# Zum Unterricht in den neueren Sprachen.

Von Prof. Dr. **Josef Caro.**

Es hiesse, Eulen nach Athen bringen, wollte ich in einem Fachblatte einen Bericht über die sogenannte Reformmethode erstatten. Meine Ansicht über diese Behandlung der neueren Sprachen habe ich, abgesehen von gelegentlichen Bemerkungen an verschiedenen Stellen der „Zeitschrift für Neuere Sprachen", bereits vor neun Jahren in der Beilage zur „Allgemeinen Zeitung" vom 10. Oktober 1899 zum Ausdruck gebracht. Wenn ich manches davon hier wiederhole, so geschieht es, um einem weiteren Publikum, besonders den Eltern der uns anvertrauten Schüler, einen Einblick in den jetzigen Betrieb des Französischen und Englischen zu gewähren.

Friedrich Paulsen, Professor der Philosophie und Pädagogik an der Berliner Universität, durch seine Teilnahme an allem, was die Schule, Lehrer und Schüler betrifft, rühmlichst bekannt, also gewiß eine Autorität auf diesem Gebiete, hat anlässlich der Besprechung der Schrift Ullrichs (Programmwesen und Programmbibliothek der höheren Schulen. Berlin 1908, Weidmann'sche Buchhandlung) in der „Monatschrift für höhere Schulen" von Köpke und Matthias 1808 S. 235 eine Lanze für die Programmabhandlungen der Schulen gebrochen und stimmt Ullrich bei, daß noch immer diesen Abhandlungen eine Bedeutung beizumessen ist, sofern sie nur richtige Punkte entwickeln, sofern sie „die geistige Vermittlung zwischen Schule und Publikum" bilden. Und so wende ich mich auf den folgenden Seiten weniger an die Fachgenossen als an die Eltern. Wie oft habe ich selbst von Seiten bekümmerter Mütter und selbstbewusster Väter die Fragen und Ausrufe hören müssen: „Ist die neue Methode nicht zu schwer? Lernen die Jungen genügend Grammatik? Man kann den Kindern nicht mehr so gut wie früher nachhelfen. Die Lehrlinge machen in französischen und englischen Briefen jetzt mehr Fehler als in der alten Zeit".

Eine Programmabhandlung vermag auch eingehender als kurze Zeitungsnotizen die in Betracht kommenden Punkte zu erörtern und ist gewiß eine berufenere Stelle für die Besprechung pädagogischer und methodischer Dinge als eine politische Tageszeitung, wo sie nur ein kurzes Dasein fristen, unter der Menge viel pikanterer und unter manchen interessanteren Sujets fast verschwinden und, wenn überhaupt, flüchtig gelesen und noch schneller vergessen werden. Auch dürfte hier manches gestreift werden, was in den Jahresberichten vom Leiter der Anstalt wohl regelmässig betont, aber keiner Beachtung gewürdigt wird, weil eben die Namen der Abiturienten, die der Schule gemachten Geschenke, die meistens Personalien berührende Chronik die ganze Aufmerksamkeit der Eltern und Kinder auf sich lenken.

Was man gemeinhin unter Reform des neusprachlichen Unterrichts versteht, wurde vor etwa fünfundzwanzig Jahren durch die Schrift: Der Sprachunterricht muß umkehren von Quousque tandem (dem Marburger Professor Wilhelm Vietor) angeregt. Vor sechzehn Jahren wurde die Reform, und zwar fürs Französische, unter Zugrundelegung des Lehrbuches der französischen Sprache von Rossmann und Schmidt mit Genehmigung

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

des königlichen Provinzialschulkollegiums in unserer Schule eingeführt. Ich hatte gegen die Reform zuerst Bedenken, nicht etwa nur sachlicher, sondern rein persönlicher Art; u. a. sagte ich mir, gedeihlich könne sie nur wirken, wenn sich sämtliche Neuphilologen der Anstalt dafür erwärmen und ihre Kraft dafür einsetzen. Als aber der frühere Direktor, Herr Dr. Hirsch, mit mir einer französischen Unterrichtsstunde des Herrn Direktor Walter in der Bockenheimer Realschule, der Hochburg der Reform, beiwohnte, war er von dem dort Gebotenen so begeistert, daß in einer Konferenz trotz mannigfacher von mir geäusserten Einwände die Einführung beschlossen wurde. Seitdem wird der Unterricht bei uns im Französischen nach der neuen Methode erteilt. 1895 konnten wir anlässlich des in Frankfurt stattfindenden französischen Unterrichtskursus einer grösseren Anzahl auswärtiger Kollegen zwei Klassen vorführen, die nach dieser Methode unterrichtet wurden und schöne Fortschritte aufwiesen. Das Englische folgte erst im Jahre 1904, nachdem ich lange vergebens nach einem geeigneten Lehrbuche Umschau gehalten hatte. Das englische Seitenwerk zu Rossmann und Schmidt, dessen Gebrauch nahe lag, konnte aus Gründen, die hier unerwähnt bleiben mögen, nicht in Betracht kommen. Im English Student von Hausknecht bot sich endlich auch dem Unterricht im Englischen ein treffliches Buch. Ich füge hinzu, daß die Hölzelschen Wandbilder und die Stadtpläne von Paris und London u. a. der Anschauung dienen. Von Quarta, beziehgsw. Tertia an werden Übungsbuch von Ploetz und Sprachlehre von Ploetz-Kares gebraucht. In der Secunda setzt stets im Französischen, in der Prima mitunter im Englischen die Schriftstellerlektüre ein.

Was ist und will die Reform? Früher wurde im grossen und ganzen der neusprachliche Unterricht nach dem Muster des lateinischen und griechischen erteilt. Man las, übertrug ins Deutsche, lernte Vokabeln auswendig, trieb Grammatik und übte die grammatischen Regeln durch Übersetzung deutscher Sätze. Ebenso aber wie die moderne Philologie den Kinderschuhen entwuchs und sich allmählich von der älteren und angeseheneren Schwester emanzipierte, erkannten auch viele im praktischen Schulleben stehende Männer, daß die Ziele des altsprachlichen und neusprachlichen Unterrichts sich durchaus nicht decken. Wohl streben beide ein Verständnis der Kultur des fremden Volkes an, und hierzu ist das Eindringen in die Werke seiner Dichter und Denker erforderlich, was seinerseits die Aneignung der fremden Sprache als Bedingung voraussetzt. Aber dem Unterricht einer modernen Sprache ist noch ein anderes Ziel gesteckt, der mündliche und schriftliche Gebrauch der fremden Sprache. Und dazu kommt ein Drittes, die möglichst korrekte Aussprache. Nun soll durchaus nicht in Abrede gestellt werden, daß der frühere Betrieb den zwei letzten Forderungen auch teilweise gerecht wurde, aber die grammatische Unterweisung stand doch im Mittelpunkt des Unterrichts, und Sprechübungen traten in den Hintergrund. Es kam also den Reformern vorzugsweise auf zwei Dinge an, auf die gute Aussprache und den mündlichen Gebrauch der fremden Sprache.

In den Dienst jener wird die noch junge Wissenschaft der Phonetik gestellt. Es herrschen im Publikum ganz eigenartige Vorstellungen darüber. Man betrachtet sie einerseits als Spielerei, andrerseits als neue Qual für die Kinder. Wie steht es aber wirklich damit? Die wissenschaftliche Phonetik studiert die Sprechlaute, ihre Hervorbringung durch die Sprechorgane, und untersucht, wodurch der verschiedene Klang der einzelnen Sprachen bedingt ist. Wie kommt es, daß wir den Bayern, den Schwaben, den Sachsen sofort an seiner Sprache erkennen, ihn, der doch dasselbe Deutsch spricht wie wir? Wie kommt es, daß der Franzose,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

der Engländer, möge er ein noch so fliessendes Deutsch sprechen, sein Ausländertum nicht verleugnen kann? Das liegt an der sogenannten verschiedenen Artikulationsbasis. Es ist freilich nicht zu bestreiten, daß es nur wenigen begabten, und zwar meistens musikalisch veranlagten, Menschen gelingen wird, das fremde Idiom so zu handhaben, daß sie es ganz oder fast wie die Muttersprache beherrschen. Aber soll man deshalb die Flinte ins Korn werfen? Muß man nicht wenigstens darnach streben, die fremden Laute möglichst rein den Schülern beizubringen? Nicht diese sollen Phonetik treiben, wohl aber muß sich der Lehrer damit vertraut gemacht haben, auf daß er ihnen durch manche Kunstgriffe die Hervorbringung gewisser Laute erleichtere, z. B. der beiden F-, der Zisch-, der Nasallaute. Freilich tut auch hier die korrekte Aussprache des Lehrers das Meiste. Die Phonetiker wollen also zuerst einen gleichsam propädentischen Unterricht in den Lauten der fremden Sprachen.

Nunmehr die Sprechübungen. Umgrenzen wir zunächst das Ziel, das uns vorschwebt und das wir auf der Schule — ich denke hier speziell an die höheren Knabenschulen, und zwar Realanstalten, nicht an Mädchenschulen, wo die Verhältnisse anders liegen — erreichen sollen und können. Der Schüler soll fähig sein, die fremde Sprache einigermassen zu verstehen und zu gebrauchen. Nicht mit Unrecht schreibt Vietor a. a. O. S. 25: „Unsere Realabiturienten können so wenig einen französischen und englischen Brief schreiben, als sie sich in Londen oder Paris in ihrem Jargon ohne Stocken und Hacken um die nächste Strassenecke fragen können.“ Um die gestellte Aufgabe zu lösen, ist der Reformunterricht zunächst ein Anschauungsunterricht geworden. Dieser Anschauungsunterricht ist — wohlgemerkt — nichts Neues, ist bereits von Comenius im siebzehnten Jahrhundert gepflegt und seitdem weiter ausgebildet worden, und die Reformer haben nie, obwohl ihre Gegner ihnen dies untergelegt haben, behauptet, daß sie ihn gleichsam erfunden haben. Wohl aber haben sich die Reformer die Anschauungsmethode zu nutze gemacht, angefangen, sie beim Unterrichte zu verwenden. Mittelst der Anschauung kann dem Kinde eine Menge Begriffe aus dem täglichen Leben spielend beigebracht werden, ohne daß es nötig ist, zum Deutschen zu greifen. Nicht des Näheren einlassen möchte ich mich hier auf die alte Doktorfrage, wie es eigentlich um das Verhältnis von Wort und Begriff steht, ob das Kind etwa bei der Frage Qu'est-ce que c'est? zuerst an den deutschen und erst dann an den fremden Ausdruck denkt, ob also eine schnelle Übersetzung, eine doppelte Denkübung stattfindet. Meiner Überzeugung nach ist das letztere wohl ganz im Beginne der Fall, nicht aber mehr bei häufiger Wiederholung der Übungen. Woher käme es sonst, daß nicht selten im Anfange der Stunde, wenn vorher eine englische Lektion erteilt worden ist, der Schüler im Französischen auf eine Frage ganz unwillkürlich yes oder no antwortet? Daß diese unbewusste Aneignung jedesmal erst von neuem erzeugt werden muß, daß jede Unterrichtsstunde im Französischen und Englischen weit mehr als in einem anderen Fache erst eine innere Sammlung von einigen Minuten erfordert, liegt in den Verhältnissen. (Vgl. zu dieser Frage u. a. Neuere Sprachen, Band XVI S. 512).

Wir besitzen eine grosse Anzahl Hilfsmittel für den Anschauungsunterricht, und je vollkommener dieser gestaltet wird, desto mehr kann der Reformunterricht ausgebildet werden.

Hat man auf diese Weise eine gewisse Grundlage geschaffen, haben die Kinder die Benennung für viele Begriffe sich angeeignet, z. B. das Schulzimmer und die in ihm befindlichen Gegenstände, die Handlungen, die man mit ihnen vornimmt, das Schulgebäude, die Strasse, die Körperteile, die Zahlen, ferner, auf guten Bildern, das Wohnhaus, Garten, Feld,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die Stadt u. s. w. und wohlgemerkt! nicht nur einzelne Begriffe, sondern diese in den mannigfachsten Verbindungen, so daß Präpositionen und Verben zur Sprache kommen und geübt werden, so geht man zu kleineren Erzählungen über, in denen neu auftretende Wörter ebenfalls durch die Anschauung klar werden. Durch unzählige, immer anders gestellte Fragen, es sei nach dem Subjekt oder Objekt oder dem Verbum oder einer näheren Bestimmung, kann man sich leicht überzeugen, wie Walter in mehreren Arbeiten ausgeführt und wie die Praxis es bestätigt hat, daß die Schüler den Sinn der Erzählung völlig erfasst haben. Durch derartiges wiederholtes Fragen erreicht man zugleich, daß sie sich den Stoff schnell aneignen und imstande sind, das Gehörte wiederzugeben. Ich habe schon oft Veranlassung gehabt, den Einwand zu widerlegen, daß die Kinder nur gedankenlos, papageienhaft, nachsprechen, was man ihnen vorsagt. Nein, sie verstehen, beherrschen die Materie und können sie ummodeln, und das ist alles, was man auf der untersten Stufe, nehmen wir die ersten zwei Jahre an, verlangen darf. Ob sie den fremden Text auch in schönes wortgetreues Deutsch zu übersetzen vermögen, ist eine Frage, die erst später erörtert werden soll. Aber darauf kommt es ja noch nicht an. Sie sollen Französisch oder Englisch verstehen und sprechen, ihr Ohr und ihr Mund soll sich an die fremden Laute gewöhnen. Die gelegentliche Übersetzung eines abstrakten oder eines nicht häufig vorkommenden konkreten Begriffes braucht man nicht allzu ängstlich zu scheuen und nicht zu befürchten, daß dadurch die ganze Methode über den Haufen geworfen wird. Nur vermeide man das durchgängige und regelmässige Übertragen ins Deutsche. Auf Grund langjähriger Erfahrung behaupte ich, daß man den Unterricht selbst in der Grammatik so erteilen kann, daß die Muttersprache nur in den seltensten Fällen herangezogen werden muß, daß die Schüler den Gegenstand durchdringen und in der Grammatik ebenso gefördert werden, wie nach der alten Methode, in gewissem Sinne noch mehr. Denn das Verbum — und dieses ist der Hauptbestandteil einer jeden Sprache, gleichsam ihr Rückgrat — in seinen mannigfaltigsten Formen und Verschlingungen kommt viel mehr zu seinem Rechte als früher, da nur die Formen hergeleiert und erst später in deutschen Sätzen wirklich eingeprägt wurden. — Daß die Erfolge im Englischen noch günstiger als im Französischen sind, ist leicht zu verstehen. Das Englische setzt bei uns drei Jahre später als das Englische ein; die Schüler sind reifer, sie sind durch das Französische gleichsam schon trainiert. Ja, man wird es vermeiden, den Unterricht hier zu elementar zu gestalten oder jedenfalls im Anfange schneller weitergehen können, und last not least, die Grammatik, die Formenlehre, vor allem das Verbum, ist einfacher als im Französischen.

Es ist selbstverständlich, daß in den ersten Wochen das Lesebuch ausgeschaltet wird, der Unterricht findet nur mündlich statt. War es bereits früher bisweilen der Fall, so wird die Frage jetzt noch dringender: Wie gestaltet sich der Übergang zur Schrift? Der Laie stellt ihn sich sehr schwer und als eine Belastung für die Schüler vor. Aber das Gegenteil trifft zu. Nach der alten Methode wurde dem Ohre und dem Auge zu gleicher Zeit Neues geboten. Das Kind sollte den richtigen Laut und seine Wiedergabe durch die Schrift mit einem Male erfassen, das war zu viel. Das Nebeneinander wird in ein Aufeinder aufgelöst, erst Laut, dann Schrift. Hat man nämlich in der oben dargelegten Weise das Fundament geschaffen, auf dem weitergebaut werden kann, sind im mündlichen Verfahren die Schüler einigermassen in die fremde Sprache eingeführt worden, dann greift man zum Buche und zeigt ihnen, wie die Wörter, deren sie sich wochenlang bedient haben, wirklich aussehen, zeigt ihnen, wie auch im Deutschen Laut und Schrift leider oft sich nicht decken,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

daß eben unsere Schrift trotz neuer und neuester Orthographie noch keine völlig phonetische ist, daß dies im Französischen noch weniger der Fall ist und dass es damit im Englischen am allerschlimmsten steht. — Man bietet jetzt den Schülern in der Schrift etwas Neues und hält so ihr Interesse rege. Sie müssen die Wörter und ihre Verbindungen wiederholt abschreiben, und schneller als der Außenstehende es vermutet, lernen sie, die Laute in der von der Academie und den Sprachmeistern festgelegten Form schriftlich wiedergeben. Ja, ich behaupte — ein Punkt, in dem viele Fachgenossen, denen alles Neue Unbehagen bereitet, freilich anderer Meinung sind —, selbst wenn man die Lautschrift anwendet und die Kinder phonetische Uebungen machen läßt, wie ich es tat, als ich die Sexta zum ersten Male im Französischen übernahm, vollzieht sich der Uebergang zur gewöhnlichen Schrift ganz glatt und ist nicht von den geringsten üblen Folgen begleitet. Daß Fehler, sogar viele, in der ersten Zeit sich einstellen, wer wollte das leugnen? Aber stand es früher damit besser? Waren früher unsere kleinen Franzosen und Engländer sofort tüchtige Orthographen? Zur Beruhigung ängstlicher Eltern füge ich hinzu, daß wir uns im Anfange nicht so arg viel um die richtige Schreibung kümmern, wenn nur der Laut richtig festgehalten wird. Ob der Junge chaize - chaise, paire - père, jete - jette und Ähnliches schreibt, schert uns nicht sehr, macht uns gewissermaßen Freude. Ein chette - jette, chambe - jambe ärgert uns mehr. Und wenn wir auch den Rotstift pflichtgemäß walten lassen, bei der Beurteilung spielt die getreue phonetische Wiedergabe des Lautes immer noch die Hauptrolle. — Im Laufe eines Semesters sind die Schwierigkeiten der Orthographie in der Regel überwunden.

Das sind im großen und ganzen die Hauptzüge der Reform, soweit die unteren Klassen, die ersten zwei oder drei Jahre, in Betracht kommen.

Schwieriger gestaltet sich die Durchführung der Reform in den späteren Jahren, Schwierigkeiten, die teils in der Sache selbst liegen, andere, die mit der Methode als solcher nichts zu tun haben. Über jene ist man schon fast Herr geworden, und je mehr man fortschreitet, desto geringer dürften sie werden. Zu Anfang hat man nämlich nur mit einzelnen Begriffen, mit kurzen einfachen Erzählungen zu operieren, für die ein Verständnis leicht zu erreichen ist, und der grammatische Stoff beschränkt sich im wesentlichen auf die Formenlehre, des Deutschen kann man füglich fast ganz entraten. Ferner eignet sich wohl der neun- bis zwölfjährige Schüler für diese Übungen, denen immerhin etwas Mechanisches anhaftet, während ältere ihnen nicht mehr so willig folgen würden.

In neuester Zeit sind zwar einige sehr gute Schriften erschienen, die zeigen, wie man dasselbe Verfahren mutatis mutandis auch in den mittleren und oberen Klassen durchführen kann, und in den Versammlungen der Neuphilologen, namentlich der Wiener, ist dieser Punkt erörtert worden. Aber von einer Klärung ist eigentlich noch keine Rede. Es stehen sich hier zwei Ansichten diametral gegenüber. Die einen meinen, ohne Übertragung des fremden Textes ins Deutsche, ohne Übersetzung des Deutschen in die fremde Sprache, ohne spezielle grammatische Unterweisungen, die in der Muttersprache stattzufinden hätten, sei keine gründliche Sprachkenntnis zu erwerben. Die andern, die strengsten Reformer, halten die erste Forderung für geradezu schädlich — daher auch die Reformausgaben der Texte mit Anmerkungen in der fremden Sprache und einem Glossar d. h. einem Wörterbuche, das die selteneren Wörter durch bekanntere in derselben Sprache wiedergiebt —, die zweite für höchst zwecklos, also überflüssig und wollen die Grammatik auch im fremden Idiom

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

lehren, um das Hinüber und Herüber in zwei Sprachen während des Unterrichtes zu vermeiden, um den Schülern für die ganze Stunde ein einheitliches Milieu zu schaffen.

Es giebt aber einen dritten Weg, der die mittlere Linie innehält und der oft mit Erfolg und Nutzen beschritten worden ist. Ich möchte noch einmal betonen, daß ich hier keine graue Theorie erörtere, sondern ein Verfahren schildere, wie wir es einzuschlagen pflegen.

Zunächst — die brennende Frage — wie halten wir es mit der Übersetzung ins Deutsche? Vor der Beantwortung dieser Frage muß der dritte Punkt besprochen werden, der Unterricht in der Grammatik. Die amtlichen Lehrpläne verlangen diesen Unterricht. Sie weisen dem Französischen an den Lateinschulen dieselbe Rolle zu wie dem Lateinischen an den Gymnasien, d. h. es soll die sprachlich-logische Schulung befördern. Um diese sprachlich-logische Schulung dreht sich eigentlich der ganze Streit. Die Reformer finden in der Syntax des Lateinischen und Französischen keine Logik und messen ihr keine Wichtigkeit bei. Ich meine, das ist zu viel gesagt. Wenn der Schüler im Französichen, das mit seiner fein ausgebildeten Syntax dem Lateinischen fast gleich kommt, zeigen kann, daß er eine syntakliche Regel verstanden hat, so hat er tatsächlich eine Denkübung vollbracht. (Sehr bezeichnend hierfür und auch in anderer Beziehung ist eine Stelle in Prevost's Demi-Vierges pag. 179. Maxime sagt da: „Je vous assure qu'il a tenu à presque rien que je n'entre pas, que je rebrousse chemin". — „Entrasse" et „rebroussasse", pensa Hector qui observait Maxime aver une pitié un peu jalouse. Mais la passion excuse tout). Aber sehen wir einmal davon ab. Dient die Syntax nicht einem ganz praktischen Zwecke? Braucht man sie nicht, wenn man den fremden Text verstehen will, wie in dem eben angeführten Satze? Wie oft stoßen wir uns an der Übersetzung ausländischer Werke, selbst wenn sie vom Verfasser autorisiert ist, wie die Trebitzsche Übersetzung der Dramen und Essays von Bernhard Shaw! Wie oft fühlen wir, daß das Original einen anderen Sinn bieten muß, daß der Übersetzer es nicht verstanden hat! Und der Fehler rührt nicht allein davon her, daß er einem einzelnen Worte eine andere Bedeutung beigelegt, sondern daß er den ganzen Satz nicht erfaßt hat. Welch eine feine Nüanzierung des Sinnes bewirkt beispielsweise der Konjunctiv, wenn indirekte Rede vorliegt! Nicht grammatisch geschulte Translatoren haben schon oft Unheil angerichtet. Endlich, braucht man nicht Syntax, wenn man sich französisch oder englisch ausdrücken will, und zwar mündlich sowohl wie schriftlich? Müssen nicht unsere jungen Leute in den Geschäften — ich hebe absichtlich dieses Moment hervor — Übersetzerarbeit leisten? Kommen nicht viele andere in dieselbe Lage? Und das sind Fälle, wo nicht mit dem Sinne allein gedient ist, wo geradezu eine wörtliche Übertragung verlangt wird. (Ich will ganz davon schweigen, daß die Gleichberechtigung der drei Schulgattungen diesen Unterricht zur Pflicht, zu einem point d'honneur macht.) Ist aber die Grammatik unumgänglich nötig, dann muß sie, und zwar systematisch, gelehrt werden, und nicht in der fremden, sondern in der Muttersprache. In der Formenlehre kann man die letztere entbehren, durchaus aber nicht in der Syntax. Die Universitätsprofessoren tragen diesen Teil der Grammatik mit gutem Grunde deutsch vor, weshalb sollen die Lehrer, gesetzt daß sie die fremde Sprache so vollkommen beherrschen, daß sie auch z. B. die Infinitiv — und Subjonctivregeln in ihr klar machen könnten, nicht so wie jene verfahren, wo sie dreizehn- bis fünfzehnjährige Knaben vor sich haben? Man komme mir aber nicht mit dem den ganzen grammatischen Unterricht gleichsam mit einer Handbewegung beseitigenden Einwurf, die Regeln eigne sich der Schüler unbewußt durch die Lektüre und die an sie geknüpften Übungen an, er spreche ja seine

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Muttersprache richtig, ohne mit Grammatik gequält zu werden, und die Menge rote Tinte, die man bei der alten Methode verbrauche, spreche nicht sehr zu Gunsten dieser Art des Unterrichtes. (Daß die Kinder früher auch viele Fehler machten, ist nicht in Abrede zu stellen und mögen sich namentlich alle Laienkreise in Erinnerung bringen, die über die Reform klagen und die alte Zeit mit ihrer scheinbar gut fundierten grammatischen Kenntnis so oft gegenüber der neuen ausspielen). Aber, kann man den Reformern erwidern, die nach der strengsten Reform unterrichteten Schüler machen nicht weniger Fehler. Während jedoch jene nur beweisen, daß die Grammatik eben etwas Schweres ist, das nicht leicht überwunden wird und ständig geübt werden muß, macht man bei diesen den Mangel eines ausreichenden grammatischen Unterrichtes für die Versehen haftbar, und auch ich tue es. Weil der frühere Weg nicht ganz zum Ziele führte, sollte man ihn völlig verlassen? Vielleicht braucht man nur ein anderes Tempo zu nehmen, um manche Hindernisse auf dem Wege zu beseitigen? Denn mit der mechanischen, unbewußten Aneignung, besonders in der Syntax, verhält es sich doch ganz anders, als manche Reformer uns glauben machen wollen. Wie kann man überhaupt die Muttersprache zum Vergleiche heranziehen? Die Syntax des Deutschen ist der englischen in gewisser Hinsicht gleich, beide sind höchst einfach, und wenn die Unterschiede auch mannigfach sind, könnte das Englische vielleicht durch viele Lektüre ohne allzuviele grammatische Unterweisung erlernt werden. Das Französische jedoch weicht vom Deutschen so sehr ab. Noch so viele Lektüre, noch so vieles Sprechen könnten die grammatische Anleitung nicht entbehrlich machen. Und was heißt in unseren Schulen „viel Sprechen und Lesen"? Höchstens werden dem Französischen sechs Stunden wöchentlich gewidmet. Genügt das für die unbewußte Aneignung? Ja, wenn wir einen Lehrplan wie das Französische Gymnasium in Berlin hätten, wo von einer bestimmten Klasse an die Unterrichtssprache für alle Fächer das Französische ist, dann hörten die Kinder viel Französisch und wären gezwungen, viel Französisch zu sprechen. Was bedeutet aber für das den Reformern vorschwebende Ziel eine knappe Stunde, und wohlgemerkt! im Klassen-, nicht Einzelunterricht? Also mit dem Vergleiche mit der Muttersprache ist es schon aus diesem Grunde nichts. Um richtig sprechen und schreiben zu können, muß die Grammatik sorgfältig gepflegt werden, sonst tappt man blind herum und weiß in einem zweifelhaften Falle keine Entscheidung zu treffen. In der Muttersprache sagt einem oft schon das Gefühl das Richtige, wie tief muß man sich aber bereits in eine fremde Sprache versenkt haben, um sich da auf sein Gefühl verlassen zu können!

Räumen wir aber der Grammatik einen systematischen Unterricht ein, dann dürfen auch die Übungen, d. h. die Übersetzungen aus dem Deutschen in die fremde Sprache, nicht fehlen, und in dieser Beziehung stehe ich völlig auf dem Boden der Lehrpläne. Nur möchte ich Schüler und Eltern dringend vor etwas warnen, nämlich der Überschätzung des Wertes des Extemporale. Dieses hat für uns Lehrer, die einer gesunden Reform huldigen, nur eine untergeordnete Bedeutung, es soll eine Übung, keine Prüfung sein; es ist höchstens für uns ein Prüfstein, ob die Schüler schon der Aufgabe gewachsen sind, vor die wir sie gestellt haben. Das Extemporale ist nicht mehr etwas so Furchtbares wie in der alten Zeit. Die Lehrpläne ordnen für das Französische und Englische Folgendes an: „Die Texte für die häuslichen oder Klassenübersetzungen hat in der Regel der Lehrer, und zwar im Anschluß an Gelesenes, zu entwerfen. Dieselben sind einfach zu halten und fast nur als Rückübersetzungen zu behandeln". Von grammatischen Feinheiten wird ohnehin Abstand genommen,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

und kein vernünftiger Lehrer plagt die Schüler mit seltenen Ausnahmen. Die Leyguesche Reform, Plattners Grammatik, Diehl: Französische Schulgrammatik und moderner Schulgebrauch, H. Schmidt: Schulgrammatik und Schriftsteller, und ähnliche Schriften weisen ihn geradezu auf eine vereinfachte Behandlung der Syntax, sollen seine Emanzipation vom Ploetz bewirken.

Infolge einer solchen Auffassung des Extemporale giebt es auch keine häuslichen Vorbereitungen für diese Arbeiten mehr. Wir wollen wissen, was die Schüler in der Stunde lernen, was sie vom Unterrichte mitnehmen, nicht, was ihnen zu Hause eingetrichtert wird. Wir wünschen, hierdurch auch die häuslichen Arbeiten einzuschränken, der Belastung, über die man so sehr klagt, Herr zu werden. Aber, man sollte es kaum glauben, manche Kreise im Publikum sind mit dieser Maßregel garnicht einverstanden, und ich habe nicht selten aus den Worten dieser und jener Mutter einen gewissen Vorwurf herausgehört, daß die Kinder keine Gelegenheit hätten, sich für die schriftlichen Arbeiten genügend vorzubereiten. Das Extemporale gilt eben noch immer als das Arcanum; von ihm allein hänge das Wohl und Wehe des Schülers ab, nur nach seinem Ausfall regele sich die Versetzung. Nichts falscher; weit mehr als früher kommt das Mündliche in Betracht, die Auffassungskraft des Schülers, seine ganze Persönlichkeit. Möchten doch Eltern — und diejenigen Personen, die die Kinder daheim eindrillen, endlich einmal begreifen, daß ein verändertes oder nicht verändertes participe passé, ein de oder à vor dem Infinitiv, ja sogar ein falsch angewandter Indikativ oder Konjunctiv den Knaben nicht ein volles Jahr zurückzuhalten vermögen.

Von viel größerer Bedeutung als das Extemporale, die Übersetzung aus der Muttersprache in die fremde Sprache, ist das Diktat. Es giebt uns nicht weniger als jenes einen Maßstab zur Beurteilung der grammatischen Kenntnisse und zeigt uns insbesondere, ob der Schüler fähig ist, den fremden Text aufzufassen. Gehen diese Diktate allmählich vom Leichteren zum Schwereren, vom Bekannten oder Verwandten zum Unbekannten über, dann gewöhnen sie das Ohr an den fremden Laut und befähigen die Schüler, Gehörtes zu verstehen, und bekanntlich ist dies im ersten Stadium der Spracherlernung wichtiger als das Sprechen, comprendre ist die erste, savoir die zweite Stufe.

Was hier über die Behandlung der Grammatik ausgeführt ist, bezieht sich natürlich nur auf die sechsklassigen Realanstalten, d. h. die Mittelstufe, nicht auf die Oberstufe der Vollanstalten, wo die Übersetzung aus dem Deutschen ganz in Wegfall kommen muß und kann, denn die Grammatik ist abgeschlossen.

Entsprechend der größeren Bewertung des Diktats ist die intensivere Behandlung der Lektüre. Im fünften und sechsten Jahre lesen wir Schriftsteller, einheitliche Texte; Chrestomathien wären auch zu empfehlen. Wenn Professor Dr. Emil Stern (Neue Freie Presse, 11 Juli 1908) den Stab über solche Sammlungen bricht, so schießt er über das Ziel, ich kann ihm höchstens für die obersten Klassen beipflichten. Die nach der oben skizzierten Weise vorgebildeten Schüler sind imstande, in den Text einzudringen. Der Lehrer bespricht ihn zuerst, hebt die neuen Wörter hervor, liest ihn selbst und läßt ihn dann lesen. Einzelne Fragen daraus, kurze Inhaltsangaben, in der fremden Sprache natürlich, überzeugen den Lehrer, daß die Klasse die Materie beherrscht. Freilich vermeide man auch hier nicht, ja noch weniger, die Übersetzung eines Wortes ins Deutsche und übersetze sogar gelegentlich einen ganzen Satz, wenn es nötig ist. Das richtet geringeren Schaden an, als wenn Unklarheit und Ungründlichkeit einreißen. Nur kein Fanatiker der Methode! Daher bin ich für

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die mittleren Klassen gegen die Reformausgaben, weil ich mich des Gefühls nicht erwehren kann, daß sie zu schwer sind, und außerdem sind sie nicht alle konsequent. (In den lesenswerten Aufsätzen von Büttner im letzten Jahrgang der Neueren Sprachen findet man Ausführliches über sie). Aber man gehe eben in der Übertragung nicht zu weit und betrachte nicht das schöne Deutsch als das Hauptziel, sondern denke daran, daß es nur den Gedanken klarstellen soll.

In den letzten Jahren hat sich das Interesse gerade dieser Frage der Lektüre zugewandt und schöne Früchte gezeitigt. Der Kanonausschuß des Vereins für neuere Philologie hat sich der schweren Aufgabe unterzogen, geeignete Lektüre zu suchen und zu empfehlen. Freilich ist das Programm nicht so fest wie in den klassischen Sprachen. Cornelius Nepos, Caesar, Livius, Cicero, Tacitus, Ovid, Virgil, Horaz einer-, Xenophon, Thukydides, Demosthenes, Homer, Sophocles andererseits werden stets auf allen Gymnasien in denselben Klassen gelesen. So hat man sich den Kanon in den neueren Sprachen nicht zu denken. Hier ist dem Lehrer Freiheit gelassen. Das klassische siebzehnte und auch das achtzehnte Jahrhundert fürs Französische, Shakspere fürs Englische werden wohl noch immer berücksichtigt, aber weit mehr greift man zu Thiers, Lanfrey, zu den modernen Dramatikern und zu der großen schönen Fülle beschreibender und erzählender Literatur. Da das Englische und Französische lebende Sprachen sind, die sich ständig weiterentwickeln, darf die Lektüre nicht in enge, feste Grenzen eingeschlossen werden, und eine feste Norm wäre hier von größtem Übel.

Was ich über die neue Unterrichtsweise gesagt habe, möchte ich in die Worte zusammenfassen: Radikale, streng durchgeführte Reform auf der Unterstufe, dann eine gediegene Unterweisung in der Grammatik und Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Franzosen und Engländer an der Hand der Lektüre, bei der aber die weitere Pflege der fremden Sprache nicht aus dem Auge verloren werden darf, ja erst recht gepflegt werden kann.

Die Skizze, die ich zu entwerfen gesucht habe, soll den Weg, den wir beschreiten, nur ungefähr angeben. Der Individualität des Lehrers bleibt ein weiter Spielraum. Jeder, der sehen will und sehen kann, wird die Wahrnehmung machen, daß der neue Weg leichter und besser zum Ziele, das uns gesteckt ist, führt, und keiner, der ihn versucht hat, wird wieder zur alten Methode greifen wollen. Die neue stellt wohl an das Denkvermögen der Schüler höhere Anforderungen, ist aber kurzweiliger und interessanter als die alte und verlegt den Schwerpunkt der Arbeit in die Schule und nicht ins Haus. Und erscheint der Unterricht in der ersten Zeit gleichsam als eine Spielerei, so soll das kein Nachteil, vielmehr ein Vorteil sein, und man möge sich darüber freuen, wenn das Endziel nicht aus dem Auge verloren wird. Den Ernst des Lebens lernen unsere kleinen Sextaner und Quintaner noch früh genug kennen. Der Unterricht ist auch eine Kunst, und auf sie ist das Wort des Dichters ebenfalls anwendbar: Heiter ist die Kunst.

---

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf