Bemerkungen

zur Methode des neusprachlichen Unterrichts, nebst Lehrplänen für das Französische im Anschluſs an Boerners Unterrichtswerk.

Während ich mein „Lehrbuch der französischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache“ ausarbeitete, um es 1891 in Druck zu geben und Anfang 1892 zu veröffentlichen, waren in Preuſsen und Sachsen „neue Lehrpläne“ im Werden, und eine eigene Fügung, die mich zu meiner ferneren Arbeit nicht unwesentlich ermutigte, war es, daſs die in meinem ausführlichen Vorwort Ostern 1891 niedergelegten Ansichten über die Methode des neusprachlichen Unterrichts sich später im groſsen und ganzen im besten Einklang mit den Forderungen der neuen Lehrpläne Preuſsens[1]), Sachsens[2]), Bayerns[3]) und Österreichs[4]) befanden.

Weder vor noch nach Erscheinen der neuen Lehrpläne habe ich Beziehungen zu den maſsgebenden Behörden gehabt oder gesucht, sorglich habe ich es auch vermieden, mich durch einzelne absprechende Beurteilungen in Zeitschriften oder Büchern zu langen Erwiderungen und Rechtfertigungen hinreiſsen zu lassen, mit Geduld habe ich alles über mich ergehen lassen, viel Lob, viel Tadel — wer möchte sich auch die Fähigkeit anmaſsen, ein allen zusagendes Schulbuch zu schreiben?

Trotz alledem haben meine Lehrbücher über Erwarten schnell ihren Weg gefunden: Der französische Teil ist heute in 10 Ausgaben für Deutschland und Österreich — eine Ausgabe für bayrische Realschulen ist im Druck — verbreitet, für Englisch und Italienisch sind Parallelausarbeitungen entstanden und gleich günstig aufgenommen worden, sodaſs ich, nach 11jährigem Bestehen dieses Lehrmittels und nach 10jährigem eigenem Unterrichten nach demselben, wohl ohne Anmaſsung sagen darf, daſs die in meinen Lehrbüchern vertretenen methodischen Anschauungen sich zu allgemeinerer Anerkennung durchgerungen, und daſs sich diese Lehrmittel als lebensfähig erwiesen haben.

Der Anlaſs zu weiterem Ausbau des Unterrichtswerkes durch Veröffentlichung von Sonderausgaben für die einzelnen Schulgattungen war dadurch geboten, daſs neben dem vielfach geäuſserten Wunsche, für jede Schulgattung besondere Ausgaben zu besitzen, das verschiedene Alter der Anfänger,

[1]) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preuſsen 1892, 1899 (Berlin, Wilhelm Hertz), 1901 (Halle a. S., Waisenhausbuchhandlung); 1894 (Bestimmungen über das Mädchenschulwesen, Wilhelm Hertz); 1901 (für das Präparanden- und Seminarwesen).

[2]) Lehr- und Prüfungsordnung für die Gymnasien 1893; desgleichen für die Realgymnasien Dez. 1902 (Dresden, Meinhold & Söhne).

[3]) Die Schulordnung für die Realschulen im Königreich Bayern. (Ansbach 1894. Brügel & Sohn).

[4]) Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. (Wien 1900. A. Pichler's Wwe. & Sohn). — Verordnungsblatt des österr. Ministeriums für Cultus und Unterricht 1900. Stück XXIV, Nr. 65, Seite 543—574, Erlaſs vom 11. Dez. 1900 betr. die Mädchenlyzeen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die verschiedenen durch die Lehrpläne vorgeschriebenen Ziele und Klassenpensen solche Sonderausgaben nötig machten.

Es sei mir gestattet, an dieser Stelle einige Worte über die Entstehung meines „Lehrbuchs der französischen Sprache“ zu sagen. Bei meinem ersten Auslandsaufenthalt, den ich als Student in den Jahren 1881 und 1882 in Genf und Paris nahm, konnte ich mich in den ersten Wochen eines gewissen Gefühls der Beschämung darüber nicht erwehren, dafs ich trotz meiner nicht gerade schlechten Vorbereitung kaum imstande war, die fremde Sprache beim täglichen Umgang mit den Gliedern der betreffenden nationalfranzösischen Familie zu verstehen und mich meinerseits verständlich zu machen, wenn es galt, über Dinge des alltäglichen Lebens zu sprechen. War es mir bald ein Leichtes, den Vorlesungen der Professoren zu folgen, wohl auch im Gespräch mit diesen über wissenschaftliche Stoffe mich zu bewegen, so versagte doch mein Können im häuslichen Kreise und zwar immer nur, weil mir das Beste fehlte: ein dem täglichen Leben entnommener Wortschatz! So kam mir, dem jungen Studenten, die Überzeugung, dafs unbedingt unsere Schul-Lehrbücher, die uns zwar einen wertvollen, im Ausland gar oft beneideten festen Schatz grammatischen Wissens vermittelt hatten, in der Auswahl des vom Schüler zu verarbeitenden Wortschatzes gründlich Umkehr halten müfsten, wenn sie, ohne dabei die grammatische Ausbildung zu beeinträchtigen, auch den Bedürfnissen des praktischen Lebens nur halbwegs genügen wollten.

Mit dieser Einsicht trat ich Anfang 1885 in das Lehramt ein. In meiner Lehrpraxis fügte es abermals der Zufall, dafs ich nach den verschiedensten Lehrbüchern (Karl Ploetz, Knebel-Probst, Danicher, Lehmann, Gustav Ploetz) und zwar 3 Jahre an Gymnasium und Realschule gleichzeitig und von da an ausschliefslich an Gymnasien unterrichten mufste. Somit hatte ich Gelegenheit, die „alte“ grammatisierende Methode und die gleichalte, sogenannte Anschauungsmethode im eignen Unterricht zu erproben und mir selbst ein Urteil aus der Praxis heraus zu bilden, wie man es sich durch blofses Lesen der schier zahllosen Streitschriften für und wider die „Reform“ nimmer wird bilden können: keine der beiden sich extrem gegenüberstehenden und sich noch heute befehdenden Lehrweisen genügte den an die schulmäfsige Ausbildung in den lebenden Sprachen zu stellenden Anforderungen, und der goldene Mittelweg dürfte auch hier am Ende als der beste anerkannt werden.

Auf Zureden einiger Kollegen sowie eines Dresdner Verlegers — dieser lehnte später, nach langer Prüfung des Manuskripts, die Übernahme des Verlags aus Furcht vor zu geringem Absatz ab! — entschlofs ich mich endlich, einen Lehrgang zu schaffen, der, nur aus eigenen Auslandserfahrungen herausgearbeitet, die danach zu unterrichtenden Schüler vor den niederdrückenden Erfahrungen bewahren sollten, die ich zu machen gehabt: weder Grammatik noch Sprechfertigkeit sollten darin einseitig bevorzugt werden, vielmehr sollte ein jedes zu seinem Rechte kommen und gleichberechtigt neben dem anderen einhergehen.

Damit bekannte ich mich schon damals (1891) als Vertreter der „vermittelnden“ Methode.

Wie weit mir mein Versuch, ein solchem Ziele dienendes Lehrmittel zu schaffen, gelungen ist, mögen die Herren Fachgenossen entscheiden, diese Zeilen sollen nur dartun, dafs es nicht mein Bestreben gewesen ist, etwa auf Grund von Lehrplänen genau entsprechende und Absatz verheifsende Lehrbücher zu schaffen, dafs ich vielmehr nur meine Erfahrungen zu Nutz und Frommen unserer deutschen Jugend habe niederlegen und damit gleichzeitig ein Scherflein zur Verbesserung unserer neusprachlichen Lehrweisen habe beitragen wollen.

Wenn ich heute dem wiederholten Drängen zahlreicher Lehrer und Lehrerinnen nachgebe, welche nach meinen Büchern unterrichten und eine methodische Anleitung zu diesem Lehrmittel begehrten, so will und kann ich nichts Neues und Abschliefsendes bieten, werde vielmehr nur versuchen, meine Ansichten über die z. Z. herrschenden und sich noch immer schroff gegenüber stehenden Lehrweisen darzutun und im Anschlufs hieran das Verfahren zu schildern, das mir nach den Aufzeichnungen meines seit 11 Jahren geführten Tagebuches beim Unterricht nach der „vermittelnden“ Methode gedient hat.

Zunächst sei kurz erwähnt, dafs die Bezeichnung „neue Methode“ als Attribut der imitativen Lehrweise der extremen Reformer unzutreffend und zurückzuweisen ist: „die „neue Methode“ ist nur

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

eine — wieder ausgegrabene — alte"[1]). Von alters her ist ein Sichablösen der Sprechmethode und der rein grammatisierenden Übersetzungsmethode zu beobachten; die neue Methode der radikalen Reformer ist ebenso alt wie die von den pietätvollen Anhängern der alten grammatisierenden Methode vertretene, und der Streit um die rechte Methode ist so alt wie die Kunst alles Unterrichtens.

Trotz des lauten Rufes der radikalen Reformer seit 1882[2]) und trotz des oft herausfordernden und peinlich berührendes Tones, den — zum Glück nur einzelne Kämpen in Wort und Schrift anschlagen, sind doch die Reihen der radikalen Reformer nicht entsprechend verstärkt worden, vielmehr hat sich jetzt, wo der bitterste Kampf zwischen den feurigen Vorkämpfern der Reformidee und den konservativen Vertretern der alten Methode ausgetobt und ruhigen Erörterungen Platz gemacht hat, gezeigt, dafs nach Einlenken in ruhigere Bahnen die Anhänger einer gemäfsigten Reform in der Übermacht zusammenstehen, um zwischen dem Zuviel radikaler Heifssporne und dem Zuwenig der alten Grammatiker einen Mittelweg zu gehen, wobei sie die Grundgedanken der Reform aufnahmen, ohne das bewährte Alte zugleich über den Haufen zu werfen. Weit über 800 Abhandlungen[3]) sind während der letzten 25 Jahre veröffentlicht worden, und jedem Geschmack Rechnung tragend entstand eine wahre Hochflut von Lehrbüchern aller Richtungen, sodafs wir uns damit begnügen können, hier die Ziele des Unterrichts vom „vermittelnden" Standpunkt aus zu bezeichnen und darzutun, dafs diese durchaus auf dem Grunde der neuen Lehrpläne und Bestimmungen stehen.

Jeder einsichtsvolle Pädagog mufs es sorgsam vermeiden, dem Sprachunterricht Ziele zu stecken, die unerreichbar sind; Mafshalten ist nirgends mehr als im Unterrichten fremder Sprachen vonnöten! Zum Glück sind die Zeiten vorüber, wo ein Neuphilolog, der an der früher beliebten Methode doch noch einiges Gute zu finden meinte, fürchten mufste, auf Neuphilologenversammlungen und in Zeitschriften mit Hohn und Spott als rückständig behandelt zu werden, und wo nur noch das grofse Wort extremer Reformer galt! Die neuerlichen Veröffentlichungen eines H. Gerschmann[4]) und P. Wohlfeil[5]) beweisen zur Genüge, dafs selbst in der Hochburg der Reform, in Frankfurt a. M., durchaus nicht alle Vertreter des neusprachlichen Unterrichts in den Reformschulen für die ihnen vorgeschriebene Methode schwärmen und von deren Erfolgen so entzückt sind, wie es manchem dort Hospitierenden erscheinen mufs. Auch anderwärts (in Sachsen!) müssen Vertreter der radikalen Reform die Mängel und Gefahren ihrer Methode eingestehen: nicht mit jedem Schülermaterial und reichlich gefüllten Klassen kann die extreme Reformmethode „Geschäfte" machen, in den Mittel- und Oberklassen läfst ihr Erfolg merklich zu wünschen übrig, die körperliche und geistige Kraft der Lehrenden wird bis zur Grenze der Leistungsfähigkeit angespannt, und — last not least — aus Elternkreisen dringen Klagen durch über Überlastung der jugendlichen Schüler infolge der hohen Anforderungen, die die „neue Methode" an die Lernenden durch häusliche Memorier- und Schreibarbeit stellt, und darüber, dafs es dem Elternhause schier unmöglich geworden ist, dem etwas schwerfälligen Schüler durch häusliche Unterstützung aufzuhelfen oder den Erkrankten Versäumtes nachholen zu lassen.

Solchen Geständnissen und Klagen darf der Schulmann und dürfen die „Lehrpläne" nicht gleichgiltig gegenüberstehen! Schöne äufserliche Erfolge, blendende Darbietungen auf Kosten der Gesundheit von Lehrern und Schülern können uns nimmer berücken, eine solche „Reform" ist als ungesund zurückzuweisen. Wohl alle Vertreter der vermittelnden Methode wissen es den Reformern Dank, dafs sie mit kühnem Griffe dem alten Schlendrian Einhalt geboten und dem Sprachunterricht neue Ziele gesteckt haben; immer wird es das unbestrittene Verdienst der Reform bleiben, Wandel geschafft und neues Leben in den neusprachlichen Unterricht gebracht zu haben, aber ihre Methode braucht darum nicht die einzig richtige zu sein, ja sie wird niemals zu einer allgemein herrschenden werden können, da es ihr an den Grundbedingungen fehlt: sie ist einerseits nicht für die grofse

[1]) G. Wendt, Das Vokabellernen. Leipzig 1902. Seite 5.

[2]) Quousque Tandem (Viëtor): Der Sprachunterricht mufs umkehren Heilbronn 1882.

[3]) Breymann, Die neusprachliche Reformliteratur von 1876—1893, Leipzig 1895, und derselbe: 1894—1899, Leipzig 1900.

[4]) H. Gerschmann, Die Reformbewegung im Betrieb der lebenden Sprachen auf unseren höheren Schulen. Monatsschrift für höhere Schulen. 1902. Heft 6 und 7.

[5]) P. Wohlfeil, Der Kampf um die neusprachliche Unterrichtsmethode. Frankfurt a. M. 1901.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Menge der zur Verfügung stehenden Lehrer geeignet, und zum andern mutet sie unsern Durchschnittsschülern zuviel zu.

Warum ist die imitative Methode nicht für die grofse Masse der Lehrerschaft geeignet? Ein offenes Geständnis ist ehrenwert, darum soll man einem Lehrer, der nicht konversieren will, weil er es sich nicht zutraut, im Interesse des Faches keinen Zwang antun. Ist die Vorbildung unserer Neuphilologen wirklich so, dafs jeder von ihnen mit gutem Gewissen behaupten könnte, den Unterricht nach der imitativen Methode erfolgreich zu erteilen? Die Frage mufs entschieden verneint und deshalb einer Methode das Wort geredet werden, welche sich in ihren Zielen und den Mitteln zu deren Erreichung weise Beschränkung auferlegt und dadurch tunlichst jedem Lehrer je nach Neigung und Fähigkeiten ein erfolgreiches Unterrichten gewährleistet; „die Schule ist keine Anstalt zur Ausbildung, sondern zur allgemeinen Vorbereitung der Schüler“ [1]).

Infolge des schwankenden Verhältnisses von Angebot und Nachfrage hat sich auch die Ausbildung der Neuphilologen naturgemäfs in den verschiedenen Zeiträumen verändert: zu Zeiten grofser Überfüllung im Lehrerberufe (in den achtziger Jahren) pflegte z. B. in Sachsen kein Neuphilolog zur Staatsprüfung zugelassen oder mit Lehrbefähigung für obere Klassen bedacht zu werden, der nicht im Ausland sich die erwünschte Beherrschung der fremden Sprache erworben hatte; 10 Jahre später schon fiel diese Bedingung infolge Mangels an Lehrkräften, und der Auslandsaufenthalt fiel mit ihr, oder er wurde in die Zeit nach bestandenem Examen verlegt. Statt, wie es vor etwa 20 Jahren Brauch war, Semester lang im Ausland zu studieren, begnügte man sich mit Wochen und Monaten oder gar mit dem Besuche eines Ferienkursus, wenn nicht ein Reisestipendium einen vierteljährigen Auslandsaufenthalt ermöglichte. Empfahl man früher, und ich halte das noch immer für das einzig Richtige — den Auslandsaufenthalt vor Ablegung des Examens — die schriftlichen Arbeiten müssen doch in der Fremdsprache abgefafst werden! —, so will man ihn jetzt ans Ende der Studien („vor dem Eintritt ins Lehramt“) verschoben wissen [2]) und wird damit naturgemäfs nichts anderes erreichen, als dafs man die Zahl derer noch verringert, die solche Opfer an Zeit und Geld zu bringen geneigt sind. Aus Utilitätsgründen macht man erst sein Examen, sucht schleunigst in eine Stellung einzurücken, und der Auslandsaufenthalt wird verschoben, wenn nicht ganz unterlassen. Damit entsteht in der Ausbildung des neuphilologischen Lehrers eine grofse Lücke, eine der Grundbedingungen für einen gedeihlichen Unterricht nach der neuen Methode wird fehlen. Es wäre sehr zu wünschen, dafs hier durch energisches Eingreifen der Behörden Wandel geschafft würde. Wie kann sich ein junger Lehrer zutrauen, nach den Forderungen der Reform erfolgreich zu unterrichten, wenn es ihm an der nur im Ausland selbst zu erlangenden Sicherheit in der Beherrschung der fremden Sprache fehlt? Da wird der Erfolg des Reformunterrichts ohne Zweifel in Frage gestellt.

Aber noch weitere Schwierigkeiten und Hindernisse treten der Einführung der Lehrweise der radikalen Reform entgegen. Die Persönlichkeit des Lehrers tritt bei dieser Methode mehr als bei jeder anderen in den Vordergrund und wird geradezu zur Vorbedingung für den Erfolg. Nicht jeder Neuphilolog ist von gleich gewinnender Persönlichkeit und verfügt über eine gleich hinreifsende Rednergabe wie der hierfür typische Direktor Walter in Frankfurt; nicht jeder Lehrkörper hat gleichmäfsig begeisterte und opferfreudige Vertreter der neueren Sprachen aufzuweisen, nicht jede Lehranstalt arbeitet mit nur gutem Schülermaterial und schwachgefüllten Klassen. Auch treten äufsere Umstände, Verwaltungsschwierigkeiten u. s. w. oft hindernd auf. Frankfurt nimmt als reiche Grofsstadt mit zahlreichen Bildungsmitteln und einem geistig sehr regen Bürgerstande, der ein grofses Interesse an lebendiger Sprachkenntnis hat, eine anerkannte Ausnahmestellung ein [3]). „Frankfurt liegt im Centrum des Verkehrs und Handels und gewissermafsen an der Schwelle Frankreichs. Man kann bei Lehrern und Schülern vieles voraussetzen, was sich im Osten der Monarchie und zumal in kleineren Städten, unmöglich finden liefse. Ferner steht der ganze Unterrichtsbetrieb unter sehr eigenartigen Ausnahmebedingungen. Lehrer und Schüler sind sich bewufst, an einer Arbeit mit-

[1]) Tanger, Mufs der Sprachunterricht umkehren? Berlin 1888.

[2]) Verhandlungen des Allgemeinen deutschen Neuphilologen-Tages zu Breslau 1902 (Hannover 1903, Karl Meyer). Seite 98.

[3]) Gerschmann, a. a. O. S. 391.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

zuwirken, auf der die Augen der Welt ruhen, und die in jedem Falle Wohlwollen und Anerkennung findet. So setzen alle Beteiligten ihre volle Kraft ein, und die fortwährenden Besuche sind schliefslich nur ein Ansporn mehr und geben zuweilen den Stunden den Charakter einer kleinen Vorstellung, zu deren Erfolg hingebender Eifer und glättende Routine zusammenwirken. Bei aller Hochachtung vor dem deutschen Schulmeister würde es doch lediglich Selbstbetrug sein, würde man soviel Geschick und Energie als Durchschnitt voraussetzen."

Dasselbe gilt auch von den Reformschulen anderer Orte; ohne etwas Schaustellung dürfte es wohl nirgends abgehen, wenn es gilt, etwas Neues zu Ansehen zu bringen.

Gerschmann, der aus eigener Anschauung den Unterrichtsbetrieb an den Frankfurter Reformschulen kennen gelernt hat, kommt zu folgendem Schlusse: „Wenn ich meine Eindrücke zusammenfasse, so scheint mir in Frankfurt geradezu der Beweis geliefert, dafs die Reformmethode zu einer Verallgemeinerung in unseren Schulen ungeeignet ist. Man wird nirgends günstigere Voraussetzungen in irgend welchen Beziehungen finden. Es wäre völlige Selbsttäuschung zu glauben, dafs man durch kleine Verbesserungen der angewandten Mittel deren fundamentale Mängel beseitigen könnte; was überhaupt auf diesem Gebiete zu erfinden und zu leisten ist, hat man erfunden und geleistet. Trotzdem ist nicht im entferntesten das Ziel erreicht, auf das doch alles herauskommt: eine Redefertigkeit, die sich ernstlich an der von Ausländern abmessen liefse, und man hat dabei andere und sehr wichtige Seiten des Unterrichts gefährdet. Man hat eben nichts erreicht, als dafs man das Eine auf Kosten des Andern gehoben hat und mit welchen Opfern an Arbeitskraft![1])"

Lassen wir hierzu noch zur Unterstützung Wohlfeil[2]) reden, der selbst Oberlehrer an einer Frankfurter Reformschule ist und nach 7jährigem Unterrichten nach einem Lehrbuch der radikalen Reformmethode die Überzeugung ausspricht, „dafs der neusprachliche Reformunterricht, solange er sich auf jener extremen Bahn bewegt, es niemals zu einem für Lehrer und Schüler gleichmäfsig erfreulichen Resultate bringen kann." . . . „Alle diese Erfolge mit der extremen Reformmethode sind weiter nichts als reine Scheinerfolge, und zwar Scheinerfolge in des Wortes übelster Bedeutung[2])". Wohlfeil gibt die Versicherung ab, dafs an seiner Anstalt, „an der zur Zeit nicht weniger als 9 Neuphilologen, mehr als an jeder anderen höheren Schule Frankfurts, wirken, auch kein einziger mehr sich für die radikale Reformmethode erwärmen kann." In einer zahlreich besuchten Sitzung der neuphilologischen Sektion des Freien deutschen Hochstifts haben sich bei der einem Vortrag Wohlfeils folgenden Diskussion „sämtliche Redner, die den verschiedensten höheren Schulen Frankfurts angehörten, für eine gemäfsigte Reform ausgesprochen".

„Wer es recht meint, sagt Gerschmann[3]), wird bei grofsen Mafsnahmen immer nur mit durchschnittlicher Arbeitsleistung wie mit durchschnittlicher Begabung der Menschen rechnen müssen".

Diese beherzigenswerten Worte möchten sich jeder Staat und jede Gemeinde, welche Reformschulen gründen, und alle Leiter solcher Anstalten zu Herzen nehmen, damit einem Zuhochschrauben der Ziele des Unterrichts, einer Überanstrengung von Lehrern und Schülern von vornherein vorgebeugt wird; „soweit, dafs der Schüler sich in französisch redender Umgebung geistig zu Hause fühlt, vermag kein Sprachunterricht ihn zu führen, aber die Vorbedingungen dazu schaffen und ihn ein Stück auf den Weg führen, das ist es, was die Schule kann und soll"[4]).

Dieser Ausspruch Geheimrat Münchs, dieses besonnenen und trefflichsten Vertreters einer gesunden Reform, weist dem neusprachlichen Unterricht ein Ziel an, das auch von der vermittelnden Methode als wohl erreichbar erstrebt wird. Wenden wir uns nun zur Betrachtung der verschiedenen Mittel, durch welche die vermittelnde Methode, wie sie in Boerners Unterrichtswerk niedergelegt ist, zu ihrem Ziele zu gelangen strebt, und folgen wir dabei, um zu zeigen, dafs die neuen Lehrpläne sich völlig auf dem Boden der vermittelnden Methode befinden, den in den „Lehrplänen und Lehraufgaben

[1]) a. a. O. S. 393.
[2]) P. Wohlfeil, Der Kampf um die neusprachliche Unterrichtsmethode. Frankfurt a. M. 1901. S. 6.
[3]) a. a. O. S. 393.
[4]) Münch, Zur Förderung des neusprachlichen Unterrichts. Heilbronn 1883. S. 21.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

für die höheren Schulen in Preufsen" (1901) gegebenen „Methodischen Bemerkungen für das Französische und Englische". Die folgenden Ausführungen lehnen sich an die Lehrbücher der französischen Sprache an, haben aber mutatis mutandis auch für die gleichartigen englischen ohne weiteres Geltung.

1. Aussprache.[1]

Einführung in die fremde Sprache. Phonetik.

Von der auf Erfahrung begründeten Überzeugung ausgehend, dafs wissenschaftliche Phonetik nicht in die Schule gehört, für jeden Lehrer der neueren Sprachen aber ganz unentbehrlich und darum auf der Universität zu erlernen und nachher fortgesetzt zu üben ist, habe ich in meinen „Hauptregeln der französischen Grammatik" aus der Lautlehre nur das aufgenommen, was unbedingt zur Erwerbung einer möglichst reinen, dialektfreien französischen Aussprache nötig erscheint, und wovon der Lehrer seinen Schülern Mitteilung machen soll, ohne fürchten zu müssen, unverstanden zu bleiben oder dem Schüler die Lust am Fach zu nehmen.

Möge ab und zu etwas über die Entstehung der Laute im allgemeinen und über die Verwendung der Sprachwerkzeuge bei Bildung einzelner Laute gesagt werden, wissenschaftlicher Betrieb der Lautlehre ist keine Kost für Quartaner oder gar Sextaner höherer Schulen. Weder anatomische Belehrungen, noch Abbildungen des Kehlkopfes, noch Kopfdurchschnitte, weder phonetische Lauttafeln und Vokaldreiecke, noch Transskriptionen ganzer Texte[2]) unter Ausschlufs des orthographischen Bildes halte ich für angebracht: das wiederholte richtige lebendige Vorsprechen des Lehrers kann nicht entfernt ersetzt werden durch alle diese Mittel, über deren Wert sich selbst extreme Reformer im Zweifel sind.[3]) Vor allem gilt es, die dem Deutschen fremden Laute im Anfangsunterricht zu erklären und fortgesetzt mit unermüdlicher Peinlichkeit zu üben. Eine gröfse Erleichterung wäre es, wenn schon im deutschen Unterricht der untersten Klassen der höheren Schulen besonderes Augenmerk auf die lautliche Schulung der Schüler gerichtet werden könnte, damit wenigstens das Wichtigste über die Entstehung der Laute der Muttersprache dem französisch Lernenden bereits bekannt wäre.

So wichtig die Erwerbung einer korrekten Wiedergabe der fremden Laute ist, und so sehr es auch von uns für nötig erachtet wird, die Lautlehre in einem besonderen Kursus zu behandeln, so sei doch davor gewarnt, im Anfang diesem Zweige des Unterrichts zuviel Zeit zu opfern; zahlreiche Reformer gehen hierin zu weit[4]) und vergessen, dafs sie Schüler und Deutsche vor sich haben. In dem Bestreben, der früheren Vernachlässigung der Aussprache energisch zu steuern und nun ihre durch eingehende phonetische Studien erworbenen Kenntnisse auch im Unterricht zu verwerten, sind einige Reformer über das Ziel hinausgegangen und die Lautphysiologie hat ohne Frage zu einzelnen „Freiheiten und Nüancen in der Aussprache verleitet, die nur in der Phantasie existieren."[5]) Selbst Rousselot erkennt diese Gefahr der Phonetik für den deutschen Lehrer an.[6]) Nur eine dieser phonetischen Übertreibungen möchte ich hier anführen: einzelne Lehrer behandeln bei der Einübung der tönenden[7]) Laute b, d, g neben den tonlosen p, t, k die letzteren nicht als Explosivlaute,

[1]) Für alle Teile der vorliegenden Abhandlung, die sich in engerem Rahmen zu halten hat, sei auf die kürzlich bei B. G. Teubner (1903) erschienene ausführliche Methodik des neuphilologischen Unterrichts von Prof. Dr. Oscar Thiergen, meinem treuen Freund und Mitarbeiter, hingewiesen.

[2]) In Ausgabe D, I. und II. Teil, finden sich als Anhang einige Texte in der phonetischen Umschrift der Association phonétique abgedruckt.

[3]) J. Ziehen, Der französische Anfangsunterricht. Neue Jahrbücher 1902, S. 204; betr. Beschreibung des Kehlkopfes, Querschnitt des Mundes, vgl. Quiehl, Die Einführung in die französische Aussprache, Marburg 1889. S. 6.

[4]) Ziehen, a. a. O. S. 205.

[5]) Péronne, Jahresbericht der V. städtischen Realschule zu Berlin 1896, S. 6—7.

[6]) Zeitschrift für französische Sprache und Literatur. 1895. Bd. XVII, Heft 2, S. 43.

[7]) Dem Schüler sagen die Bezeichnungen stimmtönend und stimmtonlos (oder stimmhaft und stimmlos) mehr zu.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sondern sie gründen den Unterschied zwischen den tönenden und den tonlosen Verschlufslauten einzig und allein auf das bei den ersteren zu bemerkende Miterscheinen des Stimmtones, so dafs also bei der Aussprache von bain und pain nur der im b-Laut auftretende Stimmton den Unterschied ausmacht, also bain etwa wie [mbä̲],[1]) aber pain wie [bä] ohne Stimmton lautet, ebenso dent wie [nda̲], temps wie [da̲] ohne Stimmton, gant wie [nga̲], camp wie [ga̲] ohne Stimmton gesprochen wird. Meines Erachtens ist das eine entbehrliche und zumal im Anfangsunterricht nicht zu verwendende Nüance der Aussprache einzelner französischer Phonetiker, die gleichzeitig die grofse Gefahr in sich schliefst, dafs besonders mitteldeutsche Schüler nicht genügend auf die scharfe Unterscheidung von b und p, d und t, g und k hingewiesen werden, und dafs dadurch die Forderung der „neuen Lehrpläne" unerfüllt bleibt, dafs „die im neusprachlichen Unterricht erzielte Schulung und Überwachung der Sprachorgane zugleich der Vervollkommnung der Aussprache des Deutschen zugute kommen" soll.[2])

Dafs „die erste Anleitung zu einer richtigen Aussprache der Fremdsprache am besten in einem besonderen kurzen Lautierkursus"[3]) erfolge unter Fernhaltung aller theoretischen Lautgesetze und der Transkription, halte auch ich für zweckmäfsig, aber ich möchte das Wörtchen kurz besonders betonen, denn nichts ermüdet und tötet das Interesse des jugendlichen Schülers mehr als ein sich Wochen, ja Monate lang ausschliefslich in lautphysiologischen Erörterungen und in lautgymnastischen Übungen bewegender Anfangsunterricht einer Fremdsprache.

Dafs die Einübung der Aussprache nicht unbedingt und ausschliefslich an ganzen Sätzen zu geschehen braucht, dafs vielmehr im Anfangsunterricht auch das Einzelwort sich wohl verteidigen läfst, ist vielfach von Neuphilologen betont worden. Warum ich im Anfang die dem deutschen Schüler geläufigen Fremdwörter herangezogen habe, möchte ich durch einige Worte begründen, da anfangs einzelne Stimmen sich gegen dieses Verfahren aussprachen, während neuerdings wieder Stimmen für dasselbe laut werden.[4])

Da die im neusprachlichen Unterricht gewonnene lautliche Schulung auch dem deutschen Unterricht zugute kommen soll, so kann diesem Ziele wohl nichts besser dienen, als eine Erwähnung der bisweilen unglaublich unfranzösischen Aussprache der dem Französischen entnommenen Fremdwörter: „Träng, Detalch und Reglemang ist ein wunderbarer Klang"[5]) Der Hinweis auf die selbst bis in die besseren Kreise anzutreffende fehlerhafte Aussprache zahlreicher Fremdwörter *(cousin, jalousie, journal, saison, madame, portemonnaie, train, bassin, parfum, bonbon, coupon* u. a. m.), sowie auf den Gebrauch einzelner Fremdwörter, die trotz ihres französischen Gewandes dem Franzosen unverständlich oder nur in anderer Bedeutung bekannt sind *(gardine, rouleau, parterre, appartement* u. a. m.), bietet eine willkommene Gelegenheit zu ernster Mahnung an die Jugend, die liebe Muttersprache nicht durch fremde Fetzen lächerlich zu machen, sondern ihr ein sauberes Gewand zu erhalten. Auf diesen aus dem Betrieb des neusprachlichen Unterrichts erwachsenden Vorteil sollte man keinesfalls verzichten.

Für die „Einführung in die französische Sprache" hat sich mir durch langjährige Praxis etwa die folgende meinen Tagebüchern entnommene Zeit- und Stoffeinteilung herausgebildet, die nicht als eine Vorschrift angesehen sein will für diejenigen, welche nach meinen Lehrbüchern unterrichten, die vielmehr nur einen bescheidenen Beitrag zur Frage der Methode abgeben und zeigen will, wie man mit einiger Aussicht auf Erfolg bei diesem wichtigsten Kapitel des Anfangsunterrichtes verfahren kann.

Einleitend weist der Lehrer auf die Bedeutung der lebenden Sprachen, insbesondere der französischen, hin und betont deren Wichtigkeit und Nutzen für das spätere Leben in den verschiedensten Berufszweigen, gewährt sodann in kurzen Zügen (an der Hand der im „syntaktischen

[1]) Ich bediene mich hier der in meinen Lehrbüchern verwendeten Aussprachebezeichnung.

[2]) Neue Lehrpläne (N. L.) 1901. S. 42.

[3]) Neue Lehrpläne 1901 S. 42; N. L. 1899, S. 44; Bestimmungen über das Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894. Berlin 1898. S. 26.

[4]) Die Neueren Sprachen, Band X 1902, Heft 5, S. 323.

[5]) Schartenmayer, Der deutsche Krieg 1870—71. Nördlingen 1873; vgl. Stiehler, Streifzüge auf dem Gebiete der neusprachlichen Reformbewegung, Marburg 1891, S. 34.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Anhang", Ausgabe A, Seite 56, § 146 und Ausgabe B, Seite 46, § 125 gegebenen sprachgeschichtlichen Bemerkungen) den Schülern einen Einblick in die Entstehung der romanischen Sprachen und der französischen im besonderen; schliefslich erwähnt er, dafs man beim Erlernen einer gesprochenen Sprache vom Laut, nicht vom Buchstaben auszugehen hat und wendet sich damit der Behandlung der Lautlehre zu. Die Erinnerung an den schon bekannten Unterschied zwischen Vokalen und Konsonanten führt zu den französischen Vokallauten, von denen nur den vom deutschen Laut abweichenden: hellem **a**, offenem **o** und offenem **ö** besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden ist (Hauptregeln, Ausgabe B, Seite 1). Die in den „Hauptregeln" gegebenen Bemerkungen machen weitere Ausführungen an dieser Stelle entbehrlich. Auf die strenge Unterscheidung von hellem **a** [á] und dunklem **a** [a][1]), von offenem **o** [ȯ] und **ö** [ȯ̈], von geschlossenem **o** [ȯ] und **ö** [ȯ̈] ist von Anfang an peinlich zu achten, und im späteren Verlauf des Unterrichts mufs unermüdlich darauf hingewiesen werden. Über die Quantität der Vokale braucht meines Erachtens im Anfangsunterricht keine längere Auslassung geboten zu werden, der Lehrer aber mufs jederzeit so genau vorsprechen, dafs sich der Schüler jeden Vokal mit der entsprechenden Quantität einprägt; die Quantität findet sich in gröfseren Wörterbüchern verzeichnet, ist auch im französisch-deutschen Wörterbuch zu Boerners „Lehrbuch der französischen Sprache" Ausgabe A, sowie in den Vocabulaires der einzelnen Lektionen des „Sprachbuchs" (Leçons de français) angegeben.

Nach diesen allgemeinen Vorübungen werden an der Hand der „Hauptregeln B", S. 2 ff. die verschiedenen Vokallaute in französischen Musterwörtern vom Lehrer laut und klar artikuliert vorgesprochen, von einzelnen Schülern und vom Chor mehrfach wiederholt, auf die für das Einzelwort giltige Betonung der letzten volltönenden Silbe — bei Sätzen auf die Beobachtung der Sprechtakte und auf den Satzakzent — hingewiesen, endlich das lautlich aufgenommene Wort vom Lehrer an die Tafel geschrieben und nach Beendigung der einzelnen Abschnitte erst auf das „Lehrbuch" Seite 1 verwiesen, wo sich nur die Musterwörter finden, während in den „Hauptregeln" sich die gleichen Musterwörter mit beigefügter Ausspracheregel finden. Bei Wiederholungen bedient man sich des „Lehrbuchs", wobei, wenn nötig, die Ausspracheregeln aus den Musterwörtern ohne Mühe abgeleitet werden können.

Beim e-Laut wird der accent aigu, beim ä-Laut werden accent grave und accent circonflexe erstmalig zu erwähnen sein, was nach „Hauptregeln B" S. 11 Nr. 3 erfolgen kann.

Die reinen Vokallaute können, einschliefslich der zu Beginn jeder Stunde unbedingt nötigen gründlichen Wiederholung der bisher eingeprägten Laute und Schriftbilder, nach den im „Lehrbuch" S. 1—3 abgedruckten Musterwörtern, in 3 Stunden bequem beendet sein, sodafs der Lehrer mit der 4. Stunde zur Besprechung der Nasallaute und der Diphthonge übergehen kann.

Bei den Nasallauten ist von den entsprechenden reinen Vokallauten **a**, **ä**, **o**, **ö** auszugehen und deren Übergang zu den Nasalvokalen a̰, ä̰, o̰, ö̰ zu erläutern mit Hinweis auf den Unterschied zwischen französischem und deutschem Nasallaut (*banc:* bang, *oncle:* Onkel, *train:* eng u. s. w.): bei Aussprache des ersteren kann der Luftstrom ungehindert wie bei den Vokallauten entströmen und deshalb der Laut beliebig lange, je nachdem der Atem ausreicht, fortgesprochen und gesungen werden. Die schnellste und sicherste Erkenntnis dieses Unterschiedes kommt dem Schüler durch den Gesang. Nachdem

a a̰
ä ä̰
o o̰
ö ö̰

in vier Reihen untereinander angeschrieben, vorgesprochen und einzeln und im Chor vorwärts und rückwärts wiederholt worden sind, läfst man in einem Atem, ohne abzusetzen, zunächst die vier reinen Vokallaute und dann die vier Nasallaute einzeln und im Chor sprechen und endlich nach der Tonleiter c, e, g, c singen. Jeder Schüler erkennt diesen Unterschied, und in Zukunft wird jeder falsch gesprochene Nasallaut sofort von der Klasse bemerkt und berichtigt werden können.

[1]) Im Sprachbuch (Leçons de français. B. G. Teubner, 1903) ist für die den deutschen Lauten ähnlichen Laute: dunkles **a**, geschlossenes **o** und geschlossenes **ö** die Bezeichnung [ɑ, ɔ und ö̞] angenommen, während [a, o, ö] die dem Französischen eigenen Laute angeben.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die nun folgenden Diphthonge können in ihren Grundzügen noch in derselben 4. Stunde behandelt und in der folgenden Stunde beendet werden, wobei besondere Sorgfalt auf die Aussprache von **ay (ey)**, **oy** und **uy** zu verwenden sein wird.

Zu Beginn jeder Stunde werden einige Minuten der Wiederholung gewidmet: der Lehrer spricht die fettgedruckten Musterwörter (Vokallaute, Nasallaute und Diphthonge), besonders die vom Deutschen abweichenden Laute, deutlich vor, läfst sie einzeln und im Chor wiederholen, die Nasallaute singen, die Aufhebung der Nasallaute (*cousin*, *cousine*, *marin*, *marine* u. s. w.) üben und wendet sich dann erst den Konsonantenlauten zu.

Da dieses Kapitel etwas mehr Zeit in Anspruch nimmt, so empfiehlt es sich, wie ich es in den letzten Jahren immer getan habe, in der 5. Stunde nur die allgemeine Einleitung zu den Konsonanten (Hauptregeln B, S. 5) zu geben, sodann vorläufig nur den tönenden **s**- und **sch**-Laut [z] und [ž] und den tonlosen **s**- und **sch**-Laut [s] und [š] hinzuzufügen, die wegen der in der ersten Lektion unvermeidlichen Wörter *la chaise* und *l'éponge* erforderlich sind, um sich dann sofort dem in Lektion 1 gebotenen Sprachstoff zuzuwenden. Die Fortsetzung dieser den Unterricht äufserst lebendig gestaltenden Sprechübungen wird der Klasse, bei genügenden Leistungen derselben in den „Leseübungen", für den letzten Teil jeder Stunde in Aussicht gestellt. Hier ist beim Vorsprechen der das Lesestück bildenden Sätze seitens des Lehrers und beim Nachsprechen der Schüler auf die Gesetze der Betonung: Wortton und Satzton (Hauptregeln B, S. 9) und der Bindung (Hauptregeln B, S. 8) streng zu achten.

Der tonlose **s**-Laut [s] wird ohne Mühe vom Schüler getroffen; nach Durchnahme des tönenden **s**-Lautes [z] aber neigen einzelne Schüler dazu, nun alle **s**-Laute tönend zu geben, eine Nachlässigkeit, der mit aller Strenge zu begegnen ist. Vom tönenden **s**-Laut — bei dem am besten vom Summen der Biene auszugehen ist (s. Hauptregeln B, S. 7) — ist es nur ein Schritt zum tönenden **sch**-Laut [ž]; es empfiehlt sich, nach Besprechung der beiden **s**-Laute die beiden tönenden Laute [z] und [ž] und die beiden tonlosen [s] und [š] nebeneinander sprechen zu lassen — immer auch im Chor! — wobei zu beobachten sein wird, dafs der Übergang vom [z] zum [ž] naturgemäfs leicht getroffen wird, während ein Übergang vom [š] zum [ž] manchem Schüler Schwierigkeit bereitet.

Die 6. Stunde behandelt nach Wiederholung der schwierigeren bisher geübten Laute die Schmelzlaute (Hauptregeln, S. 4) und setzt im letzten Teil der Stunde Lektion 1 als Anschauungsunterricht fort: Exercice A. La salle d'école und als Sprechübung B. Dialogues. Unermüdliches Vorsprechen und Verbessern, fleifsige Wiederholung durch einzelne Schüler und im Chore (bei den Dialogues wiederholt die Klasse in zwei Abteilungen die korrekte Frage und Antwort) sind Vorbedingung für einen lebendigen und erfolgreichen Anfangsunterricht.

Die eingehende Durchnahme der Lautlehre, der Buchstaben- und Silbenlehre und daneben die gründliche Aneignung des Stoffes der ersten Lektion dürfte sich bis zur 10., vielleicht auch bis zur 12. Stunde hinziehen, sodafs dann alle Kapitel: Vokale, Konsonanten, Bindung, Betonung, Alphabet, stumme Schriftzeichen, orthographische Hilfszeichen (Silbentrennung, Regeln über den Gebrauch der grofsen Anfangsbuchstaben können gelegentlich nachgeholt werden) Erledigung gefunden haben. Wenn einzelne Jahrgänge sich ungeschickter anstellen, so können der Lautlehre ohne Bedenken einige weitere Stunden gewidmet werden; die aufgewandte Zeit und Mühe wird später dadurch gelohnt, dafs der Lehrer nicht nötig hat, immer und immer wieder auf nicht genügend befestigte Ausspracheregeln zurückzukommen.

Nach Erledigung der „Einführung in die französische Sprache" empfiehlt es sich, das Gedicht No. 14: *Le camarade* vorzulesen, zu übersetzen, einzeln und im Chor nachlesen und endlich fleifsig singen zu lassen, da gerade durch diese Übung einzelne Schwierigkeiten, besonders die Aussprache der Diphthonge und der Nasallaute, bald behoben werden.

Wie die Behandlung der einzelnen Abschnitte jeder Lektion gedacht ist, wird in den späteren Kapiteln besonders (2. Sprechübungen, 4. Lektüre) ausgeführt werden, hier sei nur vorweggenommen: die in den Lautierkursus eingeschobenen Sprechübungen sollen ausschliesslich zu Hörübungen dienen und tunlichst ohne Verwendung des Buches durchgenommen werden unter reichlichster Bezugnahme auf die unmittelbare Anschauung der Gegenstände und Personen im Schulzimmer.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Für den Anfang des Sprachunterrichtes ist es ohne Zweifel von grofsem Wert, wenn sich zum fremden Wort gleichzeitig die Anschauung, das Bild gesellt; deshalb sollen im Anfangsunterricht möglichst nur Gebiete behandelt werden, die dem jugendlichen Schüler nahe liegen. Die Sprechübungen dürfen nur ohne Buch und unter Fernhaltung der Muttersprache (Übersetzung) durchgenommen werden; aber in besonderen Fällen, wo es gilt, das Verständnis zu fördern, greife man ruhig zu einem Wort der Muttersprache — selbst auf die Gefahr hin, von den extremen Reformern als Ketzer verschrien zu werden. Später ist das auf Anschauung begründete Verfahren nicht mehr von gleichem Werte,[1]) denn die durch das Lesen und Hören neu aufzunehmenden Wörter und Begriffe verbinden sich von selbst leichter mit dem bereits früher durch die Anschauung eingeprägten Wissen.

Ist das Ohr genügend mit den fremden Lauten vertraut, so soll auch das Auge geübt werden: der Lehrer schreibt die der Klasse wiederholt vorgesprochenen Sätze der Lesestücke (*Exercice*) an die Tafel, läfst sie in die Muttersprache übertragen, besonders schwierige Wörter buchstabieren, erläutert an den angeschriebenen Sätzen die vorkommenden Regeln der Grammatik und sorgt durch fortgesetzten Hinweis auf die Schreibung der einzelnen Wörter, auf die Gesetze der Betonung und der Bindung für festes Einprägen des zur Lektion gehörigen Pensums in allen seinen Teilen.

Zur Einprägung und zur Kontrolle der zu lernenden Wörter dient im Anfang erfolgreich folgendes Verfahren: man schreibt die einzelnen Wörter nach Wortklassen geordnet in Reihen an die Tafel, wischt dann ein einzelnes Wort, nachdem man es deutlich wiederholt hat, weg, erfragt Schreibung und Bedeutung des soeben weggewischten Wortes und schreibt es erneut an seine Stelle, falls sich irgend eine Unsicherheit bei einem Schüler kund gibt. Bald werden die Schüler imstande sein, ganze Reihen abgewischter Wörter wiederaufzusagen. Beim Auswendiglernen ganzer Lesestücke bietet das Anschreiben des Anfangsbuchstaben jedes Wortes als Gedächtnisstütze eine grosse Erleichterung; z. B. Lektion 1. II. A. Satz 1: *V. l. s. d'é.* 2. *L. s. d'é. e. p.* 3. *V. l. p. e. l. ch.* u. s. w. Bei diesem Verfahren werden selbst längere Stücke überraschend schnell dem Gedächtnis eingeprägt, was besonders für die späteren Lektionen (22 ff.) von Wert ist.

Der weiteren Befestigung der einzuprägenden Sprachstoffe dienen auch die schriftlichen Übungen: Abschreiben des vorliegenden fremdsprachlichen Textes, Niederschreiben nach dem Diktat des Lehrers, Niederschrift aus dem Gedächtnis.

Nach gründlicher Durcharbeitung jeder Lektion in allen diesen Richtungen wird jeder Schüler gern in einer kleinen *Composition „La salle d'école"* alles das niederschreiben, was ihm im Gedächtnis geblieben ist.

Bei den Sprechübungen, die, nachdem sie durch die Behandlung der *Dialogues* genügend vorbereitet worden, stets bei geschlossenen Büchern vorzunehmen sind, ist auf Antworten in vollständigen Sätzen von Anfang an streng zu halten.

Die Übersetzung aus der Muttersprache *(Thème)* kann im Anfang ganz wegbleiben; nach genügender Durcharbeitung der betreffenden Lektionen wird die Übersetzung des Thème ohne vorheriges Lesen des deutschen Textes einzeln und im Chor glatt vor sich gehen. Als Prüfstein für das grammatische Verständnis scheinen mir die Übersetzungen aus der Muttersprache wohl im Anfangsunterricht, nicht aber dauernd entbehrlich zu sein.

Noch ein Wort zur Behandlung der als Fufsnoten beigegebenen *Commandements*[2]) im Anfangsunterricht. Diese sollen Gelegenheit geben, den Unterricht lebendiger zu gestalten und auch die ganze Klasse zum Sprechen und Handeln heranzuziehen.

So oft der Befehl *„levez-vous!"* ertönt, erhebt sich die Klasse, und jeder Schüler antwortet *„je me lève"*, desgleichen *asseyez-vous! je m'assieds, ouvrez le livre! j'ouvre le livre, fermez le livre! je ferme le livre.* Einem einzelnen Schüler winkt der Lehrer mit dem Zuruf *approchez!* oder *allez au tableau noir!* und spricht dann weiter mit Zuhilfenahme einiger Gesten

[1]) Philippsthal, Zeitschrift für lateinlose höh. Schulen VII. Jahrgang. 2. Heft. S. 36.

[2]) Ausführlicher sind die commandements in Ausgabe D I. Teil, sowie als la classe en français in den Ausgaben für österreichische Gymnasien und für Mädchenlyzeen behandelt worden.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

zur Erleichterung des Verständnisses: *prenez la craie et l'éponge; écrivez: le tableau noir; lisez!; soulignez l'article, le substantif, l'adjectif; effacez ce mot; écrivez: l'élève; soulignez l'apostrophe; soulignez l'accent grave; écrivez encore un mot: l'ami; voilà deux mots, un, deux; lisez les deux; effacez le mot l'ami; lisez le mot qui reste; effacez tout; retournez à votre place!* Jede Handlung des Schülers wird von diesem mit Worten begleitet: *je vais au tableau noir; je prends la craie, etc.* oder ein anderer Schüler ergänzt noch in der 3. Person: *il va au tableau noir; il prend la craie, etc.* Mit einem anderen Schüler übt man: *écrivez la phrase: l'élève est dans la salle d'école; soulignez une préposition, il y a encore une préposition dans cette phrase; soulignez les deux prépositions; soulignez une fois l'article, deux fois le substantif; écrivez un* (substantif) *masculin, un féminin; soulignez l'article; effacez tout! retournez à votre place!*

Der Schüler wird nicht ängstlich vor einem „unbekannten" Worte zurückschrecken, weil ihm der Zusammenhang mit den bereits erfafsten Wörtern und die Anschauung das Verständnis erleichtert. Ab und zu ein deutsches Wort, um einem schwerfälligen Schüler aufzuhelfen, ist auch hier nicht so schädlich wie einzelne Reformer meinen, denn die Muttersprache ist eben schlechterdings nicht völlig aus dem Denken der Schüler zu bannen.

Nachdem hier schon einiges aus den später zu behandelnden Kapiteln vorausgenommen worden, um zu zeigen, wie neben der Behandlung der Lautlehre der Anschauungsunterricht und die Sprechübungen schon einsetzen können, um das Interesse der Lernenden stets wach zu halten, sei nun jedes der in Rede stehenden Kapitel besonders und eingehender behandelt.

2. Sprechübungen.

(Dialogue. Conversation. Tableau mural.)

Durch die Lehrordnungen [1]) ist den Sprechübungen ein fester Platz im Unterricht gesichert, gleichzeitig aber auch auf die Gefahren planlos angestellter oder zu ausgedehnter Sprechübungen hingewiesen worden: „In allen Klassen sind unter besonderem Achten auf gute Aussprache eifrig Sprechübungen zu betreiben, indem Gesehenes, Gelesenes oder Vorerzähltes anfangs satzweise abgefragt, dann zu freierer Wiedergabe fortgeschritten wird, bis die Schüler dahin gebracht sind, dafs sie innerhalb gewisser Stoffgebiete auch ohne bestimmten Anhalt leichte Fragen französisch beantworten können. Den Sprechübungen darf aber nicht eine Ausdehnung gegeben werden, dafs die übrigen Aufgaben des französischen Unterrichts darunter leiden; auch ist davor zu warnen, dafs es bei ihnen auf die Einführung der Schüler in die Alltäglichkeiten des französischen Lebens und die Tagesmoden der Umgangssprache angelegt wird." [2])

Sprechübungen! Ein heifs umstrittenes Thema! Kein Lehrer der neueren Sprachen wird sich wohl der Überzeugung verschliefsen, dafs das Lehren der fremden Sprachen ohne Sprechübungen ein Unding ist; die Frage, wann die Sprechübungen beginnen sollen, ist wohl auch einmütig dahin entschieden worden, dafs schon im Anfangsunterricht, sofort nach Erledigung des kurzen Lautierkursus die Sprechübungen einzusetzen haben und von da an bis zum Ende des gesamten Lehrganges fortgesetzt und planmäfsig ausgebaut werden müssen. Während die preufsischen Lehrpläne fordern, dafs die Sprechübungen „in keiner Stunde ganz unterlassen" werden, begnügen sich die sächsischen damit, zu betonen, dafs „in allen Klassen eifrig Sprechübungen zu betreiben" sind.

Unentschieden ist die Frage: Wie sollen die Sprechübungen zweckentsprechend angestellt werden? Nach meinem Dafürhalten sollten drei Arten von Sprechübungen systematisch betrieben werden: a) im Anfangsunterricht (Unterstufe) in möglichster Verbindung mit der Anschauung durch Anlehnung an die nächste Umgebung des Schülers und an kurze Lesestücke zu diesen Gebieten; die Unterhaltung bewegt sich über Gegenstände im Schulzimmer, Schulhaus, Unterrichtsfächer, Familie, Haus und Hof, Zeit, Mahlzeiten, Handwerke und Berufsarten u. s. w.; da wo die An-

[1]) L. u. L. Preufsens 1901; S. 42 L. Für die sächsischen Gymnasien, 1893, S. 28, und für die sächsischen R.-G. 1902, S. 27.

[2]) Lehrordnung für die sächsischen Realgymnasien, 22 Dez. 1902, S. 27.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

schauung nicht ausreicht, nehme man gute Bildertafeln (Jahreszeiten, Familienwohnung) zur Hand, verwerte auch möglichst das Zeichnen an der Tafel; b) im Unterricht der Mittelklassen: Vertiefung der früheren Kapitel, besonders Haus, Möbel, Stadt und Land, Naturreich u. s. w., im Anschlufs an den aus der Lektion erworbenen Denkstoff, Verwendung des historischen und geographischen Sprachstoffes, wobei als Hilfen geographische Karten Frankreichs, Plan von Paris, Münztafel, Wandbild der „Grofsstadt" zur Benutzung herangezogen werden können; c) Oberstufe: freiere und eingehendere Gespräche über die verschiedenen Gebiete des Lebens in Familie und Staat: Stadt, Haus, Toilette, Gesundheit und Krankheit, Mahlzeiten, Feste, Reisen, Industrie und Handel, Wissenschaften und Künste, Schule, Ackerbau, Gesellschaft, Heer u. s. w.

Auf diese Weise bietet man eine erwünschte Abwechflung, vermittelt den Lernenden ausschliefslich den Wortschatz des täglichen Lebens, erzielt durch das stufenweise Fortschreiten vom Leichten zum Schweren nach und nach eine gewisse Selbständigkeit im Gebrauch der fremden Sprache und mutet der Jugend nicht zu hohe, dem reiferen Alter nicht zu kindliche Stoffe zu. Im Interesse eines staffelmäfsigen Ausbaues dieses wichtigen Teiles des Sprachunterrichts liegt es unbedingt, dafs ein nach diesen Grundsätzen ausgearbeitetes Lehrbuch dem Unterrichte zu Grunde liegt. „Wechselt nach Laune und Gelegenheit der Übungsstoff, so werden die Übungen schwerer, das Interesse der Schüler geringer, und der so leicht nebenher zu erzielende wichtige Gewinn an Redewendungen und Redensarten erwächst dem Schüler nicht." [1])

Diese in a—c entwickelten Gesichtspunkte sind in Ausgabe C so befolgt, dafs a in C I, b in C II und c in C-Oberstufe vertreten ist. Eine ähnliche Verteilung der Sprachstoffe ist ohne Mühe aus den Inhaltsverzeichnissen der übrigen Ausgaben zu ersehen.

Während die hier angeführte Aufeinanderfolge immer mehr Anklang und Nachahmung in Schulbüchern und Sprachschulen findet, sind die Meinungen über das Wie der Vermittelung dieser Sprachstoffe noch verschieden.

Da sind zunächst die „*Conversation*" überschriebenen Fragen zu erwähnen.

Wenn sich ein Lehrer in der Rechenstunde an seine Aufgabensammlung hält, wenn er sich zur Kontrolle seines Facitheftes bedient, so findet das allgemeine Billigung: niemand wird ihm zumuten wollen, alle diese Aufgaben und Lösungen für beiläufig 5 oder mehr Klassen selbst vorher mühsam zusammenzutragen und vorzubereiten, er hat trotz dieser Erleichterung noch genug im Unterricht zu leisten. Mancher Lehrer der neueren Sprachen aber will nichts von einer Vorlage der Konversationsübungen wissen, er sieht darin ein Mifstrauensvotum gegen den Lehrer, eine Geringschätzung seines Könnens, eine Bevormundung seiner Person — wieder ein Schiefsen über das Ziel hinaus! Mögen besonders begabte Lehrer sich zutrauen, auf jeder Klassenstufe, genau dem geistigen Vermögen der Lernenden entsprechend, die Sprechübungen in den neueren Sprachen selbständig so zu gestalten, dafs dem Wissen des Schülers in Bezug auf Grammatik und Wortschatz nie zuviel zugemutet werde, ein grofser Teil der Lehrer wird diese Schwierigkeit nicht verkennen und deshalb die gedruckten Fragen zu den systematischen Sprechübungen nicht ohne weiteres für überflüssig erklären.

Im Vorwort zu meiner ersten Ausgabe (A) des Lehrbuchs (1892) habe ich die Gründe angeführt, die mich zur Aufnahme gedruckter Fragen zu jeder Lektion veranlafst haben; noch heute stehe ich, trotz zahlreicher Gegner dieses Verfahrens, auf demselben Standpunkt, und der Erfolg hat die Richtigkeit meiner Begründung bestätigt. Man bedenke doch, dafs nicht in allen Schulen gleich vorgebildete Fachmänner den neusprachlichen Unterricht erteilen! Sollen darum alle Sprechübungen unterbleiben, oder soll zum mindesten dieses wichtige Kapitel des Unterrichts in den lebenden Sprachen in den Hintergrund gedrängt werden, nur weil man es aus falschem Stolz verschmäht, ein Lehrbuch zu wählen, das den Lehrer durch einige Hilfen und Anleitungen vor Mifsgriffen in der Behandlung der Sprechübungen behüten will? Ja, selbst der bestens vorgebildete Fachmann, der gleichzeitig in 4 oder mehr Klassen fremdsprachlichen Unterricht erteilen muss — bei uns teilen sich z. B. 3 Neuphilologen in den französischen und englischen Unterricht von insgesamt 17 Klassen —, wird die Schwierigkeiten gern zugeben, die es mit sich bringt, mit Schülern Sprechübungen

[1]) Philippsthal, Zeitschrift für lateinlose höh. Sch. VII. Jahrg., 2. Heft, S. 35.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

über bestimmte Kapitel anzustellen; wohl mag es dem in der Sprachbeherrschung sich ganz sicher fühlenden Fachmann leicht sein, sich mit Ausländern oder fertig gebildeten Deutschen in einer Fremdsprache zu unterhalten, aber mit unfertigen Schülern, besonders der Unter- und Mittelstufe, deren Wortvorrat ein noch eng begrenzter ist, erfolgreich Sprechübungen anstellen und dabei die erlangten grammatischen Kenntnisse und den erworbenen Wortschatz stetig in Übung zu halten, das ist eine Aufgabe, deren Erfüllung sich meines Erachtens allerdings das Lehrbuch annehmen sollte, das Lehrer und Schüler begleitet. Darum weg mit der Vermutung, solche Vorlagen von Fragen im fremdsprachlichen Gewande könnten dem Lehrer als ein testimonium paupertatis ausgelegt werden! Für den Unterrichtsbetrieb sind die *Conversations* bez. *Questions* noch von besonderem Werte, weil sie die Möglichkeit bieten, dafs die Schüler sich untereinander durch Frage- und Antwortspiel über ein bestimmtes Gebiet unterhalten: dem die Frage stellenden Schüler dienen die gedruckten Fragen als Wegweiser und machen ihn fähig, später aus eigner Kraft über gemeinsam Gelesenes sich mit seinen Mitschülern zu unterhalten. Aufserdem bieten die *Conversations* oft Gelegenheit zu einer anregenden zusammenhängenden schriftlichen Haus- oder Klassenarbeit (s. 6. Schriftliche Übungen).

Und die häusliche Vorbereitung der Schüler! Wie oft hört man Klagen, dafs bei dem Sprachbetrieb nach der extremen Reformmethode die Schüler aufser stande sind, sich durch häuslichen Fleifs auf den Unterricht vorzubereiten oder das Gelernte durch eigene Übung zu befestigen. Wie soll der Schüler, der Versäumnisse gehabt hat, oder der langsamer begreift als andere, das Fehlende nachholen? Bei Klassen mit 40 und mehr Schülern kann unmöglich jedes Fehlen des einzelnen Schülers dem Lehrer in Erinnerung bleiben, kann unmöglich immer das Versäumte wiederholt erörtert werden, um das Zurückbleiben eines einzelnen zu verhüten, kann endlich nicht mit Sicherheit vom Lehrer in Erfahrung gebracht werden, ob alle Schüler dieses oder jenes Kapitel wirklich sich zu eigen gemacht haben. In diesen Fällen mufs der Hausfleifs eintreten: bietet nicht der Text der Fragen eine willkommene Wohltat für den Schüler, der die gute Absicht hat, sich auch auf dem Gebiete der Sprechfertigkeit auf dem Laufenden zu erhalten?

Glaubt ein Lehrer sich etwas zu vergeben, wenn er sich der im Lehrbuch gebotenen Übungen bedient? [1]) Glaubt er, dafs je ein Schüler auf den Gedanken kommen werde, der Lehrer sei darum nicht imstande, selbständig Fragen zu stellen? Es müfste schlecht mit der Autorität unserer Lehrerschaft bestellt sein, wenn dem so wäre!

Die Erfahrung lehrt übrigens, dafs ein Lehrer, der die fremde Sprache nur halbwegs beherrscht und sich dennoch der Conversations als Richtschnur bedient, doch nie beim freien Vortrag sich sklavisch an die Fragen kehren, dafs er vielmehr nur ihren Gang und den erforderlichen Grad von Schwierigkeit in Form und Inhalt beobachten wird. Jedenfalls bilden diese in der Fremdsprache abgefafsten Fragen, die genau der betreffenden Unterrichtsstufe angepafst sind, eine nicht zu unterschätzende Beigabe eines Lehrbuchs; ihre planmäfsige Abfassung ist schwieriger, als es auf den ersten Blick einem Kritiker erscheinen mag, dem die praktische Erfahrung nicht zur Seite steht. Wie käme es sonst, dafs hier und da Lehrer, die nach anderen Büchern, vielleicht solchen der rein grammatisierenden Methode (Ploetz) unterrichten, die Sprechübungen nach den Conversations in Boerners Lehrbüchern betreiben, ohne den Schülern die Quelle zu nennen? Nie hat es auch in der Absicht des Verfassers gelegen, dem Lehrer Fragen zu bieten, die er nur in diesem Gewande verwenden dürfe, er soll sich nur erinnern lassen, dafs es an der betreffenden Stelle des Lehrbuchs an der Zeit ist, die Sprechübungen und den Ausbau des Wortschatzes zu ihrem Rechte kommen zu lassen. Von diesem Gesichtspunkte aus wird wohl niemand etwas gegen diese Mitgabe des Lehrbuchs einzuwenden haben, welche es aufserdem jedem Lehrer ermöglicht, der Forderung der Lehrpläne gerecht zu werden, wonach Sprechübungen in allen Klassen eifrig zu betreiben sind: keine Lektion soll ohne Ausbildung der Sprechfertigkeit und Förderung des Wortschatzes des täglichen Lebens verlassen werden.

Auf Grund meiner langjährigen Erfahrung kann ich sagen, dafs ich mit dem Erfolg der Sprechübungen nach den *Conversations* des Lehrbuchs nicht unzufrieden bin, und dafs diese Fragen

[1]) Einige Stimmen wurden laut, die *Conversations* möchten in ein „Lehrerbuch“ verlegt werden.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

in ihrer mannigfachen Verarbeitung einen wichtigen Teil des Unterrichts bilden, der jedem Lehrer und jedem Schüler von gewissem Nutzen sein kann. Voraussetzung ist, dafs diese Sprechübungen nur eine Hilfe bieten sollen, dafs sie nicht zu schriftlichen Übungen *(Composition)* zu verwenden sind, bevor sie nicht im mündlichen Unterricht ganz eingehend bearbeitet worden. Zuerst sind die Fragen bei geschlossenen Büchern vom Lehrer vorzutragen und von einem Schüler zu beantworten; die Antwort ist von einem anderen Schüler zu ergänzen oder zu berichtigen; zur Abwechslung lasse man einen Schüler die Fragen an der Hand des Lehrbuches an seine Kameraden richten und kontrolliere die Art der Frage und Antwort (Aussprache, Betonung, vollständiger Satz!). Später können, wie oben bemerkt, diese Fragen den Schüler zu schöpferischer Tätigkeit anleiten, indem sie ihm den Weg zeigen, eine fremdsprachliche Aufsatzübung auszuarbeiten, und durch diese mündliche und schriftliche Leistung kann der Lehrer zuverlässig erfahren, inwieweit sich der einzelne Schüler diesen Sprachstoff angeeignet hat. Gleichzeitig dienen die Sprechübungen dazu, die bisher gelernten Regeln und Wörter immer lebendig zu erhalten und den Vorrat an Redensarten aus dem Gebiete des täglichen Lebens vermehren zu helfen.

In den ersten 18 Lektionen der I. Abteilung der Ausgabe C des französischen Lehrbuchs (entsprechend auch bei Ausgabe B) ist regelmäfsig dem *Exercice* ein Abschnitt *Dialogues* angefügt, welcher den Lesestoff des *Exercice* vertiefen und die folgenden Sprechübungen (*Conversation*) vorbereiten soll.

Wenn ich, im Interesse zumal der Lernenden, der Beifügung der Fragen zu jedem Lesestück und zu den der Aneignung eines bestimmten Kapitels aus dem Wortschatz des täglichen Lebens dienenden Sprechübungen das Wort rede, so meine ich anderseits, dafs die Antworten auf die Fragen der *Conversations* nicht in ein „Schulbuch" gehören: die Antwort ergibt sich ohne Mühe aus der Fragestellung, und alle Denkarbeit darf dem Lernenden nicht abgenommen werden. In meinem „Sprachbuch" (G. B. Teubner 1903) welches in erster Linie für das Selbststudium bestimmt ist, sind neben der Frage auch die Ant worten gegeben, mit steter Ausbildung der Kunst des Antwortens.

Was die im Unterricht zu verwendenden Anschauungsbilder (tableaux muraux) anlangt, so habe auch ich mich bisher — in Ermangelung anderer, künstlerisch ausgeführter Bilder zu denselben Vorwürfen — der „Jahreszeiten", der „Grofsstadt", der „Familienwohnung" von Hölzel (Wien) bedient. Für den Anfangsunterricht sind die Jahreszeiten in der Reihenfolge: Frühling, Winter, Sommer, Herbst; für die Mittelstufe: Familienwohnung, Grofsstadt zu empfehlen. Aufserdem sind einige Anschauungsbilder aus dem Verlag „Müller-Fröbelhaus in Dresden" zu erwähnen, z. B. zu C I Lektion 21 *Mon premier voyage* das Bild der Bastei und des Elbtales, ferner das Bild der Stadt Dresden u. a. m. Die Besprechung eines Hölzelschen Anschauungsbildes habe ich im 2. Halbjahre des ersten Unterrichtsjahres begonnen und von da an regelmäfsig mit einer festen Wochenstunde fortgesetzt; der bis dahin angeeignete Vorrat von Wörtern und grammatischem Wissen ermöglicht ein sehr rasches Vorwärtskommen. Hölzels „Frühling" und „Winter" sind in leicht fafslicher Weise als reine Anschauungsstoffe behandelt in Ausgabe C I u. II, die Grofsstadt in C-Oberstufe; desgleichen in Ausgabe B II, III u. IV. In der „vereinfachten Bearbeitung B", sowie in den Ausgaben D, E und F und in der Ausgabe für österreichische Mädchenlyzeen sind die ausführlichen Bearbeitungen des Sommers und des Herbstes, sowie der Familienwohnung und der Grofsstadt zu finden, welche in der Mittelstufe gleichzeitig als Lektüre behandelt und dabei zu Sprechübungen verwendet werden können.[1])

Auch bei der Behandlung der Anschauungsbilder ist es unbedingt erforderlich, dafs die dem Schüler dadurch neu zu vermittelnden Wörter im Lehrbuch selbst enthalten sind und nicht vom Schüler selbst in der bekannten fehlerhaften und zeitraubenden Weise in ein besonderes Heftchen eingetragen werden. Nach der Karte von Frankreich, nach dem Plan von Paris (Verlag v. Renger, Leipzig), nach der dem Lehrbuch beigegebenen „Münztafel" lassen sich an der Hand der Lesestücke im Anhang von C II *La France: Géographie*, *Histoire* und einzelner Texte in den Lektionen reichlich Sprechübungen anstellen.

---

[1]) Eine Veröffentlichung der Anschauungsbilder in der obenerwähnten verschiedenen Behandlung wird demnächst als besonderes Buch erscheinen (B. G. Teubner).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

An Hilfsmitteln zur Unterstützung der Sprechübungen fehlt es somit nicht — eher an der verfügbaren Zeit; nochmals sei darauf hingewiesen, dafs die erwünschte und geforderte Geübtheit im mündlichen freien Gebrauch der Sprache nicht einziges Lehrziel unserer höheren Schulen ist, dafs vielmehr „den Sprechübungen nicht eine Ausdehnung gegeben werden darf, dafs die übrigen Aufgaben des französischen Unterrichts darunter leiden, auch ist davor zu warnen, dafs es bei ihnen auf die Einführung der Schüler in die Alltäglichkeiten des französischen Lebens und die Tagesmoden der Umgangssprache angelegt wird".[1])

3. Wort- und Phrasenschatz.

Dafs die Aneignung eines festen Bestandes von Wörtern und Phrasen der Fremdsprache die wichtigste Aufgabe jedes Sprachunterrichtes ist, und dafs dieser Wort- und Phrasenschatz beim Unterrichten lebender Sprachen zunächst der Sprache des täglichen Lebens entnommen sein mufs, leuchtet ohne weiteres ein: der Wortschatz bildet bei den lebenden Sprachen das unentbehrliche Material für den ganzen Sprachbau. Die Aneignung dieses Schatzes und seine planmäfsige Erweiterung im Verlaufe des Unterrichtsganges ist aber auf verschiedene Weise möglich.

Auf der untersten Stufe, wo der Unterricht an die Anschauung anknüpft, um aus ihr möglichst alle sprachlichen Ausdrücke zu gewinnen, ist ein Vokabellernen und -überhören nach alter Art (reihenweises Auswendiglernen zusammenhangloser Vokabelreihen und Überhören derselben aufser der Reihe) schlechterdings nicht am Platze. „Erst hören und sprechen, dann lesen und schreiben; erst Ohr und Mund, dann Auge und Hand" hat auch hier als Richtschnur zu gelten. Kein Aufgeben von Wörtern, die nicht bereits im lebendigen Unterricht dem Ohr und dem Auge des Lernenden vertraut geworden sind! Die ersten Sprechübungen machen den Schüler mit den in fremdem Sprachgewande erscheinenden Personen und Dingen im Klassenzimmer, in Schule und Haus bekannt: nicht bedarf es bei der direkten Anschauung der Muttersprache, um all diese Personen und Dinge dem Schüler zum Verständnis zu bringen. Die fremdsprachlichen Wörter werden deutlich vorgesprochen, sodann, vielleicht nach Wortklassen geordnet, mit stetem Hinweis auf die Lautgesetze, an die Tafel geschrieben, sodafs sich immer der durch die Anschauung gewonnene Begriff mit dem Lautbild und zuletzt mit dem Schriftbild eng vereinigt. Jede Person und jeder Gegenstand wird wiederholt gezeigt und „vorgestellt", jedes fremde Wort, jeder gewonnene Satz mit peinlicher Beachtung der Aussprachegesetze einzeln und im Chor gelesen und durch Frage und Antwort fest eingeprägt. Erst nachdem auch noch die grammatischen Regeln aus den schon zum geistigen Eigentum der Lernenden gewordenen Sätzen abgeleitet worden sind, wird das „Lehrbuch" aufgeschlagen und alles das im Zusammenhang angeschaut, was bisher von Stufe zu Stufe entwickelt worden ist. Bei diesem Verfahren kann von einem mühsamen Auswendiglernen nicht mehr die Rede sein; alle Wörter sind bereits durch fortgesetztes Hören und Anschauen allen Schülern vertraut, ehe sie „aufgegeben" werden. An Stelle des „Überhörens" oder „Abfragens", welches nur bei besonders voll besetzten Klassen ab und zu zwecks schnellerer Kontrolle stattfinden sollte, tritt ebenfalls ein anderes Verfahren ein: der Lehrer verwendet in kurzen fremdsprachlichen Sätzchen die einzuprägenden Wörter und der Schüler zeigt die betreffende Person oder Sache; der Lehrer gibt ein oder mehrere fremdsprachliche Wörter, und der Schüler bildet einen kurzen Satz dazu; der Lehrer richtet fremdsprachliche leichte Fragen an einen Schüler, dessen Aufgabe es ist, in der Antwort dieses oder jenes neuzulernende Wort einzusetzen — genügende Beweise, dafs Wort und Bild richtig verbunden sind. Noch einfacher ist die Kontrolle beim Einprägen der „*commandements*" deren reichliche Verwendung im Anfangsunterricht ein belebendes Element bildet.

Wo die unmittelbare Anschauung nicht genügt, wird das *Exercice* als „Lesestück" behandelt, wobei wiederum durch den Zusammenhang Sinn und Bedeutung neu auftauchender Wörter schneller

[1]) Lehrpläne für die sächs. Realgymnasien. 1902, S. 27.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

klar werden, sodafs auch hier der Umweg über die Muttersprache meist vermieden werden kann: „durch Hinweis auf Bekanntes mit Zuhilfenahme der Anschauung, einiger Gebärden und mimischer Bewegungen läfst sich vieles in der fremden Sprache erklären.“ [1]) Erst wird das Lesestück vom Lehrer möglichst frei vorgetragen, dann wird es satzweise wiederholt vorgelesen und erklärt, bez. übersetzt, wobei die neuerscheinenden Wörter an die Tafel geschrieben (oder auch im Text unterstrichen) und von einzelnen Schülern gelesen werden. Nach nochmaligem Vorlesen des Textes seitens des Lehrers kommt der Schüler an die Reihe, bis der Lehrer die Überzeugung gewonnen hat, dafs selbst die schwächeren Schüler zu verständnisvollem Lesen des Lesestücks gediehen sind und auch die Übersetzung ohne wesentliche Hilfe zu leisten vermögen. Ich erinnere hierbei an Lesestücke wie: *L'âge*, *le temps*, *les jours de la semaine*, *les mois de l'année*, *ma parenté*, *mes leçons*, *ma vie de famille*, *la vie à la ville et à la campagne* (vgl. Ausgabe C I, Lekt. 8 ff.).

Wenn das Lesestück (*Exercice*) und seine Verarbeitung durch Frage und Antwort den Ausgangspunkt aller Unterweisung bildet und sich daran die Aneignung des Wortschatzes und des grammatischen Wissens anschliefst, dann bleibt dem Schüler die Qual des Wörterlernens erspart, er findet Wohlgefallen an der mit dem Lehrer geleisteten gemeinsamen Arbeit und erwirbt unbemerkt einen festen Wortschatz, der nur noch der Befestigung durch häusliche Wiederholung bedarf. Bei diesem der Aneignung des Wortschatzes dienenden Verfahren spielt die Zahl der in einer Lektion neu auftretenden Wörter keine so grofse Rolle mehr; die Erfahrung zeigt, dafs sich auf diese Weise die Wörter spielend einprägen. Wenn dann noch bei den grammatischen Übungen (vgl. 5. Grammatik, Konjugationsübungen in vollständigen Sätzen, Sätzebilden u. s. w.) auf Verwendung des einzuprägenden Wortschatzes geachtet wird, so bietet sich dadurch eine weitere Gelegenheit, den eisernen Bestand an Wörtern immer wieder aufzufrischen und zu beleben. Da auch die Thèmes (vgl. 6. Schriftliche Übungen) sich in dem engeren Rahmen des durch die Lesestücke (*Exercice*) angeeigneten Wortschatzes bewegen, so pflegt auch deren Übersetzung dem Schüler keinerlei Schwierigkeit mehr zu bereiten. Die mit „*Conversation*“ überschriebenen Kapitel dienen ganz besonders der systematischen Aneignung eines für den Gebrauch im alltäglichen Leben unentbehrlichen Wortschatzes. Um diese Kost schmackhafter zu machen, empfiehlt es sich, dafs der Lehrer — mit Zuhilfenahme der in der „*Conversation*“ gebotenen Fragen und der im *Vocabulaire* des Anhanges zu findenden zugehörigen Wörter — den Schülern in leichtfafslichem Französisch ein zusammenhängendes Stück vorträgt, an welches sich dann Frage und Antwort anschliefsen: auch dadurch wird erreicht, dafs die neuen Wörter wiederum zuerst durch das Ohr dem Schüler bekannt werden, ehe er sie gedruckt vor sich sieht. Die mit „*Lecture*“ überschriebenen Lesestücke zu Beginn jeder Lektion müssen naturgemäfs schwieriger werden und auch seltenere Wörter enthalten, deren Kenntnis nicht unbedingt zu fordern ist: bei der Lektüre soll der Schüler geniefsen und nicht immer durch Fesseln an freiem Flug gehindert werden. Deshalb begnüge man sich damit, dafs sich die Schüler nur die wichtigsten Wörter der späteren Lesestücke fest aneignen; die als Fufsnoten gegebenen Wörter sollen das Mafs häuslicher Vorbereitung der Lektüre mindern helfen.

Wenn sich in den Lektionen neben dem zusammenhängenden Lesestück auch Einzelsätze finden, um eine bestimmte grammatische Erscheinung eingehender zu erläutern, so mufs dabei bedacht werden, dafs nur der dem Schüler schon bekannte und fürs Leben unumgänglich nötige Wortschatz Verwendung findet, und dafs dadurch gleichfalls der Befestigung des Wort- und Phrasenschatzes gedient wird und dem Schüler grammatische Erscheinungen hierin oft zu gröfserer Klarheit gebracht werden können und sollen. Die Lesestücke des Anhangs sollen nicht zu systematischer Erweiterung des Wortschatzes verwendet werden, sie sollen nur die spätere Schriftstellerlektüre vorbereiten helfen; desgleichen sollen die zu lernenden Gedichte, Lieder und Prosastücke ohne Rücksicht auf den zu erzielenden Gewinn an Wörtern ausgewählt und durchgenommen werden; dennoch darf nie etwas zum Auswendiglernen gegeben werden, was nicht durch ganz gründliche Besprechung den Schülern zum vollen Verständnis gebracht worden ist.

---

[1]) W. Mangold „Der Unterricht im Französischen und Englischen“ in W. Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preufsen, Halle a. S. 1902, Seite 215.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Noch sei für alle Stufen des Unterrichts ein Hilfsmittel zur Einprägung und Ergänzung erwähnt, dessen auch die „Lehrpläne“ Erwähnung tun: „Übungen in der Zusammenstellung von sachlich oder sprachlich verwandten Wörtern können bis in die oberen Klassen hinein nicht bloſs zur Befestigung der Kenntnisse, sondern auch zur Belebung des sprachlichen Interesses vorgenommen werden.“ [1])

Zu diesem Kapitel der Wortgruppen und Wortfamilien sei es mir gestattet, auf die eingehende Behandlung hinzuweisen, welche ihm Thiergen in seiner „Methodik“ [2]) zu teil werden läſst, und mich hier auf einige wenige Bemerkungen zu beschränken. Da meines Erachtens diese Wortreihen gelegentlich im Unterricht gesammelt werden müssen und ihrer Zusammenstellung nicht eine besondere Zeit gewidmet zu werden braucht, so halte ich es nicht für unbedingt nötig, daſs sie auch im Lehrbuch enthalten seien; in den Ausgaben D, E und F aber sind eine Anzahl von Wortfamilien aufgezählt. In Ausgabe D findet sich von Lektion 47 an in jeder Lektion hinter I. *Grammaire* ein Abschnitt „Zur Wortbildung“, in Ausgabe E in den Lektionen 7, 10, 14, 21—24, 26—29 und 32 je ein mit *Dérivations* oder *Familles de mots* überschriebener Abschnitt, in den Lektionen 16, 23—25, 27, 34, 39 je ein *Familles de mots* oder *Étude des mots* überschriebenes Kapitel, ebenda in Lektion 49 II. *Grammaire* eine Aufgabe: Suche zu folgenden Wörtern stammverwandte u. s. w. Diese Vorlagen werden dem Lehrer als Anhalt genügen, um auch dieses Gebiet, besonders bei Gelegenheit der Durchnahme der unregelmäſsigen Verben, nutzbringend zum Unterricht heranzuziehen.

Auf der Oberstufe ist der Wort- und Phrasenschatz stetig zu wiederholen und planmäſsig zu erweitern: der auf der Mittel- und Unterstufe angeeignete Wortvorrat wird gleichsam in konzentrischen Kreisen ausgebaut, sodaſs dadurch am Ende des Unterrichts ein gewisser Abschluſs erreicht wird und mit ihm die Fähigkeit des Schülers, sich mit einiger Gewandtheit im Gespräch über die verschiedensten Vorkommnisse des täglichen Lebens der Fremdsprache zu bedienen. Alle diese Gebiete der Sprechübungen sind in den einzelnen Lektionen des Lehrbuchs enthalten und die Abschnitte *Conversation* enthalten mit den dazugehörigen Wörtern des *Vocabulaire* diesen systematischen Ausbau des Wort- und Phrasenschatzes; um aber diesen wertvollen, im Lehrbuch verstreut enthaltenen Lehrstoff auch in übersichtlicher Anordnung als selbständiges Buch zu bieten, erscheint demnächst das im Druck befindliche Buch: „*Mots et phrases de tous les jours.* Der Wortschatz des täglichen Lebens“,[3]) in welchem der für die Zwecke der Schule erforderliche gesamte Wortschatz in Kapiteln und Unterabteilungen *(cours élémentaire* und *cours supérieur)* mit verschiedenem Druck nebst reichen encyklopädischen Erläuterungen und Hinweisen auf Etymologie, Synonymik u. s. w. zusammengetragen worden ist, um dem Hinweise der Lehrpläne: „dabei (bei Gewinnung des Wort- und Phrasenschatzes) können sachlich geordnete Vokabularien gute Dienste leisten“ Rechnung zu tragen.

Was die Schriftstellerlektüre in den oberen Klassen anlangt, so kann deren Zweck nicht die Erweiterung des Wortschatzes sein, vielmehr sollen die Schüler hierbei sich eines Genusses erfreuen, indem bei der Lektüre bedeutender Werke, insbesondere klassischer Dichtungen, „dem Inhalte, dem Aufbau und der Kunstform die nötige Beachtung zugewendet, die Übersetzung besonders schöner Stellen möglichst wenig durch Zwischenbemerkungen (über Aussprache, Grammatisches, Wortgebrauch u. s. w.) unterbrochen wird.“ [4])

Das Verfahren aber, bei der Lektüre moderner Prosaschriftsteller einige Minuten jeder Lektürestunde dazu zu verwenden, einige im Texte vorgekommene fremdsprachliche Redewendungen mit bemerkenswerten stilistischen oder syntaktischen Einzelheiten in ein besonderes Heftchen eintragen und auswendig lernen zu lassen — für Unterklassen empfehle ich nie das Eintragen von Wörtern oder Sätzen in ein besonderes Heftchen, vgl. S. 16 — kann gleichzeitig als bewährtes Mittel zur erwünschten Vermehrung des Wort- und Phrasenschatzes empfohlen werden.

---

[1]) Pr. Lehrpläne 1901, S. 42.

[2]) Oscar Thiergen, Methodik des neuphilologischen Unterrichts, B. G. Teubner, Leipzig 1903, S. 49—57 für das Französische, S. 57—65 für das Englische.

[3]) B. G. Teubner, Leipzig 1903.

[4]) Lehrordnung für die sächs. Realgymnasien. Dez. 1902, S. 28.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

4. Lektüre.

(Exercice, Lecture, Poésies, Chansons. Lettres. — Chrestomathie. Schriftstellerlektüre).

Dafs die Lektüre im Mittelpunkte alles Unterrichts stehen mufs, ist heute allgemein anerkannt und bildet eine der auch in die neuen Lehrpläne aufgenommenen Forderungen der Reform; nur über die Art der Lektüre im Anfangsunterricht ist man sich nicht einig. Die radikalen Reformer wollen sogleich mit der Besprechung fremdsprachlicher Original-Lesestücke beginnen, die vermittelnde Richtung begnügt sich für den Anfang, wenigstens für das erste Jahr des Unterrichts, mit kleinen ad hoc ausgearbeiteten leichtfafslichen Lesestücken (Exercice) aus den dem Schüler naheliegenden und vertrauten Gebieten (Schule, Haus, Familie, Naturreich) und geht erst später zum Lesen und Bearbeiten französischer Originale über. Die neuen Lehrpläne für Preufsens höhere Schulen von 1901 neigen ohne Zweifel der letztgenannten Richtung zu und machen der „alten Methode" eine bemerkenswerte Konzession,[1]) wenn sie sagen: „Die Lektüre soll das vornehmste Gebiet des Unterrichts bilden und wenigstens in der zweiten Hälfte der gesamten Unterrichtszeit wertvollen Inhalt in edler Form darbieten."[2])

Und diese Mäfsigung wird wohl von der Mehrzahl der einsichtigen neuphilologischen Lehrer gebilligt werden; zweifellos ist es das Beste, auch den Vertretern der alten und der vermittelnden Methode zu gestatten, dafs sie zeigen, was sie vermögen, und kein Lehrerkollegium zur Annahme der extremen neuen Methode zu zwingen.[3]) Wenn einerseits von den radikalen Reformern die Forderung aufgestellt wird, dafs jede Fremdsprache nach derselben Art dem Schüler beigebracht werde, wie vom Kinde die Muttersprache erlernt wird — dafs dies ein sonderbarer Irrtum ist, begründet Stiehler in seiner Methodik[4]) eingehend —, so mufste man konsequenterweise erwarten, dafs sie auch bei dem wichtigen Kapitel der Lektüre mit der nächsten Umgebung beginnen und das Sprachstück in ein ganz einfaches Gewand kleiden, damit es dem Lernenden keinerlei Schwierigkeiten bereite. Bringt schon der Inhalt der ersten Lesestücke sprachliche oder inhaltliche Schwierigkeiten, über die der Lernende nur mit Mühe hinwegkommt, so wird naturgemäfs seine Aufmerksamkeit von der Form, der Hauptsache im Anfangsunterricht, abgelenkt, und die Gründlichkeit des Unterrichts wird darunter leiden. Hinfällig ist auch das Bedenken, ein inhaltlich kindlich gehaltenes Lesestück könne dem Schüler Anlafs zur Zerstreutheit geben, denn sprachlich steht der Anfänger auf der Stufe des Kindes, dessen ist er sich bewufst, auch ohne dafs der Lehrer nötig hätte, es ihm gelegentlich zu Gemüte zu führen; nie ist mir in meiner Erfahrung eine solche Beobachtung entgegengetreten. Wird ein inhaltlich leichtes Lesestück bald zu einem festen Besitz für den Lernenden, so liegt bei einem inhaltlich und sprachlich schwierigen Stück, dessen Durchnahme lange Zeit erfordert, die Gefahr nahe, dafs das Interesse des Lernenden infolge allzulanger Beschäftigung mit einem Gegenstand erlahme und nicht dauernd wachgehalten werden könne. Wie ermüdend mag es sein, wenn etwa dem 11- oder 12jährigen Schüler Wochen ja Monate lang über eine Fabel, sagen wir „Zeus und das Pferd", langwierige Umarbeitungen, grammatische Erörterungen, Sprech- und Aufsatzübungen zugemutet werden! Selbst der munterste Lehrer wird wohl nicht verhüten können, dafs der Schüler nur noch ungern mitmacht.[5]) Wo bleibt bei diesem Betriebe auch die Forderung der Lehrpläne, von der „Anschauung" des dem Lernenden Naheliegenden auszugehen? Für die in Ausgabe C getroffene Auswahl von Lesestücken spricht sich Knigge[6]) aus (erst Bilder aus dem täglichen Leben, dann aber Bevorzugung der Erzählung). Ebendaselbst sagt Knigge: „Boerner, der

[1]) Vgl. W. Mangold in Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preufsen. Halle 1902, S. 224.
[2]) a. a. O. S. 43.
[3]) Mangold in Lexis „Die Reform u. s. w." Halle 1902, S. 224.
[4]) Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Marburg 1891, S. 33 ff.
[5]) Dies bestätigt Knigge in seinen „Bemerkungen zum französischen Unterricht." Progr. Jever 1892, S. 4, No. 2 und 3.
[6]) Knigge, Über die Auswahl einer französischen Grammatik für das Gymnasium. Progr. Jever 1897, S. 14 und 19.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sich für den Anfangsunterricht Bierbaum zum Muster[1]) nahm, ist leicht und sicher über die Klippen der ersten Lesestücke hinweggekommen. Doch ist Boerners Arbeit eine durchaus selbständige Leistung, zumal beide Verfasser mit demselben Lesematerial ganz verschiedene Kapitel der Grammatik veranschaulichen wollen. Nachdem der Schüler bis Lektion 23 ein gutes Teil Vokabeln gelernt hat, darf ihm Boerner in den Stücken erzählenden Inhalts schon etwas zumuten. Er hat denn auch, unbekümmert um einige lexikalische oder grammatische Schwierigkeiten, frisch und anregend geschrieben, Erzählungen ausgesucht, die meistens auch ein reiches Anschauungsmaterial für die induktive Behandlung der Grammatik zur Verfügung stellen."

In keiner meiner nach Erscheinen der neuen Lehrpläne veröffentlichten Ausgaben habe ich mich entschliefsen können, von dem schon in Ausgabe A (1892) enthaltenen Lektürestoff für den Anfangsunterricht abzugehen: *la salle d'école, objets dans la salle d'école, une chambre, vêtements d'élève, mon corps, l'âge, le temps, les mois de l'année, ma famille, ma parenté, mes leçons, ma vie de famille, la vie à la ville et à la campagne, mets et boissons, mes repas, métiers et professions, mes années d'enfance, mon premier voyage, les saisons, mes vacances à la campagne, une visite à Paris, notre empereur, etc.* bilden für den Anfänger jeder Schulgattung geeignete Lesestoffe, die, eben weil sie einfach gehalten sind, ein schnelleres Fortschreiten ermöglichen und deshalb auch beim vorwärtsstrebenden Schüler Langeweile nicht aufkommen lassen. Ein Lesestück mit schlichtem Inhalt und einfacher Form braucht darum noch nicht langweilig und ermüdend zu sein; eher dürfte eine ausschliefsliche, monatelange, ins einzelne gehende Besprechung eines mehr oder weniger künstlerisch ausgeführten Anschauungsbildes zuletzt für Lehrer und Schüler abstumpfend wirken!

In Ausgabe C I. Abteilung sind schon von Lektion 23 an leichtere, zum Auswendiglernen und lebendigen Vortrag wohlgeeignete französische Original-Lesestücke, ab und zu eine kleine Anekdote, eingeführt und von da an regelmäfsig beibehalten worden, und wenn in einem solchen Originalstück das zu behandelnde Kapitel der Grammatik nicht genügend geübt werden konnte, ohne dem Sprachstück Zwang antun zu müssen, da wird in einem Exercice B durch Einzelsätze, deren Inhalt immer den dem Schüler naheliegenden und bereits durchgearbeiteten Gebieten entnommen ist, die Möglichkeit weiterer Ableitung und Vertiefung der grammatischen Regeln gegeben. Neben französischen Originalstücken können Einzelsätze zu obigem Zwecke und in diesem Gewande kaum verworfen werden: sie dienen der Befestigung der grammatischen Erscheinungen und des früher gelernten Wortschatzes erwiesenermafsen bestens. Bei Behandlung der Lektürestücke mufs der Lehrer bestrebt sein, jeden seiner Schüler dahin zu bringen, dafs ihm die als Exercice A der einzelnen Lektionen gebotenen Stücke zum festen Besitz werden, dafs er nach Abschlufs der Lektion in allen ihren Teilen mehr oder minder frei den Inhalt in der Fremdsprache wiederzugeben vermag, ohne das Stück auswendig gelernt zu haben. Die Mehrzahl der französischen Originalstücke, z. B. in Lektion 23, 24, 26, 29—32, sowie die in einzelnen Lektionen empfohlenen Gedichte müssen wörtlich auswendig gelernt[2]) und mit einwandfreier Aussprache und sinngemäfsem Ausdruck vorgetragen werden. „Auf allen Stufen und mit steigenden Ansprüchen ist fliefsendes, lebendiges, wohlbetontes Lesen französischer und englischer Texte ernstlich zu betreiben. Einprägung und sorgfältiges Vortragen zweckmäfsig gewählter Gedichte und Prosastücke wird sich hierbei als wertvoll erweisen".[3]) Dieses Auswendiglernen mufs in der Hauptsache im Unterricht und ohne Anstrengung bewältigt und durch allerhand kleine Hilfen erleichtert und zur Lust gemacht werden: Vorlesen des Stückes mit Verwendung entsprechender Gesten und Zeichen, Anschreiben der Anfangsbuchstaben der einzelnen Wörter an die Tafel, Vorlesen seitens einer Hälfte der Klasse, während die andere Hälfte aus dem Kopfe aufsagt, satzweises Vorsprechen einzelner Sätze bei geschlossenen Büchern, Wiederholung seitens einzelner Schüler und des Chores, Lesen der vorkommenden direkten Reden mit verteilten Rollen u. s. w.

---

[1]) Berichtigend sei hierzu bemerkt, dafs mir Bierbaums Bücher erst lange nach Ausarbeitung und Veröffentlichung meiner Lehrbücher bekannt geworden sind und zwar in der 1899 erschienenen zweiten Auflage der verkürzten Ausgabe.

[2]) Sächs. Lehrordnung für Gymnasien, S. 28; desgl. für Realgymnasien, S. 27.

[3]) Preufs. Lehrpläne 1901. S. 43.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Zu Beginn jeder Stunde sollten als „Hörübungen“ einzelne der früher behandelten oder gelernten Lesestücke oder Gedichte immer und immer wieder vom Lehrer laut mit Sinnbetonung vorgelesen, oder besser noch frei vorgetragen werden, damit sich die Schüler sogleich bei Beginn der Stunde in ein französisches Milieu versetzt fühlen. Gleich lohnend ist es, das Ende jeder Stunde, seien es nur wenige Minuten, zu gutem Vorlesen der in der Stunde besprochenen oder früher gelernten Texte zu verwenden und diese Texte häufig in Dictées zu verarbeiten.

Aufser den in den *Exercices* der Lektionen enthaltenen Lesestücken sollen aber, soweit es die Zeit erlaubt, noch weitere französische Originalstücke, Poesie und Prosa, gelesen werden, die nicht wie jene der Einübung der Formen und der Erweiterung des Wortschatzes dienen sollen. Aus diesem Grunde halte ich es für erforderlich, dafs das „Lehrbuch“ im Anhang eine gröfsere Auswahl Gedichte und Prosastücke bietet, aus denen der Lehrer je nach dem Stand der Klasse und nach eignem Geschmack auswählen kann. Bei der Behandlung dieser Lesestücke kommt es also ausschliefslich aufs „Lesen“ an, also darauf, dafs dem Schüler das Verständnis des Textes nach Inhalt und Form erschlossen und dann ein sinngemäfses, fliefsendes Lesen und Vortragen der Stücke angestrebt werde. „Geist durch Begeisterung erzeugen bleibt doch unsere edelste Aufgabe. Auch durch schönen Vortrag in der fremden Sprache wird er erzeugt. Das halbe Verständnis liegt im geschmackvollen Vortrag, im richtigen, sinnvollen Lesen. Und man legt jetzt überall den gröfsten Wert darauf“.[1])

Auf gleiche Weise läfst sich auch dieser oder jener Brief aus dem Exercice einer Lektion oder aus dem Anhang „*Lettres*“ nutzbringend behandeln und gleichsam als Musterbrief einprägen. Immer mufs bei allen diesen Gedächtnisübungen das Chorlesen und, soweit angängig, auch das Singen, letzteres besonders in den ersten Jahren des Unterrichts, als ein Hauptmittel zur Erreichung des gesteckten Zieles herangezogen werden.

Über das Chorlesen und das Singen im fremdsprachlichen Unterricht seien an dieser Stelle noch einige Bemerkungen angefügt: es gilt, einige alte Vorurteile zu zerstreuen.

Besonders an Anstalten mit vollbesetzten Klassen, wo es schwer ist, jeden einzelnen Schüler oft genug zur Mitarbeit heranzuziehen, bilden Chorlesen und Singen ein nicht zu unterschätzendes Hilfsmittel für den Sprachunterricht. Vorbedingung für Anwendung des Chorlesens und des Gesanges sind allerdings die Handhabung einer straffen Disziplin, ein scharfes Ohr und ein sicherer Blick des Lehrers. Wer fleifsig der genannten Hilfsmittel sich bedient und jeden seiner Schüler scharf im Auge zu behalten vermag, wird bald soweit kommen, dafs er jede falsche Aussprache aus dem Chor heraushört und den betreffenden Schüler zur einzelnen Wiederholung heranziehen kann. Ist das Chorlesen von Anfang an regelmäfsig geübt worden, so kann es recht wohl auch in den Mittelklassen fortgesetzt werden. Es mufs streng darauf geachtet werden, dafs beim Chorlesen kein „leiernder“ Deklamationston einreifst, sondern ein leichter Sprechton eingehalten wird — der laut mitsprechende Lehrer kann hier viel helfen — und dafs nicht lauter als in der Unterhaltung gesprochen wird. Hier möchte ich erwähnen, dafs ich beim Hospitieren in mehreren sächsischen Seminaren, in denen seit einigen Jahren mit bestem Erfolg französischer Unterricht versuchsweise eingeführt ist, den glänzenden Beweis geliefert erhalten habe, dafs man auch mit älteren Schülern noch das Chorlesen mit Erfolg anwenden kann, und dafs sich aufser ausdrucksvollem Lesen eine erstaunliche Präzision der Aussprache erreichen läfst.

Das Singen in Mittel- und Oberklassen dürfte sich nur dann noch empfehlen, wenn der Lehrer selbst so weit musikalisch gebildet ist, dafs er durch eigene Mitwirkung und durch Einrichtung zweistimmigen Gesangs die Sache unterstützt und alle Neigung zu Ausartung energisch zu heben vermag.

Da nur musikalisch tüchtige Lehrer sich an die Einübung fremdsprachlicher Originallieder wagen können, so sind, bei Anerkennung des Wertes des Gesanges für die Aneignung einer guten Aussprache und für Belebung des Unterrichts, die Verwendung deutscher Melodien zu fremdsprachlichen Texten oder Umdichtungen bekannter deutscher Volkslieder nicht ohne weiteres zu verwerfen:

[1]) W. Mangold, in Lexis, Die Reform. S. 220.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Schlagworte wie: Mangel an Patriotismus, Verunglimpfung unserer schönsten Volkslieder, sind da nicht am Platze.

Sangbare französische Lieder finden sich in Ausgabe **A**, Anhang A Nr. 19, 41, 42; Oberstufe A, Anhang III Nr. 8; in Ausgabe **C**, I. Abteilung, Anhang A Nr. 8, 14, 15; in C, II. Abteilung, Anhang A Nr. 16, 18; in Ausgabe **B**, I. Teil, Anhang A Nr. 17, 18; in B II, Anhang A Nr. 17; in B III, Anhang A Nr. 18; in Neubearbeitung B III, Anhang A Nr. 18; in B IV_1, Anhang A Nr. 13; in B IV_2, Anhang A Nr. 9, 14; in Ausgabe **D** I, Anhang A Nr. 9, 16, 17, dazu mit Noten *(Mélodies)*, ebenda Anhang B Nr. 1—6 *La retraite, La bergère, Il fait jour, L'hiver, Le hanneton, Ma Normandie)* in D II, Anhang A Nr. 10, 21; in Ausgabe **E** I: 18e Leçon *(La rose de bruyère)*, 19e Leçon *(Le sapin)*, 21e Leçon *(Adieu)*; in E II: 2e Leçon *(Ma Normandie)*: in Ausgabe **F** I, Anhang II Nr. 8, 9, 10, 11; im Lesebuch Boerner-Pilz, I. Teil, S. 180—187 (mit Noten): *J'élèverai ma voix, Plus haut, plus haut, J'ai soif de ta présence, Ma Normandie, La bergère, Le sommeil de l'enfant, Jean qui pleure et Jean qui rit, Marlbrough)* in der Ausgabe für österreichische Gymnasien: Anhang A Nr. 6, in der österreichischen Ausgabe für Mädchenlyzeen, I. Teil, Anhang Poésies Nr. 3, 4, 5, II. Teil, Anhang III, 2. Mélodies Nr. 1—6 (mit Noten): *La retraite, La bergère, Il fait jour, L'hiver, Le hanneton, Ma Normandie;* III. Teil, Anhang III, 2. Chants (mit Noten): *Canon à quatre voix: Frère Jacques, L'orage, Retraite, Le pêcheur, Le réveil, La rose de bruyère;* IV. Teil, Anhang II, 2. Chants (mit Noten): *Le crépuscule, La rose solitaire, L'églantine, Chantez le printemps, Comme volent les années*; Lorelei. —

Dafs auch die in einzelnen Ausgaben enthaltenen zusammenhängenden Beschreibungen der Anschauungsbilder (vergl. Ausgabe D II, S. 231 ff., Ausgabe B III, vereinfacht, S. 86 ff.) der Lektüre dienen können, ist bereits früher bemerkt worden.

Als letzter Punkt und oberstes Ziel der Lektüre ist die Schriftsteller-Lektüre zu erwähnen. „Was sollen wir lesen aus dem unendlich reichen, stets wachsenden Schatz der neusprachlichen Literatur? — Natürlich nur das Beste, denn nur das Beste ist gut genug für die Jugend!“ Die Frage, ob Chrestomathie oder Lektüre vollständiger Werke vorzuziehen, braucht nur gestreift zu werden: jedes von beiden läfst sich verteidigen und ist schon von berufener Seite verteidigt worden. Wenn ich auch hierüber meine persönliche Ansicht aussprechen soll, so geht diese dahin, dafs für solche Schulen, denen nur wenige Wochenstunden zur Verfügung stehen (das Gymnasium Preufsens hat in IV: 4, in U III und O III: je 2, in U II—O I: je 3, das Gymnasium Sachsens in IV: 5, in U III: 3, von O III—O I: je 2 Wochenstunden!), sowie für solche, die ihre Schüler möglichst mit dem gesamten Gebiete der Literatur durch Proben aus den verschiedensten Werken der einzelnen Literaturperioden bekannt machen möchten und eingehendere Beschäftigung mit einem einzelnen Schriftsteller der späteren privaten Ausbildung überlassen können (Präparandenanstalten und Lehrerseminare), die Chrestomathie mit geschickt gewählten Auszügen aus einzelnen Werken der verschiedensten Schriftsteller entschieden den Vorzug verdient, denn ein gut zusammengestelltes Lesebuch dürfte wohl besser in „den Geist der Fremdsprache einführen als ein Einzelschriftsteller, welcher uns mehr oder weniger doch nur einen Einblick in seine Ausdrucksweise, in seine Eigentümlichkeiten gewährt, uns aber keineswegs ein vollständiges Bild der Fremdsprache zu geben imstande ist, während ein gut geordnetes Lesebuch bei der Mannigfaltigkeit des Inhaltes dies eher noch vermag!“[1]) „Da die führenden Geister nicht alle gelesen werden können, so müssen die übrigbleibenden dann in anzuknüpfenden Mitteilungen behandelt werden; denn die Lehrpläne verlangen wenigstens vom Realgymnasium eine reichere Anschauung von der Entwickelung der französischen und englischen Literatur. Hierzu lassen sich vielleicht geschickt zusammengestellte Chrestomathien verwenden, die neben manchen Vorteilen freilich auch ihre Schattenseiten haben.“[2])

Bei dieser Gelegenheit sei es gestattet, auf unser den obigen Wünschen Rechnung tragendes „Französisches Lesebuch insbesondere für Seminare“[3]) hinzuweisen.

---

[1]) Stiehler, Zur Methodik, S. 42.
[2]) W. Mangold in Lexis, die Reform des höh. Schulwesens in Pr. 1902, S. 219.
[3]) Boerner-Pilz, Lesebuch I. und II. Teil, B. G. Teubner-Leipzig, 1901 und 1903.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Grofses Interesse, sich gegen Chrestomathie und Lesebuch auszusprechen, haben in erster Linie die Herausgeber von Schulausgaben fremdsprachlicher Schriftsteller; ich meine aber, wie es für einen Schüler der Mittelklassen besser ist, nur einzelne der schönsten Fabeln Lafontaines und nur einige Gedichte, etwa Bérangers oder Victor Hugos, sprachlich und inhaltlich eingehend betrachtet und sich angeeignet als ein ganzes Halbjahr hindurch ausschliefslich die Bekanntschaft mit einem einzelnen Dichter gemacht zu haben, so dürfte es für den Schüler der obersten Klassen — insonderheit des Gymnasiums — hinreichend sein, ihn durch genaues Lesen einiger Akte eines Lustspieles von Molière oder eines klassischen Trauerspieles von Corneille oder Racine in das Verständnis des betreffenden Dichters einzuführen, die gewonnene Zeit aber, etwa die Hälfte der zur Verfügung stehenden Zeit, dazu zu benutzen, dem ferneren „Inhalte, dem Aufbau und der Kunstform die gehörige Beachtung zuzuwenden",[1]) die Schüler in die Kultur- und Volkskunde einzuführen und mit Rücksicht darauf, dafs die Sprache der Dichter des klassischen Zeitalters schlechterdings nicht einwandfrei ist, noch die vielleicht kursorische Lektüre eines neueren Werkes novellistischen oder historischen Inhalts vorzunehmen. Nur Lesen in raschem Tempo vermag die Lektüre der französischen klassischen Tragödie unserer Jugend halbwegs zu einem Genusse zu machen, und selbst unsere Gymnasialjugend bringt diesen Werken weit weniger Interesse und Begeisterung entgegen als den modernen Prosaschriftstellern: ein nicht unwesentlicher Faktor für die erfolgreiche Ausnutzung der kurz bemessenen Zeit!

Die neueren Prosaschriftsteller reden die Sprache unserer Tage und unserer Gesellschaft, sie stehen unseren Schülern näher und sagen ihnen naturgemäfs mehr zu: Erckmann-Chatrian, Sarcey, d'Hérisson, Halévy, Monod, Theuriet, Reybaud, Courier, Souvestre, Mérimée, Daudet, Loti und wie sie alle heifsen, bieten neben fesselndem Inhalt reiche Anregung für die verschiedensten Ziele des neusprachlichen Unterrichts.

Eine sorgfältige Auswahl der Lektüre ist in jedem Falle zu treffen: es gilt, die Lektüre dem Stande der jeweiligen Klasse entsprechend auszuwählen, einen Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren, sowohl nach Stoff als nach Schwierigkeit, anzustreben und den einzelnen Schülerjahrgang „vor schädlicher Einseitigkeit des Lesestoffes" zu bewahren. Wie über die griechische und lateinische Schriftstellerlektüre, so sollte auch über die neusprachliche bis zur Abschlufsprüfung gewacht werden: die Kenntnis einer bestimmten Anzahl von Schriftstellern sollte jedem Schüler jedes Jahrganges vermittelt werden. Bei Fachkonferenzen[2]) können die Vorarbeiten des Kanon-Ausschusses des Allgemeinen deutschen Neuphilologen-Verbandes[3]), dem seit dem kürzlich erfolgten Ableben des verdienstvollen Schöpfers des Ausschusses, Prof. Dr. H. Müller-Heidelberg, jetzt Prof. Dr. Scherffig-Zittau (für Englisch) und Oberl. Dr. R. Kron-Kiel (für Französisch) vorstehen, sowie die auf Aufstellung eines organisch zusammenhängenden und stufenweise geordneten Lektüreplanes gerichteten Leitsätze des „Breslauer Vereins akademisch gebildeter Lehrer der neueren Sprachen"[4]) gute Dienste leisten.

Nochmals sei betont, dafs die Lektüre dem Schüler ein Genufs sein soll, der ihm nicht durch allerlei grammatische und stilistische Erörterungen fortgesetzt gestört und vergällt werden darf: „Die Lektüre darf nicht zu einem Exerzierplatz für grammatischen Drill herabgewürdigt werden."[5]) Auch ein langatmiges Konversieren über den gelesenen Inhalt und Besprechen der zum Texte erwünschten sachlichen Bemerkungen ist vom Übel: es entfremdet den Autor dem Schüler, lenkt des Schülers Aufmerksamkeit vom Hauptziele der Lektüre ab, denn der Schüler hört dann im Verlauf einer Lektürestunde weit mehr das Französisch seines Lehrers und seiner Kameraden oder des Herausgebers eines Autors als die eigentliche Sprache des Schriftstellers, an der er sich ausbilden und erbauen soll. Der fremde Schriftsteller wird dem deutschen Schüler näher gerückt, wenn der Lehrer etwaige zum Verständnis nötige Bemerkungen sachlicher oder sprachlicher Art ihm in der Mutter-

---

[1]) Lehrordnung für Sächs. Gymnasien 1893, S. 29; desgl. für die Sächs. Realgymnasien, 1901, S. 28.
[2]) Thiergen, Methodik 1903. S. 112.
[3]) Verhandlungen des X. allg. deutschen Neuphilologentages, Carl Meyer, Hannover, 1903. S. 50 ff.
[4]) Ebenda, S. 62.
[5]) Tanger, Mufs der Sprachunterricht umkehren? 1888. S. 17.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sprache bietet und in der gewonnenen Zeit den Autor selbst durch seine Werke zum Schüler reden lässt. „Gewifs soll das Sprechen auf der Oberstufe nicht vernachlässigt werden, aber es steht doch in zweiter Linie. Hauptsache bleibt die volle Würdigung des Inhaltes des Gelesenen, das Eindringen in den fremden Geist, in die fremde Kulturwelt.“ [1])

Wiederholungen des in der vorhergehenden Stunde Gelesenen sind tunlichst in der fremden Sprache vorzunehmen, dabei dürfen sie nur wenige Minuten in Anspruch nehmen und können nur soweit gutgeheifsen werden, „als die Sicherheit des Lehrers und die Entwickelung der Schüler auch bei diesem Verfahren die völlige Erschliefsung des Gedankeninhaltes gewährleisten.“ [2])

Das Verfahren, wenige Minuten gegen Ende jeder Lektürestunde dazu zu verwenden, einige (10—12) der im Texte vorgekommenen echt französischen Wendungen in ein Heftchen eintragen und bis zur nächsten Stunde auswendig lernen, bez. in der fremdsprachlichen Nacherzählung mit verwenden zu lassen, hat sich bewährt. Auch sollte, zur Übung des Ohres und zur Förderung des Verständnisses, keine Stunde vergehen, ohne dafs den Schülern bei geschlossenen Büchern ein reichliches Stück eines bereits durchgearbeiteten Textes oder einer noch unbekannten leichteren Erzählung, eines passenden Artikels aus einer fremdsprachlichen Tageszeitung u. dgl. vom Lehrer mit guter Aussprache und sinngemäfser Betonung vorgelesen wird, so dafs die Fremdsprache so oft wie irgend möglich in reiner Aussprache, mit einwandfreiem Akzent an ihr Ohr schlägt.

Endlich sind hier noch die jetzt im Werden begriffenen und wie alles Neue mit Begeisterung aufgenommenen Schriftsteller-Ausgaben mit fremdsprachlichen Anmerkungen [3]) zu erwähnen, zu denen ich mich nicht zu bekennen vermag. Was früher das Zuviel grammatischer Bemerkungen seitens der Herausgeber und das Zuviel sprachlicher Erörterungen seitens der Lehrer bewirkten, das laufen jetzt die fremdsprachlichen Anmerkungen Gefahr zu tun: sie hemmen den flotten Gang der Lektüre, sie lähmen das Interesse der Schüler, lenken deren Aufmerksamkeit vom Schriftsteller ab und nähren ihn mit Herausgeber-Französisch. Dabei sind die Herausgeber in der Mehrzahl nicht einmal Nationale!! Wer aber glaubt, die Schüler werden durch die fremdsprachlichen Anmerkungen zum „Denken“ in der Fremdsprache erzogen, der täuscht sich und verkennt weit die durchschnittliche Leistungsfähigkeit der Schüler: sie präparieren, wenn sie fleifsig und gewissenhaft sind, neben ihrem Schriftsteller gleich mühsam die mehr oder weniger einwandfreien fremdsprachlichen Anmerkungen mit Hilfe ihres zweisprachigen Wörterbuchs, übertragen sie in ihre Muttersprache, genau wie jeden andern fremden Text. Wird der Hauptzweck der Lektüre, sich einzulesen und bald eng mit dem Schriftsteller vertraut zu werden, erreicht, wenn nach diesem neuen Verfahren zu einer Seite Text bisweilen eine ganze Seite und mehr fremdsprachliche Anmerkungen aus der Feder eines Herausgebers hinzutreten, die vom Schüler zu verdauen sind? In der Muttersprache böte oft ein einziges Wort mehr für das schnelle Verständnis als ein ganzer Satz in fremdsprachlichem Gewande, und bei vorkommenden „schwierigen“ Wörtern wird am Ende doch immer als Aushilfe die Muttersprache herbeigeholt werden, die nun einmal, trotz aller Gegenversicherungen einzelner Idealisten nicht aus dem Schulzimmer zu bannen ist! Den schwächeren Schülern erleichtern deutsche Anmerkungen bisweilen das Verständnis des Textes, bei Ausgaben mit fremdsprachlichen Anmerkungen werden sie wohl weder den Text noch die Anmerkungen verstehen, sodafs dem Lehrer doppelte Mühe erwächst und dem Unterricht viel kostbare Zeit verloren geht. Meines Erachtens bilden die Schriftsteller-Ausgaben mit fremdsprachlichen Anmerkungen nur eine unerwünschte Mehrbelastung der Schüler und einen Abweg vom eigentlichen Zweck der Lektüre. Man erkundige sich hierüber in Elternkreisen, bei Lehrern, denen jede Beschönigung fernliegt, und bei gewissenhaft arbeitenden Schülern oberer Klassen, wie diese die neuen Ausgaben beurteilen. Endlich diene als Beleg, dafs ein begeisterter Vertreter der extremen Reform an einer Reformschule bei Besprechung der neusprachlichen Reformbibliothek äufserte, dafs er bei Durchnahme der fremdsprachlichen Texte und Anmerkungen und bei Definition einzelner besonders schwieriger Wörter sich ausschliefslich der Fremdsprache bediene, dafs er aber den Schülern gestatte, ab und zu in den Text (!) hinein über

[1]) W. Mangold in Lexis, die Reform u. s. w. S. 220.
[2]) Lehrpläne f. d. höh. Schulen in Preufsen. 1901. S. 43.
[3]) Neusprachliche Reformbibliothek, Leipzig, Rofsberg.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ein schwer zu verstehendes fremdes Wort die entsprechende deutsche (!) Bedeutung zu schreiben — also wird da selbst vom extremen Reformer der „Umweg über die Muttersprache“ gutgeheifsen und damit das ganze Prinzip durchbrochen! Diese Ausgaben also bedeuten wiederum ein Hinausschiefsen übers Ziel: eine vernünftige Reform darf ihre Ziele nicht zu hoch stecken, darf nicht Unerreichbares fordern, mufs sich vielmehr mit der sicheren Erreichung eines bescheiden bemessenen Zieles begnügen. Wie lange dauert es, ehe der im Auslande studierende künftige Lehrer der neueren Sprachen, besonders beim Erlernen der französischen Umgangssprache, sich vom Denken in der Muttersprache frei macht und wirklich mit Ausschaltung der Muttersprache französisch sprechen lernt! Dazu genügen nicht einige Wochen der Teilnahme an einem Ferienkursus, auch nicht einige Monate des Studiums an französischer Universität, nein mehrere Semester ausschliefslichen Gebrauchs der Fremdsprache in ausschliefslich nationaler Umgebung sind nötig, um selbst dem sprachlich bestens Vorgebildeten eine wirkliche und bleibende Sicherheit und das Gefühl der Sprachbeherrschung nur annähernd zu geben; wievielmehr sind nicht unsere Schüler, deren Kraft und Interesse sich auf ein Dutzend Lehrgegenstände zu verteilen hat, zu entschuldigen, wenn die wenigen Wochenstunden fremdsprachlichen Unterrichts sie nicht zu vollem Verständnis und zur Beherrschung der fremden Sprache fördern, sondern ihnen nur den Weg zur Erlangung dieser Fertigkeiten zeigen und ebnen konnten! Wie gering die Zahl der im Gymnasium auf den französischen Unterricht entfallenden Stunden ist, erhellt aus den Aufzeichnungen meines seit 1893 ununterbrochen geführten Tagebuchs; es entfielen auf das ganze Schuljahr in IV, bei 5 Wochenstunden, 170—179 Stunden, in U III, bei 3 Wochenstunden, 103—109 Stunden, in O III—O I, bei 2 Wochenstunden, 70—75 Stunden Französisch. Hiernach umfafst das ganze Schuljahr tatsächlich nur 34—37 Wochen, nicht 40—42, wie gewöhnlich angegeben wird. Rechnet man noch die zahlreichen Stunden ab, die durch Anfertigung und Rückgabe und Besprechung der schriftlichen Arbeiten dem lebendigen Betrieb der lebenden Sprache verloren gehen — solange Lehrordnungen eine schriftliche Zielleistung fordern, und das dürfte wohl immer so bleiben, solange können solche Verluste an Zeit nicht verhindert werden — so ergibt sich die Unmöglichkeit, bei der z. Z. zu Gebote stehenden Zeit übertriebenen idealen Zielen nachzujagen und aus unseren deutschen Jünglingen firme Franzosen machen zu wollen. Dabei wird sich jeder einsichtsvolle Lehrer und auch jede Behörde bescheiden müssen!

5. Grammatik und sonstige Theorie.

„Die Grammatik soll zwar der Lektüre untergeordnet werden, darf aber nicht in den Hintergrund treten, dafs auf eine systematische Ordnung und eine Verteilung bestimmter Pensen auf die einzelnen Klassenstufen verzichtet würde.“ [1]) — „Den Sprechübungen darf nicht eine Ausdehnung gegeben werden, dafs die Lektüre oder die grammatische Schulung darunter leidet.“ [2]) — „Spätestens mit Obertertia ist ein kurzgefafster, möglichst vereinfachter Abrifs der Grammatik in Gebrauch zu nehmen, nach welchem die Hauptregeln durchzunehmen und einzuüben sind.“ [3])

Hiermit ist die Stellung der Grammatik im neusprachlichen Unterricht klar gezeichnet; der Unterricht nach der vermittelnden Methode entspricht ganz und gar den Forderungen der verschiedenen Lehrordnungen. Über die verschiedenen Ansichten der Reformer bezüglich der Stellung der Grammatik in der „neuen Methode“ hören wir Stiehler [4]): „Die einen wollen so lange wie möglich überhaupt nichts von Grammatik hören, die anderen möchten im Anschlufs an jedes Übungsstück auch einen Abschnitt aus einer an die Spitze des Lehrbuchs gestellten kurzen, systematischen Grammatik bewältigt sehen; eine dritte Partei fordert, dafs der Schüler sich aus den Übungsstücken unter Anleitung des Lehrers seine Grammatik selbst zusammenstelle; ein vierter endlich verlangt,

[1]) Lehrpläne f. d. höheren Schulen Preufsens. 1901. S. 43.
[2]) Lehrordnung f. d. sächs. Gymnasien. 1893. S. 28.
[3]) Lehrordnung f. d. sächs. Realgymnasien. 1902. S. 27.
[4]) Zur Methodik. 1891. S. 16.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

dafs das jedesmal durchzunehmende grammatische Kapitel sich gedruckt unmittelbar hinter dem Übungsstück befinde."

Alle grammatische Unterweisung aus dem neusprachlichen Unterricht zu verbannen oder auf jedes grammatische Handbuch zu verzichten oder den Schüler selbst sich seine Grammatik zusammensuchen und niederschreiben zu lassen, sind übertriebene Forderungen einzelner Heifssporne, die genügend zurückgewiesen und auch durch die Lehrordnungen und Lehrpläne der verschiedenen Staaten endgültig abgelehnt worden sind.

Auch ich halte den Gebrauch einer gedruckten, tunlichst knapp gehaltenen systematischen Grammatik und zwar eines den Schüler während des ganzen Unterrichtsganges begleitenden Regelbuches („Hauptregeln", Ausgabe B) für unumgänglich nötig zur Kontrolle und Befestigung des in der Schule Gelernten. Zudem soll der Schüler durch den Unterricht befähigt werden, sich im späteren Leben selbst weiterzubilden und seine Lektüre fremdsprachlicher Schriftwerke selbständig fortzusetzen, denn „die Schule ist keine Anstalt zur Ausbildung, sondern zur allgemeinen Vorbildung der Schüler".[1])

Über die Art, wie die grammatische Unterweisung im Unterricht nach meinen Lehrbüchern gedacht ist, ist folgendes zu bemerken: Dafs die Musterbeispiele aus den „Hauptregeln der französischen Grammatik" als „I. Grammaire" an den Kopf jeder Lektion gestellt sind, soll nicht andeuten, dafs mit der Durchnahme der Grammatik begonnen werden soll. Mit nichten! Unbedingt strebe man danach, die „Regeln" aus dem Übungsstück oder aus den Übungssätzen (Exercice A und B) vom Schüler selbst ableiten zu lassen; dieses Selbstfinden macht Freude und belebt den Unterricht. Mit Zuhilfenahme der Wandtafel läfst sich aus geeigneten Sätzen des Übungsstückes das nötige grammatische Pensum anschaulich ableiten und erläutern, wobei immer die ganze Klasse beteiligt sein mufs durch Nachsprechen des Gefundenen, durch häufiges Konjugieren kleiner Sätzchen mit stetem Wechsel der Substantive, der besitzanzeigenden und der persönlichen Fürwörter, des Numerus der Substantive und der Adjektive, durch gemeinsames Zusammenstellen von Wortfamilien und Wortgruppen[2]). Bei der mündlichen Durchnahme der Exercices (Lekt. 1: *La salle d'école;* Lekt. 2: *Objets de la salle d'école;* Lekt. 3: *Une chambre;* Lekt. 4: *Vêtements d'élève* u. s. w.) schreibe man die vorkommenden, der Aneignung einer bestimmten grammatischen Erscheinung dienenden Wörter und Sätze an die Tafel und unterstreiche die charakteristischen Stellen des Satzes, ähnlich wie es in den „Hauptregeln" und im „Lehrbuch" durch fetten Druck angedeutet ist. Durch Ergänzung des aus dem Übungsstück Abgeleiteten läfst man vor Augen der Schüler das ganze System einzelner Kapitel übersichtlich erstehen und fleifsig einzeln und im Chor wiederholen und aufsagen. So entsteht das am Kopfe jeder Lektion befindliche Schema von selbst durch gemeinsame Arbeit an der Tafel; da die Mehrzahl der grammatischen Musterbeispiele so leicht ist, dafs die Ableitung der Regel ohne Schwierigkeit und ohne Opfer an Zeit vom Schüler selbst gefunden werden kann, so wird ein Nachlesen in den „Hauptregeln" sich im Unterricht nur selten nötig machen und dem Hausfleifs überlassen werden können, nachdem im Unterricht die nötige Anleitung zum Nachschlagen und Auffinden der Regeln gegeben worden ist. In der Übereinstimmung der Mustersätze des „Lehrbuchs" mit denen der „Hauptregeln" liegt ein wesentliches Moment für das erwünschte „Sichleichtzurechtfinden" im Regelbuch, das den Schüler von Anfang bis zu Ende begleiten soll.

Grammatische Übungen sind mündlich, einzeln und im Chor, regelmäfsig vorzunehmen; angedeutet sind solche Übungen u. a. in Ausgabe C I. Abteilung: Lekt. 2: IV. Aufgabe; Lekt. 3 VI. *Exercice de grammaire*; Lekt. 4: III. Aufgabe; Lekt. 5. I.; Lekt. 6. I. und VI.; Lekt. 7. I.; Lekt. 8. III. und VI.; Lekt. 9. III.; Lekt. 12. VII.; Lekt. 13. III.; Lekt. 14. III.; Lekt. 15. III.; Lekt. 19. I.; Lekt. 20. I.; Lekt. 21. I.; Lekt. 22. I. und II.; Lekt. 23. I.; Lekt. 27. II.; Lekt. 29. VI.; Lekt. 30. I.; Lekt. 31. I.; Lekt. 32. I. Desgleichen in C II. Abteilung und allen übrigen Ausgaben des Lehrbuchs.

Besonders wertvoll ist das Konjugieren ganzer Sätze für die Einübung der Regeln über die Bildung der Zeiten der regelmäfsigen Verben, der reflexiven und der unregelmäfsigen Verben,

[1]) Tanger, a. a. O. S. 12.
[2]) Vgl. hierzu die Ausgaben D, E und F.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die Veränderlichkeit der Partizipien. Gleichem Zwecke dient auch die Umwandlung ganzer Lesestücke einzelner Lektionen; nur ein Beispiel dafür sei gegeben: C. I Lektion 22 bietet in II. A. Exercice ein Stück *(Ma saison de prédilection)* zur Einübung des *Futur;* dieses Stück kann ohne weiteres mit Weglassung des Wortes *bientôt* im Texte in das Imparfait gesetzt werden; ebenso kann das Exercice B *(Mes vacances à la campagne)* mit Einsetzung von *L'année passée* an den Anfang des ersten Satzes in das Imparfait umgewandelt werden. Ab und zu ein kurzes, munteres Abfragen von Formen, schriftlich oder mündlich, um die Schüler zur Schlagfertigkeit in der Bildung der französischen Formen, der Frage- und Verneinungssätze zu erziehen, ist besonders bei der Besprechung der unregelmäfsigen Verben wohl zu befürworten.

Für die unregelmäfsigen Verben ist eine Tabelle eingerichtet worden, aus der die wenigen unregelmäfsig gebildeten Formen des unregelmäfsigen Verbs sofort ins Auge springen, sodafs zumeist die Einprägung der links vom Strich stehenden Kennformen und ein Blick auf die rechts vom Strich fettgedruckten Formen genügen wird. Diese Behandlung dürfte die Aneignung der unregelmäfsigen Verben dem Schüler wesentlich erleichtern.

Bei Durchnahme der Syntax („Oberstufe zum Lehrbuch") ist der Aneignung der jedem Paragraphen des „syntaktischen Anhangs zu den Hauptregeln" vorausgehenden Mustersätze besondere Sorgfalt zu widmen. Der „syntaktische Anhang" ist so eingerichtet, dafs er auch ohne das Übungsbuch („Oberstufe") neben der Lektüre seinen Zweck erfüllen kann. Die Syntax ist als grammatisches Pensum auf das Allernotwendigste zu beschränken, und Schulen mit wenig Wochenstunden für fremde Sprachen täten besser, die Regeln der Syntax nur aus der Lektüre gelegentlich ableiten und im „syntaktischen Anhang" nachlesen zu lassen. Jedenfalls dürfen seltene syntaktische Erscheinungen nur ganz beiläufig während der Lektürestunde zum Verständnis gebracht werden, während die wichtigsten syntaktischen Regeln schon bei der Formenlehre (Lehrbuch I. und II. Abteilung), bisweilen schon im Anfang des Unterrichts, mit zu behandeln und fest einzuprägen sind, was die Lehrpläne ausdrücklich erwähnen.

Sprachgeschichtliche Erörterungen und Etymologien können gegebenenfalles in den verschiedenen Klassen zur Anregung ab und zu eingestreut werden (vergl. Syntaktischer Anhang A, S. 56—58, B, S. 46—48), dürfen aber keinesfalls in lange wissenschaftliche Vorträge ausarten; die Verslehre (Syntakt. Anhang A, S. 52, B, S. 42) wird bei Durcharbeitung von Gedichten schon in den Mittelklassen erwähnt, bei Beginn der Lektüre eines klassischen Dramas aber eingehender behandelt; Belehrungen über Synonymik und Stilistik sind nur „bei passenden Gelegenheiten an konkrete Beispiele anzuschliefsen"[1]) und werden am zwanglosesten bei der Besprechung der schriftlichen, besonders der freien Arbeiten gegeben. Hierzu empfiehlt es sich, wie schon erwähnt, am Schlusse jeder Lektürestunde, namentlich bei der modernen Prosalektüre, einige Minuten dem Ausziehen besonders lehrreicher Phrasen zu widmen und die gehabte Ausbeute für die kommende Stunde einprägen zu lassen, um sie ab und zu bei schriftlichen Arbeiten zu verwenden: fördert jede Stunde nur 6—12 solcher idiomatischer Phrasen zu Tage, so bietet das schon nach Jahresfrist eine ganz wertvolle Ernte. Mit diesen Aufzeichnungen in ein besonderes Heftchen kann bereits bei der ersten Lektüre mit Erfolg begonnen werden.

6. Schriftliche Übungen.

„Obgleich im ganzen den mündlichen Leistungen ein gröfseres Gewicht zuerkannt werden mufs, darf auf regelmäfsige schriftliche Übungen nicht verzichtet werden."[1])

Im Gefolge der stärkeren Betonung des mündlichen Betriebes der Fremdsprache ist eine unverkennbare Beschränkung in den schriftlichen Arbeiten und deren Zielen eingetreten und das mit vollem Recht. Solange aber die Lehrpläne — und sie tun m. E. recht daran — an einer schriftlichen Übersetzung als Zielleistung neben der mündlichen Prüfung festhalten, solange ist auch die

[1]) Lehrpläne f. d. höh. Schulen in Preufsen. 1901. S. 44.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Übersetzung aus der Muttersprache, als Prüfstein für das gesamte vom Schüler erworbene Wissen, nicht zu entbehren.

Welcher Art sind die in der Schule zu pflegenden schriftlichen Übungen im Sinne der vermittelnden Methode? Soll das Lehrbuch die Vorlagen dazu enthalten oder wenigstens andeuten, oder soll alles dem Ermessen und der Ausarbeitung des Lehrers überlassen bleiben?

Als schriftliche Arbeiten sind zu nennen: 1. das fremdsprachliche Diktat *(Dictée)*, 2. die schriftliche Beantwortung einzelner fremdsprachlicher Fragen aus einem bestimmten, dem Anschauungskreise des Schülers naheliegenden Gebiet *(Conversation)*, die fremdsprachliche Nachbildung und die Aufsatzübung *(Composition)*, 3. die Rückübersetzung *Rétroversion* und 4. die Übersetzung aus der Muttersprache *(Thème)*. Für sämtliche Arten schriftlicher Übungen mufs das Lehrbuch zum mindesten Anleitung, besser aber reichliche Auswahl bieten, damit für verschiedene Jahrgänge verschiedener Übungsstoff gewählt werden kann.

In den Mittel- und Oberklassen werden sich die schriftlichen Übungen, sobald die fremdsprachliche Schriftstellerlektüre begonnen hat, zumeist an den bearbeiteten Lesestoff anzuschliefsen haben und von da an vom Lehrer vorzubereiten, bez. auszuarbeiten sein.

1. *Dictée.* Ohne Frage bildet das *Dictée* das beste Mittel, den Schüler nach den Grundsätzen einer gesunden Reform tunlichst zum Denken in der Fremdsprache anzuhalten, sein Ohr an den fremden Klang zu gewöhnen und das Verständnis zu fördern. Während der ganzen Dauer des Unterrichts sollte dieses Bildungsmittel in sorgfältiger Auswahl Verwendung finden. Die neuen Bestimmungen über das Mädchenschulwesen[1]) sagen ausdrücklich: „Unter den schriftlichen Arbeiten steht in erster Reihe das dem Lesestoff unmittelbar oder mittelbar entlehnte Diktat kurzer Texte, das allmählich zu orthographischer Sicherheit führen soll", ferner „Fortsetzung der Diktate leichter Texte, allmählich auch solcher, welche der Schülerin nicht bekannt sind."[2])

Leider ist der hohe bildende Wert des *Dictée* noch nicht genügend anerkannt, weil man aus Unkenntnis der Sache diese Art schriftlicher Übungen für „zu leicht" hält. Ein gut gewähltes Diktat fordert aber gleichzeitig mehr vom Schüler als jede der anderen schriftlichen Übungen: Sicherheit im Auffassen des gehörten Lautes, schnelles Erfassen des Sinnes und Inhaltes des vorgesprochenen Textes, Hörfähigkeit, Fähigkeit, die durch das Ohr aufgenommenen Laute schriftlich wiederzugeben und endlich feste grammatische Schulung, d. h. sichere Beherrschung der Rechtschreibung und der Formen; da sich die *Dictées* im Anfang nur an durchgearbeitete Lesestücke anlehnen, sind sie gleichzeitig eine willkommene Kontrolle der Aneignung des erwünschten Wort- und Phrasenschatzes.

Bewegt sich das Diktat anfangs im Rahmen der bereits bekannten Texte und gelernten Wörter, so kann man mit einigermafsen geübten Schülern sich bald an unbekannte, aber immer leichte Texte wagen und wird finden, dafs die Schüler diese Art schriftlicher Übungen immer vorziehen und auch ihre Schwierigkeiten leichter bewältigen.

Als Vorstufe zur Erreichung einer gewissen Sprechfertigkeit verdient das *Dictée* besondere Beachtung für alle Schulgattungen. Wer fleifsig gut vorgetragene fremdsprachliche Texte aus Lehrermund gehört und fleifsig *Dictées* nachgeschrieben hat, der wird nicht ratlos sein, wenn er erstmalig fremde Laute aus dem Munde Nationaler an sein Ohr schlagen hört. Selbst oder gerade solche Schulen, wo angeblich wegen Zeitmangels die Sprechübungen vernachlässigt werden, sollten die *Dictées* besonders pflegen, um einer völligen Ungeübtheit der Schüler im Hören und Verstehen fremder Laute vorzubeugen. Jeder Lehrer kann durch dieses Mittel der berechtigten Forderung aller Lehrordnungen, „einige Geübtheit im Verstehen des gesprochenen Französisch" als Lehrziel zu erreichen, wenigstens einigermafsen gerecht werden.

2. *Composition.* Sind die Diktat-Übungen regelmäfsig gepflegt und durch stete Steigerung der Anforderungen immer auf die Weiterbildung der Lernenden bedacht gewesen, so bereiteten sie unbemerkt die zweite Art schriftlicher Arbeiten vor: die zusammenhängende Wiedergabe vorgelesener oder besprochener fremdsprachlicher Sprachstoffe und die Beantwortung von Fragen über ein bestimmtes Gebiet

[1]) Vom 31. Mai 1894. Berlin, Hertz, 1898. S. 29.
[2]) Ebenda, S. 28.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

aus dem Anschauungskreise des Schülers oder aus dem täglichen Leben. Diesem Zwecke dienen zunächst die mit *Conversation* bezeichneten Vorlagen zu Sprechübungen. Nach eingehender Besprechung der *Conversation* jeder Lektion wird, eine gründliche Beherrschung des dazugehörigen Wortschatzes vorausgesetzt, jeder Schüler gern und ohne einen völligen Mifserfolg fürchten zu müssen, einen kleinen Aufsatz aus dem Gedächtnis niederschreiben und aus dieser aufmunternden, in der Klasse vorzubereitenden Übung mehr Nutzen und mehr Vergnügen schöpfen als aus einer Übersetzung aus der Muttersprache. Solche Übungen aber müssen gleichfalls von Anfang an betrieben und planmäfsig erweitert werden; „können erst in den Primen von Zeit zu Zeit kurze freie Arbeiten aufgegeben werden",[1]) so fehlt die planmäfsige Vorschule mit dem allmählichen Sichbefreunden mit dieser Art Arbeiten, und der Schüler verfällt dem alten Fehler der sklavischen Übertragung seiner Gedanken aus der Muttersprache in die Fremdsprache. Das von Anfang des Unterrichts an gepflegte Niederschreiben kleiner Nacherzählungen wird neben der Anfertigung freier Aufsätze nach den im Lehrbuch *(Conversation)* gebotenen Anhaltpunkten dem „freien Aufsatz" den Schrecken nehmen, den er hier und da in den Augen ungeübter Primaner noch hat. Dabei gilt es aber, keinen fremdsprachlichen Aufsatz ohne vorherige Besprechung (tunlichst in der Fremdsprache) fordern, kein Thema aus einem den Schülern fernliegenden Gebiet wählen, dessen Wortschatz noch nicht Eigentum des Lernenden geworden!

3. *Rétroversion*. Während *Dictée* und *Composition* mehr der Erreichung einer gewissen praktischen Sprachbeherrschung dienen sollen, haben die übrigen schriftlichen Übungen, Rückübersetzung *(Rétroversion)* und *Thème* die Befestigung des grammatischen Pensums im Auge.

Die Rückübersetzung soll jedem Schüler die Möglichkeit bieten, sein grammatisches Wissen selbst, ohne die Korrektur des Lehrers abwarten zu müssen, bestens zu kontrollieren. Ein im Unterricht bearbeiteter Text oder endlich eine gefertigte und nach der Korrektur eingehend besprochene Reinschrift, eine gröfsere Anzahl von der Einübung irgend eines grammatischen Kapitels dienenden Einzelsätzen werden vom Schüler in die Muttersprache übertragen, dann insgesamt bei geschlossenen Büchern in die Fremdsprache zurückübersetzt, um endlich vom Schüler selbst an der Hand der fremdsprachlichen Vorlage korrigiert zu werden. Dem Hausfleifs schwächerer Schüler kann diese gute und billige Nachhilfe-Übung, zur Kontrolle des erreichten Standes in der Beherrschung der unbedingt zu fordernden Grammatik-Kenntnisse, nicht warm genug empfohlen werden.

4. Das eigentliche *Thème*, die Übersetzung aus der Muttersprache in die Fremdsprache, war die einzige schriftliche Übung im Unterricht nach der alten grammatisierenden Methode. Die Anhänger der vermittelnden Richtung im Sprachunterricht stimmen in der Frage der Unentbehrlichkeit solcher Übersetzungen aus der Muttersprache mit Stiehler überein, der in seiner Methodik[2]) den Satz aufstellt: „Leichte, dem Verständnisse des Schülers angepafste, jede Zweideutigkeit im Inhalt ausschliefsende deutsche Übersetzungsstücke sind für höhere Lehranstalten, die es ja mit bewufster Spracherlernung zu tun haben, ihrer formalbildenden Kraft wegen nicht zu entbehren, besonders auch deshalb nicht, weil durch sie erst der Schüler inne wird, inwieweit er sich den fremdsprachlichen Stoff zu eigen gemacht". Trotz anfänglich völlig ablehnender Haltung und offenen Spottes über diesen „Plötzismus" können sich anscheinend selbst die extremen Reformer dieser Forderung auf die Dauer nicht verschliefsen: wie könnte sonst der eine zur Veröffentlichung eines besonderen Bandes deutscher Übungsstücke zu seinem reformerischen Lehrbuch, der andere zur Aufnahme einer grofsen Anzahl von Thèmes, die aus zusammengewürfelten Einzelsätzen bestehen, sich bereit gefunden haben?

Der Überzeugung der extremen Reformer, es gelinge ihnen, durch Abfragen des Inhaltes der Lesestücke, durch Umformungen, durch peinliche Vermeidung der Muttersprache, die Vermittelung des Deutschen vollständig auszuschliefsen,[3]) vermag ich nicht beizutreten. Das Kind, zumal wenn es schon das Alter eines Quartaners hat, „denkt" trotz aller Gegenversicherungen doch stets in

[1]) Lehrordnung für die sächs. Gymnasien. S. 28.
[2]) Seite 27.
[3]) Vgl. Walter, Der französische Klassenunterricht. S. 62 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

der Muttersprache und übersetzt stillschweigend in die fremde Sprache, wenn es aufgefordert wird sich zu äufsern. Dieses Übersetzen geht aber bei einiger Fertigkeit, wobei das Gedächtnis mehr als der Verstand tätig ist, so blitzschnell vor sich, dafs es scheint, als habe das Kind in der fremden Sprache schon gedacht.[1]) Erscheint mir somit die Verwendung leichter Übersetzungs-Übungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache selbst im Anfangsunterricht nicht als schädlich, so ist es anderseits nicht ausgeschlossen, dafs auf die Durchnahme der meinen Lehrbüchern in jeder Lektion beigegebenen *Thèmes*, im Anfang besonders, verzichtet werde; nach völliger Durcharbeitung der einzelnen Kapitel *(Lecture, Dialogues, Grammaire, Vocabulaire, Conversation)* jeder Lektion wird auch von den schwächeren Schülern die Übertragung der deutschen Übersetzungsübung *(Thème)*, auch ohne vorheriges Vorlesen des deutschen Textes, ohne jede Mühe geleistet werden. Bei den unregelmäfsigen Verben, wo reichliche Übung in der Formenbildung vonnöten ist, können *Thèmes* besonders gute Dienste leisten, wenngleich die Rückübersetzung noch weit über ihnen steht, weil diese das fremdsprachliche Satzbild wieder hervorruft in einer vom Schüler leicht zu kontrollierenden Weise, während der Erfolg oder Mifserfolg einer Übersetzung aus der Muttersprache erst nach Durchsicht seitens des Lehrers zu erkennen ist. Deshalb mufs unbedingt gefordert werden, dafs jede, auch die kleinste vom Lehrer aufgegebene häusliche Übersetzung in der folgenden Stunde gründlich besprochen und verbessert wird: die Durcharbeitung einer Schülerleistung bringt mehr Nutzen als die Anfertigung eines Dutzends unkontrollierter Arbeiten. Selbst bei vollbesetzten Klassen dürfte keine schriftliche Übersetzung ganz ohne Kontrolle seitens des Lehrers bleiben, wenigstens einige der Schülerarbeiten müfsten von der Hand des Lehrers genau korrigiert und censiert werden, um die Schüler zur Sorgfalt bei Anfertigung der Arbeit anzuspornen; unterbleibt diese Kontrolle, so werden die Schüler bald die nötige Sorgfalt aufser acht lassen, da es ja doch auf einige Fehler mehr oder weniger nicht ankommt. Um auch bei der Korrektur der Übersetzung in den Stunden die Schüler zu peinlicher Sorgfalt zu erziehen, empfiehlt es sich, stets in der Klasse nach Beendigung der Besprechung Proben auf die Genauigkeit der vorgenommenen Verbesserungen zu machen oder ab und zu die durchgesprochenen häuslichen Übersetzungen in ein besonderes Heft eintragen zu lassen und streng alle noch vorhandenen Fehler zu ahnden.

Will sich der Lehrer diesen kleinen Mühen nicht unterziehen, so verzichte er, im Interesse des Faches, lieber ganz auf diese häuslichen Übersetzungen, die dann dem Schüler nur eine Verleitung zur Flüchtigkeit werden.

Bei der Korrektur von Übersetzungen aus der Muttersprache hüte sich der Lehrer, kleinlich jede von seinem Muster abweichende Übertragung als Fehler zu rechnen: eine freiere Wendung, eine kleine Abweichung vom Wortlaute lasse man gewähren, wenn nur der fremdsprachliche Ausdruck einwandfrei ist; bei offenbaren Umgehungen einer Schwierigkeit weise man auf den Zweck solcher der grammatischen Schulung dienenden Übersetzungsübungen hin. In gleicher Art läfst sich auch der Erlafs des französischen Unterrichtsministers vom 26. Februar 1901 in unseren Schulen verwerten, ohne dafs man dadurch vom Sprachgebrauch abgeht.

Häusliche Übersetzungsaufgaben müssen ferner so gehalten sein, dafs sie der Normalschüler wirklich leisten kann: nach Form und Inhalt dürfen sie keinerlei Zweifel offen lassen, sie müssen dem jeweiligen Stand der Klasse entsprechend und frei von solchen Schwierigkeiten sein, durch die selbst bessere Schüler straucheln und unbefriedigende Resultate ernten. Eine Arbeit, die nur einem kleinen Bruchteil der Klasse eine befriedigende Censur zu erlangen ermöglicht, ist unglücklich gewählt und hätte lieber ungeschrieben bleiben sollen, denn der Zweck der schriftlichen Arbeiten ist nicht etwa, dem Lehrer Gelegenheit zu geben, reichlich Fehler zu finden und anzustreichen, als vielmehr der, den Lehrer über den wirklich erreichten Grad grammatischer Sicherheit der ganzen Klasse zu orientieren. Wie soll die gemeinsame Arbeit, der sich Lehrer und Schüler hingeben, ersprieſslich wirken, wenn der grofse Teil der Klasse ständig vom Lehrer als ungenügend beurteilt und als unfähig bezeichnet wird, das Geforderte zu leisten? Lust und Liebe müssen geweckt und erhalten werden, übergrofse Anforderungen aber ertöten sie! Deshalb nochmals, keine fremdsprachliche Arbeit ohne vorherige gründliche Durcharbeitung aller vorkommenden sprachlichen Gesetze!

[1]) Vgl. Knigge, Progr. 1892. S. 5.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Noch möchte ich für alle Arten von schriftlichen Klassenarbeiten empfehlen, die Schüler nicht durch eine zu reich bemessene Arbeit hindurchzuhetzen, sondern ihnen genügend Zeit zur Überlegung, zur Niederschrift und zur Reinschrift zu gönnen. Keine in einer Schulstunde — die ja nur 45 Minuten zu umfassen pflegt — zu fertigende fremdsprachliche Arbeit sollte eine Seite Länge übersteigen; nie sollte in unteren Klassen den Schülern zugemutet werden, einen Text der Muttersprache unmittelbar in die Fremdsprache als Reinschrift niederzuschreiben, solche Übungen spare man sich für die oberen Klassen auf. Den Kleinen gebe man ein deutsches Konzept in die Hand und ermögliche ihnen ruhiges Arbeiten ohne Hast und ohne stete Angst „nicht fertig zu werden". Die Schlagfertigkeit kann beim mündlichen Unterricht genügend erstrebt werden, bei Sprachen aber mit schwieriger Orthographie, wie sie die französische und englische bieten, sind schriftliche „Wettrennen" vom Übel.

Die beim Unterricht in den klassischen Sprachen noch ab und zu gepflegten Formenextemporalien mit ihren vom Lehrer mühsam zusammengesuchten Schwierigkeiten, den „Fallen", dürften überwundener Standpunkt sein; nie verlange man seltene und nur für die Lektüre erwähnenswerte Formen und Wendungen in den schriftlichen Klassenarbeiten.

Aus diesen Ausführungen wird man ersehen, dafs ich der Übersetzung aus der Muttersprache einen weit geringeren Wert beimesse als den übrigen Arbeiten: Rückübersetzungen, Nachbildungen, kleinen, gut vorbereiteten Aufsätzen und vor allem fremdsprachlichen Diktaten; den letzteren wünschte ich ihren festen Platz bis zur Abschlufsprüfung gewahrt. Die Prüfungsarbeiten der Unter- und Mittelklassen sollten immer aus drei Teilen bestehen: I. *Thème,* II. *Dictée* III. *Conversation,* um jeder dieser Übungen zu dem ihr zukommenden Ansehen in den Augen der Schüler zu verhelfen.

7. Unterrichtssprache.

„Dafs sich die Lehrer bei dem Unterrichte wesentlich der fremden Sprache bedienen, kann — sofern sie dies in gedeihlicher Weise zu tun vermögen — als wünschenswert betrachtet werden".[1]) — „Wünschenswert ist, dafs sich die Lehrer beim Unterrichte, soviel als möglich der französischen Sprache bedienen".[2])

Durch diese weise Einschränkung (wesentlich — sofern sie dies vermögen — wünschenswert — soviel als möglich) wird dieser wichtigen Frage die beste Lösung gegeben, wiederum ganz im Sinne der vermittelnden Methode. Nicht soll und darf gefordert werden, dafs in jedem Falle die Unterrichtssprache die fremde sei, denn, wo nicht die volle Sprachbeherrschung seitens des unterrichtenden Lehrers vorhanden ist, da kann der Nutzen solcher Übungen nur ein scheinbarer sein; niemand möge glauben, dafs Beherrschung der Sprache und Sicherheit in ihrer Handhabung durch Vorbereitung oder durch Übung im Unterrichten auch nur annähernd erreicht werden können! Wer hat je durch Schwimmbewegungen in der Luft Schwimmen, wer hat je durch Notenlesen Klavierspielen gelernt? Beherrschung der lebenden Sprachen kann nie allein aus Büchern erreicht werden. Wer nicht die Zeit oder die Mittel hatte, im Ausland längeren Aufenthalt zu nehmen, der mag wohl durch fleifsige Vorbereitung Sprechübungen über bestimmt begrenzte Stoffgebiete mit Erfolg anstellen, aber sich beim Unterrichte dauernd der fremden Sprache so zu bedienen, dafs man den Schülern jederzeit ein einwandfreies Englisch und zumal Französisch bietet, das kann wohl nur von einem Lehrer gefordert werden, der längere Zeit und wiederholt im Ausland Aufenthalt genommen und sich in fremdsprachlicher Umgebung die dazu nötige Sicherheit und Schlagfertigkeit erworben hat. Und ohne diese Vorbedingungen würde gerade der Unterricht in den lebenden Sprachen sehr viel von seiner Würze und Lebendigkeit einbüfsen. Wer nicht aus dem Vollen schöpfen kann, der halte sich lieber in den Grenzen des Möglichen und erstrebe ein bescheidenes Ziel mit um so gröfserer Sicherheit. Und sollte wirklich nur der ein tüchtiger Lehrer der lebenden Sprachen sein, der in der mündlichen Beherrschung der Sprache grofse Sicherheit an den Tag legt? Gibt es nicht andere

[1]) Lehrpl. f. d. h. Sch. in Preufsen. S. 44
[2]) Lehrordnung f. d. sächs. Realg. 28. 4.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Gebiete des Sprachunterrichts, auf denen auch der der Sprache nicht so mächtige Lehrer recht Erfreuliches und Dauerndes erreichen kann? „Den Sprechübungen darf nicht eine Ausdehnung gegeben werden, dafs die übrigen Aufgaben des französischen Unterrichts darunter leiden".[1])

Was die grammatische und stilistische Unterweisung[2]) anlangt, so empfiehlt sich für diese im allgemeinen der Gebrauch der Muttersprache. Für „schwierigere, tiefergehende Erörterungen" ist auf alle Fälle der Gebrauch der Muttersprache vorzuziehen, bei Erklärung einfacher grammatischer Erscheinungen und Ableitungen ist es aber ohne Mühe möglich, sich der Fremdsprache zu bedienen; nie wird der Lehrer dabei auf grofse Schwierigkeiten stofsen, wenn er fleifsig die Anschauung, das Entwickeln an der Tafel, zu Hilfe nimmt. Das Regelbuch aber, nach dem der Schüler zu Hause gegebenenfalls nachlesen und in dem er sich nach und nach schnell zurecht finden soll, möchte keinesfalls in der Fremdsprache geschrieben sein: „Französisch oder englisch geschriebene Grammatiken sind vom Schulgebrauch auszuschliefsen."[3])

Wenn in den „Neuen Lehrplänen" die Anwendung der Fremdsprache ganz besonders für literatur- und kulturgeschichtliche Belehrungen empfohlen wird, so wird damit das gestützt, was wir bereits anderwärts (Kapitel 4. Lektüre, S. 22, Hörübungen) betont haben: das häufige Vorlesen fremdsprachlicher Texte, anfangs leichter und bekannter, später schwierigerer und unbekannter, und endlich solcher über Literatur- und Kulturgeschichte mit pointierter Aussprache und sinngemäfser Betonung. Und dieses Ziel kann jeder Lehrer sich stecken, bei diesem Verfahren kann jeder Schüler etwas fürs Leben lernen.

Bei der Lektüre kann die Fremdsprache Verwendung finden zur Wiederholung früher gelesener Stellen, zur Erklärung leichter Stellen, zu leichten grammatischen und sachlichen Bemerkungen; stets aber sollte die Muttersprache bevorzugt werden, wenn es gilt, gröfsere Schwierigkeiten zu heben, wo durch lange fremdsprachliche Auslassungen das Verständnis erschwert werden und zuviel kostbare Zeit verloren gehen könnte. Bei besonders leichten Stellen kann man die Übersetzung in die Muttersprache weglassen und sich mit einem verständnisvollen Vorlesen begnügen; wird aber einmal übersetzt, dann achte man auf genaue und dabei gewandte Übertragung in gutes Deutsch und trete dem „Schuldeutsch" energisch entgegen.[4])

8. Konzentration.

„Auf die rechte Verbindung zwischen den verschiedenen Gebieten des neusprachlichen Unterrichts mufs auf allen Stufen Bedacht genommen werden, besonders auf der Oberstufe der Realanstalten, wo sonst die zugleich zu erstrebenden Einzelziele leicht den Gesamterfolg in Frage stellen [5])". Mit Recht wird auf die Gefahr der Einseitigkeit bei der Ausbildung in den neueren Sprachen hingewiesen, besonders da, wo auf die mündliche Beherrschung der Fremdsprache ein allzugrofses Gewicht gelegt wird. Sollte nicht auch in diesem Punkte die vermittelnde Methode gröfsere Aussicht haben, dieser Gefahr der Einseitigkeit zu entrinnen? Jeder einsichtsvolle Pädagog wird zugeben müssen, dafs ein sicher erreichter Abschlufs mit mäfsig gesteckten Zielen für die verschiedenen Gebiete des neusprachlichen Unterrichts den die Schule verlassenden Schüler besser zu seiner eigenen Fortbildung befähigt, als es eine einseitige Vertiefung der Seite der Sprechübungen ermöglicht, eine Ausbildung, die nur für einen kleinen Prozentsatz aller Schüler von praktischem Werte sein dürfte. Wenn Schüler der Reformschulen beim Übergang auf andere Lehranstalten in ihrem grammatischen Können recht häufig schlecht abschneiden, während hingegen nach der vermittelnden Methode unterrichtete Schüler beim Übergang auf Reformschulen sich verhältnismäfsig schnell in den Betrieb nach der extremen Reformmethode einrichten, so kann diese Erfahrung nicht den Reformern und ihrer Methode vorgeworfen werden, denn es hiefse Unmenschliches verlangen, wollte man bei ausschliefs-

[1]) Lehrordnung f. d. sächs. Realg. S. 27.
[2]) Ebenda, S 28.
[3]) Lehrpläne f. d. höh. Schulen in Pr. S. 44.
[4]) Vgl. Lehrordnung f. d. sächs. Realgymnasien. 1902. S. 28. 3. al. 2.
[5]) Lehrpläne f. d. höh. Sch. in Pr. S. 44—45.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

licher Bevorzugung des Zieles der mündlichen Sprachbeherrschung eine gleiche Sicherheit in grammatischen Dingen verlangen. Die Vertreter der vermittelnden Methode werden nie behaupten, ihre Schüler zu firmen Franzosen heranbilden zu können, die in jedem Falle ohne Scheu und Zagen mit Franzosen parlieren werden, aber sie werden sich zutrauen, ihre Schüler auch für die neben der mündlichen Beherrschung der Sprache anzuerkennenden Ziele des neusprachlichen Unterrichts so vorbereitet zu haben, dafs ihnen, nicht zum geringsten durch die ihnen vermittelte grammatische Durchbildung, der Weg zu weiterer Fortbildung nicht mehr dornenvoll erscheinen wird: auf der Grundlage einer straffen grammatischen Schulung wird jeder Schüler sich bald auch mit der von den Reformern über Gebühr in den Vordergrund gedrängten Sprechfertigkeit befreunden können. — Hiefse es nicht über die jetzige neuphilologische Lehrerschaft den Stab brechen, wenn man in der Reformmethode die alleinseligmachende Lehrweise für neuere Sprachen erkennen wollte? Sind nicht fast alle, auch die bedeutendsten Rufer im Lager der Reformer, nach der „alten", zum mindesten nach der „vermittelnden" Methode, wenige nur nach der extremen Anschauungsmethode vorgebildet worden? Wollen sie nicht auch der ihnen zuteil gewordenen Unterweisung in den lebenden Sprachen den Tribut des Dankes zollen, der ihr zukommt? Was für Lehrer der neueren Sprachen die vielgepriesenen Reformschulen zeitigen werden, das soll erst die Zukunft lehren. Zwar werden diese Jünger der Reform wahrscheinlich von ihrem hohen Werte mehr überzeugt sein, vielleicht auch im Hinblick auf ihre schon auf der Schule erworbene „Fertigkeit" im Sprechen der lebenden Sprache einen Auslandsaufenthalt für unnötig und entbehrlich erachten — wir meinen nach wie vor, dafs ohne längere gründliche Studien im fremden Lande und in rein fremdsprachlicher Umgebung keine fremde Sprache vollkommen erlernt werden kann, und dafs die vermittelnde Methode ihre Jünger zu nutzbringender Verwertung eines solchen Auslandsaufenthaltes zum mindesten ebenso vorbereitet wie die extreme Reformmethode. Das ist durch die Mehrzahl der heutigen Neuphilologen bereits erwiesen. Wir können es nicht ernst nehmen mit Zielen, die der praktische Schulmann ohne weiteres als unerreichbar zurückweisen mufs, so lange wir mit irdischen Verhältnissen und mit menschlicher Schwäche rechnen müssen; einzelne reformerische Idealisten aber gefallen sich noch immer in solchen Utopien und bieten den Fernerstehenden fortgesetzt schöne Phrasen. So schreibt F. D(örr) in der Oktobernummer (1902) der „Neueren Sprachen [1])": „Wenn einmal die Zeit gekommen ist, in der es Schulen giebt, wie sie uns vorschweben (!), Schulen mit kleinen Klassen, mit wissenschaftlich und methodisch aufs feinste (!) ausgebildeten Lehrern, mit individuell ausgearbeiteten Lehrplänen, in denen nicht die Fülle des Stoffes, sondern der Bildungswert desselben mafsgebend ist, Schulen, in denen das Interesse der Schüler, der Lehrer, der Eltern und der Gemeinde wie des Staates Hand in Hand gehen: dann (!!) hat die Reform voll gesiegt. Bis dahin ist noch weit; aber um den Ausgang ist uns nicht bange." Solcher Schwärmerei, solchem Vertrösten auf unabsehbare bessere Zeiten und solchem Hoffen auf unmögliche Verhältnisse mufs entschieden von jedem Freunde einer gesunden, gemäfsigten aber erreichbaren Reform entgegengetreten werden. Stecken wir lieber unsere Ziele bescheidener und harren wir aus in unserem redlichen Bemühen, unserer Jugend das Beste zu bieten, was wir besitzen: eine lebendige Begeisterung für das Erlernen der fremden Sprachen. Vermitteln wir ihm eine möglichst dialektfreie Aussprache, einen fürs Leben zugeschnittenen Wort- und Phrasenschatz, einen festen Grundstock grammatischer Kenntnisse; Sicherheit im Verstehen vorgesprochener fremdsprachlicher Texte und Fragen, eine gewisse Fertigkeit, sich über bestimmte Gebiete des täglichen Lebens in der Fremdsprache zu unterhalten, die Fähigkeit, einen Schriftsteller zu verstehen, eine korrekte Übersetzung zu leisten, einen fremdsprachlichen Brief abzufassen, auch wohl einen genügend vorbereiteten kleinen Aufsatz zu schreiben, so erstreben wir ein schönes Ziel, wie es höher von den Lehrplänen nicht gesteckt werden wird und das erreicht zu haben jeden Freund der Jugend mit Freude und Genugtuung erfüllen mufs!

[1]) Seite 384.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Anhang.

Lehrpläne (Stoffverteilung) für das Französische im Anschluſs an Boerners Unterrichtswerk.

1. Gymnasium.

a) Preuſsen: (7 Jahre, insgesamt 20 Stunden).

Ausgabe **C.**

Klasse IV (4 Stunden): **C. I.** Abt., Lekt. 1—29.
U III (2 „): **C. I.** Lekt. 30—32; **C. II.** Abt., Lekt. 33—42 (bei Ersatzunterricht bis Lektion 48).
O III (2 Stunden): **C. II.** Lekt. 43 (bez. 49) - 61.
U II (3 Stunden): **C.** Oberstufe, Lekt. 1—4, 9, 10, 13.
O II (3 Stunden): **C.** Oberstufe, Lekt. 5, 6, 8, 11 u. 12
U I (3 Stunden): **C.** Oberstufe, Lekt. 7 u. 14, dazu Wiederholungen.
O I (3 Stunden): **C.** Oberstufe, Wiederholungen.

b) Sachsen (7 Jahre, insgesamt 18 Stunden).

Ausgabe **C.**

Kl. IV (5 St.): **C. I.** Abt., Lekt. 1—29 (oder 32).
U III (3 St.): **C. I.** Lekt. 30—32. **C. II.** Lekt. 33 bis 50 (oder 53).
O III (2 St.): **C. II.** Lekt. 51—61. **C.** Oberstufe, Lekt. 1 u. 2.
U II (2 St.): **C.** Oberstufe, Lekt. 3—6 u. 8.
O II (2 St.): **C.** Oberstufe, Lekt. 9—12.
U I (2 St.): **C.** Oberstufe, Lekt. 7, 13, 14, Wiederholungen.
O I (2 St.): **C.** Oberstufe, Wiederholungen.

c) Reform-Gymnasium (9 Jahre, insgesamt 30 Stunden).

Ausgabe **C.**

Kl. VI (6 St.): **C. I.** Abt., Lekt. 1—29.
V (6 St.): **C. I.** Lekt. 30—32, **C. II.** Abt., Lekt. 33—55.
IV (6 St.): **C. II.** Lekt. 56—61; **C.** Oberstufe Lekt. 1—4
U III (2 St.): **C.** Oberstufe, Lekt. 5—8.
O III (2 St.): **C.** Oberstufe, Lekt. 9—12.
U II (2 St.): **C.** Oberstufe, Lekt. 13 u. 14, Wiederholungen.
O II — O I (je 2 St.): **C.** Oberstufe, Wiederholungen.

2. Realgymnasium.

a) Preuſsen (7 Jahre, insgesamt 29 Stunden).

Ausgabe **D.**

(I. u. II. Abt. ist erschienen; Oberstufe im Druck).

Kl. IV (5 St.): **D. I.** Abt., Lekt. 1—29.
U III (4 St.): **D. I.** Lekt. 30—32; **D. II.** Abt., Lekt. 33—51.
O III (4 St.): **D. II.** Lekt. 52—58; dann **C.** Oberstufe (s. unten).
U II (4 St.): } D Oberstufe im Druck.
O II—O I (je 4 St.): }

Ausgabe **C.**

Kl. IV: **C. I.** Abt., Lekt. 1—29.
U III: **C. I.** Abt., Lekt. 30—32; **C. II.** Abt., Lekt. 33—53.
O III: **C. II.** Lekt. 54—61; **C.** Oberstufe, Lekt. 1—4, 9, 10, 13.
U II: **C.** Oberstufe, Lekt. 5—8, 11, 12, 14.
O II — O I: **C.** Oberstufe, Wiederholungen mit besonderer Berücksichtigung der Aufsatz- und Sprechübungen. Hauptregeln **B**, syntaktischer Anhang. 2. Verslehre, 4. Sprachgeschichtliches.

Bei Ausgabe **A** verteilt sich der Lehrstoff wie folgt:

Kl. IV: **A.** Lehrbuch, Lekt. 1—29.
U III: **A.** „ Lekt. 30—73 (die ungeraden Lektüre-Lektionen nur in Auswahl).
O III: **A.** Lehrbuch, Lekt. 74—88 (Lektüre in Auswahl); **A.** Oberstufe, Lekt 1—6, 14, 15, 17.
U II: **A.** Oberstufe, Lekt. 7—13, 16, 18.
O II—O I: Wiederholungen mit besonderer Berücksichtigung der Aufsatz- und Sprechübungen Hauptregeln, syntaktischer Anhang **A**, 2. Verslehre, 4. Wortbildung.

b) Sachsen.

1. Nach der alten Lehrordnung (8 Jahre, insgesamt 34 Stunden).

Ausgabe **C.**

Kl. V (4 St.): **C. I.** Abt., Lekt. 1—16.
IV (6 St.): **C. I.** Lekt. 17—32.
U III (4 St.): **C. II.** Abt., Lekt. 33—48.
O III (4 St.): **C. II.** Lekt. 49—61.
U II (4 St.): **C.** Oberstufe, Lekt. 1—4, 9, 10, 13.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Kl. O II (4 St.): **C.** Oberstufe, Lekt. 5—8, 11, 12, 14, 15.

U I (4 St.): } Wiederholungen mit besonderer Berücksichtigung der Aufsatz- und Sprechübungen. Hauptregeln **B**, syntaktischer Anhang. 2. Verslehre, 4. Sprachgeschichtliches.
O I (4 St.): }

2. Nach der neuen Lehrordnung vom 22. Dez. 1902 beginnt wie im Realgymnasium Preufsens der französische Unterricht erst in IV. (7 Jahre, insgesamt 31 Stunden: IV: 5 St.: U III: 6 St.; O III—O I je 4 St.).

Eine dieser neuen Lehrordnung entsprechende Ausgabe für Realgymnasien (Mitarbeiter Dr. Ernst Stiehler, Oberlehrer am Königl. Realgymnasium zu Döbeln) erscheint im Sommer 1903.

c) Reform-Realgymnasium (9 Jahre, insgesamt 34 Stunden).

Ausgabe **D.**

Kl. VI (6 St.*): **D. I.** Abt., Lekt. 1—16.
V (6 St.): **D. I.** Lekt. 17—32.
IV (6 St.): **D. II.** Abt., Lekt. 33—49.
U III (4 St.): **D. II.** Lekt. 50—58, dann Oberstufe C (s. unten).
O III—O I (je 4 St.): D Oberstufe im Druck.

Ausgabe **C.**

Kl. VI: **C. I.** Abt., Lekt. 1—16.
V: **C. I.** Lekt. 17—32.
IV: **C. II.** Abt., Lekt. 33—51.
U III: **C. II.** Lekt. 52—61; **C.** Oberstufe, Lekt. 1 u. 2.
O III: **C.** Oberstufe, Lekt. 3—9.
U II: **C.** Oberstufe, Lekt. 10—14.
O II—O I: Wiederholungen u. s. w. wie bei a und b.

*) So in Preufsen; anderwärts schwankt die Stundenzahl, z. B. VI: 6; V: 7; IV: 5 Stunden.

3. Oberrealschule

(9 Jahre, insgesamt 47 Stunden).

Ausgabe **D.**

Kl. VI (6 St.): **D. I.** Abt., Lekt. 1—18.
V (6 St.): **D. I.** Lekt. 19—32; **D. II.** Abt., Lekt. 33—35.
IV (6 St.): **D. II.** Lekt. 36—58.
U III (6 St.): Wiederholung: **D. II.** Lekt. 36—58; **C.** Oberstufe, Lekt. 1—4 u. 9 (s. rechts).
O III (6 St.): }
U II (5 St.): } D Oberstufe im Druck.
O II—O I (je 4 St.): }

Ausgabe **C.**

Kl. VI: **C. I.** Abt., Lekt. 1—18.
V: **C. I.** Lekt. 19—32; **C. II.** Abt., Lekt. 33 bis 35.
IV: **C. II.** Lekt. 36—61.
U III: **C.** Oberstufe, Lekt. 1—4 u. 9.
O III: **C.** Oberstufe, Lekt. 5, 7, 10, 13.
U II: **C.** Oberstufe, Lekt. 6, 8, 11, 12, 14.
O I—O II: Wiederholungen und Ergänzung wie beim Realgymnasium.

4. Realschule.

a) Preufsen (6 Jahre, insgesamt 35 Stunden).

Ausgabe **D.**

Kl. VI (6 St.): **D. I.** Abt., Lekt. 1—16.
V (6 St.): **D. I.** Lekt. 16—32.
IV (6 St.): **D. II.** Abt., Lekt. 33—58.
U III†) (6 St.): Wiederholung D II Lekt. 47—58; dann **C.** Oberstufe wie unten.
O III (6 St.): }
U II (5 St.): } D Oberstufe im Druck.

†) bez. III (5 St.): }
II (4 St.): } wie oben, aber mit Kürzung des Übungsstoffes.
I (4 St.): }

Ausgabe **C.**

Kl. VI: **C. I.** Abt., Lekt., 1—18.
V: **C. I.** Lekt. 19—32; **C. II.** Lekt. 33—35.
IV: **C. II.** Abt., Lekt. 36—55.
U III: **C. II.** Lekt. 56—61; **C.** Oberstufe, Lekt. 1—4 und 9.
O III: **C.** Oberstufe, Lekt. 5, 7—10, 13, 14.
U II: **C.** Oberstufe, Lekt. 6, 8, 9, 11, 12.

b) Sachsen (5 bez. 6 Jahre, insgesamt 28 bez. 31 Stunden).

Ausgabe **C.**

Kl. VI (3 St. propädeutischer Unterricht): **C. I.** Abt., Lekt. 1—18 in Auswahl.
V (6 St.): **C. I.** Lekt. 1—23.
IV (6 St.): **C. I.** Lekt. 24—32; **C. II.** Abt., Lekt. 33—42.
III (6 St.): **C. II.** Lekt. 43—61.
II (5 St.): **C.** Oberstufe, Lekt. 1—8 }
I (5 St.): **C.** Oberstufe, Lekt. 9—14, dann Wiederholungen. } mit Kürzung des Übungsstoffes.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

c) Bayern (6 Jahre, insgesamt 27 Stunden).

Kl. I (Anfangskursus): 6 St.; II: 6 St.; III: 5 St.; IV: 4 St.; V: 3 St.; VI: 3 St. (Abschlufs).

Eine Ausgabe für bayrische Realschulen (Mitarbeiter Prof. G. Werr in Ingolstadt) ist den Lehrplänen für bayrische Realschulen entsprechend in Druck und erscheint Ostern 1903.

5. Präparandenanstalt und Lehrerseminar.

a) Preufsen.

Präparandenanstalt (3 Jahre, insgesamt 9 St.).

Ausgabe **F.**

Kl III (3 St.): **F.** Lehrbuch, Lekt. 1—25.
II (3 St.): **F.** „ Lekt. 26—39.
I (3 St.): **F.** „ Lekt. 40—56.

Ausgabe **C.**

Kl. III: **C. I.** Lekt. 1—29.
II: **C. I.** Lekt. 30—32; **C. II.** Lekt. 33—48.
I: **C. II.** Lekt. 49—61.

Lehrerseminar (3 Klassen, insgesamt 6 Stunden).

Ausgabe **F.**

Kl. III (2 St.): }
II (2 St.): } F Oberstufe in Druck.
I (2 St.): }

Ausgabe **C.**

Kl. III: **C.** Oberstufe, Lekt. 1—5 }
II: **C.** Oberstufe, Lekt. 6—10 } mit Kürzung des Übungsstoffes.
I: **C.** Oberstufe, Lekt. 11—14 }

b) Sachsen.

Lehrerseminar (6 Klassen, insgesamt 25 Stunden).[1])

Ausgabe **F.**

Kl. VI (6 St.): **F.** Lehrbuch, Lekt. 1—30.
V (6 St.): **F.** Lehrbuch, Lekt. 31—53 (bez. 56).
IV (4 St.): **F.** Lehrbuch, Lekt. 54—56, Oberstufe C. s. unter Ausg. C.
III (4 St.): }
II (3 St.): } F Oberstufe im Druck.
I (2 St.): }

Ausgabe **C.**

Kl. VI: **C. I.** Abt., Lekt. 1—32.
V: **C. II.** Abt., Lekt. 33—55.
IV: **C. II.** Lekt. 56—61; **C** Oberstufe, Lekt. 1—6 } mit Kürzung des Übungsstoffes.
III: **C.** Oberstufe, Lekt. 7—12 }
II: **C.** Oberstufe, Lekt. 13, 14. Wiederholungen.
I: **C.** Oberstufe, Wiederholungen.

c) Bayern.

Seminar (2 Jahre, insgesamt 4 Stunden).[2])

Ausgabe **F.**

I. Seminarkurs (2 St.): **F.** Lekt. 1—21.
(d. i. IV. Kurs der Lehrerbildungsanstalt).
II. Seminarkurs (2 St.): **F.** Lekt. 22—38.

Ausgabe **C.**

I. Seminarkurs: **C. I.** Lekt. 1—21.
II. Seminarkurs: **C. I.** Lekt. 22—32; **C. II.** Abt. Lekt. 33—35.

[1]) Noch nicht endgültig geregelt, da nur einige Seminare versuchsweise französischen Unterricht an Stelle des lateinischen oder neben demselben obligatorisch eingeführt haben.

[2]) Im Hinblick auf die Kürze der Unterrichtszeit und die geringe Stundenzahl kann kein halbwegs befriedigender Abschlufs erreicht werden; der im Seminar begonnene Unterricht mufs aufserhalb der Schule seine Fortsetzung finden. Vgl. hierzu Seminardirektor Dr. Hübsch-Bayreuth in Böhms Blättern für die Schulpraxis, XII. Jahrgang, Nürnberg 1901. Heft 5, Seite 282—288.

6. Lehrerinnenseminar.

a) Preufsen.

Lehrerinnenbildungsanstalt.

Da die eingezogenen Erkundigungen ziemliche Schwankungen in der Stundenzahl und in der Verteilung der Stunden für Grammatik und Lektüre ergeben haben, so ist an dieser Stelle von Aufstellung eines Lehrplanes abgesehen worden.

b) Sachsen. Lehrerinnenseminar.

Vorschule (Töchterschule, 5 Jahre, insgesamt 20 Stunden).

Kl. V (4. Schuljahr, 4 Stunden): Ausgabe **B. I.** Teil, Lekt. 1—11.
IV (4 St.): **B. I.** Lekt. 12—Ende; **B. II.** Lekt. 1—5.
III (4 St.): **B. II.** Lekt. 5—Ende; **B. III.** Neubearbeitung, Lekt. 1 u. 2.
II (4 St.): **B. III.** Neubearbeitung, Lekt. 3 bis Ende.
I (4 St.): **B. IV$_1$.** Neubearbeitung, Lekt. 1 bis Ende.

Seminarklassen (5 Jahre, insgesamt 21 Stunden).

V (4 St.): Wiederholung B IV$_1$, Neubearb., dann **B. IV$_2$.** Neubearb., Lekt. 1—5.
IV (4 St.): **B. IV$_2$.** Neubearb., Lekt. 6—Ende.
III (4 St.): }
II (4 St.): } Wiederholung; Grammatik nach einer französisch geschriebenen Grammatik (z. B. Ploetz, Nouvelle Grammaire.
I (5 St.): }

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

7. Höhere Mädchenschule. Höhere Töchterschule.

a) Preufsen (6 Jahre, insgesamt 27 Stunden).

Ausgabe **B.**

Kl. VI (4. Schuljahr, 5 St.): **B. I.** Teil, Lekt. 1—15.
V (5 St.): **B. I.** Lekt. 16—18. **B. II.** Lekt. 1—7 (oder 12).
IV (5 St.): **B. II.** Lekt. 8—16; **B. III.** Neubearb., Lekt. 1—7 (oder 9).
III (4 St.): **B. III.** Neubearb., Lekt. 8—16; **B. IV₁.** Neubearb., Lekt. 1—3 (oder 12).
II (4 St.): **B. IV₁.** Neubearb., Lekt. 4—Ende.
I (4 St.): **B. IV₂.** Neubearb., Syntax mit Kürzung des Übungsstoffes.

Vereinfachte Ausgabe **B.**

Kl. VI (5 St.): Vereinf. **B. I.** Lekt. 1—16.
V (5 St.): „ **II.** Lekt. 1—18.
IV (5 St.): „ **III.** Lekt 1—16
III (4 St.): „ **IV.** Lekt. 1—13.
II (4 St.): } „ **V.** (im Druck).
I (4 St.): } (s. links **B. IV₁.** Neubearb.)

b) Sachsen (Kl. V—I, 4.—9. Schuljahr, je 4 Stunden; vgl. Vorschule zum Lehrerinnenseminar und a) Preufsen, höhere Mädchenschule.

8. Mittelschule

(5 Jahre, insgesamt 25 Stunden).

a) Knaben-Mittelschule (5 Jahre mit je 5 Stunden).

Ausgabe **C.**

Kl. IV (4. Schuljahr) **C. I.** Lekt. 1—19.
III **C. I.** Lekt. 20—32, Lektüre aus dem Anhang.
II **C. II.** Lekt. 33—48 (mit Kürzung in den Übungsstücken, bes Thèmes).
I b **C. II.** Lekt. 49—61 (desgl.).
[I a C Oberstufe in Auswahl.]

b) Mädchenmittelschule (5 Jahre mit je 5 Stunden).

Ausgabe **B** vereinfacht.

Kl. V: 4. Schuljahr, vereinfacht **B. I.** (oder nur Lekt. 1—14.
IV: vereinfacht **B. II.** (oder **B. I.** Lekt. 15 u. 16; **B. II.** Lekt. 1—9).
III: vereinfacht **B. III.** (oder **B. II.** Lekt. 10—18; **B. III.** Lekt. 1—6).
II: vereinfacht **B. IV.** (oder **B. III.** Lekt. 7—16).
I: vereinfacht **B. V.** im Druck, bis dahin **B. IV₂.** Neubearb. — Syntax in Auswahl — (oder vereinfacht **B IV.** Lekt. 1—13, daneben Schriftsteller-Lektüre, Syntax an der Hand des syntaktischen Anhangs in vereinfacht B. IV.).

9. Rektoratsschule

(4 Jahre, insgesamt 22 Stunden).

Ausgabe **C.**

Kl. IV (oder Sexta) (6 St.): **C. I.** Abt., Lekt. 1—29.
III (oder Quinta) (6 St.): **C. I.** Lekt. 30—32; **C. II.** 33—44.
II (oder Quarta (6 St. od. 5): **C. II.** Lekt. 45—61.
I (oder Untertertia) (4 St. od. 5): **C.** Oberstufe in Auswahl.

Ausgabe **A.**

Kl. IV: **A.** Lehrbuch, Lekt. 1—29.
III: **A.** Lehrbuch, Lekt. 30—60.
II: **A.** Lehrbuch, Lekt. 62—88.
I: A. Lehrbuch, Oberstufe **A.** oder **C.** in Auswahl.

10. Höhere Bürgerschule. Selektenschule.

a) Knabenschule.

Ausgabe **C.**

Kl. V (4. Schuljahr, 5 St.): **C. I.** Lekt. 1—19.
IV (5 St.): **C. I.** Lekt. 20—32; Lektüre aus dem Anhang.
III (4 St.): **C. II.** Lekt. 33—48.
II (3 St.): **C. II.** Lekt. 48—61.
I (3 St.): Wiederholungen.
oder Kl. III—I je 4 St. wie oben V—III;
oder Kl. IV (5. Schuljahr) —I: je 4 Stunden.

Ausgabe **A.**

Kl. IV: **A.** I. Abt. Lekt. 1—15.
III: **A.** I. Abt. Lekt. 16—28.
II: **A.** II. Abt. Lekt. 29—47.
I: **A.** II. Abt. Lekt. 48—66.

b) Mädchenschule.

Ausgabe vereinfacht **B.**

Kl. V:	vereinfacht	B. I.	Kl. IV.	vereinf.	B. I.
IV:	„	B. II.	III:	„	B. II.
III:	„	B. III.	II:	„	B. III.
II:	„	B. IV.	I:	„	B. IV.

oder

I: Wiederholungen.

Die Stundenzahl schwankt, je nachdem etwa in Klasse II und I noch englischer Unterricht erteilt wird.

11. Fortbildungsschule. Handelsschule.

Ausgabe **E. I.** und **II.** Abteilung oder
Ausgabe **C. I.** und **II.** Abteilung.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

7. Höhere Mädchenschule. Höhere Töchterschule.

a) Preufsen (6 Ja

A

Kl. VI (4. Schuljahr,
V (5 St.): **B. I.**
(oder 12).
IV (5 St.): **B. II.**
bearb., Lekt.
III (4 St.): **B. III**
B. IV₁. Neube
II (4 St.): **B. IV₁**
I (4 St.): **B. I**
Kürzung des Ü

a) Knaben-Mittelschu

Au

Kl. IV (4. Schuljahr) **C**
III **C. I.** Lekt. 20—
II **C. II.** Lekt. 33—
stücken, bes T
I b **C. II.** Lekt. 4
[I a C Oberstufe in Au
b) Mädchenmittelschul

Ausgabe

Kl. V: 4. Schuljahr, ver
1—14.

Aus

Kl. IV (oder Sexta) (6 S
III (oder Quinta) (
C. II. 33—
II (oder Quarta (6 St
I (oder Untertertia)
in Auswahl

10

a) Kna

Aus

Kl. V (4. Schuljahr, 5 S
IV (5 St.): **C. I.** Lek
Anhang.
III (4 St.): **C. II.** Lel
II (3 St.): **C. II.** Lek
I (3 St.): Wiederhol
oder Kl. III—I je 4 St. v
oder Kl. IV (5. Schuljahr

Ausg

Kl. IV: **A.** I. Abt. Lekt.

11

Vereinfachte Ausgabe **B.**

St.): Vereinf. **B. I.** Lekt. 1—16.
St.): „ **II.** Lekt. 1—18.
St.): „ **III.** Lekt 1—16
St.): „ **IV.** Lekt. 1—13.
St.): } „ **V.** (im Druck).
St.): } (s. links **B. IV₁.** Neubearb.)

n (Kl. V—I, 4.—9. Schuljahr, je 4 Stunden;
ule zum Lehrerinnenseminar und a) Preufsen,
höhere Mädchenschule.

len).

einfacht **B. II.** (oder **B. I.** Lekt. 15 u. 16;
B. II. Lekt. 1—9).
einfacht **B. III.** (oder **B. II.** Lekt. 10—18;
B. III. Lekt. 1—6).
einfacht **B. IV.** (oder **B. III.** Lekt. 7—16).
einfacht **B. V.** im Druck, bis dahin **B. IV₂.**
Neubearb. — Syntax in Auswahl —
(oder vereinfacht **B IV.** Lekt. 1—13,
daneben Schriftsteller-Lektüre, Syntax
an der Hand des syntaktischen Anhangs
in vereinfacht B. IV.).

e

n).

Ausgabe **A.**

Lehrbuch, Lekt. 1—29.
Lehrbuch, Lekt. 30—60.
Lehrbuch, Lekt. 62—88.
Lehrbuch, Oberstufe **A.** oder **C.** in Aus-
wahl.

ektenschule.

I. Abt. Lekt. 16—28.
I. Abt. Lekt. 29—47.
I. Abt. Lekt. 48—66.

b) Mädchenschule.

usgabe vereinfacht **B.**

nfacht B. I. } Kl. IV. vereinf. B. I.
„ B. II. } oder III: „ B. II.
„ B. III. } II: „ B. III.
„ B. IV. } I: „ B. IV.
rholungen.
denzahl schwankt, je nachdem etwa in
I noch englischer Unterricht erteilt wird.

lelsschule.

der

© The Tiffen Company, 2007
TIFFEN Gray Scale
A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19
R G B W G K C Y M

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf