Die Neugestaltung unseres französischen und englischen Unterrichts.

Vor zehn Jahren ist eine Programmarbeit an unserer Schule veröffentlicht worden, mit einem ähnlichen Titel wie diese: L Bätgen, Zur Neugestaltung des französischen Unterrichts Dort wird im Anschluß an die neusprachliche Reformbewegung für den Unterricht ein neues Ziel gesteckt und ein andrer Weg verlangt, es zu erreichen. Seitdem sind mannigfache Veränderungen an unserer Anstalt eingetreten; nach vorgängigen Berichten und Beratungen ist seit Ostern 1893 mit der Einführung neuer Lehrbücher die Neugestaltung Thatsache geworden.

Die Reformarbeit steht heute noch nicht an ihrem Ende; über die Grundgedanken ist man sich einig, an der systematischen Verteilung des Stoffes und an der praktischen Ausgestaltung im Einzelnen bleibt noch manches zu thun. So ist auch unsre Arbeit noch nicht fertig. Andererseits ist auch eine abschließende Erfahrung noch nicht erreicht worden, weil wir bis jetzt noch nicht in der Lage waren, ein und dieselbe Klasse von unten herauf mit der neuen Methode durch die ganze Schule zu führen. Wir sind aber den neuen Weg schon ein gutes Stück mit Bewußtsein gegangen, weiter vermutlich als jede andere Schule im Großherzogtum, und so ist eine rückblickende Prüfung, die die Doppelaufgabe eines Berichtes für die Öffentlichkeit und der Wegweisung für etwaige weitere Arbeit der eigenen Schule erfüllen kann, doch immerhin nicht ohne Zweck.

Eine zweite Programmarbeit von demselben Verfasser und im selben Sinne wie die erste: Schriftliche Arbeiten im neusprachlichen Unterricht, 1890, schließt mit der Betrachtung: „Diese sämtlichen Ausführungen haben so lange einen rein akademischen Wert, als nicht die Möglichkeit gegeben ist, sie auf ihren Wert oder Unwert in der Praxis der Schule zu untersuchen. Das kann natürlich nur durch die Behörden veranlaßt werden.“ Auch hier hat sich die Sachlage geändert. Unsere Reformen waren selbstverständlich nur mit Bewilligung der Behörde möglich, und es ist eine Pflicht hier auszusprechen, daß wir den Vorgesetzten unsrer Anstalt warmen Dank schulden, nicht nur, weil sie unseren methodischen Vorschlägen Folge gegeben und die Neueinführung der Bücher gestattet haben, sondern besonders auch dafür, daß sie in der Prüfungsordnung eine für die neue Methode ganz besonders wichtige Änderung haben eintreten lassen. Über Preußens Reformen hinaus geht nämlich die für unsre Schule einstweilen versuchsweise geltende Verfügung, daß wir künftig auch im Englischen wie im Französischen eine freie Arbeit, keine Übersetzung für die Abgangsprüfung verlangen dürfen. Vielleicht ist die Hoffnung nicht unberechtigt, daß auch die mündliche Prüfung sich mit der Zeit den neuen Zielen mehr anpaßt. Es wäre zweckentsprechend, wenn vor allen Dingen auf die Fähigkeit des freien Sprechens geprüft würde, und wenn man auch in Bezug auf die sachlichen Kenntnisse in der französischen Geographie und Geschichte, Litteratur und Kulturgeschichte bestimmte Anforderungen stellen wollte.

Wir haben für unsere Schule einen handschriftlichen Lehrplan, der in gewissen Zeitabschnitten einer erneuten Durchsicht unterzogen wird. Wenn wir unsern Weg im neusprachlichen Unterricht weiter gehen wollen und dürfen, so bin ich — ohne jedoch in diesem Punkte der Zustimmung des Direktors und der Fachkollegen sicher zu sein — der Meinung, daß wir den Lehrplan nach drei Seiten hin weiter auszuge-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

stalten haben: Die Übungen des **Könnens** müssen in ihren Vorstufen und in dem Fortgang vom Leichten zum Schweren näher charakterisiert und auf die unten begründeten drei Stufen systematisch verteilt werden. Die Wahl, Anordnung und Übung des **Wissensstoffes** hat allein nach dem Gesichtspunkt zu erfolgen, daß das Wissen im Dienst des Könnens steht. Der **Sachunterricht** drittens bedarf, wenn er nicht in der Luft hängen soll, einer bestimmten Auswahl und Anordnung und gewisser leitender Gesichtspunkte für seine Behandlung.

I. Aufgabe und Ziel des Unterrichts.

Wir stehen auf dem Boden der neusprachlichen Reform. Damit ist keineswegs gesagt, daß wir Sondergründe gehabt hätten, die Art und die Erfolge gerade unseres früheren neusprachlichen Unterrichts anzuzweifeln. Ich schulde einem alten lieben Lehrer hier die Anerkennung, daß bei uns Erfolge erzielt worden sind, wie sie vielleicht nicht sehr häufig vorkommen. Andererseits ist damit nicht gesagt, daß die Reform auf die neusprachlichen Fächer beschränkt geblieben sei. Es war vielmehr eine Reorganisation des gesamten Unterrichts, dem allgemeinen Zuge der Zeit folgend und den neuen Grundsätzen gemäß, wie sie auch in den preußischen Lehrplänen zum Ausdruck kommen. So sind es zunächst Gründe allgemein pädagogischer Art, die zu einem Wechsel veranlaßt haben. Es war ein weitverbreiteter Fehler des alten Verfahrens, die Hauptarbeit ins Haus zu verlegen, die Klasse aber im großen Ganzen nur zur Kontrolle zu benutzen. Die neusprachliche Reformbewegung steht von Anfang an mit der Überbürdungsfrage im Zusammenhang. Sie sucht wie die allgemeine Bewegung die Frage in doppeltem Sinne zu lösen, einmal im Sinne einer wirklichen Entlastung und zweitens im Sinne einer besseren Verteilung der Arbeit. So haben auch wir es uns als erste Reformarbeit angelegen sein lassen, nach gewissen Grundsätzen über Art und Verteilung von Haus- und Klassenarbeit zu verfahren. Die Hauptarbeit liegt in der Klasse. Dieser Bestimmung kommt das neue Verfahren, das auf der unteren Stufe eine gemeinsame Präparation, eine gemeinsame Vorbereitung zu schriftlicher und mündlicher Arbeit verlangt, von vornherein entgegen. Ebenso entspricht der Grundsatz, die Klassenarbeit ist vor allem Förderung nicht Kontrolle, ganz der Natur der Sache. Die allgemeinen Vorzüge der Klassenarbeit, daß sie schneller hineinführt in die Sache, daß sie sicherer Fehler vermeiden lehrt, leichter die Mittel zur Kontrolle liefert und eine gewisse Selbständigkeit anerziehen läßt, kommen gerade hier zur Verwertung. Für die Hausarbeit verlangt unsere neue Art als Grundsatz, nicht zu viel, nicht zu schwer, und nur Sachgemäßes.

Eine zweite im Publikum und auch in der Schule weit verbreitete Klage ging gegen das Überhandnehmen der schlechten Leistungen. Auch für uns wurde ein Streben nach besserer Durchschnittsleistung maßgebend. Wodurch aber werden die Erfolge besser? Einmal, indem man die Ansprüche geringer und nach gewissenhafter psychologischer Prüfung dem Alter angemessener stellt. Dann, indem man recht viel Frische und Lebendigkeit in den Unterricht hineinbringt, und eine möglichst große Anzahl Schüler zur freiwilligen Mitarbeit heranzieht. Schließlich aber, indem man es dem Jungen ermöglicht, wieder einzusetzen, auch wenn durch irgend einen Anlaß eine Unterbrechung der regelmäßigen Arbeit zu beklagen war. Gerade das sind die Punkte, die man vor allen erwähnen müßte, wenn man von einem Erfolg der neuen Methode reden will.

Neben diesen allgemein pädagogischen Gründen sind es nicht minder Gründe sprachlicher Art, die zur Umgestaltung bewogen. In dieser Hinsicht steht vor allen andern im Vordergrund der Satz: „Die Lektüre ist der Mittelpunkt des Unterrichts". Auch dieser Satz ist in seiner Gültigkeit und seinen Folgen nicht auf den neusprachlichen Unterricht beschränkt, er gilt für Deutsch und Latein und jeden sprachlichen Betrieb. Seine grundlegende Bedeutung aber gerade für die neuen Sprachen liegt darin, daß

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

er das richtige Verhältnis herstellt zwischen idealem Zweck und praktischem Ziel, daß er die Art und Stellung der einzelnen sprachlichen Unterrichtsgebiete bestimmt und den Satz zur Geltung bringt: Sprachunterricht ist Sachunterricht.

Der Zweck jedes Unterrichts ist allgemein geistige Bildung, das Ziel der sprachlichen Belehrung ist Beherrschung der Sprache. Der Zweck hat eine mehr formale Seite: Denken und Anschauen lehren, und eine mehr materiale Seite: einen großen Inhalt in die Seelen der Jugend bringen. Das Ziel hat eine sprachlich-formale Seite, indem es sprachliches Können und Wissen übermittelt, und daneben eine sachliche Seite, weil die Kenntnis der Sprache im tieferen Sinne zu einer Kenntnis des Volkes sich erweitern muß. Auf eine rechte Vereinigung dieses Doppelzwecks und Doppelziels muß der Unterricht hinarbeiten. Die sprachlichen Übungen müssen Übungen im Denken und Anschauen werden, die sachliche Belehrung muß das Volkstum in seinen großen vorbildlichen Äußerungen, die großen nationalen Güter und Überlieferungen vermitteln.

Man spricht davon, daß jemand eine Sprache „kann", also ist vor allem ein Können der Sprache notwendig. Daneben aber ist ein Wissen unerläßlich. Was soll das nun für ein Können und Wissen sein?

Das Können ist derart beschaffen, daß sich die Forderungen des Ziels — Sprachfertigkeit — und des Zwecks — geistige Bildung — vereinigen lassen. Die Zeiten des maître de langue, wo es sich nur um den oberflächlichen praktischen Gebrauch der Sprache handelte, sind vorbei. Aber hoffentlich ist auch die Zeit vorbei, wo man andererseits die Sprache nur im Interesse eines allgemeinen, vielleicht sogar falschen Bildungsideals trieb. Ein Können muß vorhanden sein, aber nicht Routine und Abrichtung, sondern geistbildend und geistbezeugend. Nach dreifacher Richtung ist das Können einer Sprache zu lehren, als Lesen, Schreiben und Sprechen. So soll also Lesen nicht heißen, flüchtigen Genuß in leichter, vergänglicher Lektüre suchen, so soll das Sprechen kein bloßes Konversieren und Parlieren sein und das Schreiben nicht einzig im Dienste des praktischen Gebrauchs stehen. Die drei Äußerungen des Könnens sollen sich als Äußerung derselben geistigen Grundthätigkeit, des Denkens und Anschauens zeigen; sie sollen erarbeitet werden nicht nur in sprachlicher sondern auch in formaler und inhaltlicher Arbeit, daß sie dem Schüler eine wahre „geistige Schulung" werden, die die Schule überdauert und ein Rüstzeug abgiebt fürs Leben.

Das Wissen steht im Dienste des Könnens, es ist eine Hülfe beim Können und selbst ein Können. Auf lebendige Übung, nicht auf toten Stoff arbeitet die Schule. Zum Können aber gehört vor allem eine gute Aussprache, ein ausreichender Wortschatz, eine sichere Kenntnis und Übung der Grammatik.

Aus dem Satz, die Lektüre steht im Mittelpunkt, sowie aus der Art des Könnens und Wissens, die er bedingt, ergiebt sich ferner die Stellung der einzelnen sprachlichen Unterrichtsgebiete untereinander.

Die alte Methode hat die Grammatik einseitig bevorzugt und vor allen die geschriebene Sprache gelehrt. Unter den Neurern haben sich Stimmen erhoben, die für eine einseitige Pflege der gesprochenen Sprache in Rücksicht auf den praktischen Gebrauch eintreten. Das eine schießt so gut über das Ziel hinaus wie das andere. Es kann sich nicht darum handeln, wie man ein einzelnes sprachliches Gebiet am besten beherrscht. Alle Einzelleistungen sind Glieder eines Organismus; sie sind nicht selbständige Ganze, sondern sich ergänzende Teile eines gemeinsamen größeren Ganzen. Auf dieses Ganze der Sprache kommt es an.

Können in diesem Sinne heißt keineswegs allein sprechen können. Schreiben können ist gleichwertig und das Lesen können ist im Grunde genommen sowohl vom praktischen wie vom idealen Standpunkt der Schule aus an Bedeutung überlegen. Lesen können im engeren und weiteren Sinne ist heutzutage die unerläßliche Vorbedingung jeder Bildung überhaupt. In seiner Litteratur legt ein Volk seine beste Habe nieder. Andrerseits bleibt es bei den äußern Verhältnissen, die für die Einrichtung unsrer Schulen immer obwalten werden und müssen, doch eine Thatsache, daß Lesen und Schreiben so tief in die Kenntnis der

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

fremden Sprachen und des fremden Volkstums einführen, als Hören und Sprechen. An sich hat das Schreiben vor dem Sprechen aber keinen Vorzug. Fürs Leben und auch für die Schule verlangt das gesprochene Wort heutzutage ebenso viel Wert und Bedeutung wie das geschriebene.

Von den drei Hauptgebieten des Wissens muß der Grammatik eine bevorzugte Stellung bleiben, auch da, wo sie nicht die Sonderaufgabe hat, die allgemein grammatischen Begriffe zu übermitteln, wie das Französische an der Realschule. Andrerseits ist zu betonen, daß sie nur eine Seite der Sprache, keineswegs die Sprache selbst ist. Sie ist eine Hülfswissenschaft wie Stilistik, Phraseologie u. s. w., aber von allen die wichtigste. Danach richtet sich ihr Betrieb. Sie ist wesentlich zu beschränken, aber das Unerläßliche muß ganz sicher werden. Sie ist anders zu betreiben, aber sie darf nicht vernachlässigt werden. Wenn die neue Methode für den grammatischen Stoff einerseits eine Beschränkung verlangt, so sucht sie andrerseits den Wortschatz nach der Seite der Alltagssprache und der technisch-wissenschaftlichen Litteratur zu erweitern. Wenn sie für die Behandlung der Grammatik engere Grenzen weist, so verlangt sie für die Aussprache eine viel gründlichere und sorgfältigere Behandlung, als es früher der Fall war.

An letzter Stelle ergiebt sich aus der herrschenden Stellung der Lektüre die Notwendigkeit eines planmäßigen Sachunterrichts. Man darf sich nicht damit begnügen, nur die Sprache lehren zu wollen. Der Unterricht ist nichts ohne Inhalt. In diesem Sinne ist das Objekt und Arbeitsgebiet für die Übungen des Wissens und Könnens zu wählen.

II. Der Weg des unterrichtlichen Verfahrens.

Mit den vorstehenden Ausführungen glauben wir im Ganzen auf dem Boden der gemäßigten Reform zu stehen. Eine weitere Folge sollte sein, daß nicht nur das Ziel, sondern auch der Weg dazu gemeinsam wäre. Hier liegt die Sache aber etwas anders.

In dem Ausbau des Weges liegt in der alten Plötzschen Methode ein Vorzug, der ihr trotz vielfach besserer Überzeugung ein großes Übergewicht auch heute noch giebt und den Kampf gegen sie so schwer gemacht hat. Das Prinzip des Weges ist nicht richtig, er ist einseitig fürs Wissen berechnet und läßt Können und Sachunterricht so ziemlich leer ausgehen. Aber er ist bis ins Kleinste ausgearbeitet und vorgeschrieben. Bei der neuen Methode muß man den Weg sich selbst suchen. Das liegt zum Teil in der Natur der Sache, zum Teil daran, daß man bis jetzt hauptsächlich mit dem Kampf um die Grundsätze beschäftigt war. Auf jeden Fall ist hier einstweilen der schwierigste Punkt des neuen Verfahrens zu suchen: es setzt tüchtige Methodiker voraus. Hier ist eine gewisse Selbständigkeit der Schule und auch des einzelnen Lehrers von selbst gegeben. Wenn ich im Folgenden einen Bericht über den Weg des Lehrverfahrens versuche, so drängt sich trotz der reichen Litteratur — besonders im Punkte des Könnens und Sachunterrichts — das Gefühl auf, einen wenig begangenen Boden zu beschreiten.

Mit den Reformern teilen wir den Kampf gegen alles mechanische Lernen. Ein Auswendiglernen von Vokabeln oder halbverstandenen Regeln giebt es nicht. Wir haben auch die Übersetzung in die fremde Sprache aufgegeben. Mit dieser letzten Maßregel bin ich allerdings nur halb einverstanden. Ich halte das Übersetzen bei veränderter Stellung im Unterricht für eine recht nützliche Übung und den vermeintlichen Schaden bei richtigem Betrieb und nicht zu frühem Beginn für eine Fabel. Die verlorengegangene Übung, — ohne die die meisten das Übersetzen überhaupt nicht mehr lernen — scheint mir ein wirklicher Verlust zu sein, unter dem zugleich der Vorzug der Korrektheit im Kleinen leidet.

Daneben aber fordern einzelne Richtungen in der Reformbewegung zum Widerspruch heraus. Im Anfang des Kampfes ist die Ansicht zu Tage getreten, als ob die neue Methode an sich alles vermöchte. Das ist unmöglich. Es giebt keine Methode, die dem Schüler die eigentliche Lernarbeit spart. Andrerseits

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

stößt man auch jetzt noch auf die Vorstellung von einem „natürlichen" oder „direkten" Erlernen. Es ist die Meinung, daß man die fremde Sprache ohne Vermittelung des Deutschen durch direkte Verbindung zwischen Begriff und Fremdwort zu erlernen vermöchte, etwa wie das Kind seine Muttersprache lernt. Ein Denkenlernen, in der fremden Sprache soll erzielt werden. Das ist bei dem stetig entgegenwirkenden allmächtigen Einfluß der Muttersprache unmöglich. Solche Auffassungen bergen eine Gefahr für die sprachliche Arbeit in sich. Da wird aus einer Beschränkung leicht eine Vernachlässigung des Wissens, aus einem systematisch erlernten innerlich erarbeiteten Können ein zufälliges, oberflächliches, äußerliches. Weder das Wissen noch das Können fällt vom Himmel, es ist bei aller Erleichterung und Beschränkung tüchtige systematische Arbeit nötig für Lehrer und Schüler, für jedes einzelne Unterrichtsgebiet und für alle Stufen und Klassen.

Eine Folge ähnlicher Anschauungen ist es zum Teil, wenn man anfängt, den Boden der „Lesebuchmethode" zu verlassen, um der „Anschauungsmethode" in übertriebener Weise zu huldigen. Wir halten das für eine Abwendung von dem Satze: „Die Lektüre steht im Mittelpunkt". Nicht nur die Anschauungsbilder, sondern auch solche Lesestücke aus dem Gebiet der Alltagsrealien und Kinderlitteratur, denen kein recht fruchtbringender, dem Geist des Schülers angemessener und ihn fördernder Inhalt eigen ist, gehören hierher.

Es ist nicht zu verkennen, daß allen diesen Anschauungen etwas Wahres zu Grunde liegt. Es wird in der That bei der neuen Methode manches unsystematisch durch die bloße Kraft der Nachahmung gelernt. Die Spracherlernung muß in der That ans Deutsche anknüpfen; die Anschauung ist allerdings ein guter Bundesgenosse. Aber: der zufällige Gewinn muß durch bewußte Arbeit nutzbar gemacht werden; um den Betrieb dem Deutschen anzupassen, muß man nicht an das Erlernen des Kindes, sondern an den schulmäßigen deutschen Unterricht denken. Die Anschauung muß man wohl in den Dienst der Sache, nicht aber in den Dienst der Sprache stellen, wenigstens da nicht, wo das Alter des Schülers Einspruch erhebt.

Solche Erwägungen sind für die Gestaltung unsres Weges maßgebend geworden. Der Führer mußte natürlich das Endziel werden, auf das die Arbeit des Unterrichts hinstrebt. Um darüber klar zu werden, sind einmal die äußern Vorschriften der staatlichen Behörden, andrerseits die oben entwickelten Grundsätze über das innere Wesen des Ziels in Rechnung zu ziehen. Beide decken sich im Ganzen. Es ergiebt sich daraus, um die Sache mit einem kurzen Wort zu kennzeichnen, als Schranke für die Arbeit der Schule, daß für das Können das Erreichbare, Mögliche, für das Wissen nur das Notwendige zu erstreben ist.

Danach müssen in Bezug auf Wahl und Behandlung des Stoffes verschiedene Grundsätze für Können, Wissen und Sachunterricht maßgebend werden. Eins aber soll allen drei Gebieten gemeinsam sein: Die Trennung des Weges in drei Stufen.

Es ist herkömmlich und in der Organisation der Schulen begründet, in Lehrplänen und Lehrmitteln für höhere Schulen drei Stufen zu unterscheiden. Zu dem äußeren tritt ein innerer Grund, eine solche Dreiteilung auch für unsere Zwecke zu empfehlen. Wir sahen oben, daß, um die dreifache Art des Könnens zu erreichen, nicht nur sprachliche, sondern auch formale und inhaltliche Arbeit verlangt wird. Die sprachliche Arbeit wird immer vorherrschend bleiben müssen, die formale und inhaltliche ist nie ganz zu entbehren. Aber trotzdem wird sich in dieser Richtung die Arbeit zum Können am besten stufenweise gliedern. In der Unterstufe (III.) steht bei den Übungen des Lesens, Schreibens und Sprechens die sprachliche Arbeit im Vordergrund, in der Mittelstufe (II.) kommt die formale Arbeit, die sich beim Lesen wie beim Schreiben und Sprechen auf die Form der Darstellung richtet, hinzu. In der Oberstufe (I.) rückt der sachliche Untergrund fürs Können beim Lesen des Schriftstellers wie in der Fragestellung, beim mündlichen Referieren wie beim Aufsatz mehr und mehr in den Mittelpunkt. Eine solche Teilung entspricht auch dem Wissen wie dem Sachunterricht. Der sprachlichen Doppelarbeit des Könnens — Sprache und Darstellung — stellt sich auf den beiden untern Stufen die Einübung des sprachlichen Wissens passend an

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die Seite, während der Sachunterricht schon ganz aus der Natur der Sache heraus erst oben zu seinem Rechte zu kommen vermag. Es bleibt noch die Frage übrig, auf welche Klassen sich diese 3 Stufen am besten verteilen. Darüber kann kein Zweifel sein: Unterstufe: Französisch in IV u. IIIb und Englisch in IIIb; Mittelstufe IIIa u. IIb, Oberstufe IIa u. I für beide Sprachen.

A. Die Übungen zum Können.

Aufs Können kommt es vor allem an. Die Übungen zum Können stehen im Mittelpunkt der sprachlichen Arbeit, und so ist es richtig, mit ihnen zu beginnen. Die Arbeit geht in dreifacher Richtung, zum Lesen, Schreiben und Sprechen, sie entbehrt aber der Einheitlichkeit nicht. Von dem gemeinsamen Mittelpunkt der Lektüre geht sie aus, und wendet sich gemeinsam nach der sprachlichen, formalen und inhaltlichen Seite.

Der leitende Grundsatz für eine gedeihliche Einrichtung dieser Übungen scheint der zu sein, den Betrieb möglichst so zu gestalten, wie auf der entsprechenden Stufe des **deutschsprachlichen** Unterrichts. Dieser Satz erweist sich für die Gebiete des Könnens und Sachunterrichts besonders fruchtbar. Nicht ebensosehr fürs Wissen, weil hier die natürlichen Unterschiede offener zu Tage treten.

Gewiß liegen auch fürs Können natürliche Unterschiede vor. Die Arbeit ist schwerer und rückt langsamer weiter als im Deutschen. Demgemäß ist das Ziel geringer zu stecken. Man muß in Bezug auf sprachliche Kenntnis und Übung nicht dieselbe, sondern eine entsprechende Stufe rückwärts zur Vergleichung heranziehen. Fürs Lesen ist im Deutschen kein fremder Wortschatz, keine Aussprache erst mühsam einzuprägen, beim Schreiben fällt die Nebenarbeit des Übersetzens, der Formenextemporalien fort, und fürs Sprechen kommt die Umgangssprache gar nicht in Betracht. Wenn man aber auch die natürlichen Unterschiede alle abzieht, so bleibt doch noch genug übrig, sich den Weg des deutschen Unterrichts zum Muster zu nehmen. Die Methode ist nicht sowohl der Art, als dem Grad des vorliegenden Sprachstoffes und dem Grad des Erreichbaren nach verschieden.

Die erste Folgerung dieses Satzes aber ist, die deutsche Sprache selbst soviel als möglich aus dem Unterricht zu entfernen.

Es ist eine alte Forderung der Reformbewegung, die fremde Sprache zur Unterrichtssprache zu machen. Der Sache nach ist das gewiß wünschenswert, und doch kann man in der Schule leicht zu weit gehen. Es ist wohl zu überlegen, wie weit man das Deutsche nicht ohne Schaden entbehren kann. Ganz abgesehen von der Forderung, daß jeder Unterricht dem Schüler indirekt für seine Muttersprache nützlich werden soll, ist die deutsche Sprache direkt eine große Hülfe, die man nicht ohne weiteres von der Hand weisen darf. Es liegt eine Unterschätzung der sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten vor, wenn man hier ganz radikal vorgehen wollte. So weit es allerdings ohne Schaden geht, ist das Deutsche zu verbannen, und zwar nicht nur auf der Oberstufe, sondern von Anfang an.

Als zweite Forderung ergiebt sich positiv, wie man sich die Aufgabe und den Charakter der Übungen und ihren Fortgang vom Leichten zum Schweren etwa zu denken hat.

Die Leseübungen sind wie im Deutschen eine ständige Anleitung zur Schriftstellerlektüre, die mündlichen Übungen sind eine Anleitung zum freien Sprechen, wie die schriftlichen zum freien Schreiben. Das Lesen sorgt für ein möglichst frühes und möglichst tiefes Eindringen in das Verständnis des gedruckten Wortes. Das Sprechen erarbeitet den Sprachstoff, das Schreiben lehrt die Rechtschreibung und beide führen allmählich zur freien Verwendung des erworbenen Schatzes in Wort und Schrift.

Gelegenheit zu systematisch fortschreitender Arbeit in dieser dreifachen Richtung geben die gemeinsamen Übungen des Lesens, Schreibens und Sprechens. Die Hauptarbeit fällt, besonders unten, in die Klasse. Die gemeinsame Arbeit von Lehrer und Schüler hat die Hausarbeit vorzubereiten. Das ist

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ganz unerläßlich bei einer Methode, die sofort aus dem Ganzen der Sprache heraus und auf das Ganze hin zu arbeiten sich bestrebt. Sie hat unten die Hausarbeit zu erleichtern und ihr fortdauernd Muster und Vorbild zu geben.

Der natürliche Fortgang der Arbeit aber ist der, der in den Übungen des Könnens, nicht wie Plötz, in der Übermittlung des Wissens vom Leichten zum Schweren weitergeht. Dieser Fortgang erfolgt in einer doppelten Richtung Der Schüler wird einmal geführt von einem leichten zum schwereren Stoff, und er wird zweitens emporgeleitet aus der Gebundenheit gemeinsamer Arbeit zur Freiheit selbständiger persönlicher Leistung. Die Hülfe von Buch und Lehrer wird geringer, der Umfang und die persönliche Mühe der Arbeit größer. So muß allmählich die Unsicherheit in der Aufgabenstellung und die Unsicherheit der Ansprüche weichen. Die Übungen dürfen unten nicht zu schwer und oben nicht zu leicht, das Urteil darf unten nicht zu hart und oben nicht zu mild sein. Der Lehrer muß sich aus seiner Erfahrung heraus ein System der Vorstufen für die Übungen des Könnens bauen, und er muß es lernen, die ganze Arbeit auf die drei Stufen zu verteilen.

Das Lesen.

Wie gestaltet sich nun innerhalb dieses gemeinsamen Rahmens die Sonderarbeit auf den drei einzelnen Gebieten des Könnens? Wir beginnen mit dem Lesen. Die äußere Arbeit, soweit sie am Wortlaut hängt, ist hier naturgemäß anders wie im Deutschen, wo es selbstverständlich kein Präparieren und Übersetzen giebt. Die innere Arbeit aber, die vom Wortlaut hineinführt in die Welt der Vorstellungen und Gedanken, ist in allen Sprachen dieselbe. Wir müssen hier wie beim Schreiben und Sprechen, eine dreifache Arbeit unterscheiden, die sprachliche, die formale und die inhaltliche, und wir dürfen in der Sprachübung der höhern Schule über der sprachlichen Seite die innere Arbeit nicht vergessen. In den Bestimmungen der preußischen Lehrpläne tritt für Französisch und Englisch allerdings die sprachliche Seite in den Vordergrund: „Verständnis der wichtigern Schriftwerke der drei letzten Jahrhunderte" wird verlangt; aber da in diesem Punkte die Behandlung aller Sprachen dieselbe sein muß, so darf man die Bestimmungen, die unter Deutsch und Latein stehen, wohl unbedenklich für die neuern Sprachen übernehmen. Es scheint nicht unwichtig, gerade diese Frage hier zur Erörterung zu bringen, weil sie, als keine speziell neuphilologische, auch in den Schriften der Reformer selten berührt wird.

Was heißt Lesen lernen in diesem innerlichen Sinn? Es heißt, zwei Aufgaben zu erfüllen: von der Außenseite des gedruckten Wortes hinein in das Innere der Darstellung dringen, nnd von dem einzelnen, gerade vorliegenden Teil einen Blick auf das Ganze eines litterarischen Werkes gewinnen.

Jedes rechte Lesestück, jedes Buch bringt dem Leser zweierlei: Gedanken für den Verstand und Bilder für die Phantasie. Zu diesem mit Bewußtsein vorzudringen und nicht am Wortlaut hängen zu bleiben ist die Aufgabe eines wahren Lesenlernens. Die Bilder, die dem Schriftsteller vor der Seele gestanden haben, sollen sich in unsrer eigenen Seele widerspiegeln. Es ist dies die Fähigkeit des anschaulichen Lesens, die man mit allen Mitteln der Anschauung zu erzielen bestrebt sein muß, und die manchmal dem Schüler in der fremden Sprache leichter fällt als in der eigenen, weil er hier zu langsamerem Lesen gezwungen ist. Erst wenn diese Fähigkeit vorhanden ist, entfaltet die Erzählung, breitet das Dichtwerk seinen ganzen Zauber aus vor der Seele. Der Hintergrund wird lebendig, die Gestalten füllen sich mit Fleisch und Blut, und aus dem Wort heraus steigen die Schauplätze, entwickeln sich die Thatsachen, um deren Kenntnis willen das Buch gelesen wird. Die Gedanken ferner muß der Leser nachdenken lernen. Er muß die Gedankengänge verfolgen, den roten Faden finden, der sie an einander kettet, die Zusammenhänge erkennen und ihnen nachgehen. Er muß die Disposition finden und die Gedanken unter größeren Grundgedanken ordnen. Schließlich sollen die Gedanken und Bilder des Buches auch eigene Bilder und Gedanken in seiner Seele lösen und sie heraufschaffen in das Licht des Bewußtseins.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Jedes rechte Buch ist ein Kunstwerk in seinem Aufbau. Der einzelne Teil findet seinen rechten Stand erst im Ganzen. So heißt lesen lernen an zweiter Stelle einen Blick auf das Ganze gewinnen und einen Einblick thun in das Geheimnis der Komposition. Das Ganze und die Einheit des Buchs muß ein Ganzes und eine Einheit in dem Bewußtsein des Lesers werden. Deshalb erscheint es beim Lesen eines Schriftstellers durchaus notwendig, ihn bis zu Ende zu lesen; lieber manches kursorisch als in der Mitte stehen bleiben. Wenn man dann aber fertig ist mit dem einmaligen Lesen, so ist die Arbeit noch lange nicht zu Ende. Nun kommt erst der Blick vom Ganzen auf die Teile. Von diesem erhöhten Standpunkte aus gestalten sich die schriftlichen und mündlichen Übungen am besten, erst aus dem Bewußtsein des Ganzen heraus läßt sich der sachliche Gewinn in rechter Weise ziehen. Das ideale Endziel bei der Lektüre eines Schriftstellers ist, das ganze Buch in seinen Hauptteilen gegenwärtig zu haben und womöglich nacherzählen zu können. Um dies zu erreichen, wird die unter Anleitung des Lehrers von den Schülern selbstgefundene Disposition des Werkes nach und nach vorn auf die erste Seite des Buches eingetragen. Selbstverständlich muß der Lehrer den Inhalt des ganzen Buches vorher schon kennen. Die Schüler merken sich dies Inhaltsverzeichnis, das etwa ein Gerippe der wichtigsten Handlungen darstellt, leicht, und so wird es naturgemäß der Ausgangspunkt für die mündliche und schriftliche Übung und das gemeinsame Band, das die Arbeit des Lesens, Schreibens und Sprechens vereinigt.

Man darf sich allerdings nicht allzugroßen Erwartungen über den unmittelbaren Erfolg hingeben. Aber es bleibt dem Schüler doch vieles für die Zukunft. Nach keiner Seite hin läßt sich ein Können auf der Schule in nur annähernder Weise völlig erreichen, fürs Schreiben und Sprechen der fremden Sprache wäre dies eine ganz unbillige Forderung, aber auch zum Lesenkönnen im höheren Sinne gehört eine eigene Lebenserfahrung, wie sie der Schüler nicht besitzen kann. Auch hier sind überall natürliche Schranken gezogen. Immerhin aber geht die Arbeit nach dieser Richtung, und dieser Aufgabe entsprechend hat sich auch der Charakter der Übung zu gestalten.

Das Lesen ist bei der neuen Methode Vorbedingung zu jeder sprachlichen Arbeit. An der Lektüre lernen wir das Können, sie vermittelt uns das Wissen und die sachliche Belehrung. So ist es wichtig, das gedruckte Wort so schnell als möglich zu verstehen. Diese Aufgabe erfüllt die gemeinsame Präparation, die mit den Ausspracheübungen in der ersten Stunde beginnen mag. Sie hat vor allem die sprachliche Aufgabe des Lesenlernens zu erfüllen: den fremden Text auszusprechen, den Wortlaut zu verstehen und ins Deutsche zu übersetzen. Später lehrt die gemeinsame Arbeit das Lesen im weitern Sinne. In beiden Fällen geht die Übung von der Gebundenheit zur Freiheit über, die gemeinsame Präparation in der Klasse wird zur persönlichen Arbeit zu Hause. Aus der Anleitung des Lehrers zu einem innerlichen Lesen wird ein selbständiges Bemühen des Schülers. Neben der gebundenen Arbeit geht von der Mittelstufe an eine gelegentliche Übung im freien Lesen: Das kursorische Lesen, das frei von häuslicher Vorbereitung ist, oder vielleicht auch bei dem oder jenem Schüler ein Anfang zur Privatlektüre, die dann frei von der Hülfe des Lehrers wäre.

Das Schreiben.

Für das Schreiben ergiebt sich aus der Natur der Sache eine doppelte Aufgabe. Schreiben lernen im engeren Sinne heißt die Rechtschreibung lernen, im weiteren Sinne bedeutet es die Fähigkeit erwerben, seine Gedanken frei zur schriftlichen Darstellung zu bringen. Diese Aufgabe liegt auch im Deutschen vor. Die Rechtschreibung wird hier erlernt durch Diktate, Niederschriften aus dem Kopf und regelmäßige Abschriften. Dieselben Mittel sind auch in der fremden Sprache anwendbar, am besten hilft hier wie dort für den Anfang die Einrichtung eines sogenannten orthographischen Heftes, in welches der Schüler von Stunde zu Stunde wenige Zeilen gedruckten Textes einfach abzuschreiben hat. Das Mittel, seine Gedanken in freier Weise niederschreiben zu lernen, ist der Aufsatz. Er nimmt eine wichtige Stellung in der Arbeit des Unterrichts

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ein. Es ist lehrreich zu beobachten, wie man in der Volksschule mit den deutschen Aufsätzen die Schüler in die Kunst des Freischreibens einführt. Sie wird nur ganz allmählich, in lang ausholender, von Stufe zu Stufe höher führender Übung erlernt. Wenn so schon in der Muttersprache die Fähigkeit des Freischreibens nicht vom Himmel fällt, so ist dies für die fremde Sprache erst recht nicht der Fall. Die unbewußte Übung durch vieles Lesen und Sprechen genügt nicht, es ist langsame, systematische Arbeit nötig, und der Gedanke liegt nahe, schon auf der Unterstufe damit zu beginnen, sie allmählich immer höher zu führen wie im Deutschen, so daß der Aufsatz, der auf der Oberstufe verlangt wird, als das natürliche Ende einer dauernden Stilübung erscheint.

Das ist das Hauptwerk der schriftlichen Arbeit; aber es ist nicht alles. Das Schreiben hat noch ein Nebenwerk zu erfüllen, das — indirekt auch der Stilübung — direkt aber anderen Zwecken dient. Hierher gehören die Übungen, die im Dienst der Grammatik stehen, Diktate, die dem Gehör und der Aussprache dienen, schriftliches Fragenbilden und -beantworten um das Sprechen zu fördern, und vielleicht einmal die Niederschrift einer Disposition, um das Lesen zu unterstützen. Die grammatischen Arbeiten, soweit sie der Einübung von Formen dienen, sind ohne Frage berechtigt; grammatisch präparierte Stücke aber mit Fallgruben und Spitzfindigkeiten für die Schüler sind auszuschließen. In der bescheidenen Stellung einer Nebenarbeit, besonders zu grammatischen Zwecken, halte ich auch die an unserer Schule verworfenen Übersetzungen in die fremde Sprache für nützlich. Die preußischen Lehrpläne verlangen noch eine Übersetzung für die Abgangsprüfung. Das allerdings ist ein Widerspruch, wenn man sonst das Können überall in den Vordergrund stellt, und eine Folge dieses Widerspruches ist, daß die schriftlichen Arbeiten von Anfang an bei uns anders sind als in Preußen. Statt der Übersetzung wollen wir stilistische Übung.

Das Endziel heißt auch in Preußen: „Übung im praktischen schriftlichen Gebrauch der Sprache", ganz ähnlich wie im Deutschen, wo „Fertigkeit im schriftlichen Gebrauch" verlangt wird. Dem entsprechen zwei Aufsätze am besten. Um einen Aufsatz zu schreiben, ist wiederum sprachliche, formale und inhaltliche Arbeit nötig. Die Prüfungsordnung verlangt ausdrücklich: „Die Arbeiten müssen von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen, und von Germanismen frei sein." Das Letzte läßt sich nur erreichen, wenn der Schüler nicht erst — wozu die alte Methode eine Versuchung war — einen deutschen Aufsatz macht und ihn dann ins Französische und Englische übersetzt. Er muß von Anfang an aus der fremden Sprache herausschreiben und es wie in der Muttersprache lernen, mit dem Gehör arbeitend sein Sprachgefühl nach der Seite des Klanges zu bilden.

Wie gestaltet sich diesem Endziel gemäß die Aufgabe der Schule? Es ist eine doppelte Beschränkung nötig in der Wahl des Themas, und in den Ansprüchen der Korrektur. Die Bemerkungen und der ganze Geist der neuen Lehrpläne, sachliche Erwägungen, eine Programmrundschau wie eine Prüfung unsrer schriftlichen Arbeiten in allen Klassen weisen auf zwei Grundsätze hin: die Arbeiten sind nur Reproduktionen des in der Klasse gemeinsam mündlich verarbeiteten Stoffes; und sie schließen sich an eine gedruckte Vorlage, Lesebuch oder Schriftsteller an, aus der sie ohne Zwang organisch herauswachsen müssen. Als Form der Darstellung ist die Erzählung bei weitem vorzuziehen; auf der untersten Stufe kann man nichts als kurze Erzählungen verlangen, beschreibende Stücke des Lesebuchs eignen sich in keiner Richtung für den Anfang. Für die zweite Stufe sind außer geschichtlichen Erzählungen und Inhaltsangaben, besonders Umbildungen aus der dritten in die erste Person und umgekehrt zu empfehlen. Die Prosawiedergabe von Gedichten unterliegt gewissen Bedenken. Auf der ersten Stufe wechseln geschichtliche und litteraturgeschichtliche Darstellungen mit Beschreibungen von Land und Leuten. Hier läßt sich die Form der Schilderung erst mit rechtem Vorteil in einiger Ausdehnung verwenden. Rhetorische Thematas wie früher im Lateinischen, oder abhandelnde wie manchmal im Deutschen, sind ebenso zu verwerfen wie ästhetische und wissenschaftliche Darstellungen. Der Umfang der Arbeiten ist mäßig und wird allmählich größer. Aber auch noch bei dieser Beschränkung

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

müssen die Ansprüche an Sprache und Stil mäßig bleiben. Ein einigermaßen nationales Französisch ist in der Regel nur bei mündlicher Vorbereitung und durch Anlehnen an eine gedruckte Vorlage zu erreichen. Der rechte französische Stil aber, der subjektiver und persönlicher ist, als der unsere, wird auf der Schule ebensowenig zu erlernen sein, als die eingeborene Sprechweise des fremden Volkes.

Diesem Charakter der Aufgabe entspricht der Charakter der Übungen, die ihre Erfüllung anstreben. Die Arbeiten sind auf der Unter- und Mittelstufe vorzugsweise Klassenarbeiten, oben Aufsätze; im Französischen wird von IV bis IIIa alle 8 Tage, später alle 14 Tage, im Englischen überhaupt alle 14 Tage geschrieben. Die Zeit für die Niederschrift in der Klasse ist kurz bemessen, unten $^1/_2$, oben eine Stunde. Desto mehr Zeit nimmt die Vorbereitung in Anspruch. In der Klasse dauert sie in Unter-Tertia z. B. meist eine Stunde und verlangt unter den Hausarbeiten bei weitem die größte Zeit. In der gemeinsamen sich allwöchentlich erneuenden Vorbereitung liegt der Schwerpunkt für die Stilübung. Die Methode, die auf das Ganze der Sprache arbeitet, selbst da, wo der Schüler kaum eine Ahnung hat, setzt zuerst eine große Mitarbeit des Lehrers voraus. Aber sie soll aus der Gebundenheit zur Freiheit führen. Unsere Arbeiten sind zunächst eng an den Text und an die Vorbereitungen des Lehrers gebunden, schließlich aber soll der Schüler weder des Buchs noch des Lehrers bedürfen; jede Vorbereitung soll ein kleiner Schritt mehr als die vorhergehende zu diesem Ziele sein. Vom Wortlaut der Vorlage muß er sich mehr und mehr frei machen, immer mehr des eigenen Wort- und Formenschatzes muß flüssig werden und ein Übergewicht gewinnen über den Sprachstoff des Textes und zwar mit immer geringer werdender Mithülfe des Lehrers.

Welches ist das Mittel dazu? Das beste Mittel ist das, das die Beihülfe des Deutschen am meisten entbehrlich macht. Das Übersetzen aus dem Deutschen hilft dazu nicht viel. Das Rückübersetzen, das die preußischen Lehrpläne empfehlen — „die Rückübersetzungen bilden den Übergang zu freien Arbeiten" — thuts allein auch nicht. Ein wirksames, direktes Mittel scheinen bei verständigem Betrieb die systematischen Änderungen und Umbildungen des Textes zu sein. Diese, aus dem Ideenkreise der Schüler heraus, soviel als möglich von ihnen selbst vorgenommen, sollen die Verbindung herstellen zwischen den neuhinzutretenden und den schon erworbenen Worten und Formen. Sie sollen den Gebrauch von Grammatik und Wörterbuch lehren und die doppelte Aufgabe erfüllen, den neuen Wort- und Formenschatz anzugliedern und den alten immer wieder in Bewegung zu setzen, bis sich der eigene Sprachschatz immer leichter und leichter lockert und die Worte des Buches dem eigenen Sprachstoffe weichen. Die Änderungen gehen nach einer dreifachen Seite, sie beziehen sich auf den Wortschatz, die Grammatik und auf die Anordnung der Gedanken.

Neben diesen gebundenen Übungen, die man sich als ein fortlaufendes System der Stilübung denken kann, stehen freiere Arbeiten. Es ist schon, um es den Schülern nicht zu leicht zu machen, erwünscht, sobald als möglich davon abzugehen, einen ganz bestimmten kleinen Abschnitt direkt für die Klassenarbeit aufzugeben. Schon in IIIb werden zuweilen aus dem Ganzen der Sprechübungen eines längeren Zeitraumes kleine Einheiten herausgenommen, die der unmittelbaren Vorbereitung entbehren. Andere entbehren jeder Vorbereitung überhaupt. Das alte Extemporale ist verschwunden. Dafür wird die freie Bearbeitung eines Französisch (Englisch) oder auch Deutsch in der Klasse vorerzählten oder vorgelesenen Stoffes verlangt. Wie hier der Stoff frei von der Vorlage des Buches ist, so darf er wohl auch frei von der mündlichen Vorbereitung der Schule sein. Ich lese beispielsweise in der Klasse die Geschichte Ludwigs des Vierzehnten. Im Lesebuch stehen eine Anzahl charakteristischer Bilder aus jener Zeit, z. B. bei Wershoven: La prise de Strasbourg oder Le passage du Rhin. Sie werden vielleicht nicht in der Klasse gelesen, aber dafür können sie zu Hause für eine Klassenarbeit vorbereitet werden.

In dem Wechsel zwischen gebundener und freier Arbeit kennzeichnen sich die Stationen des Weges. III. Stufe: gebundene Arbeit, II. Stufe: gebundene und freie, I. Stufe: vorzugsweise freie Arbeit. Es empfiehlt sich nicht, mit den Änderungen des Textes zu früh zu beginnen. Im Französischen genügen im

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ersten Jahr orthographische, Gehör- oder Formenübungen. Im Englischen, wo die Jungen in IIIb bis Weihnachten die Formenlehre in großen Zügen geübt haben, kann man eher anfangen. Jedenfalls ist es wünschenswert, daß das Regelmäßige in der Formenlehre, besonders das Verb erst geübt ist. Selbständige Änderungen des Schülers sind noch später und nur mit Vorsicht und unter Kontrolle zu gestatten.

Die Klassenarbeiten sollten überhaupt sofort korrigiert und gleich in der nächsten Stunde zurückgegeben und verbessert werden.

Das Sprechen.

Auch für das Sprechen bietet sich die Analogie des deutschen Unterrichts dar. Auch hier haben die mündlichen Übungen den Zweck, den Schülern die Ohren zu öffnen und die Zunge zu lösen zu Frage und Antwort und längerem Bericht. Allerdings ist auch hier ein natürlicher Unterschied vorhanden: Die Sprache des täglichen Lebens, die in der fremden Sprache in gewisser Ausdehnung gelehrt werden muß, braucht man im Deutschen nicht erst in der Schule zu lernen. Andrerseits ist eine besondere Einübung der Frageform nach der grammatischen und idiomatischen Seite hier nicht nötig. Sprechen können heißt, eine Frage verstehen, eine Frage selbst stellen, eine Frage beantworten und zusammenhängend erzählen und beschreiben können. So ist also die Aufgabe des Sprechenlernens dreifach: eine Übung des Gehörs, eine Übung in Frage und Antwort, und eine Übung zusammenhängenden Sprechens.

Sprechübungen sind eine Arbeit, die in keiner Stunde versäumt werden soll. Gelegenheit und Anlaß bietet sich reichlich, weil sie sowohl fürs Lesen im weitern Sinne als fürs Schreiben Voraussetzung sind. Auch hier liegt der Hauptwert in der Vorbereitung, mit der es im Anfang sehr genau zu nehmen ist. Es geschieht wohl nicht selten, daß hier ohne die nötige Vorarbeit verfahren wird. Das ist verkehrt. Auch das Sprechen lernt sich nicht von selbst. Man darf sich nicht mit einem oberflächlichen Verständnis der Frage, nicht mit einer flüchtigen Antwort begnügen. Die Grundlage fürs Sprechen muß eben so sicher sein wie fürs Schreiben. Gerade in den immer und immer wiederkehrenden Übungen des Sprechens und Erzählens liegt der beste Ersatz für die alte Übersetzung.

Das in der Klasse vorbereitete Stück — Fragen, Antworten oder Nacherzählen — wird zu Hause eingeprägt. Unten geschieht die Arbeit des Einprägens wohl auch in der Schule. Eine vorläufige Fähigkeit, einen kleinen Abschnitt nachzuerzählen, ist überraschend schnell erzielt. Es vergißt sich zwar zunächst ebenso schnell, aber wenn man es immer wieder in größeren Zusammenhängen wiederholt, wird es doch eine Grundlage für die weitere Arbeit.

Auch hier arbeiten die Übungen auf eine völlige Selbständigkeit des Schülers hin. Die zunächst ans Buch und an die Vorbereitung des Lehrers gebundenen Gehörübungen werden frei. So die Fragen, die Antworten, die Berichte, die sich erst aus den einzelnen Antworten aufbauen. Auch hier geht die Änderung in dreifacher Richtung auf die Grammatik, den Wortschatz und die Disposition der Gedanken.

Die freien Übungen des Schreibens gehen mit einer freien Übung zum Nacherzählen Hand in Hand. Eine kleine Gedankeneinheit, die dem Unterricht stofflich nahe liegt, wird in der Klasse vorgelesen oder besser vorerzählt. Die Schüler erzählen es nach oder bilden darüber Frage und Antwort. Andrerseits kann man auch einen nichtbesprochenen Abschnitt des Buches als häusliche Arbeit zum Nacherzählen oder zur Fragebildung aufgeben.

Eine Sprache sprechen, heißt seine Gedanken in ihr ausdrücken. Ein solches Ziel läßt sich im vollen Umfang durch den Schulunterricht nicht erreichen. „Alles was wir können, ist, die Schüler dahin zu bringen, daß sie diejenigen Gedanken französisch oder englisch ausdrücken, die durch den Unterrichtsstoff ihnen zugeführt werden.“ Das Sprechen können ist also im Zusammenhang mit der wichtigen Frage zu betrachten, welche Stoffe für den Unterricht zu wählen sind.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Es ist eine natürliche und selbstverständliche Forderung, daß die Schüler die gesprochene Sprache in einigem Umfang verstehen und anwenden lernen. Aber man soll nicht vergessen, daß diese Forderung durch gewisse Schranken, die in dem Wesen des höheren Schulbetriebs liegen, zu beschränken ist. Einseitige Arbeit auf praktische Sprachfertigkeit hin läßt sich mit den Zwecken eines geistbildenden Könnens nicht vereinigen. Die Bemühungen der Reformer um die Sprache des täglichen Lebens werden deshalb doch gute Früchte tragen, aber mehr indirekt und in der Arbeit des Lehrers, als direkt im Unterricht. Die Lektüre muß immer Mittelpunkt und Grundlage des Unterrichts bleiben und darf sich aus dieser Stellung auch durch die Sprache des täglichen Lebens nicht verdrängen lassen. Der Vietorsche Satz von dem „um die Ecke fragen" kann für die höhere Schule — um die Fachschule handelt es sich nicht — doch keine ausschlaggebende Bedeutung besitzen.

In diesem Sinne verwerfen wir alle besonderen vom übrigen Unterricht losgelösten Mittel für die Sprechübung. Die Vokabularien und Phraseologien der alten Schule werden ebensowenig benutzt, wie die Hölzelschen Anschauungsbilder, die die neue Methode liebt. Auch die Kenntnis der Umgangssprache soll sich organisch aus dem Ganzen des Unterrichts ergeben; dazu dienen auf der Unterstufe ausgewählte Stücke des Lesebuchs, oben kann die Schriftstellerlektüre in gewissen Zwischenräumen nach diesem Gesichtspunkt erfolgen.

Als es sich für uns darum handelte, neue, im Geist der Reform gehaltene Lehrbücher einzuführen, haben wir diejenigen ausgeschlossen, in denen die Sprache des täglichen Lebens auf Kosten anderer Unterrichtsgebiete allzusehr in den Vordergrund trat. Es handelte sich um Vietor, der für Quartaner zuviel Stoffe aus der Kinderlitteratur bringt, um Schmidt und Roßmann, die die Hölzelschen Bilder zu Grunde legen, und um Hausknecht, der einen Teil seiner Stücke dem Schulleben der englischen Jugend entnimmt. Alle diese Versuche haben im Schulbetrieb etwas Unorganisches, wenn man sie vom Ganzen des Unterrichts aus betrachtet. Es ist schwer, von einer Klasse zur anderen und von einem Lehrer zum anderen rechtes System in die Sache zu bringen; vieles bleibt in der Luft hängen. Die Anschauungsbilder arbeiten mit Beschreibungen, die Stücke des Lesebuchs, die sich mit der Umgebung des Schülers, Klassenzimmer, Stadt und Land, Wald und Feld beschäftigen, nicht minder. Es zeigt sich hier ein Irrtum, der sich auch in vielen deutschen elementaren Lesebüchern findet, daß nämlich dem Schüler das, was er täglich sieht, am leichtesten fallen müßte. Das ist falsch. Das Nebeneinander der Beschreibung ist immer schwerer als das Nacheinander der Erzählung. Am besten sind solche Stücke, in denen die Vorteile erzählender Darstellung Hand in Hand gehen mit der Sprache des täglichen Lebens, z. B. einige Märchen und solche Schriftsteller, in denen die Realien des Alltags eingekleidet sind in eine Form, deren Behandlung zu einem geistbildenden Können zu führen vermag, vor allen Daudet. Wenn man doch gezwungen ist, auch zu andern zu greifen, so soll man wenigstens nicht damit anfangen und sie nur dazu verwenden, wofür sie da sind, als Mittel, Worte und Formen der Alltagssprache anzuschauen und einzuüben. Im übrigen vermögen sie weder den Übungen des Könnens noch dem Sachunterricht recht zu dienen. Die Anschauungsbilder im deutschen Unterricht bei sechsjährigen Schülern dienen der Sache und der Sprache und haben infolgedessen ihr gutes Recht. Dieselben Anschauungsbilder in IV dienen der Sache nicht, und ob sie hier das beste Mittel für die Sprache sind, erliegt auch noch manchen Bedenken.

Wir brechen hier den Bericht über das Können ab. Es konnten freilich nur die Gesichtspunkte angedeutet werden, nach denen sich bei uns die Arbeit im großen Ganzen gestaltet. Der Ausblick auf eine weitere Arbeit, die an der Hand gutgewählter, dem Unterricht entnommener Beispiele das Verfahren im Einzelnen schildert, eröffnet sich von selbst. Die einzelnen Gebiete, über die dort zu sprechen wäre, sind im Vorgehenden schon gestreift. Beim Lesen handelt es sich um das Vor- und Nachlesen, um das gemeinsame Präparieren, um das Übersetzen ins Deutsche. Beim Sprechen ist zu fragen, wie gestalten sich die Gehör-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

übungen? Wie lernen die Schüler Fragen bilden und beantworten? Wie lernen sie Nacherzählen? Fürs Schreiben kommen die orthographischen Übungen in Betracht, sodann die Veränderungen nach der Seite der Grammatik, nach der Seite des Wortschatzes und in der Anordnung der Gedanken. Für alle diese einzelnen Gebiete des Unterrichts kommt es auf zweierlei an. Einmal ist der Charakter der Arbeit in der Klasse und zu Hause näher zu bestimmen, und zweitens ist der Fortgang vom Leichten zum Schweren in einer Reihe von Vorstufen und in der Verteilung auf die drei Stufen des Unterricht im Einzelnen auszuarbeiten. Für die Klassenarbeit insbesondere handelt es sich um die Frage: Wie läßt sich die Mithülfe des Deutschen am besten entbehren? Wie sind die Hülfsmittel — Wörterbuch, Grammatik, aber auch Wandtafel, Tagebuch, Präparationsbuch und Aufsatzheft des Schülers — am besten in den Dienst des Könnens zu stellen.

B. Das sprachliche Wissen.

Neben der Arbeit zum Können verlangt jede Sprachübung die Übermittlung eines Vorrats von **Wissen**. Auch hier macht die Muttersprache keine Ausnahme. Aber während das rechte Können auch im Deutschen eine nicht gar leichte Arbeit erfordert, ist das Wissen, soweit es zum Können nötig ist — mit Ausnahme bestimmter Unarten und Fehler — von selbst gegeben. Auswahl, Verteilung und Übung des grammatischen Stoffes richtet sich hier lediglich nach den Bedürfnissen der Klasse, in der fremden Sprache dagegen ist systematische Arbeit durchaus nötig. Eins aber übernehmen wir vom Betrieb des Deutschen auch hier, den Grundsatz: Das Wissen steht im Dienst des Könnens und muß selbst ein Können werden. Dieser Satz muß eine völlige Umwandlung hervorrufen in der bisherigen Auffassung von der Aufgabe der Schule. Früher nahm das grammatische Wissen eine selbständige Stellung im Unterricht ein. Heute hat es anzuknüpfen ans Können, das ihm die Anschauung liefern und Gelegenheit zur Einübung geben muß, und wird erworben aus der Lektüre. So werden die Gesichtspunkte für Auswahl und Anordnung des gesammten Wissensstoffes und der Charakter der Anschauung und Einübung gänzlich verändert.

Die Grammatik.

Die wichtigste Hülfswissenschaft ist die Grammatik. Nur in dieser Eigenschaft gehört sie in die Schule, aber auch als solcher bleibt ihr ein tüchtiger Platz gesichert. Sie ist ein Mittel zum Zweck, aber ein unerläßliches Mittel. Sie soll nicht nur ein Wissen über die Sprache und von der Sprache sein, sondern ein Können der Sprache. Welches ist nun das Minimum des grammatischen Stoffes, das zum schulmäßigen Können nötig ist? Die Frage nach einem solchen eisernen Bestand wird in den neueren Grammatiken zu lösen versucht. Wie weit die Lösung im einzelnen richtig ist, muß die Praxis entscheiden. Der sicherste Weg, eine Antwort zu finden, ist eine langjährige Beobachtung der schriftlichen und mündlichen Leistungen, und ein eingehendes Studium der Fehler, die nach der neuen Methode bei den Schülern beliebt sind. Zwei Grundsätze aber ergeben sich von vornherein für die **Auswahl** des Stoffes: Man darf nichts treiben, was nur der Grammatik als solcher und nicht dem Können dient — die wissenschaftliche Grammatik hat in der Schule keinen Platz — und zweitens muß die Hauptsache als Hauptsache und die Nebensache als Nebensache behandelt werden: in der Formenlehre darf man über der Übung des Unregelmäßigen das Regelmäßige nicht vergessen, in die Syntax gehören nur die Abweichungen vom deutschen Gebrauch.

Ebenso wichtige Änderungen wie für die Wahl ergeben sich auch für die **Anordnung** des Stoffes. Der wichtigste Grundsatz hierfür ist der: das zum Können Notwendigste kommt zuerst. Man soll also nicht fortschreiten nach dem grammatischen System, wie es die Lehrbücher thun. Man soll auch nicht fortschreiten vom Leichten zum Schweren des Wissens, wie es das Prinzip des Plötzschen Lehrgangs ist, in dem z. B. die für ein Können so wichtige Lehre des Infinitivs erst am Schluß kommt. Man schreite fort vom Leichten zum Schweren in der Übung des Könnens; beim Wissen gehe man gleich in medias res; hier ist

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

nur die Unentbehrlichkeit fürs Können, nur das Bedürfnis eines aufs Können gestellten Unterrichts maßgebend. Das Verb und was dazu gehört, kommt zuerst. Das ist keineswegs unpädagogisch oder unmöglich. Nicht nur der Quartaner oder der Untertertianer, die schon aus dem Latein einige grammatische Erfahrung haben, sondern auch der Sextaner vermag bei rechter Mithülfe des Lehrers zu folgen. Ein zweiter Grundsatz ist der, den Abschluß des systematischen Betriebs so früh als möglich zu setzen. Nach unserm Lehrplan schließt das System der Grammatik in IIa. Nach den preußischen Lehrplänen hat der Abschluß schon in IIb zu erfolgen. Das empfiehlt sich nicht nur äußerlich wegen der Abschlußprüfung, sondern auch aus inneren Gründen, und es ist jetzt, wo durch den Wegfall der Übersetzungen Zeit gewonnen ist, kein unmögliches Beginnen. Es soll damit natürlich keineswegs gesagt sein, daß die Grammatik in IIa und I aufhört. Die dreifache Übung des Könnens, die Rückgabe der schriftlichen Arbeiten bieten reichen Anlaß zu grammatischer Besprechung und Wiederholung. Aber auch hier ist die Anschauung erst recht lehrreich, wenn sie aus dem Ganzen auf das Einzelne geht, und so scheint es wünschenswert, daß ein Blick auf das Ganze der Grammatik möglichst bald erreicht wird. Im Einzelnen dürfte es sich empfehlen, in IV das Wichtigste der regelmäßigen französischen Formenlehre zu erledigen, wie auch die ganze englische Formenlehre in IIIb abgeschlossen wird. In IIIb schließt sich die unregelmäßige französische Formenlehre an. Die zweite Stufe bleibt für die Syntax: in IIIa die Syntax des Verbs und die große Arbeit, in IIb abschließend die kleineren syntaktischen Sachen.

Für die **Anschauung** und **Einübung** sind weiterhin die Grundsätze wesentlich gegen früher zu ändern. Man kann bei der Grammatik auf ein verstandesmäßiges Erfassen und auf ein genaues Einüben in der Klasse nicht verzichten. Alles dem Sprachgefühl zu überlassen ist ebenso einseitig und unmöglich, wie mit der Grammatik alles erreichen zu wollen. Das Sprachgefühl allein giebt keinen festen Boden. Die bloße Übung des Könnens hat etwas Zufälliges, Zusammenhangloses an sich. Es muß eine geregelte Anschauung und Einprägung des sprachlichen Wissensstoffes nebenhergehen, aber nicht losgelöst vom andern Unterricht, sondern erwachsend aus der Lektüre und sich anschließend an die Übungen des Könnens. Lesebuch und Grammatik sind als gedruckte Hülfsmittel dem Schüler für Anschauung und Einübung in die Hand gegeben. Im Lesebuch erfolgt die Anschauung im lebendigen Zusammenhang des Ganzen der Sprache; die Grammatik vermittelt die Anschauung innerhalb des grammatischen Systems. Das Lesebuch ist ein sich immer wiederholender aber mehr zufälliger Anlaß zur Einübung; in der Grammatik erfolgt die Übung im geregelten Gang. Anschauung und Einübung, Lesebuch und Grammatik ergänzen und bedingen sich gegenseitig. Die Anschauung aber geht der Einübung voran; sie erfolgt allmählich, wo sie sich bietet, in möglichster Breite. Die Einübung im System ist kurz nacheinander, schnell, energisch, gründlich. Für die Anschauung kommt es darauf an, möglichst viel Apperzeptionsstützen zu finden, sie darf unbedenklich an die deutsche Formen- und Satzlehre anknüpfen; für die Einübung ist das Prinzip der Reihenbildung wichtig, und sie erfolgt möglichst ohne Vermittlung des Deutschen. Aus den schriftlichen Übungen ist das Deutsche ebenso zu verbannen, wie es kein schriftliches Übersetzen mehr giebt.

Für die **Anschauung** im Einzelnen ist folgendes zu beachten. Die Anschauung aus der Lektüre muß möglichst von langer Hand vorbereitet sein und nicht nur ein oder zwei Beispiele, sondern eine Fülle des Stoffes für die gerade zu behandelnde Erscheinung liefern. Hier kommt es darauf an, von Anfang an auf das Wichtigste hinzuarbeiten. Beim gemeinsamen Präparieren wird gleich zuerst auf das Verbum hingewiesen. Wenn unsre Quartaner nach IIIb kommen, können sie die gebräuchlichsten Formen des unregelmäßigen Verbs schon anwenden. Im Englischen werden von Anfang an Substantiva und Verben aus dem Lesestück herausgehoben, in Wörterbuch und Grammatik gemeinsam nachgeschlagen und ins Tagebuch geschrieben, vom regelmäßigen Verb die Infinitive, vom unregelmäßigen die drei einzuprägenden Formen. So sind die meisten Formen schon im Kopf und Gedächtnis, wenn das U. V. im System der Grammatik an die Reihe kommt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die zweite Stufe der Anschauung ist die Anschauung innerhalb des Systems im Lehrbuch. Die gemeinsame Vorbereitung des Könnens muß die Schüler möglichst sicher in ihren Büchern heimisch machen, so daß sie grammatische Dinge aufzufinden vermögen, lange, ehe sie endgültig geübt sind. Hier erfolgt nun, soweit es nötig ist, die synthetische Ergänzung der analytischen Arbeit. Es würde zu Spielereien führen, wenn man das Prinzip der Analyse soweit treiben wollte, beispielsweise für jede Form des unregelmäßigen Verbs erst einen Beleg in der Lektüre zu suchen. Hier liefert eben die Grammatik die notwendige Ergänzung.

Dabei bleibt das Hauptprinzip der Induktion, daß der Schüler sich die Anschauung selbst erarbeiten muß, gewahrt. Auf diese Forderung ist besonders bei syntaktischen Sachen streng zu achten: der Schüler findet die Regel selbst, wenn auch die endgültige Fassung vom Lehrer formuliert wird.

Die Anschauung allein genügt nicht; die Formen müssen nicht nur verstanden werden, sondern dauernd im Sprachbewußtsein haften. Die alten Mittel der **Einübung** entsprechen den neuen Grundsätzen nicht mehr; ein mechanisches Lernen der Formen und Regeln ist ebenso zu verwerfen, wie das Lernen von Vokabeln und Ausspracheregeln; Übersetzen in die fremde Sprache, das doch vor allen auch zum Einüben der Grammatik diente, giebt es nicht. Es müssen also neue Mittel der Einübung gefunden werden, bei denen es vor allen darauf ankommt, daß sie nicht so sehr das Gedächtnis, als das angeborene Sprachgefühl in den Dienst der Sache stellen.

Verschiedene Mittel sind von der Reformbewegung vorgeschlagen und von uns in der Praxis des Unterrichts versucht worden. Unter allen scheint sich das sogenannte Satzkonjugieren am besten zu bewähren und mit den neuen Grundsätzen am weitesten in Übereinstimmung zu stehen. Sein Charakter entspricht ganz der Forderung, daß das Verb die Hauptsache und der Anfang der Arbeit ist, es macht die Mithülfe des Deutschen entbehrlich, veranlaßt zur Reihenbildung und zwingt immer in ganzen Sätzen zu üben. Erst im Zusammenhang des Satzes wird das Sprachgefühl recht wirksam, der Satz ist die Grundlage, auf der sich die grammatische Übung am besten aufbaut. Das ist keineswegs ein Rückfall in den Fehler der Einzelsätze, hier handelt es sich nicht um zusammenhanglose abgerissene Dinge, sondern um eine geschlossene Reihe innerhalb des Verbalsystems, hier brauchen wir keine Vermittlung des Deutschen, hier werden unnütze Schwierigkeiten und Fallstricke für die Schüler vermieden.

Die Übung besteht darin, daß nicht nur einzelne Formen, sondern ganze Sätze im Verbalsystem durchkonjugiert werden. Auf dem Verbalsystem beruht die Arbeit. Hier liegt eine doppelte Reihe vor, die Reihenfolge der Personen und die Reihenfolge der Tempora. Natürlich werden dabei vor allen die Formen des Verbs geübt. Das unregelmäßige Verbum, das immer eine Qual des Unterrichts gewesen ist, prägt sich im Zusammenhang des Satzes am leichtesten und natürlichsten dem Sprachgefühl ein. Ferner kann das große Gebiet, das zur Syntax des Verbums gehört, und drittens alles, was sich mit dem Verb im Satze vereinigen läßt, geübt werden. Beim unregelmäßigen Verbum z. B. lassen sich alle Schwierigkeiten der Syntax schon vorläufig einprägen: der Gebrauch von avoir und être, das réfléchi, das Verbe impersonnel, die Rektion des Verbs, Infinitiv, Partizip, Konjunktiv, doppelter Akkusativ; im Englischen das Gerundium, der Akkusativ cum Infinitiv u. s. w. Die verschiedenen Negationen, die möglichst immer dabei sind, schließen sich an. Als Subjekt oder Objekt bieten sich Substantive mit allen Arten des Artikels, Article partitif und Génitif partitif dar. Es versteht sich von selbst, daß man immer auf einen möglichst großen gleichzeitigen Gewinn hinzuarbeiten sucht, vorbereitend für Späteres und zurückgreifend auf Früheres. Idiomatische Wendungen, z. B. die Gallicismen mit en und y sind ein willkommener Nebengewinn. Auch die Form der Fragestellung wird auf diese Weise geübt, fortschreitend von den einfachsten, zuerst immer wiederkehrenden Wendungen, bis zu den zusammengesetzten, durch die grammatischen Schwierigkeiten der Wortstellung, des Fürworts und des Frageadverbs hindurch bis zu den idiomatischen Schwierigkeiten und den flüssigen Formen des täglichen Verkehrs.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Wenn die Satzkonjugation ihren Zweck vollständig erfüllen soll, so muß sich ein System der Sätze herstellen lassen, innerhalb dessen die unentbehrlichen grammatischen Kenntnisse sämtlich einzuüben sind. Das ganze grammatische System, Formenlehre wie Syntax, müßte ein System von Konjugationssätzen zur Seite haben. Wie hätte sich ein solches Satzsystem etwa zu gestalten? Der Umfang ist möglichst gering, auf das Notwendigste beschränkt, die Sätze selbst sind leicht, klein, charakteristisch für die betreffende Erscheinung und gut zu merken. Die Verbindung der Sätze — die am besten auch inhaltlich verwandt sind — stellt das System der Grammatik dar, das dem Schüler anschaulich entgegentritt in einem gedruckt vorliegenden Gerippe der Formenlehre und Syntax, das in tabellarischer Form abgefaßt ebenfalls nur das Notwendigste zusammenstellt. Eine solche Aufgabe erfüllt z. B. Kühn und die kleine englische Grammatik von Dubislav und Boek.

Der kleine Vorrat an Sätzen wird nach und nach gewonnen; er muß aber zu einem festen bleibenden Gewinn werden, auf den der Lehrer immer wieder zurückgreift, bis er auch dem Schüler stets gegenwärtig und völlig in Sprachgefühl und Gedächtnis übergegangen ist. Die Quelle ist soviel als möglich die Lektüre, eine gelegentliche freie Ergänzung, die sich dem Ganzen natürlicher einfügt, ist aber ebenso willkommen. So entsteht allmählich ein eiserner Bestand, ein Grundstock grammatischer Übung, der zum Muster wird für tausend andere Fälle und um den sich die zufällige Kenntnis, die die Übung des Könnens bringt, zusammenschließt, wie die Strahlen um den Mittelpunkt eines Krystalls.

Läßt sich ein solches System durchführen? Für die große grammatische Arbeit, das Verb und was damit in Verbindung zu bringen ist, gewiß. Für die kleinere Arbeit, z. B. Pluralbildung, Femininbildung, ist der Apparat zu schwerfällig und geeignet, die Aufmerksamkeit von der eigentlichen Sache abzulenken. Diese Arbeit gehört auch mehr in das Gebiet der Orthographie und des Wortschatzes, und hier bieten sich die reihenbildenden Zusammenstellungen dar, von denen später die Rede ist. Nach der anderen Seite hin ist der Satz zu klein, um die grammatische Erscheinung zur Übung zu bringen, z. B. beim Passé défini und Imparfait und in einigen Fällen des Subjonctif.

Aussprache und Wortschatz.

Für Wortschatz und Aussprache ist nur zu wenigen Bemerkungen noch Raum übrig. Auch hier handelt es sich nicht um ein Wissen über die Sprache; Etymologie und Wortbildungslehre gehört ebensowenig hierher wie eine historische oder physiologische Betrachtungsweise der Aussprache. Auch hier kommt es vor allen aufs Können an, aber auch hier ist die mehr zufällige Übung des Könnens und die freiwillige Leistung des Sprachgefühls durch bewußte Arbeit zu ergänzen. Die Einübung erfolgt nach denselben Grundsätzen wie bei der Grammatik mit möglichster Ausschließung des Deutschen. Die alten Mittel, Vokabellernen und Ausspracheregeln, sind zu verwerfen.

An ihre Stelle tritt für den **Wortschatz** die genaue Präparation und eine von Zeit zu Zeit sich wiederholende Zusammenstellung der Worte nach bestimmten Gesichtspunkten. Bei diesem Verfahren wird der Mangel eines systematischen Vokabellernens kaum empfunden werden.

Die gemeinsame Präparation muß die Anschauung des Wortschatzes ergeben; aus mündlichem und schriftlichem Präparieren und aus dem Übersetzen ins Deutsche wird er induktiv gewonnen. Indem die gemeinsame Arbeit den Schüler lehrt, Worte und Formen möglichst bald selbständig in Wörterbuch und Grammatik zu finden, indem sie Redensarten zurückführt auf ihre allgemeine Form und die Präparationshefte einer genauen Kontrolle unterwirft, hat sie die Aufgabe der Anschauung im Wesentlichen erfüllt. Besondere Mittel, Anschauungsbilder oder Vokabularien, sind entbehrlich.

Für die Einübung sorgen indirekt die Übungen des Sprechens und Schreibens. Direkte reihenbildende Arbeit liefern die Zusammenstellungen. Zuerst empfehlen sich ganz einfache Zusammenstellungen nach gram-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

matischen Kategorien. Ich lasse im Anfang aus jedem Lesestück die Verben und Substantive, zuweilen auch die Adjektive herausschreiben. Gelegentlich beobachtete Erscheinungen der Orthographie, Aussprache oder Grammatik lassen sich im Rückblick auf Vorhergegangenes, vielleicht auch im Ausblick auf Künftiges zu allerhand nach mehrfacher Richtung hin gewinnbringenden Gruppierungen verwenden. Kühn benutzt zu diesem Zweck die Wortbildungslehre und giebt Zusammenstellungen etymologischer Art. Dabei wird man allerdings in der Schule nicht allzuweit gehen dürfen. In oberen Klassen wird eine Zusammenstellung nach verwandten Begriffsgruppen häufig am Platze sein. Aus einem Stücke wie procès et mort de Louis XVI bei Wershoven kann man z. B. alle Ausdrücke, die sich auf die Rechtspflege beziehen, zusammenstellen lassen und sich hier und in ähnlichen Fällen des Vocabulaire systématique von Plötz als eines guten Hülfsmittels — für den Lehrer — bedienen. Vielleicht würde es sich auch empfehlen, für Worte, Formen und Wendungen des täglichen Lebens ein besonderes Vokabelheft anzulegen.

Auch nach der phraseologischen Seite lassen sich Zusammenstellungen vornehmen. So kann man am Ende eines längeren Abschnitts etwa die Redensarten mit en und y herausschreiben. Meistens bietet sich hier außerdem dasselbe Hülfsmittel wie für die Grammatik, die Konjugationssätze, bei denen es sich in diesem Fall allerdings nur um die zufälligen Anlässe der Lektüre, nicht um ein festes System handeln könnte.

Ebensowenig wie für den Wortschatz haben wir uns für die Erwerbung der **Aussprache** der neu vorgeschlagenen Hülfsmittel bedient. Ausgedehnte lautphysiologische Hülfe, besondere Anschauungsmittel wie Lauttafeln und phonetische Umschrift zusammenhängender Texte haben wir in der Schule für überflüssig gehalten. Sie sind an sich gewiß vortrefflich und dankenswert — in Bezug auf die Lehrerbildung und damit indirekt für den Unterricht haben die Arbeiten eines Vietor z. B. viel Gutes gewirkt — aber es scheint doch sehr fraglich, ob sich dies alles zur Einführung in die Schule eignet. Wir haben darauf verzichtet, schon lange bevor in den preußischen Lehrplänen vielleicht aus ähnlichen Erwägungen heraus die Ablehnung erfolgte. Einmal erschien uns vieles von den neuen Vorschlägen mehr wie eine Belastung, als eine Erleichterung der Schüler. Sodann vermögen sie das einzig wirksame Mittel, ein dauerndes gutes Vorlesen von Seiten des Lehrers doch nicht zu ersetzen. Nur das lebendige Wort erzeugt ein lebendiges Können. Lauttafel und Umschrift ergeben zwar ein Wissen über die Natur der einzelnen Laute; Tempo, Ton, Sprachtakt aber kann nur das Wort des Lehrers recht vermitteln.

Andrerseits ist freilich nicht zu verkennen, daß ein starres Ablehnen aller dieser Mittel ebenso von Schaden sein würde. Dubislav und Boek z. B. haben es bedauerlicherweise mit den Vorschriften der preußischen Lehrpläne so ernst genommen, daß sie in der zweiten Auflage die Aussprachebezeichnung im Wörterbuch ganz getilgt haben. Kühn hat sie beibehalten, und hier ist die Transscription in der That eine willkommene Ergänzung der Anschauung, die das Vorlesen des Lehrers dem Schüler mündlich giebt. Ein kurzer gelegentlicher Hinweis auf die Bedeutung der angewandten Zeichen ist oft von großem Nutzen, wie sich auch besonders im Englischen die Umschrift einzelner Laute als Bleistiftnotiz im Text häufig von Nutzen zeigt. Auch die Accentbezeichnung über die Tonsilbe, die Sprachtakte im Französischen u. s w. sind für den Anfang ein gutes Mittel der Anschauung.

Bei uns erfolgt die Anschauung und Einübung lediglich an der Lektüre. Vorlesen und Nachlesen, Vordeklamieren und Nachdeklamieren der Gedichte und dazwischen auch Vorsingen und Nachsingen einiger Lieder bleiben wie im Deutschen die wirksamsten Mittel. Das Vorlesen wird immer und immer wieder geduldig und ausdauernd vom Lehrer geübt, zuerst öfter, dann einmal, aber so, daß alle Prosalesestücke in der Unter- und Mittelstufe, d. h. bis IIIa den Schülern vorzulesen sind. Gedichte, die ja im Französischen besonders ihre Schwierigkeiten haben, werden auch in den oberen Klassen vom Lehrer verlesen. Das Nachsprechen, das zuerst auch im Chor, später nur einzeln erfolgt, muß genau geübt werden sowohl nach der Seite eines richtigen Hervorbringens der einzelnen Laute als nach der Seite des fließenden Lesens im Zusammenhang.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Diese Art der Einübung und Anschauung verlangt in der fremden Sprache allerdings auch Lautübungen, da ja im Französischen z. B. in der That kaum ein Laut genau dem deutschen Gegenbild entspricht. Ebenso sind Regeln — z. B. scharfes s im Anfang, tönendes am Ende, intervokalisches s tönend, fehlende Bindung bei et, chez u. s. w. — nicht zu entbehren. Beides giebt es im Deutschen in diesem Sinne nicht. Das eine läßt sich direkt an der Lektüre vornehmen, das andere wird aus der Übung des Lesens induktiv gefunden. Ein besonderer Lautierkursus wie eine theoretische Unterweisung in der Lautlehre sind nicht von nöten.

Das etwa sind die Grundsätze, die an unsrer Schule für die Erwerbung des sprachlichen Wissens maßgebend sind. Der Bericht verlangt hier dieselbe Ergänzung wie beim Können, nämlich an der Hand gut gewählter, dem Unterricht direkt entnommener Beispiele diese Grundsätze lebendig zu machen und in ihrer Anwendung zu zeigen. Für die Ausgestaltung der Satzkonjugation z. B. liegt ein reiches Feld der Arbeit vor. Für alle Gebiete des Wissens aber ist es wichtig zu erfahren, wie sich jetzt Klassenarbeit und Hausarbeit im Einzelnen gestaltet. Für die Klassenarbeit handelt es sich auch hier vor allen um zwei Fragen: Wie lassen sich die Übungen möglichst unmittelbar ohne Vermittlung des Deutschen in den Dienst des Sprachgefühls stellen? Wie sind die Hülfsmittel, vor allen Grammatik und Wörterbuch, am besten fürs Wissen zu benutzen? Mit der Hausarbeit hängt zusammen die Frage nach einer rechten Verteilung zwischen der Leistung der Klasse und der des Hauses, das Verlangen nach einer größeren Sicherheit in der Aufgabenstellung und die Notwendigkeit einer größeren Klarheit über die Ansprüche, die man mündlich und schriftlich bei der neuen Methode in den verschiedenen Klassen an den Schüler zu stellen berechtigt ist. Die Beantwortung dieser Fragen muß einer besondern Arbeit vorbehalten bleiben, die aus der Praxis des Unterrichts geschöpft die Frucht einer jahrelangen Übung in der neuen Methode sein muß.

Wir wenden uns jetzt zum Schluß von der Betrachtung des sprachlichen Wissens zum sachlichen Wissen.

C. Der Sachunterricht.

Sachunterrichtliche Belehrung hat der vernünftige Lehrer in der alten Methode ebensogut angestrebt wie heute. Der Grundsatz „Sprachunterricht heißt Sachunterricht" ist keineswegs von den Reformern erfunden worden. Wohl aber hat die neue Bewegung das dreifache Verdienst, für eine Verwirklichung dieses Satzes laut eingetreten zu sein, die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts auf das eigentliche Wesen der Sache beschränkt zu haben und schließlich eine Anzahl guter Hülfsmittel für die Arbeit der Schule zu schaffen. Die Lesebücher, Schriftstellerausgaben, Anschauungsmittel, die in direktem oder indirektem Zusammenhang mit der neuen Methode in den letzten Jahren erschienen sind, haben der Schule das fremde Volkstum in ganz andrer Weise erschlossen als früher. Wir haben uns der neuen Hülfsmittel möglichst bedient, um den entsprechenden Weg für das Lehrverfahren zu finden; wir haben auch die Konsequenzen gezogen, die eine notwendige Folge unsrer Stellung zum Sachunterricht sind An Stelle der grammatischen Lehrbücher von Ploetz und Gesenius sind sachliche Lesebücher eingeführt, fürs Französische Kühn, Unterstufe und Mittelstufe und Wershoven Hülfsbuch; fürs Englische Dubislav und Boek, Chambers History of England und Nader und Würzner. Wir konnten bei der Wahl solcher Hülfsmittel uns nicht verhehlen, daß die Gefahr nicht fern liegt, über den Sachunterricht den Sprachunterricht zu vergessen, und wir sind uns ganz klar bewußt, daß dies unter keinen Umständen geschehen darf. Das Können der Sprache ist und bleibt die Hauptaufgabe. Objekt und Arbeitsgebiet des Könnens aber sind die Stoffe des Sachunterrichts, der erst auf der obersten Stufe einigermaßen mehr in den Vordergrund rücken wird.

Die zweite Folge eines auf sachunterrichtliche Belehrung abgestellten Unterrichts ist die möglichste Ausdehnung, sorgfältige Wahl und planmäßige Anordnung der Schriftstellerlektüre. Ebenso wie die Auswahl der Lesestücke und Gedichte muß die Schriftstellerlektüre im Dienst des Sachunterrichts stehen. Es

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

kommen freilich auch andere Gesichtspunkte in Betracht; die phraseologische und grammatische Beschaffenheit und die Fähigkeit, dem Können zu dienen, sind vor allen in Rechnung zu ziehen. Aber innerhalb des sprachlich geeigneten Materials hat der Gesichtspunkt des Sachunterrichts zu entscheiden. Es ist wichtig, daß neben der sprachlichen Belehrung ein festgefügter und in seinen Teilen innig verbundener Gedankeninhalt in die Seele des Schülers hineinkommt. Eine nach festen sachlichen Gesichtspunkten geregelte Lektüre ist eine unbedingte Forderung der neuen Methode.

Hier herrscht nun in der Praxis von heute große Unsicherheit und Verwirrung vor. Auf alle wichtigen Fragen: wann soll die Schriftstellerlektüre beginnen? Wieviel Autoren sind in jeder Klasse zu lesen? Welche sind zu bevorzugen, und wie verteilen sie sich auf die verschiedenen Klassen? Wie ist die Lektüre der verschiedenen Klassen untereinander und mit dem gleichzeitigen Unterrichtsstoff aus den andern Fächern in Verbindung zu setzen? giebt eine Programmrundschau entweder widersprechende oder gar keine Antwort. Es bestätigt sich auch hier die Wahrnehmung, daß man sich über Ziel und Aufgabe des Unterrichts im Ganzen wohl klar ist, während die Arbeit, den Weg im Einzelnen zu suchen, dem Lehrer überlassen bleibt.

Es handelt sich beim Sachunterricht um ein Wissen; folglich kommen dieselben Gesichtspunkte in Betracht wie beim sprachlichen Wissen, d. h. es sind die Fragen nach **Wahl**, **Anordnung** und **Behandlung** des Stoffes zu erledigen.

Über die **Wahl** ist schon oben bemerkt worden, daß das Volkstum in seinen großen vorbildlichen Äußerungen Hauptgegenstand der sachlichen Belehrung sein muß. Das ist eine positive Forderung, die sich aus der Natur der Sache ergiebt. Ein richtiges Verständnis von der Litteratur eines Volkes und von dem inneren Wesen seiner Sprache verlangt eine Kenntnis des inneren Volkstums, das mit Sitte und Sprache innig verwachsen ist. Der Forderung nach nationaler Bildung tritt an zweiter Stelle das Verlangen nach Gegenwartsbildung in beschränkterer Ausdehnung zur Seite. Die Realien des Alltags, des Verkehrs und der Gesellschaft sind in zweiter Linie ein Gegenstand der sachlichen Unterweisung. Hinter diesen beiden Forderungen tritt das Verlangen nach einer Kenntnis der wissenschaftlichen Werke des fremden Volkes, das sich in Baumgartens Arbeit — Schmidts Enzyklopädie — und in den preußischen Lehrplänen findet, an die dritte Stelle zurück. Es hat mehr für Fachschulen als für allgemeine Bildungsanstalten Bedeutung. Das Volkstum in seiner inneren und äußeren Erscheinung ist die naturgemäße Ergänzung des fremden Sprachunterrichts. Demnach wären im Unterricht zu betrachten: Land und Leute, Verkehr und Gesellschaft, Staat und Vergangenheit, Kunst und Litteratur des fremden Volkes. Aus dieser Menge des Stoffes ergeben sich als regelrechte Fächer für die Schule französische und englische Geographie, Geschichte, Kulturgeschichte und Litteraturgeschichte. Auf einem Realgymnasium müßte sich der Unterricht so gestalten, daß in der Seele des Schülers ein Bild von dem Kulturleben der drei hervorragendsten Völker der Neuzeit, des deutschen, französischen und englischen Volkes entsteht. In den Dienst dieses Ideals hat sich nicht nur die Wahl, sondern auch die Behandlung und Anordnung des Stoffes zu stellen.

Es handelt sich also zweitens darum, die vier Disciplinen in diesem Sinne möglichst passend in dem Lehrplan unterzubringen. Es kommen für eine solche **Verteilung** zwei Grundsätze in Betracht, der natürliche Fortgang vom Leichten zum Schweren und der Gesichtspunkt der Konzentration, soweit er sich aus der Parallelstellung des deutschen, französischen und englischen Volkstums ergiebt. Der erste Grundsatz verlangt, Geschichte und Geographie in die unteren, Kulturgeschichte und Litteraturgeschichte, die eine größere Reife des Schülers verlangen, in die oberen Klassen zu verlegen. Bei uns könnte sich eine Verteilung fürs Französische etwa folgendermaßen gestalten: In IV werden die Märchen aus dem Kühn'schen Lesebuch gelesen, die sich der Sprache wegen empfehlen, wenn sie auch keineswegs den volkstümlichen Wert besitzen wie unsre deutschen. Im Anschluß an das Stück Le bassin de la Seine, dem noch einige ähnliche an die Seite zu wünschen wären, ist die Geographie Frankreichs in elementarster Weise zu treiben. Für IIIb

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

empfehlen sich die geschichtlichen Bilder bei Kühn aus der Heldenzeit des französischen Volkes, Godefroy de Bouillon, Louis IX, du Guesclin, Bayart, die dem englischen und dem Geschichtsunterricht entsprechen, und denen sich eine Anzahl Bilder aus derselben Zeit im deutschen Lesebuch zur Seite stellen lassen. Für IIIa kommen die Bilder aus der französischen Neuzeit (Kühn Mittelstufe) in Betracht, auch hier im Anschluß an dieselben Perioden der englischen und deutschen Geschichte. In IIb dürfte man etwa den ersten Versuch elementarer kulturgeschichtlicher Belehrung wagen, den Stoff liefert Kühn, Mittelstufe: La France Contemporaine. In IIa könnte man wieder französiche Geschichte behandeln, nicht aber wie unten einzelne Bilder im Anschluß an bedeutende Persönlichkeiten und Ereignisse, sondern im Zusammenhang des ganzen Verlaufs. Als Hülfsmittel bietet sich der Abschnitt Histoire de France in Wershovens Hülfsbuch dar, der durch die Bilder des zweiten Teils: Récits, portraits et études historiques erweitert und ergänzt werden kann. Für I bleibt die Litteratur nnd Sprachgeschichte, und die schwierigeren Kapitel aus der Kultur und dem gegenwärtigen Leben des Volkes. Wershoven: La France et les Français. Histoire de la littérature française.

Diesem im Lesebuch wurzelnden Gange tritt, die Sachgebiete ergänzend erweiternd oder auch abwechselnd, die Schriftstellerlektüre zur Seite. Es bieten sich Geschichtschreiber und Redner für die Geschichte, Dramatiker für die Litteratur, moderne Novellisten und Lustspieldichter für die Sprache und die Realien des Tages in einer reichen Auswahl von Schulausgaben dar. Auch zusammenhängende Werke litteraturgeschichtlicher und kulturgeschichtlich-geographischer Art sind vorhanden. Indessen thut man vielleicht besser, diese Gebiete ausschließlich dem Lesebuch zu überlassen. Das klassische Drama ist wohl auf I zu beschränken. Die Hauptsache ist Molière, obgleich er keineswegs zu einem Mittelpunkt der Arbeit werden kann wie etwa im Englischen Shakespeare. Vervollständigt wird schließlich das allgemeine Bild durch entsprechend gewählte Gedichte, die man wie im Deutschen auch in einem Kanon zusammenstellen könnte.

Im Englischen würde dem Französischen parallel der Stoffvorrat der Lesebücher etwa folgendermaßen zu verteilen sein. In IIIb und IIIa wird nach Chambers die englische Geschichte von Anfang bis zu Ende in den Hauptzügen behandelt. Chambers ist nach Sprache, Darstellung und Inhalt ein sehr gutes Buch und vorzüglich für diese Altersstufe geeignet. In IIIb geht, wenn irgend möglich, die Arbeit bis zum House of Lancaster. Gerade dieser Zeitraum ist reich an Bezügen zu den französischen Lesestücken bei Kühn oder zum Deutschen, z. B. Uhland, Taillefer; Strachwitz, König Richards Tod. Für IIIa bleibt das spätere Mittelalter und die Neuzeit. England and the English wird die Aufgabe von IIb. Dazu bieten sich die leichteren Stücke über Land und Leute bei Nader und Würzner, vielleicht auch in irgend einer Verwendung die Schlußtabellen über Münze, Maß, Gewicht und die Karte zu geographischer Besprechung. Die kulturgeschichtlichen Stücke, die Chambers in sehr geeigneter Sprache am Schluß jedes Zeitabschnitts bringt, würden sich hier für eine erneute zusammenhängende Behandlung wohl empfehlen. Für IIa ist im Lesebuch ein zusammenhängender Leitfaden der Geschichte leider nicht vorhanden. Als Ersatz müssen die geschichtlichen Bilder oder ein geeigneter Schriftsteller dienen. Für I bleibt auch hier die Litteratur, die Kultur und das gegenwärtige Leben des Volkes in einer dem Standpunkt entsprechenden Behandlung.

Die Schriftstellerlektüre tritt von IIb ab ein. An guten Werken ist hier kein Mangel. Die englische Litteratur ist viel schulmäßiger und in unserm Sinne volkstümlicher als die französische. An geschichtlicher Jugendlektüre ist das englische Volk reicher als andere. Auch die Gedichte sind im Durchschnitt dem Verständnis und Empfinden unsrer Jugend angemessener, als die französischen. In Shakespeare und Macaulay sind zwei feste Centren des Unterrichts gegeben, wie wir sie in der französischen Litteratur vermissen.

An letzter Stelle liegt die Frage nach einer passenden **Behandlung** vor. Dieselbe hat sich ganz einfach so zu gestalten, wie im deutsch-sprachlichen Sachunterricht auch, die natürlichen Unterschiede einer geringeren Ausdehnung des Stoffes und einer größeren Schwierigkeit in der Sprache vorausgesetzt. Die inhaltliche

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Behandlung der Lesestücke ist dieselbe wie im Deutschen, das Vor- und Nacherzählen desgleichen, oder auch wie auf der unteren Stufe des Geschichtsunterrichts. Die Benutzung der Karten und des Anschauungsmaterials ist nicht anders, als wie der Schüler sie unten in der Geographiestunde gelernt hat. Für die Behandlung der Litteraturgeschichte gelten dieselben Grundsätze wie im Deutschen Mehr als auf den zusammenhängenden Gang kommt es auf eine Vertiefung in die großen Heroen an; Lebensbilder der großen Männer sind zu geben, keine ästhetischen und kritischen Phrasen; an die Stelle gelehrter Abstraktionen tritt der feste Anschluß an den durch die Lektüre erworbenen konkreten Stoff ihrer Werke. Manchmal freilich fehlt das Gegenbild. Eine Besprechung des Volkstums in Land und Leuten, die Behandlung staatlicher und sozialer Einrichtungen giebt es im deutschen Unterricht noch nicht, und die Realien des Alltags kommen nicht in Betracht. Es wird sich hier vor allen darum handeln, typische Bilder der Landschaft zu finden, typische Bilder für den Charakter des Volkes in allen seinen Lebensäußerungen herauszuheben, sie in Gruppen und Cyklen zusammenzustellen und die Repräsentanten der einzelnen Gattungen mit den entsprechenden der deutschen und englischen Litteratur, Geschichte, Kultur und Gesellschaft in Zusammenhang und Verbindung zu bringen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf