



This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

### **Usage guidelines**

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

- + *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
- + *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
- + *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
- + *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

### **About Google Book Search**

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at <http://books.google.com/>



## Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

## Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

- + *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
- + *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
- + *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
- + *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

## Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter <http://books.google.com> durchsuchen.



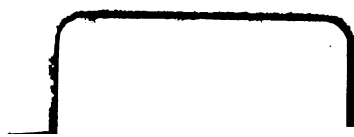
**A** 3 9015 00393 644 3  
University of Michigan - BUHR



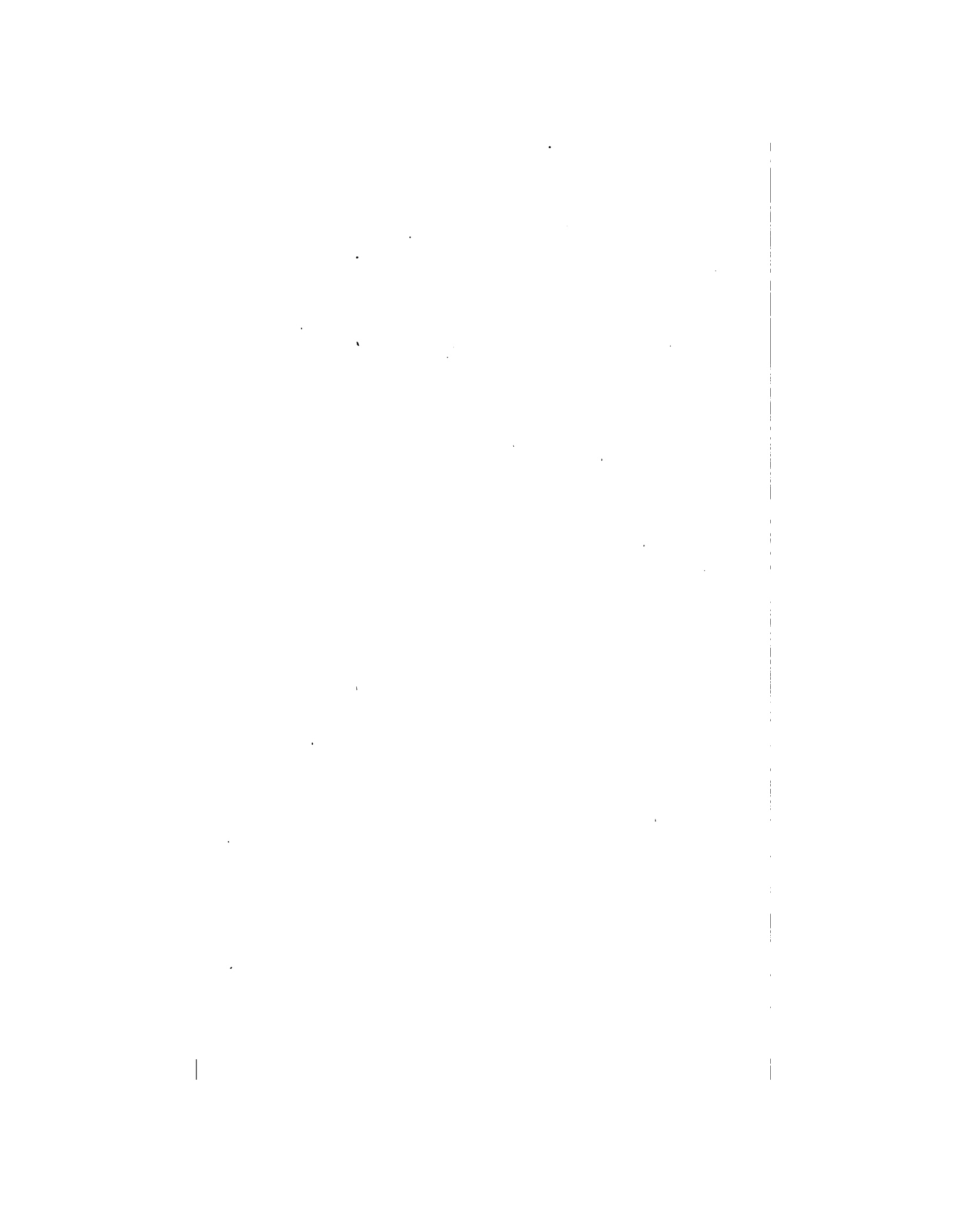
PROPERTY OF  
*University of  
Michigan  
Libraries*  
1817  

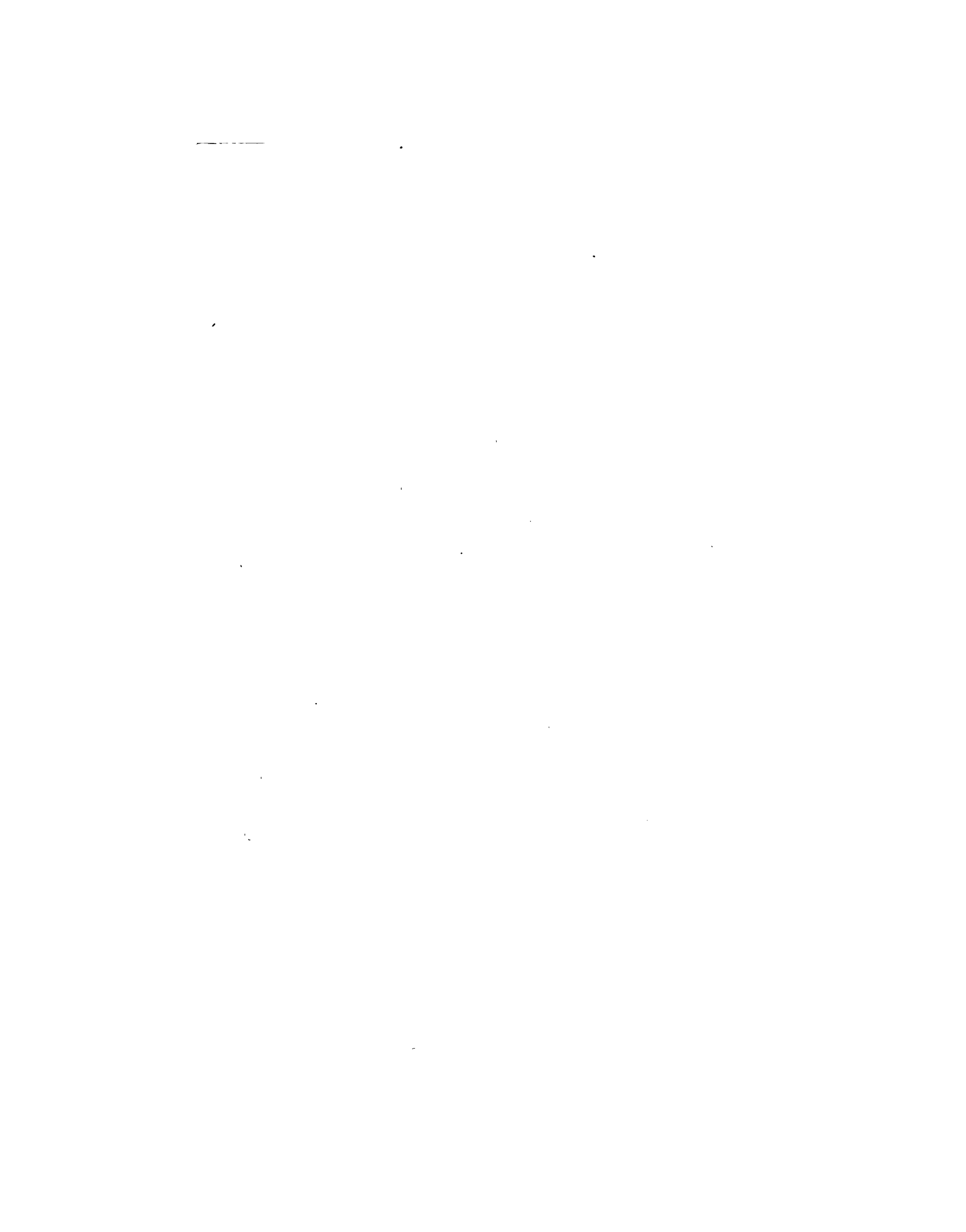
---

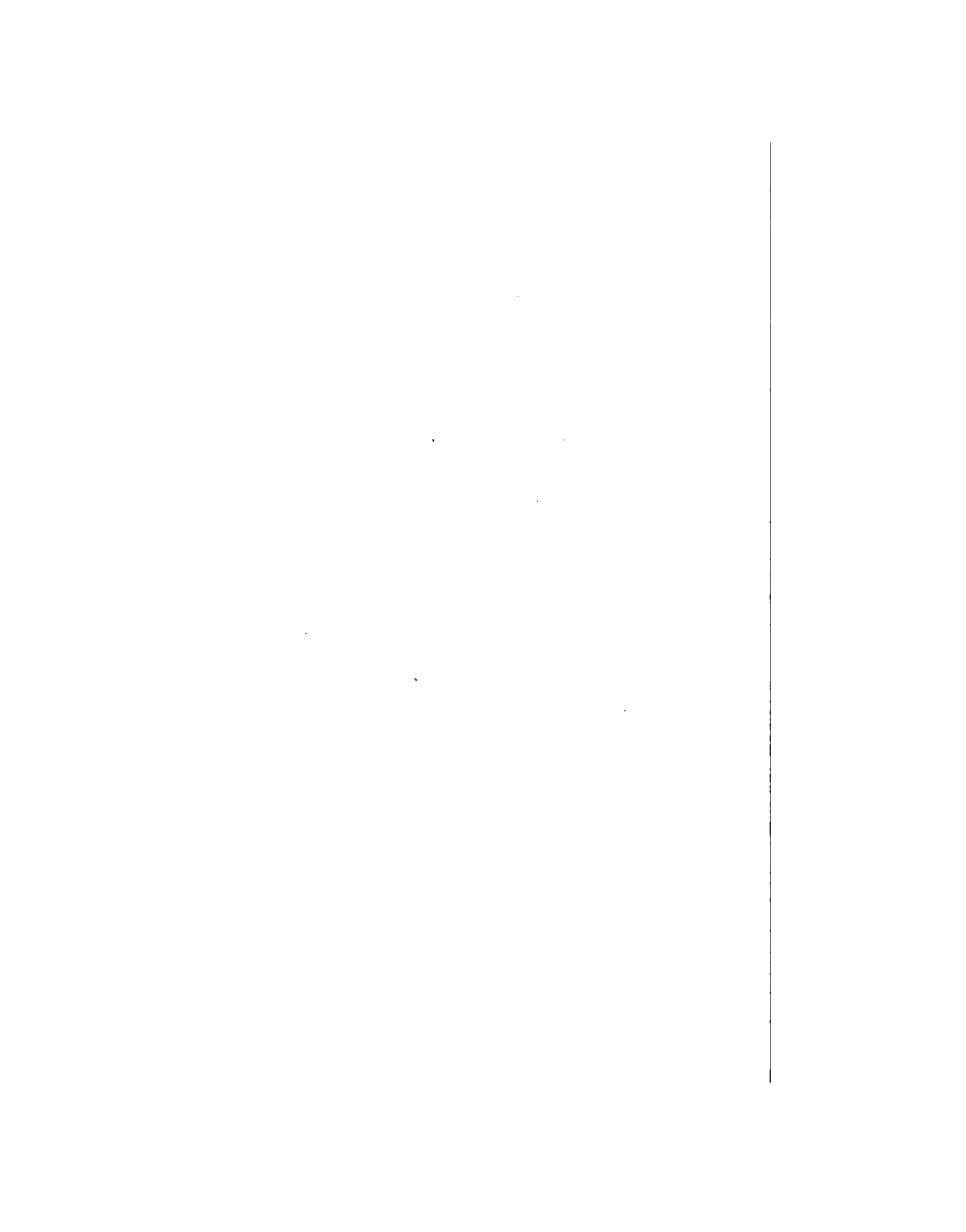
ARTES SCIENTIA VERITAS













# Die Reform

## fremdsprachlichen Unterrichts.

Dr. Julius Bierbaum,

Lehrer am A. O. Gymnasium in München.

München-Gladbach.

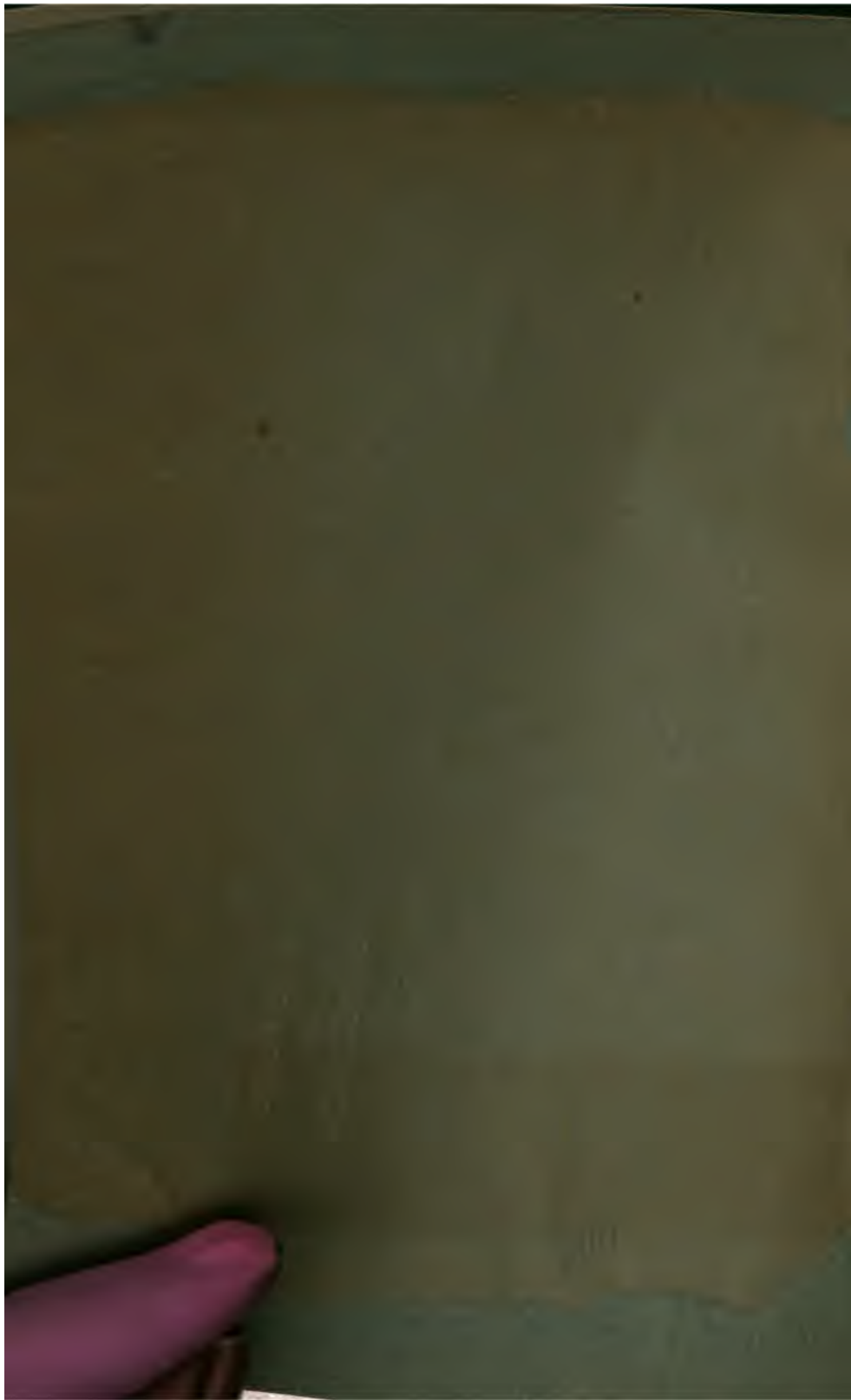
Verlag von Theodor Egg

München 1888

Copyright 1888

Verlag von Theodor Egg

München-Gladbach



# Die Reform

des

21175-1

## fremdsprachlichen Unterrichts,

von

**Dr. Julius Bierbaum,**

Professor an der höheren Mädchenschule

in

**Baden-Baden.**

„Der Buchstabe tötet, aber der Geist macht lebendig.“

2. Corinth. 3, 6.



**Leipzig**

Seeburgstraße 4.

**Frankfurt a/M.**

Opernplatz 10.

Kesselring'sche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer).

Verlag.

S  
r  
n  
d  
k  
H

800.7  
B5

Es sind im Verlaufe der letzten Jahre eine Reihe von pädagogischen Arbeiten erschienen, welche alle die Notwendigkeit einer durchgreifenden Umgestaltung der bisher im allgemeinen beobachteten Unterrichtsmethode, besonders in den neueren Sprachen anerkennen. Einerseits ist dieses Streben hervorgegangen aus der sogenannten Überbürdungsfrage, andererseits aber auch wohl aus der Erkenntnis, dass die nach der bisher üblichen grammatizierenden, reflektierenden oder konstruktiven Methode (auch wohl die genetische oder synthetische genannt) erzielten Resultate nach keiner Richtung hin befriedigende genannt werden können. Was den ersten Punkt anbetriift, so wird wohl von keiner Seite mehr bestritten oder auch nur in Zweifel gezogen, dass der Sprachunterricht dabei am meisten gesündigt hat, denn „fast zwei Drittel der Unterrichtszeit im Gymnasium, so gegen 7.000 Stunden, die häusliche Arbeit nicht mitgerechnet, entfallen auf diesen Unterrichtszweig.“<sup>1)</sup> Und auf 10 wöchentliche lateinische Stunden berechnet Schuldirektor Dr. Petermann<sup>2)</sup> für acht- bis zehnjährige Knaben allein für das Lateinische noch sieben bis acht wöchentliche Arbeitsstunden. „Demnach beträgt die Summe der nötigen Arbeitszeit dieser Knaben, mässig gerechnet, täglich acht Stunden, gerade so viel wie auf die meisten Büroarbeiter kommen. Nur ein Unterschied ist dabei. Während jene Knaben mit Anstrengung aller Geisteskräfte in völlig fremden Wissensgebieten sich zurecht finden

<sup>1)</sup> Quousque Tandem. Der Sprachunterricht muss umkehren. Heilbronn 1882.

<sup>2)</sup> Die Schäden unserer heutigen Schulbildung. Braunschweig 1881.

müssen, bearbeiten diese Dinge, die nur eine längst erlernte mechanische Kunst erfordern, oder sie wenden oft geübte und deshalb geläufige Formeln an.“

Und mit dem Aufsteigen in die höheren Klassen steigert sich denn auch die Zahl der sprachlichen Unterrichtsstunden, bis sie mit Hinzurechnung von zwei Stunden für das Deutsche und zwei Stunden für das Hebräische nahezu die Höhe von 20 wöchentlichen Schulstunden erreicht haben. Die Anforderungen an den häuslichen Fleiss stehen naturgemäss in progressiven Verhältnissen zu dieser Stundenzahl. Und was ist die Folge dieser enormen, kontinuierlichen und anstrengenden Geistesthätigkeit? Welches müssen die unabweislichen Wirkungen auf die Entwicklung des Geistes und Körpers sein? Mit Bezug auf den ersten findet man sich in der Regel schnell ab; da lassen sich auch die verhängnisvollen Wirkungen dieser modernen Erziehungsweise nicht so schlagend nachweisen, nicht so leicht mit Händen greifen. Mit der ziemlich banal gewordenen Phrase von formaler Bildung sucht man alles zu begründen und zu beschönigen und vielleicht auch in unbefangenen Momenten das eigene Gewissen zu beruhigen. Als ob es denn so schwer wäre, zu begreifen, dass fortwährende angestrenzte Thätigkeit eines jeden Organismus, eines jeden Apparates allmähliche Erschlaffung und Abnützung zur Folge haben muss! Nur die mässige und allmählich wachsende Anstrengung führt zur Kräftigung, alles Übermass aber führt zum Gegenteil. Und so sind auch geistige Mattigkeit, Interesselosigkeit, Mangel an eigenen, frischen und gesunden Ideen, an Lust und Begeisterung für selbständige Arbeiten und Bestrebungen, Unfähigkeit für die gewöhnlichen und praktischen Dinge des täglichen Lebens, Blasiertheit und dergl. mehr die sichersten weil naturgemässen Folgen unserer sogenannten formalen oder besser linguistischen Bildung. Zum Glücke giebt es noch manche Ausnahmen von dieser Regel; ein kräftiger Geist und eine gesunde Natur überwinden auch die anstrengendsten Arbeiten und Torturen.

Wäre es aber nicht besser, diese Ausnahmen bildeten die Regel, und die anderen Fälle die Ausnahmen? Dass dieses Missverhältnis aber stattfindet, wird auch der optimistischste, ehrliche Beobachter nicht in Abrede stellen.

Aber wie steht es denn mit den Wirkungen auf den körperlichen Organismus? Hier hilft keine triviale, banausische Phrase mehr; die blassen Gesichter und bebrillten Augen sprechen eine zu deutliche Sprache, um sie noch mit irgend einem Kraftwort zu übertönen. Wir wollen das schon oft aufgezählte lange Sündenregister hier nicht wiederholen, nur laut einstimmen wollen wir in den Mahnruf des Grafen Pfeil, dass „die sämtlichen, mit solchen Opfern an Zeit, Kräften und am Ende auch mit Geld erkaufen Künste nicht ein gesundes Auge wert sind. Neben einem so thörichten Beginnen ist fürwahr der Bauer ein Weiser zu nennen, der die Kräfte seines jungen Pferdes schon und nicht durch Überanstrengung missbraucht und schädigt.“<sup>1)</sup>

In ähnlichem Sinne lassen sich noch viele wohlmeinende aber verurteilende Stimmen von Fachmännern und Gelehrten vernahmen, wie E. Ackermann, Direktor der Karolinschule und des Lehrerinnenseminars zu Eisenach<sup>2)</sup>: „Wer die Überbürdungsfrage nicht einfach abweist, allerdings das beste Mittel, mit ihr fertig zu werden, dem wird sie Veranlassung zu gewissenhafter Prüfung geben müssen, in welchem Verhältnis die gerade auf den fremdsprachl. Unterricht verwendete Mühe zu dem ~~damit~~ <sup>erreichten</sup> ~~erzielten~~ <sup>Erfolge</sup> ~~steht~~ <sup>steht</sup> und was eventuell geschehen könne, um Übelstände, die sich dabei herausstellen, zu beseitigen.“

In eindringlicher, ja erschütternder Weise ruft der Gymnasialdirektor Schmelzer in Essen den Eltern und Lehrern zu, „dass unsere Kinder durch Schulstunden, Privatstunden und häusliche Arbeiten überbürdet sind, dass die Gesamt-

<sup>1)</sup> „Unser höheres Schulwesen ist schwer krank.“ Breslau, 1882.

<sup>2)</sup> „Der franz. Unterricht in der höh. Mädchenschule“, in der Zeitschrift für weibl. Bildung; XI., 174.

summe ihrer Arbeitszeit die des Kaufmanns und Bürobeamten bei weitem übersteigt und der des Fabrikarbeiters nahe kommt. Dabei sind aber die Arbeiten des Handwerkers und selbst die des Kaufmanns und Beamten durchschnittlich in viel höherem Grade mechanisch und daher durch ihre Dauer weniger anstrengend, als die des Schülers, und die Büro- und Fabrikräume sind unvergleichlich gesündere Aufenthaltsorte als die Schulstuben, das Sitzen auf den Reitschemeln der Beamten und das Stehen an Stehpulten oder Arbeitsmaschinen ist unvergleichlich gesünder, als das Sitzen auf der Schulbank oder am häuslichen Arbeitstische des Schülers.“

Bei dieser Gelegenheit drängt es uns, doch auch zur Entlastung der gewiss hie und da zu hart verurteilten Schule hervorzuheben, dass sie nicht allein die Schuld trägt an all' den grossen und kleinen Leiden, die unsere Schuljugend quälen, sondern dass ein gut Teil davon auch auf Rechnung unserer jetzigen Lebensweise, unserer gesellschaftlichen und häuslichen Einrichtungen zu stehen kommt. Aber sollte diese Erkenntnis nicht unsomehr uns, die wir berufen sind, am Wohle der heranwachsenden Menschheit zu arbeiten, bestimmen, nicht auch noch dazu beitragen zu helfen, ihre Lage zu verschlimmern und „die relativ glücklichste Zeit dieses jämmerlichen Lebens, das Paradies der Kindheit, den Kindern unserer Gebildeten skrupellos zu rauben, die Frische ihres kindlichen Geistes, sowie die höchste Freude des Menschen, die Lust am Lernen, unwiederbringlich zu zerstören, den Keim des Siechtums in ihre Leiber zu legen, die sie als Unterleibs- oder Nervenkrankheit ihr Leben hindurch schleppen müssen, um ihn dann auf Kindes- oder Kindeskinde zu vererben!“ (Derselbe).

Wir kommen nun zur Prüfung des zweiten Punktes: Was ist bisher mit dem ungeheuren Aufwand von Zeit, Geld und Mühe, körperlicher und geistiger Frische und Gesundheit auf sprachlichem Gebiete erreicht worden? Der Chemiker T. R. Hofmann antwortet darauf in seiner epochemachenden



Rektoratsrede vom 15. Oktober 1880: „Unbestritten liegt die kolossale Zeitvergeudung und der Missbrauch der Kräfte neben durchschnittlich ungenügenden Erfolgen vor Augen, Übelstände, welche bei einer besseren Methode des Unterrichts zu vermeiden sein würden.“

Wir wollen bei unserer Untersuchung ganz absehen von den alten oder toten Sprachen, denen man ja durch diese glückliche und die wirklichen Verhältnisse genau treffende Bezeichnung jede Anwartschaft, jemals mehr als Mittel zum lebendigen Gedankenaustausch zu dienen, auf vorsichtige Weise entzogen hat. Und doch würde es nichts Unmögliches, nicht einmal etwas so Aussergewöhnliches sein, auch sie wieder ins Leben zu rufen, wenn man sich nur des belebenden Zaubermittels erinnern wollte! —

Aber wie sieht es denn in dieser Beziehung mit den modernen Sprachen aus? Sollen diese wirklich auch schon in voller Lebensblüte zu den Toten gezählt werden? — Gott bewahre, wer dächte auch nur daran! — Also lernen unsere Schüler und Schülerinnen wirklich Französisch und Englisch sprechen? — „Ja Bauer, das ist ganz was anderes!“ Zum Sprechenlernen ist die Schule doch nicht da! — Heisst das nicht, sich schlaue Ausreden zu ziehen? Tot sind die Sprachen also nicht, aber gesprochen werden sie in unseren Schulen auch nicht! — *Difficile est, satiram non scribere*, würde der alte Juvenal ausrufen, und Dr. Münch, Direktor des Realgymnasiums zu Bremen, ruft in der That auch aus: „Das Betreiben einer Sprache, — es sei denn im thetisch-wissenschaftlichen Interesse — ohne das Ergebnis des Sprechkönnens, bleibt eine sonderbare Sache; ein leiser Fluch der Lächerlichkeit haftet daran!“<sup>1)</sup>

Es mag gewiss hie und da löbliche Ausnahmen geben, die sich besonders in den letzten Jahren, vorzüglich an höheren Knaben- und Mädchenschulen vermehrt haben;

<sup>1)</sup> Zur Förderung des franz. Unterrichts, besonders auf Realgymnasien; Heilbronn 1883. S. 45.

Thatsache aber ist es, dass im Grossen und Ganzen noch jetzt die neuern Sprachen im Wesentlichen nach derselben Schablone gelehrt werden wie die alten. Und da müsste es fast mit unrechten Dingen zugehen, wenn andere, d. h. bessere Resultate als die erwähnten, erzielt würden.

Wie sieht es nun aber mit dem Schreiben der Fremdsprache aus? Mit Bezug auf das Lateinische sagt Quousque tandem: „Man weiss, welch elendes Phrasen-Zusammengestoppel unter dem Namen lateinischer Aufsatz geht.“ — Aber die französischen und englischen schriftlichen Arbeiten, Exerzitionen, Extemporalien, Aufsätze u. s. w., sie liefern doch befriedigende Resultate und erfreuliche Proben von dem Wissen (da nun einmal von dem Können nicht die Rede sein darf) der Schüler? — Nun, man schlage einfach die Hefte auf und sehe selbst! Ist kein Schwindel dabei getrieben, d. h. sind die Arbeiten fraglos und nicht vorher corrigiert worden, — wie es ja auch nicht geschehen wird — so kann man, wenn auch nicht von Hause, so doch sein rotes Wunder sehen. Die unheimlichsten und gewöhnlichsten Wörter sind oft nebst unheimlichen Wendungen entstellt und in den Diktaten Wortgehirnen, welche man erst geschaffen, die man kaum wieder Extemporalien aber Leistungen zu Tage gebracht, in den grammatischen und syntaktischen Weisheit einen einfachen Brief zu schreiben, wäre ein unmögliches Ansinnen! Dazu giebt sich die Schule nicht her. — Unsere Quousque Tandem in gerechtem Sinne... unsere Realabiturienten können so wenig einen französischen und englischen Brief schreiben, als sie in London oder Paris in ihrem Jargon ohne Stocken und Hocken um die nächste Strassenecke fragen können. — Lässt ihn die Schule endlich frei, so ist dem abgehetzten Schüler die Sprache der alten Römer und Hellenen, ja das lebende Englisch und Französisch der Gegenwart im wahren Sinne des Wortes fremd wie zuvor. Sechs oder gar neun lange Jahre hat er Schalen geknackt, und nun geht er ohne dass er den Kern gekostet hätte.“ (S. 31.)

Also auch hier nichts Befriedigendes und nur ausnahmsweise einmal etwas Erträgliches.

Sehen wir nun, wie es mit dem Lesen und dem Sprachverständnisse steht. In Betreff des ersteren sagt Dr. Trautmann<sup>1)</sup>: „Die Aussprache des Englischen und Französischen, welche bis jetzt in der grossen Mehrzahl unserer Schulen gehört wird, ist wahrhaft grauenvoll.“ W. Vietor, Dr. Kühn und Quousque tandem stimmen ihm völlig bei. So äussert sich z. B. der Letztere folgendermassen: „Die Fehler (der Aussprache) schillern natürlich in allen Farben. Stimmhafte Medien, schwache, starke und gehauchte stimmlose Tenues, stimmhafte oder schwache und starke stimmlose Spiranten, Falsches oder Richtiges, wie es der heimatliche Dialekt mit sich bringt, das sind die französischen Konsonanten.“ — (S. 16.) Und, fügen wir hinzu, im Englischen ist es kein Jota besser, eher noch schlimmer. Ist man doch in einzelnen deutschen Gegenden, in der Verzweiflung, gewisse englische Laute wie das th nie richtig hervorbringen zu können, zu dem entsagungsvollen Entschlusse gekommen, auf die richtige Aussprache dieser Laute ganz zu verzichten! Und dennoch ist es wahr, was Dr. Arnold Schroer<sup>2)</sup> behauptet, dass ein Mensch mit normal entwickelten Sprachorganen die Laute jeder untersuchten Kultursprache auf mechanischem Wege zu produzieren erlernen kann, abgesehen natürlich von individuellen Unvollkommenheiten. So ist z. B. die englische Aussprache etwas bis in die feinste Einzelheit zu Erlernendes.“ (S. 2.) Und trotzdem sollte man beim Erlernen einer Fremdsprache auf dieses Hauptmoment von vornherein verzichten oder sich mit dem kaum annähernd Richtigen begnügen? Giebt es ein traurigeres Armutszeugnis für den deutschen Lehrer?

Freilich machen sich auch einzelne Stimmen laut, die diese scharfen Urteile von Schulmännern und Gelehrten zu

<sup>1)</sup> Anglia I., 598. —

<sup>2)</sup> Über den Unterricht in der Ausspr. des Englisch. Berlin 1884.

entkräften oder anzuzweifeln suchen. Wir wollen nicht mit ihnen rechten; es mag ja sein, dass diese Kritiken nicht auf alle Schulen anwendbar sind. Dann müssen aber vielerlei günstige Umstände zusammenwirken, die sich unserer Erfahrung nach nur höchst selten vereinigt finden. Dahin gehört vor allen Dingen, dass der Lehrer selbst eine richtige Aussprache und ein fein gebildetes Gehör besitzt. Man glaube nur ja nicht, dass diese beiden Grundbedingungen so häufig vorhanden sind, und dass, wer französisch oder englisch unterrichtet oder auch wohl gar einmal Gelegenheit gehabt hat, zwei bis sechs Wochen im Auslande zu verleben, nun auch richtig sprechen könnte und für alle Feinheiten der Fremdsprache und somit auch für alle Fehler seiner Schüler empfindlich sein müsste! Diese Voraussetzung und günstige Beurteilung der eigenen Fähigkeiten und Leistungen beruht in vielen Fällen auf Selbsttäuschung. Vor allen Dingen müsste die Aussprache in der eigenen Muttersprache eine mustergültige sein. — In den meisten Fällen hat der Lehrer der Fremdsprache dieselbe von seinem Lehrer oder Lehrern gelernt. Zu einem längeren Aufenthalte im Auslande, der vor allem unerlässlich ist, um den wichtigen Faktor, das Ohr, an die Feinheiten des fremden Idioms zu gewöhnen, ist es in der Regel nicht gekommen, von einem Studium der Phonetik aber, d. i. der Kenntnis der Sprachorgane und ihrer Funktion beim Sprechen, als der einzig sichern Grundlage einer richtigen Aussprache, ist überhaupt nicht die Rede gewesen. In Betreff des ersteren Punktes verhält es sich genau so wie mit dem musikalischen Gehör: Wer stets nur mittelmässige oder schlechte Musik gehört oder selbst gemacht hat, wird sich auch mit geringen Leistungen begnügen, ja kaum eine gute Musik von einer mittelmässigen zu unterscheiden vermögen. Das Ohr will eben geübt, gebildet sein; die Wunderkinder sind, wie in der Musik, so auch in der Sprachkunst äusserst selten. Und was den zweiten Punkt, die Kenntnis der Phonetik, anbelangt, so ist es für den Sprachlehrer ebenso unerlässlich,

eine Einsicht in den Apparat zu gewinnen, durch welche die Sprache ins Leben tritt, wie für den Musiker, dass er einigermaßen auch mit dem Organismus desjenigen Instrumentes vertraut sei, durch welches er die Töne ins Leben ruft.

Der zweite Übelstand unserer höchst mangelhaften Schulaussprache liegt in unseren bisher benutzten Lehrbüchern, deren Verworrenheit, Unklarheit und Willkür in der Aussprachebezeichnung fremder Laute nur noch durch die Unzahl von Ausspracheregeln übertroffen wird, nach welchen sich die Schüler die Aussprache der fremden Sprache aneignen sollen. (Dr. Bandow, „Das französische Verb in der Schule“, zählt allein 35 Lautgesetze auf.) Diese also soll der Schüler beim Lesen und Sprechen gegenwärtig haben! Man frage doch einmal die Lehrer selbst, wie viel sie davon stets im Gedächtnisse und in Bereitschaft haben! Was aber die einfachsten Tatsachen der Lautlehre anbetrifft, so sieht es noch schlimmer aus, so dass Quousque Tandem aussprechen kann: „Sollte man es für möglich halten, dass an weitaus den meisten unserer Lehrbücher und Schullexika die lautlichen Ereignisse der letzten Jahrzehnte trotz den besten wissenschaftlichen Leistungen spurlos vorüber gegangen sind?“ (S. 14.)

Und schliesslich ist es die Macht der Gewohnheit, die, durch den täglichen Gebrauch der Muttersprache beständig gekräftigt, dem fremden Idiom, das noch um sein junges Dasein ringt, den Boden immer wieder streitig macht. Und nicht immer ist dieser Gegner ein achtungsgebietender, nobler Widersacher, mit dem sich am Ende noch ein Abkommen treffen lassen könnte!

Aber wo ist das Deutsch zu finden, dessen Lautreinheit man sich getrost beim Unterricht überlassen könnte? Dem Franzosen gilt sein Pariser Französisch, dem Engländer das Englisch des gebildeten Londoners für mustergültig. In Deutschland würde es schwer sein, einen solchen Punkt zu fixieren. Dr. Deutschbein in seinem Aufsätze „Über die Resultate der Lautphysiologie mit Rücksicht auf unsere Schulen“ sucht ihn in Norddeutschland und zwar: „Hoch-

deutsch im Munde des gebildeten Niederdeutschen“, dem auch wir beipflichten können.

Jeder einzelne deutsche Volksstamm aber hat in noch peinlich ausgeprägter Weise die Eigenarten seiner früheren Stammessprache bewahrt, die sich in der Schulaussprache oft sehr unbequem geltend machen. Dieser, sowie den obigen Thatsachen gegenüber ist es unbedingt geboten, energische Gegenmittel zu ergreifen, um erstens eine allgemeine mustergültige deutsche Aussprache in unsern Schulen zu erzielen, und zweitens, dem fremdsprachlichen Unterrichte eine sichere Stütze zu bieten: und diese liegt allein in der Lautlehre oder Phonetik.

Mit den bisher erwähnten Schwierigkeiten und Hindernissen, die sich der korrekten Aussprache eines fremden Idioms naturgemäss in den Weg stellen, ist die Frage des Lesens jedoch noch nicht erschöpft. Da wird es dann, wie Dr. Münch sagt, der doch im allgemeinen ein sehr gelindes und vorsichtiges Urteil über die bisherige Methode und deren Leistungen fällt, „selbst bei geringeren Ganzen, z. B. ausgedehnter Beispiels-Sätze zur Grammatik, vielfach nicht zu dem rechten Flusse gebracht; gilt es dann gar grössere Perioden im Autor ordentlich zu lesen, so wird das in noch weniger befriedigender Weise geleistet.“ — Ein gutes und schönes, d. h. ausdrucksvolles Lesen ist aber auch eine gar schwierige Sache, selbst in der eigenen Muttersprache, und es ist daher durchaus nicht gewagt oder verfehlt, die geistige Reife eines Schülers nach der Art seines Lesens zu beurteilen. Neben der mechanischen Fertigkeit, längere Wortganze oder Satzreihen wie im Fluge zu ergreifen, gehört aber vor allem eine schnelle und scharfe Durchdringung des Inhaltes dazu, um denselben in angemessener Weise sofort zum verständnisvollen Ausdruck zu bringen. Ungemein schwieriger aber ist diese Kunst, — und eine Kunst ist das Lesen unbestritten — in einer fremden Sprache. Wie soll nun diese Kunst bei so mangelhafter Beherrschung der lautlichen Bedingungen und bei einer Unterrichtsmethode erzielt

werden, die erst Schritt für Schritt, oder besser, Wort für Wort den Text nebst seinem geistigen Gehalte zu zerstückeln gewohnt, sich nun abmüht, aus den toten Buchstaben und Wörtern ein lebendiges Ganze herzustellen, ihnen eine lebendige Seele einzuhauchen! Und so ist es denn auch, einige glückliche Ausnahmen abgerechnet, in der Regel vergebliches Bemühen! Ein geist- und ausdrucksloses Gestotter und Gestammel mit deutscher Intonation ist das Resultat jahrelanger Lese- und Übersetzungsübungen. Wir sagen Lese- und Übersetzungsübungen, denn zu einer wirklichen, zusammenhängenden Lektüre kommt es in der Regel selten; kaum dass der Schüler einen einigermaßen gelungenen Anlauf genommen, wird er schon wieder durch die wie ein unheimliches Gespenst seine Leseübungen begleitende Aufforderung zum Übersetzen ins Deutsche, — sogar noch in gutes Deutsch, damit er sich nur ja recht weit vom kaum empfundenen guten Französisch entferne, — aus dem Geleise gebracht. Auf liaisons und dergleichen wertlose Äusserlichkeiten, übrigens ein ganz kapitalesses Steckenpferd für fremdsprachliche Pedanten, — wird natürlich das grösste Gewicht gelegt; ob aber das Ganze in natürlichem Zusammenhange aufgefasst und gelesen wird, ob der Gedanke, der das Satzganze durchdringen und beherrschen soll, selbst nicht zerrissen und verstümmelt wird, ob sich der Schüler hineinliest und hineinlebt in den Text, das wird freilich dabei am wenigsten beachtet. Wir sagen daher: Lieber weniger äussere „liaisons“, dafür aber desto mehr innerer geistiger Zusammenhang und klares Verständnis!

Noch klingen in unsern Ohren die treffenden Worte des unlängst verstorbenen Professors und Schriftstellers Marc Monnier in Genf wieder, wie er gegen diese Pedanterie eiferte: „Ce sont les maitres d'école qui nous ont inventé ces innombrables règles de liaisons pour entraver les élèves.“ —

Die „liaison“, das Überziehen oder Binden, liegt ja im

Charakter der französischen Sprache, aber nicht speziell im „s“ und einigen anderen Endkonsonanten, sondern überhaupt da, wo es sich als naturgemäss und notwendig von selbst ergibt. Wer es jedoch überall, wo nur eine äussere, scheinbare Möglichkeit vorhanden ist, anzubringen sucht, spricht und liest kein natürliches Französisch. Wie oft machen sich nicht die Franzosen selbst dieser Unterlassungssünde schuldig, und — ihr Französisch gewinnt dabei! Darum sagt Dr. Münch mit Recht, „dass bei der Rigorosität gewissenhafter Lehrer der Schüler über dem schwerfälligen Tappen nach dem anbefohlenen Bindungslaute alle Leichtigkeit und Natürlichkeit, oder vielmehr alle Fähigkeit dazu verliert.“ Und ferner: „Das Überziehen ist Folge des Satzsprechens, aber nicht Bedingung. Es wird, wenn nicht überhaupt ein fließendes Zusammensprechen eingeübt und erreicht wird, unnatürlich, unpraktisch, lächerlich.“ (S. 38 und 39.) Wir citieren an dieser Stelle noch die Worte eines Franzosen, Georges Dumesnil, welcher deutsche Schulen besucht und seine Eindrücke darüber in einem Aufsatze: „L'enseignement secondaire en Allemagne“<sup>1)</sup> niedergelegt hat. Wir entnehmen die betreffende Stelle den „Badischen Schulblättern“, welche dieselbe in der April-Nummer d. J., S. 81, bringen: „Souvent les maitres corrigent chez leurs élèves, avec une instance infatigable, une prononciation qui vaut au moins tout autant que la leur. Ils les tourmentent pour leur faire faire, entre les mots, les liaisons les plus recherchées, ce qui est exécuté d'une manière lourde et pédante. Grâce à ce double fantôme, d'une grammaire insurmontable et d'une prononciation inaccessible, ils finissent par faire du français un épouvantail pour leurs élèves, et j'en ai vu qui, après avoir eu pendant quatre ou cinq ans trois ou quatre heures de leçons par semaine, étaient incapables de dire correctement s'il pleuvait ou s'il faisait beau temps. Il semble que sur

<sup>1)</sup> Revue de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement supérieur.



ce point, la pédagogie allemande ait pris à tache de se contredire elle-même.“ Wir werden bei anderer Gelegenheit auf das Urteil dieses geborenen Franzosen über unsern jetzigen französischen Unterricht zurückkommen.

Wir wollen von anderen Eigenheiten und Verkehrtheiten bei der fremdsprachlichen Lektüre, falscher Betonung etc. ganz absehen und uns nur noch zum Schlusse fragen: Wie steht es denn mit dem Verständnis des Gelesenen? Da die Art des Lesens das beste Kriterium für den Grad der Gewandtheit in der momentanen Auffassung und klaren Durchdringung des Stoffes bietet, können naturgemäss auch in diesem Punkte die Resultate der bisherigen grammatisierenden oder der Übersetzungsmethode nur unbefriedigende sein. „Dem Autor gegenüber“, sagt Dr. Münch, „ist das letzte Ziel offenbar die unmittelbare Rezeption des Kunstwerkes in der ihm eigenen und nicht lösbaren Form.“ (S. 42.) Diese Wahrheit dürfte gewiss nicht angefochten werden, und dennoch, so müssen wir fragen, in wie vielen Oberklassen wird denn das Kunstwerk des fremdsprachlichen Autors in unmittelbarer und der ihm eigenen und nicht lösbaren Form zum Verständnis gebracht? Heisst es etwa, ein Kunstwerk wie den Cid oder Athalie in unmittelbarer oder der ihnen eigenen Form rezipieren, wenn erst das sogenannte gute Deutsch zu Hilfe genommen werden muss, um sowohl den Inhalt als die Schönheiten der Kunstform zum Verständnis und Bewusstsein zu bringen? Und wenn gar noch hie und da die Grammatik zu Hilfe genommen, wohl gar nach Haupt- und Nebensatz, Subjekt und Prädikat gefragt werden muss, um über manche sonst unlösliche Schwierigkeiten hinwegzukommen, kann da noch von einem unmittelbaren oder überhaupt noch von einem Verständnis des Autors und seines Kunstwerkes die Rede sein? Wäre es da nicht besser, auch die neusprachlichen Autoren, wie es Fricke in seiner Schrift: „Die Überbürdung der Schuljugend“, (Berlin 1882), von den klassischen Schriftstellern verlangt, lieber in der Übersetzung

zu lesen und die übrige Zeit ruhig weiter Grammatik behufs formaler Bildung zu treiben? Denn dieses ist ja doch der letzte Schlupfwinkel hartnäckiger Pedanten, wohin die Verfolgung eine ziemlich heikle und schwierige wird.

Wir könnten schliesslich noch die Frage nach dem Grade der Bekanntschaft mit den Hauptwerken der Litteratur und den litterar-historischen Kenntnissen aufwerfen, welches Ziel für uns neben der Aufgabe der praktischen Aneignung bei jedem Sprachstudium unstreitig das wichtigste ist. Was den ersten Teil der Frage anbetrifft, so beschränkt sich in der Regel die Bekanntschaft auf das bescheidene Mass von drei bis vier, oft nur kleineren zusammenhängenden Werken, und in Betreff des zweiten geht bis jetzt die allgemeine Ansicht dahin, dass „litterar-historische Orientierung sich an die Schriftsteller-Lektüre anzuschliessen habe.“ (Dr. Münch.) Wie kärglich unter den obwaltenden Verhältnissen dann das Wissen unserer gebildeten Jugend von dem Geistesleben und den Geisteserzeugnissen zweier so hoch entwickelten Kulturvölker wie des französischen und englischen ausfallen müssen, die uns doch in so vielen Dingen erst die Augen geöffnet haben, ist ebenso leicht begreiflich wie es beklagenswert ist. Wenn dabei Dr. Münch noch verlangt, dass „unter allen Umständen der Zusammenhang der deutschen, französischen und englischen Litteraturen im Unterricht zur Geltung kommen soll“ (S. 97), so ist es uns unerklärlich, wie das alles im Anschluss an die kärgliche Lektüre geleistet werden kann.

Ausserdem sind viele Meisterwerke der englischen und ganz besonders der französischen Litteratur aus mancherlei Gründen gänzlich von der Schullektüre ausgeschlossen.

Also überall, nach allen Richtungen hin, höchst mangelhafte und zum Teil ganz unbefriedigende Resultate. Wohl hat man bereits an einigen Schulen mit der neuen, der analytischen oder direkten Methode einen Anfang gemacht, doch haftet ihr, so weit unsere Erfahrung reicht, noch immer der Hemmachuh der alten Übersetzungskunst an, welche die

fremde Sprache aus der eigenen erlernen lassen will und den frischen und natürlichen Lauf durch stetes Zurückzerren in das kaum verlassene Element der Muttersprache unterbricht und hemmt. Denn dass man vom Lesestück ausgeht, dabei jedoch alle lieb gewordenen, hergebrachten Übungen des Vor- und Rückübersetzens, des beständigen Zerpflückens mit Bezug auf die grammatische Form u. s. w. wieder hineinträgt, ist keineswegs die wirkliche direkte oder analytische Methode, höchstens das Aushängeschild derselben; im wesentlichen aber ist es beim Alten geblieben. Nach wie vor wird lustig kreuz und quer, à tort et à travers übersetzt, versetzt und — verunstaltet, nach wie vor werden von Fehlern wimmelnde Vokabeln- und Übersetzungshefte voll geschrieben, nach wie vor werden die Schüler mit allerhand unnützen und schädlichen schriftlichen Übungen geplagt. Und wenn heute noch die Schulgrammatik von Ploetz alle übrigen Lehrbücher der französischen Sprache an Verbreitung siebenfach<sup>1)</sup> übertrifft und in den übrigen Schulen eine Reihe geistesverwandter Grammatiken traktiert werden, so kann man trotz aller bessern Erkenntnis und trotz der ziemlich zahlreichen reformatorischen Arbeiten auf diesem Gebiete von Fortschritt und Besserung noch nicht viel sprechen. Doch kann es bei dem neu erwachten frischen Geistesleben des deutschen Volkes nicht ausbleiben, dass auch hier ein Wandel zum Besseren geschaffen werden wird.

Aber ein schweres Stück Arbeit wird es noch kosten, ehe die Macht der Gewohnheit gebrochen, der mechanische Lauf der Routine gehemmt, der gemächliche Schlendrian in den lieb gewordenen Geleisen des Althergebrachten unterbrochen, die Bequemlichkeit des Alters, und hie und da wohl auch der Jugend, aufgerüttelt und die eingewurzelten Vorurteile ausgerottet und gesündere, naturgemässere Prinzipien an ihre Stelle gepflanzt werden. Wie man's selbst als

---

<sup>1)</sup> Dr. K. Staedler, Methodik des grammatischen Unterrichts im Französischen an höheren Mädchenschulen. Kassel 1884.

Schüler einst gelernt, so sollen's auch unsere Schüler lernen; und man ist ja so klug und weise dabei geworden, warum sollten sie's nach unserm Rezept oder Schablone nicht auch werden?

Fragen wir uns nun, wie es gekommen, dass sich unser jetziger Sprachunterricht in eine so dunkle Sackgasse, wie die grammatisierende oder Übersetzungsmethode, verrennen konnte, um in ihr das Licht der sogenannten formalen Bildung zu suchen, so müssen wir zunächst eine ebenso interessante wie betrübende Erscheinung konstatieren, die sich im Verlaufe der Jahrzehnten in unserem Schulunterrichte, besonders aber auf dem Gebiete des Sprachunterrichts vollzogen hat. Da hat sich denn ganz allmählich der Lehrer in das Lehrbuch umgesetzt, oder — wie es Dr. Münch so treffend bezeichnet — in den „papierenen Lehrer“ verwandelt, und an Stelle des Schulunterrichts und der Klassentübung ist nach und nach die Hausaufgabe und das Abfragen getreten. Wo der Lehrer unterrichten und erklären sollte, examinierte er nur, wo er die Schüler anleiten, mit ihnen üben sollte, gab er einfach auf. So sind denn infolge dessen auch in den letzten Dezennien eine Menge Schulbücher ins Dasein getreten, die in dünkelfhafter Weise mit ihren „Questionnaires“ dem Lehrer geradezu das „testamentum paupertatis“ ausstellen, ihn einfach in den „Grossvaterstuhl“ setzen. Mit dem allmählichen Übergleiten der Aufgabe des Lehrers in die des Lehrbuchs glitt auch ganz unmerklich aber naturgemäss seine Bedeutung und Autorität mit hinüber. Und ist das etwa so sehr befremdlich, wenn noch heute wissensdurstige Schüler, denen irgend eine Frage oder ein schwieriger Punkt unverständlich geblieben, mit der ganz unpädagogischen Zurechtweisung abgefertigt werden: „Schau ins Buch, da steht's!“ Und diese Äusserungen sind nicht etwa aus der Luft gegriffen, noch sind sie etwa allein in der Sprachstunde zu vernehmen! Nein, diese Verkenning der eigenen Aufgabe, diese Vertauschung von Lehrer und Lehrbuch ist so ziemlich in allen Disziplinen,

mutatis mutandis, eingerissen. Was Wunder, dass hie und da das Ansehen des Lehrers sowie des ganzen Standes bei Schülern und Eltern geschmälert worden, wenn man selbst in so unüberlegter Weise daran rüttelte!

Ferner aber ist es die irrige Bedeutung, die man seit Pestalozzi in fast marktschreierischer Weise dem so viel gebrauchten Schlagworte von „formaler Bildung“, — vielleicht um die eben geschilderte bequeme Lehrbuchsmethode etwas zu rechtfertigen, — untergeschoben hat. Hiernach behauptete man — und behauptet wohl auch jetzt noch allen Ernstes — dass das angestrengte, intensive Nachdenken über schwierige und oft recht spitzfindige Regeln der Grammatik und Syntax und deren Anwendung, vorzüglich bei den schriftlichen Übersetzungen aus einer Sprache in die andere, ganz besonders geistesbildend wirke, den Verstand schärfe, das Gedächtnis und den Willen kräftige, ja sogar das Gefühl und die Phantasie nebenbei wecke und beschäftige und was dergleichen Dinge mehr sind, so eine Art geistiger Gymnastik, wie man es wohl auch zu nennen beliebte. „Denn eben, wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.“ Auch dem Inhalte machte man einige Zugeständnisse, die aber in der Praxis gewöhnlich ignoriert wurden. „Leider beruht nun aber die ganze Theorie von der rein formalen Bildung auf einer Täuschung“, sagt Direktor A c k e r m a n n.<sup>1)</sup> „Eine Täuschung ist die bei einer sorgfältigen Analyse des geistigen Lebens unhaltbare Trennung von Form und Inhalt, die Annahme einer geistigen Kraft an sich. Wäre diese Annahme richtig, dann sieht man nicht ein, warum die an einem beliebigen Gegenstande gewonnene Kraft nicht ohne weiteres für jeden anderen beliebigen dienstbar gemacht werden könnte. Das ist aber, wie die Erfahrung zur Genüge lehrt, nicht der Fall. Wer für sprachliche Dinge ein gutes Ge-

1) E. Ackermann, Der französische Sprachunterricht in der höheren Mädchenschule. (Zeitschr. f. weibl. Bildung, XI, 175.)

dächtnis hat, merkt deshalb noch nicht auch leicht geschichtliche Daten und geographische Namen. Wer in der Analyse syntaktischer Regeln den Verstand geübt hat, findet sich deshalb noch nicht auch leicht zurecht in verwickelten ethischen Verhältnissen. Wer in die logischen Verhältnisse der Sprache eingedrungen ist, ist deshalb noch nicht tüchtig in den mathematischen Disziplinen. Wer in mathematischen Combinationen die Phantasie übt, stärkt dadurch noch nicht die Einbildungskraft, die beim Aufsatzschreiben nötig ist. Wessen Gefühl empfänglich gemacht worden ist für sprachliche Schönheiten, der hat noch nicht damit die Fähigkeit erlangt, die Schönheit eines plastischen Kunstwerks zu empfinden. Das sind alles Thatsachen, und man könnte dieselben leicht um viele vermehren, welche die Unhaltbarkeit von der Annahme einer geistigen Kraft an sich, möge das Gedächtnis, oder Verstand, oder Gefühl, oder Wille sein, darthun. Ist aber diese Annahme eine irrige, dann wird man auch auf den formalen Gewinn oder Betreibung fremder Sprachen als das vornehmste Ziel derselben einen so hohen Wert nicht legen dürfen“, und wir betonen noch ganz besonders, — noch weniger auf die Betreibung der Grammatik zu diesem Zwecke. Denn wirklich bildend, also auch formal bildend, kann doch nur das sein, was auch zugleich logisch ist. Das ist die Grammatik aber nicht, sie könnte höchstens, wie Steinthal<sup>1)</sup> es ausdrückt, „eine unverständige, phantastische Logik sein“. (S. 93.) Aber sie ist auch das nicht einmal; „sie ist sogar, näher betrachtet, keine schlechte, sondern gar keine Logik. Was sie mit dieser gemeinsam hat, ist bloss überhaupt die freie geistige Thätigkeit des Formens, also das eigentlich Menschliche im Gegensatze zum bloss mechanischen Seelenleben des Tieres; aber sowohl der Stoff, als das Ziel der Formung, also natürlich auch die Weise und das Ergebnis desselben, also über-

<sup>1)</sup> Dr. St. Steinthal, Charakteristik der hauptsächlichsten Typen des Sprachbaues; Berlin 1860.

haupt die grammatische Form in jeder Beziehung ist von der logischen verschieden.“ (S. 95.) Logik und Grammatik fallen also nicht zusammen; der Grammatiker konstruiert anders, als der Logiker denkt. Und so ist denn auch die Grammatiksprache mit dem Denken nicht identisch. (S. 102.) Sich demnach mit der Grammatik abquälen, an einem an und für sich freien, willkürlichen, phantastischen, unlogischen Produkte, heisst nichts anderes, als sich die Zähne an der harten, trockenen Schale zerbeißen, ohne den Kern zu geniessen. Wir wollen hierbei nur andeutend darauf hinweisen, wie viel Frische und Elastizität des Geistes an solch trockenen Übungen abgestumpft, wie viel kostbare Zeit vergeudet wird, die man zu wirklich geist- und gemütbildender Lektüre verwenden könnte. Wahrlich, wenn je von irgend etwas, so gilt von diesem Unterricht das Wort:

„Ich sag' es Dir, ein Kerl, der spekuliert  
Ist wie ein Tier auf dürrer Heide,  
Von einem bösen Geist im Kreis herumgeführt,  
Und rings umher liegt schöne, grüne Weide.“

Und schliesslich müssen wir die Ursachen unserer verfehlten Sprachunterrichts-Methode noch in einer andern Richtung suchen, welche für den gegenwärtigen Stand fremdsprachlicher Kenntnisse in unseren Schulen so verhängnisvoll geworden ist. Wir haben es hier jedenfalls mit der Hauptquelle allen Übels zu thun, es ist die Unkenntnis oder Unklarheit über das eigentliche Wesen der Sprache. Wie hätte man sonst bis auf den heutigen Tag anstatt vom Laute vom Buchstaben, dem blossen Zeichen für den Laut, durch welchen allein die Sprache ins Leben tritt, ausgehen können? Selbst unser Altmeister Jakob Grimm überschrieb sein wichtiges Kapitel über Lautlehre „Von den Buchstaben“, ein Beweis, welche Macht und Bedeutung das Zeichen über die Sache, der Schein über das Wesen auch auf dem Gebiete der Sprache gewonnen hat. Sprache kommt her von Sprechen<sup>1)</sup>, und was

<sup>1)</sup> Vgl. hierzu Sayce, „How to learn a language“, Nature, 1879.

wir sprechen, sind nicht Buchstaben, sondern *L a u t e*, Laute voll Geist und Leben. Die Verwirrung zwischen diesen beiden Begriffen aber hat viel, man möchte fast sagen, unsägliches Unheil gestiftet, denn alle Verkehrtheiten der grammatisierenden Übersetzungsmethode sind nur die naturnotwendigen Folgen derselben. Anstatt der *L a u t e* lehrte und lernte man *B u c h s t a b e n*, anstatt der Wörter, tote *V o k a b e l n*, *W o r t b i l d e r* oder *S y m b o l e*, an Stelle lebendiger und dem Ohre vernehmbarer Flexionen, tote und nur dem Auge wahrnehmbare Formen, Paradigmen und Tabellen; an Stelle einer geist- und lebensvollen Sprache trat ein stummes, klang- und wesenloses Etwas, das man im Französischen und Englischen mit dem Namen *F r e m d - s p r a c h e*, im Lateinischen und Griechischen aber mit Recht als tote Sprachen bezeichnete. Man begnügte sich, weil man das eigentliche Wesen nicht erfassen konnte, mit dem Scheine, an Stelle des Kernes mit der Schale. Daher auch die sonst unbegreifliche Thatsache, dass der schriftlichen Arbeit, dem Exerzitium und Extemporale, ein so hervorragendes und unzurechtfertigendes Übergewicht über das Sprechen, dem Wissen über die Sprache eine so hohe Bedeutung vor dem Können in der Sprache beigemessen wurde, kurz, dass man sich mehr mit der stummen, sichtbaren, als mit der lebendigen, hörbaren, der wirklichen Sprache beschäftigte.

Es ist durchaus nicht unsere Absicht, die Bedeutung der Schriftsprache, zumal in unserem papierenen Zeitalter, zu unterschätzen. Aber das wird man uns wohl nicht bestreiten, dass die Schrift doch nur ein Nothelf für den mangelnden mündlichen Verkehr ist, und dass es deshalb verkehrt ist, mit dem Nothelf zu beginnen oder ihn ausnahmsweise zu pflegen, wenn man sich ebenso gut oder leichter den wirklichen Gegenstand aneignen könnte.

Alles das aber betrifft nur erst das äussere Wesen, gewissermassen die physiologische Seite der Sprache. Ebenso unklar und verworren aber und demnach in den Folgen



ebenso verhängnisvoll sind bisher auf pädagogischem Gebiete die Vorstellungen von dem innern Wesen, der psychologischen Seite der Sprache gewesen.

Wir folgen hier am besten der gediegenen Arbeit von Felix Franke: „Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und Physiologie der Sprache“,<sup>1)</sup> welcher daran erinnert, wie schon Wilh. von Humboldt darauf hingewiesen, dass die Sprache „nichts Erzeugtes, kein *ἔργον*, kein lebendes Wesen“, sondern „eine Thätigkeit, eine Funktion, eine *ἐπέστυα* sei“, also ein blosser physischer Prozess, und die Sprache des Individuums ein psychologischer Mechanismus, assoziiert mit den Bewegungen der Sprachorgane. „Die Sprache“, so fährt F. Franke fort, „existiert nur in der Seele des Individuums; jedes Individuum hat seine eigene Sprache, wie es seine eigenen Ideen hat. Sprechen wir von der Gesamtsprache eines Volkes, so meinen wir damit meistens einen Durchschnitt durch eine grössere oder kleinere Reihe von Individuensprachen, die wir als Typus der ganzen Gruppe betrachten können. Jedes Volk hat seine eigene Art, die Vorstellungen zu Begriffen zusammen zu fassen und drückt die gegenseitigen Beziehungen derselben mit seinen eigenen formalen Mitteln aus und findet ebenso für die physiologische Form ganz individuelle Lautmittel. Erlernen einer fremden Sprache ist daher — wenn richtig getrieben — ein Eindringen in ein fremdes Denken, in einen fremden Volksgeist.“ (S. 8.) „Und“, sagt Steinthal, „die Sprachen sind so verschieden, wie das Bewusstsein der verschiedenen Volksgeister.“ (S. 104.)

Wir haben uns ferner klar zu machen, „dass wir im Augenblicke des Sprechens vom Sprechen selbst nichts wissen, dass die Sprechthätigkeit sich völlig unbewusst vollzieht.“<sup>2)</sup> „Nicht durch bewusstes Denken ist die Sprache entstanden,

1) Heilbronn, 1884.

2) Felix Franke, S. 8.

sondern durch die Sprache ist erst das bewusste Denken möglich geworden.“<sup>1)</sup> „Es kann also unmöglich richtig sein, die wesentlichsten Teile einer Sprache aus dem bewussten Denken schöpfen zu wollen.“<sup>2)</sup> Und erwähnen wir noch, wie Paul in seinen Prinzipien der Sprachgeschichte (S. 29) sich hierzu äussert: „Alle Äusserungen der Sprechthätigkeit fliessen aus dem dunklen Raume des Unbewussten in der Seele. Alles, was je im Bewusstsein gewesen ist, bleibt als wirksames Moment im Bewusstsein, und alle anfangs nur bewusst wirkenden Vorstellungen erlangen durch Übung die Fähigkeit, auch unbewusst zu wirken. Es ist somit selbstverständlich unmöglich, dass die Sprache das Denken unbewusst begleiten und zugleich bewusster Inhalt desselben Denkens sein kann“, d. h. dass man nicht in einer Sprache sprechen und zugleich über dieselbe nachdenken kann. Das aber beabsichtigt die grammatisierende Methode, und deshalb ist sie falsch. —

Die Sprache eines Individuums, eines Volkes ist demnach ein geistiger, instinktiver Prozess, der in seiner Gesamtheit, in seiner Eigenart und in seinem lebendigen Zusammenhange erfasst sein will, wenn wir uns dieselbe als Form unseres Denkens aneignen wollen.

Es giebt freilich noch eine Art des Sprachstudiums, wobei die Sprache Selbstzweck, Gegenstand oder „Inhalt unseres Denkens“ wird; dies ist die Aufgabe der Wissenschaft, des Sprachforschers und Sprachgelehrten; wir nennen es wohl auch das linguistische Studium. Dieses liegt nicht im Bereiche oder in der Aufgabe der Schule, wenn sie sich auch — nach unserer Meinung ohne Fug und Recht — zum Teil desselben bemächtigt und dabei ihre eigene Aufgabe vernachlässigt hat. Beide Arten des Sprachstudiums stehen sich einander gegenüber wie Wissen

<sup>1)</sup> E. von Hartmann, Die Philosophie des Unbewussten.

<sup>2)</sup> Graf Pfeil, Eins! Beiträge zur Erziehung im Hause; Leipzig 1879.

und Können, und mit der letzteren hat sich der Sprachunterricht, wie ihn die Schule gewähren kann und soll, vornehmlich zu beschäftigen, wenn es auch nicht ausgeschlossen bleibt, dass dem Können auch ein bestimmtes und sicheres Wissen zugrunde gelegt werden muss.

Es entsteht nun für uns die Frage: Wie kann man eine fremde Sprache bis zur völligen Beherrschung mit möglichst geringem Aufwand an Zeit und Kraft erlernen?

An der Hand der vorausgegangenen Erörterungen beantworten wir dieselben folgendermassen:

1. Da das physiologische Lebenselement einer Sprache der Laut ist und nicht der Buchstabe, so muss auch von dem Laute ausgegangen werden, und zwar auf Grund der Lautlehre oder Phonetik.

2. Da alle Formen der wirklichen, d. h. der gesprochenen Sprache hörbarer Natur sind, muss die Formenlehre auf die Lautlehre gegründet sein. Die Formenlehre ihrerseits aber steht im Dienste der Syntax.

3. Da ferner die Sprache ein geistiger Prozess, ein psychologischer Mechanismus oder Organismus ist, so darf dieser Prozess, dieser Organismus nicht durch Zerlegen oder Zerstückeln paralytisiert oder vernichtet werden, d. h. die Sprache kann und darf nicht durch Erlernen von Vokabeln oder zusammenhangslosen Sätzen studiert werden, sondern in ihrem lebensvollen Zusammenhange auf Grund der *Lektüre* und *Conversation*.

4. Da die Sprache nur in der Seele eines Individuums oder eines Volkes lebt, jedes Individuum und jedes Volk aber seine eigene Denk-, Anschauungs- und Empfindungsweise und infolge dessen seine eigene Ausdrucksweise oder Sprache hat, so kann dieselbe nicht an einer ändern oder durch eine andere gelehrt oder erlernt werden, d. h. nicht durch Übersetzungen aus einer Sprache in die andere.

5. Da die Sprache nie Inhalt und Form des Denkens zugleich sein kann, ist die notwendige und natürliche Folge,

dass die Grammatik wohl zum Denken über die Sprache, aber nicht in der Sprache anleitet, oder dass niemand durch die Grammatik sprechen lernen kann. Sie hat demnach beim Sprechenlernen eine nur untergeordnete Bedeutung.

Wir gehen nun auf Grund dieser gewonnenen Resultate zur speziellen Betrachtung und Behandlung der reformierten, analytischen oder direkten Methode über.

## Die Lautlehre.

Dass diesem so wichtigen und wesentlichen Zweige des Sprachstudiums und Sprachunterrichts gegenüber von vielen Fachgenossen noch immer eine misstrauische, ja fast feindselige <sup>1)</sup> Haltung eingenommen wird, lässt sich sehr leicht aus dem bisher Gesagten erklären, wonach bei ihnen die Begriffe Laut, Wort und Sprache überhaupt keine oder nur eine ganz untergeordnete Bedeutung besitzen und durch die Parallelbegriffe von Buchstabe, Vokabel und Schrift ersetzt werden. Und was infolge dessen unsere Lehrbücher und Schulgrammatiken bisher unter der präntziösen Überschrift „Ausspracheregeln“ in grösserer oder geringerer Ausdehnung und Spezialisierung gebracht haben, war im Grunde doch nichts anderes, als eine Sammlung von Regeln über Orthographie oder „spelling“, wie es die Engländer nennen würden. Darnach könnte höchstens das Auge lesen lernen, nie aber die Zunge und ihre Gehilfinnen.

Nun ist freilich die Phonetik eine noch junge Wissenschaft, die sich erst ihre Stellung erringen muss, und alles Neue stösst zunächst auf Misstrauen und Widerstand. Und wie bequem ist es nicht, mit ein paar Schlagwörtern, wie „jugendlicher Feuereifer“, „philologischer Heissporn“, „trockene Theorie“ u. s. w. und im erhebenden Bewusstsein

<sup>1)</sup> Siehe Franco-Gallia, Heft 6, S. 169.

einer langjährigen, erfolg- und segensreichen Thätigkeit mit vornehmer Geringschätzung jede Verpflichtung von sich zu weisen, das Neue zu prüfen und doch wenigstens das Beste davon zu behalten. Für manchen Fachgenossen mag es überhaupt ein ganz unbegreifliches Ansinnen sein, mit einem Male auch die Sprachen sprechen zu lehren, die er bisher mit so vielem Erfolg nach Ploetz unterrichtet hatte. Seine Schüler verstehen ihn, wenn er ihnen die Vokabeln oder auch einen zusammenhängenden Satz vorliest, und wie er's als Jüngling gepflegt und gethan, nicht will er's im Alter entbehren.

Bei noch anderen Fachgenossen mögen es wohl auch Bedenken ernsterer und soliderer Natur sein, die sie von der Betreibung der Lautlehre zurückhalten. Wir können diesen nur dringend raten, es doch einmal ernstlich zu versuchen: schlimmer als bei den bisherigen Versuchen können die Erfolge wahrlich nicht ausfallen.

Versuchen wir es selbst einmal, den verschiedenen Besorgnissen und Zweifeln etwas näher zu treten. Da ist zunächst die wissenschaftliche oder theoretische Seite der Frage, die viele abschreckt. Wäre es wirklich nur ein neuer wissenschaftlicher Unterrichtszweig, mit denen man unsere Schüler oder Schülerinnen beglücken möchte, so würden wir uns sofort auf die Seite der Gegner stellen und Front dagegen machen, denn die „Wissenschaft ist sich Selbstzweck“, sie gehört demnach nicht in die Schule. Trotzdem aber dürfen wir uns der Thatsache nicht verschliessen, dass „die Wissenschaft erst dann wahrhaft befruchtend wirkt, wenn sie dem praktischen Leben und seinen Anforderungen dienstbar gemacht wird, wenn also die Hauptergebnisse der wissenschaftlichen Forschung soweit als irgend möglich verwertet werden.“<sup>1)</sup> Wir müssen demnach von vornherein der Missdeutung entgegentreten, als ob die Anhänger der

---

<sup>1)</sup> H. Breymann u. H. Möller, Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts. München 1884. S. 8.

Lautlehre im Schilde führten, ein vollständiges System der Phonetik in den Sprachunterricht einzuführen, während es sich nur darum handelt, „dass wirklich nur die elementarsten Sätze der allgemeinen Phonetik zur Erörterung kommen“, <sup>1)</sup> d. h. dass ihre Resultate nur soweit berücksichtigt werden sollen, als sie zur korrekten und sicheren Erzeugung fremder und schwieriger Laute und Lautverbindungen unbedingt nötig sind. Selbst W. Vietor, einer der Hauptförderer der Lautlehre, welcher sie zuerst in seiner Englischen Schulgrammatik <sup>2)</sup> der Schule zugänglich gemacht hat, stellt ganz bescheidene Forderungen, indem er sagt: „Selbstverständlich kann es sich nur darum handeln, die Schüler in den allereinfachsten und wichtigsten Thatsachen aus der Lautphysiologie bekannt zu machen.“ <sup>3)</sup> Demzufolge darf stets auch nur auf diejenigen Laute und Lautverbindungen Rücksicht genommen werden, welche in der eigenen oder zu erlernenden Sprache vorkommen, anstatt, wie bei Trautmann <sup>4)</sup> und Schroer <sup>5)</sup> auf das vollständige Lautsystem.

Ein zweites Bedenken betrifft die Anwendung der Phonetik beim Unterrichte kleiner Kinder, oder die unnötig ausführliche Anwendung derselben bei Schülern sehr jugendlichen Alters. Hier sind wir mit Dr. A. Schroer völlig einverstanden, „dass die praktische Verwertung der phonetischen Erkenntnis auf den Sprachunterricht kleiner Kinder keine Anwendung finden kann. Denn die physiologische Bildung der Sprachlaute ist zunächst eine theoretische, und Kinder lernen durch das Geheimnis der Nachahmung. — Kindern mit der Theorie zu kommen, wäre ein

1) Breymann etc. S. 8.

2) Engl. Schulgrammt. I. Teil; Formenlehre, Leipz. 1879.

3) „Die wissenschaftl. Grammatik u. der engl. Unterr.“, Englische Studien, III, 109.

4) Siehe Anglia I, S. 587 ff.

5) Dr. A. Schroer, „Über den Unterr. in der Ausspr. d. Engl.“, Berlin 1884.

pädagogischer Fehlgriff, den ihre Nachahmungsgabe von vornherein überflüssig macht“ (S. 10).

Ganz ähnlich verhält es sich schliesslich mit dem Bedenken gegen den Zeitaufwand, der damit verknüpft sein soll. Hierin liegen die Dinge sogar gerade umgekehrt: während die Anhänger der Experimental-Methode bis in die obersten Klassen mit ewig wiederkehrenden, elementaren Aussprachefehlern wie mit einer Hydra herumkämpfen müssen, hat der Phonetiker schon im ersten Semester tabula rasa gemacht. Für die grundlegende Behandlung der allgemeinen Lautlehre beansprucht Breymann überhaupt nur vier bis fünf Stunden (S. 36); Trautmann pflegte sogar in einer einzigen Stunde, in der ersten zu Anfange des Schuljahres, alles abzuthun, was ihm nötig schien“. Somit wären auch diese Bedenken hinfällig.

Fragen wir uns nun, welches die Gründe sind, die eine schulgemässe Behandlung der Lautlehre fordern, so ist es zunächst der Umstand, dass die Schulaussprache unserer Schüler, nicht nur in den Fremdsprachen, sondern auch in der Muttersprache geradezu erschrecklich ist“. <sup>1)</sup> Es wäre deshalb schon um der eigenen Sprache willen sehr wünschenswert, wenn auch beim deutschen Unterrichte, wenigstens bei solchen Kindern auf die „künstliche“ Bildung gewisser schwieriger Laute Rücksicht genommen würde, deren Ohr und Sprachorgane ungeschickt und schwerfällig funktionieren; denn nur auf diese Weise können gewisse individuelle Schwierigkeiten beseitigt und dialektische Eigenarten in der Aussprache vermieden werden, die stets das gebildete Ohr beleidigen. Man vergleiche nur beispielsweise das g des Berliners mit dem des Schwaben, wo es in dem einen Falle wie j, in dem andern wie k ausgesprochen wird. Oder den Normallaut a! Welche Verunstaltungen muss er sich nicht in dem Munde des Hannoveraners, des Sachsen, Thüringers und Pfälzers gefallen lassen! Und wie sieht es erst mit

<sup>1)</sup> Dr. A. Schroer, S. 20.

den Consonantengruppen d und t, b und p, und mit den Diphthongen in Mittel- und Süddeutschland aus! Und mit dieser heillosen, babylonischen Lautverwirrung in der eigenen Muttersprache will man fremde Sprachen erlernen, deren Lautverhältnisse fast durchweg klar geordnet sind!

Und wie wohlthätig würde eine etwas eingehendere Behandlung der Lautphysiologie auch auf den Gesangunterricht wirken! Ja wir halten es sogar für eine unabweisbare Forderung an den Gesangslehrer, wie wir es schon an anderer Stelle ausgesprochen haben, <sup>1)</sup> dass er hinreichend mit dem Apparate vertraut sei, auf dessen Funktionierung der Erfolg oder Nichterfolg seiner ganzen Arbeit vor allen Dingen beruht, und der überdies noch von so delikater Natur ist, dass ein Missbrauch desselben sich oft schwer rächt. Sehr zweckmässig dürfte die Behandlung der allgemeinen Lautphysiologie in den naturwissenschaftlichen Unterricht verlegt werden, <sup>2)</sup> wodurch dem Sprach- und Gesangunterrichte eine grosse Erleichterung und nicht zu unterschätzende Dienste geleistet würden. <sup>3)</sup>

Ein weiterer Grund für die Herbeiziehung der Resultate der Lautphysiologie beim Sprachunterrichte beruht auf der Erscheinung, dass der im frühen Kindesalter lebendige Imitationstrieb und die damit verbundene hochgradige Nachahmungsgabe mehr und mehr schwindet, gerade so wie das Gedächtnis. Nun sind aber Schüler keine kleinen Kinder mehr; ihr Nachahmungstrieb und ihre Nachahmungsgabe haben bereits abgenommen, ihr Gedächtnis ist schon

<sup>1)</sup> Zeitschr. für weibl. Bildung. Jahrg. XII, 328.

<sup>2)</sup> Dr. Kühn, Zur Methode des franz. Unterr. Wiesbaden 1883.

<sup>3)</sup> W. Viotor beabsichtigt, eine für den Sprachunterricht berechnete Wandtafel, darstellend den Stimm- und den Sprachapparat im senkrechten Durchschnitt, sowie die Mundstellungen bei den einzelnen Lauten herauszugeben. — Auch H. Breymann giebt im Anhang seiner Elementar-Grammatik eine graphische Darstellung der verschiedenen Mund- und Zungenstellungen bei der Hervorbringung der einzelnen Laute.



angestrengt und beladen, wohl auch zuweilen überladen worden. Hierzu kommt ferner, dass seine Sprach- und Gehörorgane durch den beständigen Gebrauch der Muttersprache — wir möchten sagen — einseitig gewöhnt und ausgebildet worden sind. Es hat sich auf diese Weise ein ganz bestimmter Zustand, eine fertige Lage der einzelnen dabei in Frage kommenden Organe, besonders aber der Zunge herausgebildet, welche die Wissenschaft mit dem Ausdrucke „Indifferenzlage der Sprachorgane“ bezeichnet. Dr. A. Schroer lässt sich darüber folgendermassen aus: „Die Indifferenzlage ist bekanntlich der Zustand der Ruhe, in dem sich die Sprachorgane während einer Pause im Sprechen befinden, und aus dem sie am leichtesten zu den verschiedenen Spezialstellungen bei den Einzellauten gelangen können, ohne dass wir uns dessen bewusst sind. Da nun z. B. bei Engländern und Deutschen zur Bildung der Laute d, t, s, r, l, n etc. oder verschiedener Vokale die Zunge anders gestellt wird, wird die Indifferenzlage, aus der man am leichtesten zu jenen Spezialstellungen gelangen kann, bei Engländern und Deutschen verschieden sein. Es ist die Indifferenzlage der Zunge gleichsam ein Compromiss der Zunge mit der ihrem Dialekte eigentümlichen Lauten. Spricht man nun beispielsweise Englisch, so muss man, um alle Laute richtig zu bilden, denselben die spezifisch englische Indifferenzlage der Sprachorgane zu Grunde legen, wenn man hingegen Deutsch spricht, die englische mit der spezifisch deutschen Indifferenzlage vertauschen, damit sich alle Laute natürlich ergeben. — Bei der deutschen Indifferenzlage schwebt die Zunge meist beinahe ausgestreckt in der Mitte der Mundhöhle, während sie bei der englischen mit der Spitze gegen die Alveolen gerichtet ist!“ (S. 12 ff.)

Aus der Beibehaltung der gewohnten Indifferenzlage muss nun ein unrichtiges Aussprechen der fremden Sprachen erfolgen, und da der gewöhnliche Mensch bei seinem angeborenen System bleibt, germanisiert er somit die Aus-

sprache jeder Fremdsprache; seine Aussprache wird demnach nicht korrekt sein können. Daraus ist das Faktum zu erklären, „dass überhaupt in der Regel niemand ohne theoretische Schulung zwei Sprachen gleich gut und national echt zu sprechen imstande ist.“<sup>1)</sup>

Wenn dieses Letztere auch nicht gerade das Streben und die Aufgabe der Schule sein kann, so ergibt sich doch für uns daraus eine Wahrheit, die wir unmöglich übersehen oder geringschätzen dürfen, nämlich, dass der beständige Einfluss der Muttersprache oder einer tagtäglich und jahrelang gesprochenen Sprache auf unsere Sprachorgane, zumal in den Jugendjahren einen so grossen Einfluss ausübt, „dass auf natürliche, d. h. unbewusst nachahmende Weise ein Individuum in der Regel nie zwei Sprachen lautlich genau sprechen wird. Durch theoretische Erkenntnis der Bildung fremder Sprachlaute jedoch und durch mechanische Nachahmung derselben können wir die Aussprache fremder Sprachen bis ins einzelne wiedergeben.“<sup>2)</sup>

So erfreulich auch diese Thatsache für uns ist, so wäre es doch ein ebenso verfehlt wie unberechtigter Ehrgeiz der Schule, eine bis ins Einzelne vollkommene Aussprache mit echt nationaler Färbung in der Intonation und dem Tonfall erzielen zu wollen; mancherlei Hindernisse, die wir zum Teil schon erwähnt haben, stellen sich dem entgegen. Aber dass nach den Ergebnissen der Phonetik die Fremdsprache lautlich noch länger misshandelt, dass bestimmte schwierige Laute germanisiert oder bis zur Unkenntlichkeit verunstaltet werden, dass man bei der Einübung derselben, wie es Dr. Ploetz und nach ihm noch viele andere gethan, nur an bekannte ähnlich Laute in der Muttersprache anknüpfe, dass man endlich durch blosse Nachahmung und mit Hilfe des Ohres und Gedächtnisses die fremden Laute erlernen lassen möchte, müssen wir entschieden als verfehlt

<sup>1)</sup> Schroer, S. 15.

<sup>2)</sup> Ebendas.

bezeichnen. In manchen Fällen und besonders in frühester Jugend mögen auf diese Weise ganz befriedigende Resultate erzielt werden, wie es ja auch in seltenen Fällen gelingt, durch blosse Nachahmung und nach dem Gehör ein Instrument spielen zu lernen. Diese Fälle sind aber zu vereinzelt und die Erfolge einer solchen Unterrichtsmethode zu prekär, wie ja auch die Erfahrung sattsam bestätigt hat. Wer sich aber in diesem Punkte mit Resultaten begnügt, die nur einigermaßen an den Klang der Fremdsprache erinnern, welche das Hauptgewicht in die stumme Aneignung der Sprache legen, in die Schrift und das Lesen mit dem Auge allein, die nehmen einen Standpunkt ein, den wir nicht mit ihnen teilen können.

In Bezug auf die sogenannte Nachahmungsmethode spricht sich Sweet<sup>1)</sup> sehr treffend aus: „Diejenigen, welche versuchen, neue Laute durch das Ohr allein, ohne jedwede systematische Schulung in dem Gebrauche ihrer Sprachorgane, zu erlernen, haben gewöhnlich nur zum Teil einen Erfolg. Selbst in jenen Ausnahmefällen, in denen ein von Natur scharfes Ohr, verbunden mit günstigen Gelegenheiten in der Übung, einen Linguisten befähigt, eine genaue Aussprache fremder Sprachen durch Nachahmung allein zu erwerben, ist seine Kenntnis wenig besser als die eines Papageien; denn er ist nicht imstande, sich der Laute zu erinnern, die er gelernt hat, oder sie ändern zu lehren, und die Resultate seiner Arbeiten sterben mit ihm. Was diejenigen anbetrifft, welche ein nur mittelmässiges Ohr haben, so ist systematische Schulung unerlässlich. Es ist ausser aller Frage, dass gut geschulte, biegsame Organe in Verbindung mit einem nur mittelmässigen Ohre bessere Resultate erzielen, als selbst ein ausnahmsweise gutes Ohr ohne systematische Schulung. Auch darf man nicht vergessen, dass Schärfe des Ohres notwendigerweise mit Schmiegsamkeit der Sprachorgane verbunden sein muss. In der

<sup>1)</sup> Handbook of Phonetics, p. 21.

That, was man gewöhnlich „ein Ohr für Laute“ nennt, nämlich die Gabe, Laute aufzunehmen, hängt ebenso sehr von organischer Biegsamkeit als Schärfe des Ohres ab.“

Ebensowenig dürfte es aber gelingen, bloss aus der genauen Beschreibung der Laute und ihrer Hervorbringung dem Schüler sofort den entsprechenden Laut zu vergegenwärtigen. Lehre, Beispiel und Nachahmung müssen Hand in Hand gehen; die Phonetik soll sichere Anhaltspunkte geben, das ist ihr praktischer Zweck beim Unterricht.

Darum ist es eine dringende Notwendigkeit, die Resultate der Phonetik in den Dienst des Schulunterrichts zu stellen; „vor allen Dingen aber muss“, wie Trautmann<sup>1)</sup> sagt, „derjenige, der eine französische oder englische Grammatik schreiben will, mit den hauptsächlichsten Ergebnissen der neueren Lautwissenschaft vertraut sein und nicht ausgehen von den ihm zufällig bekannten Lauten dieser oder jener Sprache, bezw. Mundart, sondern muss seine Bestimmungen und Erklärungen auf Grund allgemeiner Lautworte geben“. Und diesem beherzigenswerten Worte möchten wir noch das andere hinzufügen, dass auch dem Lehrer der Fremdsprache diese Kenntnis nicht verschlossen sei; je eingehender er damit vertraut sein wird, desto vorteilhafter wird es für den Unterricht sein; er wird dann um so leichter zu beurteilen vermögen, wann und wie weit dieselbe praktisch vonnöten ist, auch wird seine Behandlung dadurch nur an Klarheit und Fasslichkeit gewinnen; denn je mehr man eine Sache beherrscht, desto einfacher weiss man sie zu behandeln.

Nachdem wir versucht haben, die Ursachen darzulegen, welche sich einer bloss imitativen Aneignung der fremdsprachlichen Laute entgegenstellen, wie die fast regelmässig mangelhafte Aussprache in der Muttersprache, die Abnahme des lebendigen Imitationstriebes und der damit verbundenen Imitationsgabe, sowie die bestimmte Gewöhnung und Aus-

<sup>1)</sup> Anglia I, 588.

bildung der Sprachorgane (Indifferenzlage), wollen wir in Kürze einen Blick auf die Lautphysiologie und das von ihr aufgestellte Lautsystem werfen, um zu untersuchen, worin es denn im Wesentlichen besteht, und zugleich damit die Zweifel und Bedenken zu heben, die demselben noch in pädagogischen Kreisen entgegen gebracht werden.

Die Wissenschaft kennt bereits verschiedene phonetische Systeme, von welchen dasjenige von Dr. Trautmann<sup>1)</sup>, Professor der englischen Philologie an der Universität Bonn, eines der ältesten ist, und welches wir wegen seiner Einfachheit zu Grunde legen wollen, obgleich das sogenannte Bell'sche System grössere Verbreitung zu gewinnen scheint. Das letztere ist von A. J. Ellis und H. Sweet<sup>2)</sup> vervollkommenet worden und zählt zu seinen Anhängern unter anderen auch den norwegischen Gelehrten Prof. Johann Storm<sup>3)</sup>, sowie den bereits citierten Wiener Docenten Dr. A. Schroer, welcher dasselbe in seinem Buche: „Über den Unterricht in der Aussprache des Englischen“ einer speciellen Darlegung unterworfen hat, welche wir nebst den Arbeiten von W. Vietor<sup>4)</sup> auf diesem Gebiete den Fachcollegen aufs wärmste empfehlen.

Die Grundsätze, auf welchen beide Systeme basieren, sind im allgemeinen dieselben, nämlich dass die Stimme oder der blosse Hauch in Verbindung mit den verschiedenen Mundstellungen und der jeweiligen Lage der Zunge die Laute und die Geräusche erzeugen, die wir Konsonanten nennen.

1) Anglia I, 587 ff.

2) Handbook of Phonetics, Oxford Clarendon Press, 1877. — Sound Notation, in Transaction of the Philological Society, London 1880—81, p. 1—59.

3) Englische Philologie I, Die lebende Sprache, Heilbronn 1881.

4) „Schriftlehre oder Sprachlehre?“ Zeitschr. für Neufr. Spr. und Litt. II, 43 ff. — „Die wissenschaftl. Grammatik und der englische Unterricht“; Engl. Studien III, 106 ff. — „Elemente der Phonetik und Orthoepie des Deutschen, Englischen u. Französischen“, Heilbronn 1884. (Umfasst alles Wissenswerte auf diesem Gebiete.)

Die Sprachlaute zerfallen in die bekannten drei Gruppen: **Vokale, Konsonanten und Mittellaute.**

„Die **Vokale** sind eigentümlich gefärbte Töne unserer Stimme. Die eigentümliche Färbung wird dadurch erzeugt, dass wir bei Hervorbringung der verschiedenen Vokale unserem Munde und Rachenhöhle verschiedene Anordnungen oder Gestalten geben“; oder kurz: „ein Vokal ist ein mittels einer bestimmten Mundstellung gefärbter Ton unserer Stimme.“ —

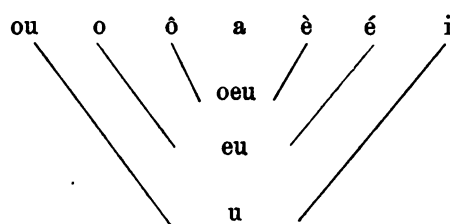
Für uns kommen nur sieben Mundstellungen in Betracht; „sie dienen dazu, die Mundhöhle auf verschiedene Resonanzen abzustimmen. Dieselben haben den Zweck, sich mit den Tönen der Stimmen zu verbinden und auf diese Weise Vokale zu erzeugen.“ Die Mundstellungen sind demnach dem Ansatzrohre einer Pfeife, am besten einer Orgelpfeife vergleichbar: je länger und weiter dieselbe, desto tiefer der Ton, je enger und kürzer, desto höher. Die Mundstellung wird verengt durch Annäherung der Ober- und Unterkiefer und durch Heben der Zunge. Die grösste Verengerung erzeugt das **i**, den höchsten oder hellsten Laut. Durch Verlängerung und Rundung der Lippen, sowie gleichzeitiges Senken der Zunge entsteht der tiefste oder dunkelste Laut, das **u**. Bei der Hervorbringung des **a** ist der Abstand der Kiefer der grösste und die Öffnung der Lippen die weiteste. Wir möchten ihn den Normallaut nennen; die meisten Wurzelwörter lassen sich darauf zurückführen; es ist der erste Laut des Kindes. Zwischen **u** und **i** liegen demnach alle Vokale, und zwar zwischen **a** und **i** die hellen Laute, welche vorwiegend durch die Stellung der Zunge, zwischen **a** und **u** die dunkeln, welche durch die der Lippen hervorgebracht werden. Alle Laute der menschlichen Stimme, vom **u** bis hinauf zum **i**, umfassen gerade zwei Oktaven. Zwischen **u** und **a** liegen aufwärts das geschlossene und das offene **o**, welches letztere im Hochdeutschen nicht vorkommt (wohl aber in einigen Dialekten, wie dem Thüringischen und Pfälzischen); es ist das **a** im englischen

all, das **o** im französischen *encore* und im italienischen *cosa*; zwischen **a** und **i** liegen die **e**-Laute, das offene und das geschlossene. Die Reihenfolge der Vokale von den dunklen zu den hellen ist demnach folgende: u o ô a è é i.

Von diesen kommen **o** und **e** nie rein im Englischen vor. Was man dafür ansieht und als solche bezeichnet, sind Doppellaute: dem **o** in *note*, *morning*, *cold* u. s. w. klingt deutlich ein **u** nach, dem **e** in *fate*, *late*, *gait* ein hörbares **i**. Auch das **i** und **u** sind im Englischen selten rein, sondern haben centripetale Neigung, **i** nach **e** und **u** nach **a**; wie denn überhaupt die englischen Vokale fast immer getrübt auftreten.

Ausser dieser Vokalreihe giebt es noch eine zweite, welche durch Zungen- und Lippenstellung bewirkt wird. Die Zungenstellung des **i** mit der Lippenstellung des **u** er giebt **ü**: franz. *flûte*. Das Englische besitzt diesen Laut nicht, da sein **i** und **u** nicht rein sind. — Die Zungenstellung von **é** und Lippenstellung von **o** erzeugt **eu** (ö), franz. *pou*. Da das Englische die beiden Fundamentallaute nicht besitzt, fehlt ihm auch die Verbindung derselben zu **ö**; **é** und **ô** ergeben das offene **oeu**, franz. *leur*, engl. *but*; ist im Deutschen nicht vorhanden, da ihm das offene **ô** fehlt.

Hieraus ergiebt sich folgende Tabelle oder Vokaldreieck:



Wir haben diese Bezeichnung gewählt, da die französischen Lautverhältnisse die annähernd vollkommensten sind.

Alle Vokale können als lang oder kurz, zuweilen auch als mittellang vorkommen, wie sich aus folgender Tabelle ergiebt:

u o ô a è é i

Lang: mou beau or gras père fée mie.  
 Kurz: bouteille — botte cabane perte état il.

Zwischen diesen Vokalen liegen in der Praxis noch eine unendliche Reihe von Schattierungen, die für unsere Zwecke unbedeutend sind und nur ein wissenschaftliches Interesse besitzen.

Die Vokale sind entweder vollkommen oder unvollkommen; letzteres ist der Fall, wenn ihr Klang nicht deutlich genug mehr hervortritt, wie bei vielen Vokalen der englischen und der deutschen Sprache. Auch das französische *é* wird gehört hierher.

Eine besondere Art der Vokale sind die genäselt, wobei sich das Gaumensegel herabsenkt und wodurch der Luftstrom, ausser in den Mundraum, auch in den Nasenraum strömt und somit noch eine Nasenresonanz hinzukommen lässt. Genäselt werden nur die offenen Vokale *ô a è* und *ou*, also die vier in dem Centrum des Sprachsystems liegenden, wie in *conte, dans, bain, lundi*.

Ein Konsonant ist ein mit Hilfe einer bestimmten Mundstellung hervorgebrachtes Luftgeräusch. Nach der Art ihrer Entstehung zerfallen die Konsonanten in entbrechende und entfliessende, oder in Verschluss- und Reibelauten. Die ersteren entstehen dadurch, dass ein Verschluss durch einen Luftstrom durchbrochen wird, wie *b* und *p*, *d* und *t*, *g* und *k*; die Entfliesser oder Reibelauten dadurch, dass sich der Luftstrom an den Wänden einer von den betreffenden Organen gebildeten Enge reibt, *v* und *f*, *z* (weiches *s*) und *s* (scharfes *s*), *ž* (fr. *j*) und *š* (fr. *ch*). Die Reibelauten haben beliebige Dauer, die Verschlusslauten nicht.

Alle Konsonanten kommen paarweise vor, je als ein tönender oder stimmhafter, und ein ton- oder stimmloser. Stimmhaft heissen die Konsonanten, wenn bei ihrer Hervorbringung ein leises Summen der Stimme gehört wird, stimmlos, wenn dasselbe nicht vorhanden ist.

Nach den Organen, mittels deren sie erzeugt werden,



zerfallen die Konsonanten in Lippen-, Zahn- oder Zungen- und Gaumen-Konsonanten.

Die Zahl der Konsonanten hängt von der Zahl der Stellen ab, an denen wir Verschlüsse zu bilden vermögen, also von der Zahl der Artikulationsstellen. Nicht alle im Bereiche der Sprachorgane liegenden Konsonanten kommen im Deutschen, Französischen oder Englischen vor. Man unterscheidet neun Artikulationsstellen:

1. Die beiden Lippen: **b**, **p** und **w** (Wind, Quirl);
2. Obere Schneidezähne und Unterlippe: **v** und **f**;
3. Obere Schneidezähne und Zungenspitze: engl. **th**;
4. Zungenspitze und obere Alveolen (innerer Damm der Schneidezähne): **d** und **t**, **z** und **s**;
5. Die nach oben gerichtete und an den Gaumen gelegte Zunge: **ž** und **š**: franz.: *jeu, chat.*;
6. Zungenspitze an die unteren Schneidezähne, Zungenrücken an den Gaumen: **j** (Jude; engl. *yes*, franz. *filles*) und **ch** (Eiche), (nur im Deutschen);
7. Zungenrücken und hinterer Gaumen: **g** und **k**;
8. Gaumensegel und hinterer Teil der Zunge: Zäpfchen — **r** (nur im Deutschen);
9. Mit den Stimmbändern nur der Reibelaut **h** (nicht im Französischen).

Hieraus ergibt sich folgende übersichtliche Tabelle;

	Verschlusslaute oder Entbrecher.		Reibelaute oder Entfiesser.	
	Stimmhaft.	Stimmlos.	Stimmhaft.	Stimmlos.
Lippenlaute.	b	p	w	w
Zahn- u. Zungenlaute.	d	t	v	f
			th (engl.)	th
			z (s)	s (f)
Gaumenlaute.	g	k	ž (fr. j)	š (fr. ch)
			j	ch
				h

Die englischen Laute *w* und *y* sind nicht Konsonanten, sondern Halbvokale (*w* = *u*; *y* = *i*).

Die Mittellaute sind vokalisch-konsonantischer Natur: *m n r l* und *ñ* = *ng*.

Das englische *r* ist ein Zungenspitzen — *r*; es besteht aus einem einmaligen Schlage der Zungenspitze gegen den vorderen Teil des Gaumens. Der mehrfache Schlag kommt im eigentlichen Englisch nicht mehr vor, nur noch in nord-englischen Dialekten, wohl aber im Französischen und Deutschen. Das Zäpfchen — *r* existiert im Englischen nicht. Ein zweites *r*, welches Schroer als ein unvollkommenes (S. 41), Trautmann geradezu als einen Vokal bezeichnet (*Anglia* III, 209), ist der Laut zwischen *a* und *è*. Dieses kommt vor, wenn es einen Konsonanten oder eine Pause nach sich hat. Die Zungenspitze wird wohl der Artikulationsstelle genähert, berührt dieselbe aber nicht, sondern lässt statt dessen den blossen Stimmtönen wirken: *hard, bird, lord, far, Sir, or etc.*<sup>1)</sup>

Das *l* wird im Deutschen und Französischen dadurch hervorgebracht, dass der obere Rand der Zungenspitze platt und fest an die Rückwand der oberen Schneidezähne gepresst wird, im Englischen wird sie schaufelförmig zurückgebogen und die Berührung geschieht nur ganz leise mit einem Teile der unteren Zunge.

Die Diphthonge oder Doppellaute sind:	
im Französischen 4:	im Englischen 5:
<i>ié</i> in <i>pied</i> ,	<i>ai</i> in <i>I, my</i> ,
<i>oa</i> ( <i>ua</i> ) in <i>soif</i> ,	<i>aou</i> in <i>house</i> ,
<i>oui</i> in <i>Louis</i> ,	<i>èi</i> in <i>fate</i> ,
<i>ui</i> in <i>lui</i> .	<i>oou</i> in <i>cold</i> ,
	<i>oeui</i> in <i>oil</i> .

Die Schattierungen, denen manche Vokale durch flüchtige Aussprache oder den Einfluss folgender Konsonanten unter-

<sup>1)</sup> Man vergleiche über die *r*-Laute Dr. Trautmann's belehrende Abhandlung in *Anglia* III, 209 ff.

worfen sind, aufzuzählen, würde zu weit führen; der Lehrer aber mache darauf aufmerksam.

Es entsteht nun für uns die Frage nach den Vorteilen, welche eine rationelle Behandlung der Laute beim Sprachunterricht mit sich bringt.

Allgemein bekannt ist es, dass gewisse Fehler beim Sprechen, wie das Anstossen mit der Zunge, die fehlerhafte Erzeugung des *r*, *s* u. s. w. mit Hilfe der Lautphysiologie leicht beseitigt werden; es genügt oft, nur auf den fehlerhaften Gebrauch gewisser Organe, besonders der Zunge, hinzuweisen, und der Fehler ist gehoben. Blosses Vorsprechen allein würde nichts ausgerichtet haben. Dasselbe gilt nun auch von allen zu erlernenden neuen und fremden Lauten. Dem Können muss auch hier das Kennen vorausgehen, und hier bewährt sich ganz besonders das englische Sprichwort: „Prevention is better than cure“. Einmal eingewurzelte Aussprachefehler sind später ebenso schwer zu beseitigen, als ein fehlerhafter Fingersatz beim Klavierspiel. Ebenso äussert sich Dr. Kühn: „Es ist ein grosser Irrtum, wenn man glaubt, der Schüler lerne das richtige Sprechen durch die Übung. Ja, diese gehört allerdings dazu, aber es ist doch von der grössten Wichtigkeit, dass man nicht erst vom Falschen durch lange Übung zum Richtigen kommt, sondern von vornherein das Richtige kennen lernt und es dann so lange übt, bis man es kann. Wenn der Schüler weiss, wie er sich anzustellen hat, um einen bestimmten Laut hervorzubringen, wird er denselben eher richtig sprechen, als wenn er jedes Mal auf das zufällige richtige Treffen angewiesen ist. Und unbestreitbar hat das Lautsystem auf die richtige Reproduktion der Laute vonseiten der Schüler den günstigsten Einfluss. Sie bekommen auf diese Weise ein klares Bild von den Lauten selbst und verstehen die vorgesprochenen Laute sofort.“ (S. 8.)

In richtiger Würdigung dieses Gewinns erklärt sich auch Dr. Münch dafür, „dass für den gesamten Sprachunterricht eine breite und allseitig solide Grundlage zu legen sei

in der ruhig und streng zu bewältigenden Lautlehre, dass die Schulung, Erziehung und Bereitung der Sprachorgane bis zu unerbittlicher Genauigkeit erfolge, dass die Lautlehre nicht von vornherein durch die damit verquickte Orthographie verwirrt und verdorben werde, sondern dass hier eine gründliche Sonderung und Säuberung stattfinde, dass das korrekte Lautierenkönnen an sich, nicht aber das Wissen um die Masse der Besonderheiten Ziel sein müsse; letzteres muss und kann ganz wohl hinterher allmählich und gelegentlich kommen. Nicht aber kann hinterher und gelegentlich, auf mittleren oder gar oberen Stufen die Aufgabe gelöst werden, falsche Laute in richtige umlernen zu lassen; mindestens lässt sich diese bedauerliche Aufgabe dann nicht neben der andern, eigentlichen lösen.“ (S. 25.)

Auch H. Breymann verlangt, „dass die Verbesserungen der Aussprache nicht mehr auf ein mehr oder minder richtiges Vorsprechen beschränkt bleiben dürfen, sondern dass die Fehlerquelle vielmehr in jedem einzelnen Falle aufgedeckt und dem Schüler zum Bewusstsein gebracht werden muss. — Dass dieser Forderung nur dann genügt werden kann, wenn der Lehrer sich selbst über die Bildung der Laute klar ist und der Schüler über die Sprachorgane und ihre Funktionen wenigstens das Notwendigste weiss, daran können nur solche zweifeln, die jedem Fortschritte abhold, sich in den engen Kreis ihrer empirischen Kenntnisse einschliessen und jeden als einen unbequemen Störenfried ansehen, der es wagte, die Unfehlbarkeit der durch die Gewohnheit geheiligten Routine anzuzweifeln.“ (S. 9 u. 10).

Ganz ähnlich schliesst auch F. Franke seine Betrachtung über die Lautlehre beim Unterricht: „Leider ist dies eine Forderung, die bisher auf den meisten Widerstand gestossen ist und die voraussichtlich den gleichen Widerstand für einige Zeit noch finden wird, — schliesslich wird sie aber durchdringen.“ (S. 20).

Der Hauptvorteil bei der Behandlung der Lautlehre ist demnach die Erkenntnis des **Wie?** bei der Erzeugung

der Laute, welche nicht nur das Fehlerhafte vermeiden lehrt, sondern auch, wo es sich zeigt, am leichtesten und sichersten korrigieren lässt. Und wenn auch die Übungen anfangs etwas stümperhaft ausfallen; „ist der Laut einmal hinlänglich geübt, so lebt er fertig im Gedächtnisse und kann nun jeden Augenblick, ohne dass der ganze Mechanismus ins Bewusstsein gerufen zu werden braucht, produziert werden.“

Ferner gewinnt der Schüler auf diese Weise, wie Trautmann sagt, „feste Masse für alle vorkommenden Lautgebilde, weil er sich über die Natur derselben klar ist.“ Jeder neue Laut wird sich sofort mit den ihm zum Bewusstsein gekommenen Lauttypen krystallisieren und infolge dessen besser dem Ohr und Gedächtnisse einprägen, während er sich im andern Falle bald verflüchtigen muss. In das Chaos neuer Laute kommt Klarheit, Durchsichtigkeit, und an die Stelle des unsicheren Experimentierens tritt sicheres Erkennen und Erfassen des Richtigen. Wenn daher die phonetische Wissenschaft die fremden Sprachlaute schnell verstehen und mit Sicherheit bilden und behalten lehrt, so darf der Schulunterricht auf diese grossen Vorteile, <sup>ich</sup> verzichten, und „wenn es auch hierbei nicht auf die äussersten Feinheiten ankommt, so doch gewiss auf die grösstmögliche Zuverlässigkeit des zu Lehrenden.“

Wann und in welchem Masse aber soll die Lautlehre in der Schule betrieben werden?

Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass der physiologische Teil derselben, die Kenntnis von der Natur und dem Gebrauche der Sprachorgane am zweckmässigsten dem naturwissenschaftlichen Unterrichte zugewiesen werden sollte. Da aber der französische Unterricht in der Regel vor dem naturwissenschaftlichen auftritt, kann schon um deswillen derselbe für den ersten fremdsprachlichen Unterricht nicht dienstbar gemacht werden. Nun ist das aber auch wiederum die Zeit, in denen der Nachahmungstrieb des Kindes noch ziemlich lebendig und die Sprachorgane noch ziemlich

geschmeidig sind. „Beim männlichen Geschlechte aber“, sagt Dr. Schroer, „ist das Nachahmungsvermögen oft schon mit dem 14. und 15. Jahre fast ganz verschwunden.“ Dies dürfte für uns ein Fingerzeig sein. Demzufolge könnte das richtige Erlernen einer Fremdsprache nach dieser Zeit nur durch Zugrundelegung einer schulmässigen Lautlehre ermöglicht werden, was auch unsere Erfahrungen zu bestätigen scheinen. Bei der Erlernung des Französischen also, welches augenblicklich noch als erste Fremdsprache gilt, wäre demnach von einer besondern Behandlung der Lautlehre abzusehen und gelegentlich nur soweit davon Gebrauch zu machen, als sie zur Berichtigung der Aussprache im Deutschen und zur Überwindung gewisser lautlicher Schwierigkeiten in der Fremdsprache unbedingt nötig wäre. Darin scheint uns auch die Thatsache zu bestätigen, dass alle bisher auf lautphysiologischem Gebiete erschienenen Arbeiten und Systeme in erster Linie die Aussprache des Englischen zum Gegenstande haben, — wenigstens soweit unsere Erfahrung reicht (Trautmann, Vietor, Bell, Ellis, Sweet, Schroer) — und das erklärt auch den Umstand, dass Trautmann in einer einzigen Stunde alles abzuthun pflegte, was ihm nötig schien“, wobei noch in Betracht kommt, dass der betreffende Herr 14—16 jährige Schtülerinnen (II. Klasse) vor sich hatte.

Dass dann aber bei der Eitübung der betreffenden Laute mit unnachsichtlicher Strenge und peinlicher Genauigkeit verfahren werden muss, werden diejenigen gerechtfertigt finden, die noch in den Oberklassen mit der Sisyphusarbeit eingewurzelter, unverbesserlicher Aussprachesünden zu kämpfen haben. Alle von Anfang an aufgewandte Mühe, Geduld und Fleiss lohnen sich später tausendfach, und was ursprünglich als Zeitverlust erschien, ist in der That unerschätzbbarer Gewinn.

Es müssen demnach die Laute zuerst fixiert werden, wenn man mit ihnen operieren will. Erst die Worte geben oder wohl gar schon den Satz oder das ganze Lesestück, wie es im übertriebenen Eifer für die neue, analytische

Methode vielfach gefordert wird<sup>1)</sup> und an dieser erst die Laute zu erklären, ist verkehrt: denn es muss dem Eindringen von Fehlern von vornherein Thor und Thür verriegelt werden. Und möge der Lehrer auch noch so rein und gut vorlesen, die Masse des Neuen und Unbekannten wirkt verwirrend auf das junge Gehirn. Darum stimmen wir Breymann völlig bei, wenn er erst „durch energische, systematisch betriebene Artikulationsübungen die Sprachorgane biegsam und geschmeidig macht“, auch finden wir es der Natur der Sache ganz angemessen, wenn derselbe die gewonnenen Laute an einzelnen Wörtern bis zur vollständigen Geläufigkeit üben lässt.<sup>2)</sup> Der dagegen erhobene Einwand, „dass die Schüler sich nichts dabei denken können“, ist durchaus nicht begründet, denn ihre Gedanken konzentrieren sich wohl auf den Klang des Lautes in den verschiedenen Buchstabenverbindungen, die sich auf diese Weise mit den Lauten selbst in ihrem Gedächtnisse einprägen, welches bekanntlich der erste Schritt zum fließenden Lesen ist. Oder spricht das Kind etwa sofort in Sätzen? *Natura non facit saltum*, warum also sollen wir ihn machen? Auch handelt es sich hier nicht um das Wort als Symbol irgend eines Begriffes, sondern als einer Lautverbindung, und auf diese allein wird die Aufmerksamkeit, sowie das Denken des Schülers zu richten sein.

Sind die Sprachorgane in der genauen und sicheren Erzeugung der schwierigen Laute geübt und diese selbst im Sprachgefühl und Bewusstsein des Schülers fixiert, dann erst begeben man sich an die Lektüre von Sätzen, die nach dem Grade lautlicher Schwierigkeiten geordnet sind, nicht schon von zusammenhängenden Lesestücken, sofern dieselben nicht nach denselben Grundsätzen zusammengestellt sind. Lang-

<sup>1)</sup> Dr. Klotzsch, Französisches Lesebuch für höhere Unterrichtsanstalten. Ebenso Greiffenhagen in seinem Artikel in der Zeitschrift für weibliche Bildung. XIII, 187.

<sup>2)</sup> Franz. Elementar-Grammatik für Realschüler, München 1884.

sames und deutliches Vorlesen und Vorübersetzen muss stets vorausgehen. Denn erst muss das Kind richtig hören, ehe es selbst lesen oder sprechen kann; auch muss die Aufnahme des Begriffes oder Gedankens zugleich mit dem Einprägen des Wortes, als Klang und als Wortbild, innig mit einander verschmelzen. Das Kind darf nichts lesen oder sprechen, ohne es zugleich zu verstehen, denn die Entwicklung des Bewusstseins ist mit der Sprachentwicklung wesentlich identisch, ebenso auch die Entwicklung des Sprachgefühls und des Denkens in der fremden Sprache. Häufiges Vorlesen übt das Ohr, häufiges Wiederholen des Gelesenen, einzeln und im Chor, bringt Sicherheit und Geläufigkeit. Jedwedes Über-eilen rächt sich bald.

Wir können uns nicht für den Gedanken begeistern, die ersten Aussprache- und Leseübungen, wie z. B. F. Franke (S. 21) es wünscht, mit einem phonetisch geschriebenen Texte zu beginnen. Wir glauben, dass man ebenso leicht und sicher ohne diese Doppelschrift, welche immerhin einige Verwirrung in den jugendlichen Geistern verursachen muss, zum Ziele gelangt. Ebenso skeptisch verhalten wir uns einer mit den ersten Sätzen und Lesestücken verbundenen Inter-linear-Übersetzung gegenüber, ohne sie jedoch entschieden verwerfen zu wollen.

Wir schliesen diesen Teil unserer Abhandlung mit den Worten Trautmanns: „Im allgemeinen ist es dem Schüler ein Gräuel, wenn der Lehrer auf genauer Aussprache besteht; sobald sie aber nach einer Methode geführt werden, in der sie selber das Wie und Warum sehen, arbeiten sie mit Eifer und Lust. *Experto crede!*“ —

## Die Formenlehre.

Nachdem die Laute und das Lesen in dieser Weise sicher geübt und somit die einzig richtige Grundlage für die Sprache gelegt worden ist, muss auch auf derselben weiter gebaut werden, indem die Formen oder Flexionen aus der gesprochenen



und nicht aus der geschriebenen Sprache entwickelt werden, wo sie fast ausnahmslos nichts als Schriftzeichen sind, die in vielen Fällen nur für das Auge, nicht aber für das Ohr da sind, für welches doch die Sprache eigentlich nur existiert; denn jede Form ist, wie die Stoiker sagen, eine *πῶσις*, ein Fall aus dem Geiste in den Laut, — aber nicht in den Buchstaben. Oder macht das Ohr etwa einen Unterschied zwischen Verbalformen je donne, tu donnes, il donne; je vends, tu vends, il vend; je reçois, tu reçois, il reçoit etc., zwischen dem Singular und Plural père — pères, roi — rois, enfant — enfants?

Und im Englischen ist die Sache noch viel einfacher. Dass die Flexionen eine historische Bedeutung — und nur noch eine historische Bedeutung besitzen, — darf unseres Erachtens den Sprachunterricht in der Schule nicht erschweren. Freuen sollten wir uns, dass sich die modernen Sprachen immer mehr dieser Fesseln entledigen und dadurch auch den Gedanken freigeben. Mit Recht sagt daher W. Viotor: „In dem grossen Formenreichtum ein Ideal zu erblicken, hinter dem die Sprache immer weiter zurtückbleibt, ist eine Auffassung, die vielleicht in die Studierstube, sicherlich aber nicht in die Schul-Grammatik gehört. — Die Sprache ist daher keineswegs verarmt; sie zieht es nur vor, die Personalverhältnisse wieder durch getrennt stehende Fürwörter zum Ausdruck zu bringen. Ja, man darf behaupten, dass das formenarme heutige Englisch sprachlich über dem formenreichen Angelsächsischen oder gar dem Griechischen oder dem Sanskrit steht.“<sup>1)</sup>

Hätte die Schriftsprache gleichen Schritt mit der wirklichen Sprache gehalten, so würde dieselbe ein viel einfacheres Bild darbieten und sofort mit der Sprache zu erlernen sein. Tatsächlich aber verlangt sie noch ein ganz besonderes und nicht gerade leichtes Studium, wie z. B. im

<sup>1)</sup> „Die wissenschaftl. Grammatik u. d. engl. Unterr.“ in Engl. Studien, III, 120.

Englischen. Aus diesem Buchstabengewirr, dem Geröll und Gerümpel früherer Jahrhunderte, das die Sprachwoge noch mit sich fortrollt, bis es über kurz oder lang ans Ufer geschwemmt wird zum Entsetzen der Stockphilologen, aus diesem von der lebenden Sprache längst überwundenen oder niemals eingenommenen Standpunkte die jetzige Sprache rekonstruieren und lehren zu wollen, ist eine Verirrung, die nur dann zu erklären und zu entschuldigen ist, wenn man von der Erlernung der gesprochenen Sprache gänzlich absieht.

Doch auch hier scheint es nach und nach zu tagen. Das Verdienst, die erste Anregung und zugleich Licht in diese Frage gebracht zu haben, gehört Dr. Vietor, welcher den Grundsatz, bei der Erlernung der Formenlehre nicht von der Schriftform, sondern von den Lautformen auszugehen, zum ersten Male ausgesprochen und, nachdem er ihn in seiner englischen Grammatik durchgeführt, auch in einem Aufsätze „Die wissenschaftliche Grammatik und der englische Unterricht“<sup>1)</sup> begründet hat. Ihm tritt der Anonymus Quousque Tandem vollständig bei, zum Teil sogar, indem er ganze Stellen des Aufsatzes in wörtlicher Wiedergabe und ohne Anführungszeichen zu seinen eigenen macht, weshalb wir die Identität beider Gelehrten für höchst wahrscheinlich halten. — Wir geben nun in Kürze das Wesentliche der Formenlehre, wie sie sich auf Grund der Lautverhältnisse der beiden Fremdsprachen gestaltet.

Von Deklination kann im Englischen und Französischen keine Rede sein; *Of the child* und *to the child* sind eben nichts anderes, als Verbindungen einer Präposition mit einem Casus. Im Französischen ist das „Kunststück“ der Deklination ebenso einfach und täuschend: *du, au, des, aux* sind ebenso wenig Genitive oder Dative, als die deutschen Verbindungen *vom* und *im* Genitiv oder Dativ sind. Oder sollte man in *il vient du jardin, elle va au marché, du* und *au* wirklich für Genitiv oder Dativ halten? Der Plural wird

<sup>1)</sup> Siehe Anmkg. vor. Seite.

im Französischen regelrecht gar nicht, nur in der „Bindung“ durch stimmhaftes **s** bezeichnet: *roi — rois, reine — reines*. Im Englischen lernt der Schüler noch immer in getreuer Nachahmung der griechisch-lateinischen Schulgrammatik, der regelmässige Plural werde durch Anhängung von **s**, und nach den vier Zischlauten (!) **s**, **sh**, **x** und **ch** von **es** gebildet. Nun gehen für ihn *horse or judge*, die doch unzweifelhaft auf Zischlaute enden, nach der Regel, und erhalten nur ein **s**, aber nicht **es** (*is*), wie es doch leicht durch das Ohr vernehmbar ist. Also verhindert der Umstand, dass **e** schon in der Schrift ausgedrückt ist, die richtige Auffassung von der wirklichen Pluralbildung. Ebenso falsch ist es, das pluralische **s** stets gleich aussprechen zu lassen, wie es noch vielfach vorkommt.

Die auf die Laute und nicht auf die Schrift basierte Pluralbildung ist im Englischen eine dreiteilige:

- 1) **es** (**ez**) nach den Zischlauten **z**, **s**, **ž** (**j**, **g**) und **š** (**sh**, **ch**):  
*rose, loss, bridge, rush, church.*
- 2) **s** (**z**) nach den tönenden (stimmhaften) Lauten mit Ausnahme von **z** und **ž**: *dog, sob, sod, month.*
- 3) **s** nach allen ton- oder stimmlosen Lauten mit Ausnahme von **s** und **š**: *cup, cat, knock, roof etc.*

Dasselbe Gesetz kommt auch bei der 3. Person Singular zur Geltung.

Die Präteritumbildung vollzieht sich durch Hinzunahme von:

**ed** nach den Lauten **d** und **t**: *ended, admitted;*

**d** nach andern stimmhaften oder tönenden Lauten als **d**:  
*robbed, begged, loved, smoothed;*

**t** nach andern stimmlosen Lauten als **t**: *dropped, asked, laughed.*

Mit Hinzufügung der Partizipialflexion **ing**, der Comparationsendungen **er** und **est**, der Adverbialsylbe **ly** und des sächsischen Genitivs ist der ganze regelmässige Flexionsapparat zusammengestellt.

Eine übersichtliche Zusammenstellung der orthographi-

schen Regeln, wie sie Vietor seinem Elementarbuch beigegeben hat und aus der wir einige anführen, wird auch die bisher ziemlich zerrissene Behandlungsweise sehr vereinfachen und erleichtern:

Regel 1: Stummes **e** fällt ab vor ed, er, es, est, ing, ly, auch nach e, (kürzer vor Flexions-e).

Regel 4: Statt **y** wird nach einem Konsonanten **ie** geschrieben vor **s**.

Regel 6: Ein einfacher Endkonsonant wird nach betontem, kurzen Vokal verdoppelt vor ed, er, est, ing; einfaches **l** auch nach unbetontem.

In Bezug auf die Einteilung der Verben in regelmässige und unregelmässige, die schon von vielen Seiten aufs entschiedenste missbilligt wurde, schlägt Vietor vor:

- 1) Regelmässige Präteritumbildung wie oben.
- 2) Andere Präteritumbildungen:
  - a. Verwandlung des Auslauts **d** in **t**: lend — lent, bend — bent etc.;
  - b. Blosser Veränderung des Stammvokals: sit — sat, dig — dug;
  - c. Anfügung von **d** oder **t** und zugleich Veränderung im Präsensstamm selbst: tell — told, bring — brought.

3) Präteritumstamm gleich dem Präsensstamm: put, cut.

Die Formen mit (e)st und thou nebst der 3. Person Singular auf eth sind in die Anmerkungen zu verweisen.

In der französischen Konjugation hat, wie wir bereits gesehen, der Singular meistens jedes hörbare Unterscheidungsmerkmal verloren; die 1. und 2. Person fallen immer zusammen. Nur die Konjugationen auf **er** und **ir** sind noch lebendig, alle andern sind Trümmer der Vorzeit. „Hier ist ein Augiasstall von Regeln, Gruppen, Lautgesetzen, Klassen und Ausnahmen zu säubern!“

Das Femininum der französischen Adjektive unterscheidet sich durch eine Änderung des auslautenden Konsonanten, bald durch ein auslautendes **d** (grande), **g** (longue), **s** (mau-

vaise) mit oder ohne Klangveränderung des Vokals, meistens aber durch gar nichts.

Das mag auf den ersten Blick kaum einfacher erscheinen, als das bisherige Regelwerk, aber auch nur auf den ersten Blick, weil unser Auge zu sehr an das Alte und Bekannte gewöhnt ist. Es mag auch für den Lehrer eine kleine Mühe erfordern, sich in diese neue Auffassung, worin das Lautprinzip über dem Schriftprinzip zur Herrschaft gelangt, hinein zu denken und zu arbeiten, für die Förderung der Sprache aber ist es entschieden zweckmässiger, vom richtigen, wirklichen Standpunkte der Sprache auszugehen, als von der dieselbe höchst mangelhaft bezeichnenden und sich oft widersprechenden Schrift. Sind erst die nach dieser Methode eingerichteten Lehrbücher vorhanden, dann dürften auch die grössten Hindernisse gehoben sein.

## Die Lektüre und die Konversation.

Wir kommen nun zum Haupt- und Kernpunkte unserer Abhandlung, den wir für die eigentliche Seele jeglichen Sprachunterrichts halten, da wir uns entschieden auf den Standpunkt stellen, dass die Sprache, die studiert wird, auch gelernt werde, d. h., dass der Schüler sie nicht nur verstehen, sondern auch mündlich und schriftlich gebrauchen lernen soll. „Ein Verfahren, welches diesen Zweck bei der grössten Mehrzahl der Schüler nicht erreicht, ja nicht einmal beabsichtigt, ein solches richtet sich von selbst.“<sup>1)</sup>

Nun hat sich aber die Schule bisher hartnäckig gegen diese Aufgabe gesträubt oder sie doch wenigstens in unverantwortlicher Weise vernachlässigt. Besitzt etwa das Sprechenkönnen einer fremden Sprache, — wir meinen nicht das

<sup>1)</sup> Eins! Beiträge zur Erziehung im Hause; Leipzig 1879.

gewöhnliche „Parlieren“, wie das Schlagwort der Gegner lautet — keinen hohen Bildungswert, stumpft es den Geist ab, verflacht es das Denken oder verkümmert es sogar die Phantasie und das Gemüt? — O nein, nichts von alledem! Man könnte getrost das Gegenteil davon behaupten und beweisen, auch ist nachgerade bei den Einsichtsvollen und Vorurteilsfreien die Erkenntnis durchgedrungen, dass die Aneignung und Beherrschung eines fremden Idioms — wenn es auf rationeller Basis beruht — einen hohen Bildungswert besitzt, der nur noch von denjenigen bestritten werden kann, denen diese Gabe und Fertigkeit versagt blieb. — Dagegen warf sich die Schule mit aller Macht auf das Schreiben, und doch bleiben auch hier die Leistungen bis auf den heutigen Tag weit hinter den Forderungen und Zielen zurück. Man fing eben, wie wir bereits gesehen haben, die Sache beim falschen Ende an, verwechselte die Sprache mit der Grammatik, wie sich in ähnlicher und noch verhängnisvollere Weise dieselbe Erscheinung zwischen Religion und Kirche vollzogen hat. Und hier wie dort liesse sich deutlich nachweisen, dass in dem Masse, wie die eine weiter um sich greift und mächtiger wird, sich die andere bescheiden zurückzieht und nach und nach gänzlich zu verschwinden droht, bis man von ihr nichts mehr haben wird, als den Namen. Mit diesem treibt man nun in wissenschaftlichen Abhandlungen, Schulprogrammen und Schulgrammatiken ohnmächtigen Prunk, bethört die grosse unselbständige Menge und beschönigt die eigene Unfähigkeit. Und wenn solche falsche Propheten kommen, die da rufen: „Das Sprechen einer Sprache gehört nicht in die Schule!“ so rufen wir dagegen: Das Sprechen einer zu lernenden Sprache gehört ebenso notwendig in die Schule, wie das Klavierspielen in den Musikunterricht, das Turnen in den Turnunterricht! Eines ohne das andere ist ein Widersinn, und daraus folgt, dass, wer selbst nicht spielen, keinen Klavierunterricht, wer selbst nicht turnen, keinen Turnunterricht, und wer selbst nicht sprechen kann, keinen Sprachunterricht, wenigstens keinen fremdsprachlichen

Unterricht erteilen soll. Die toten Sprachen möge man ruhig weiter fort sezieren.

Wenn man aber, weil bisher im allgemeinen in diesem Unterrichtszweige nichts Nennenswertes geleistet worden ist, so naiv und kühn sein wollte zu behaupten, — wie eine gelehrte Dame in der Juni-Nummer der Zeitschrift für Weibliche Bildung sich nicht scheut, dass die Schule darauf verzichten solle, ferner das „Schreiben und Sprechen“ der Fremdsprachen zu ihren Aufgaben zu zählen, so müssen wir das für eine bedauerliche Verirrung erklären und um so mehr beklagen, als sie gerade an solcher Stelle ausgesprochen worden ist. Es hat gewiss jedem ehrlichen Lehrer-gemüt zu inniger Genugthuung gereicht zu beobachten, wie in den letzten Jahren seit den Perthes'schen Reformvorschlägen für den Unterricht in der lateinischen Sprache<sup>1)</sup> ein frischer, belebender Zug durch den ganzen Sprachunterricht ging und selbst die bequemen Anhänger der alten Übersetzungsmethode mit Fortzureissen schien. Wenn uns dann plötzlich von einem vielgelesenen Blatte aus der ominöse Ruf entgegenklingt: Haltet ein, ihr Bethörten, ihr wandelt einem täuschenden, unerreichbaren Ziele entgegen! — wie viel wankelmütige, skeptische Seelen werden da nicht in ihren Zweifeln bestärkt, wieviel bequeme und schwache in ihrer bisherigen trägen Routine zurückgehalten werden? Da möchte man wohl ausrufen: „Hüte dich, dass du kein Ärgerniss gebest!“ —

Dem gegenüber halten wir es denn für unsere Pflicht, die Worte des Grafen Pfeil<sup>2)</sup> zu den unserigen zu machen: „Das Sprechen einer Sprache ist eigentlich eine sehr leichte Übung, wenn man es nur versucht“, und dem fügen wir hinzu — auch richtig betreibt! — Und ist denn damit bedingt, dass die Mehrzahl der Schüler es dahin bringen müsse, „ihre eigenen Gedanken nach Belieben so gut englisch als französisch wie deutsch ausdrücken zu lernen“

<sup>1)</sup> H. Perthes, Zur Reform des latein. Unterrichts; Berlin 1873—76.

<sup>2)</sup> Eins! S. 47.

wie die betreffende Dame es in drastischer Weise auszudrücken beliebt? Gibt es denn keine Wahl zwischen „geläufig sprechen“ und „Radebrechen“? Die Stufen des Könnens sind so verschieden, wie die der Erkenntnis, und — „es giebt mancherlei Gaben, aber es ist nur ein Geist“ — und das ist die Vollkommenheit. Dahin gelangt aber kein Sterblicher, nicht einmal in seiner Muttersprache. Mit noch viel grösserem Rechte dürfte man da wohl fragen: Wieviel Schüler oder Schülerinnen verstehen es denn, ihre eigenen Gedanken gut deutsch auszudrücken? Sollen wir deshalb, weil wir auch hier das Vollkommene nicht erreichen können, die Übung im Gebrauche der Muttersprache vernachlässigen und „nur das Lesen und Hören bis zur möglichsten Vollkommenheit betreiben, das Schreiben und Sprechen aber nur als Hilfsmittel beim Unterricht verwenden?“ Oder soll man deshalb, weil nur selten ein hochgestelltes Ziel vollkommen erreicht wird, ganz davon absehen, es erreichen zu wollen? Liegt denn nicht schon im Streben nach einem schönen und hohen Ziele ein bedeutend erziehliches und bildendes Moment? Oder ist es gar ein Grund, den richtigen und geraden Weg zu verlassen und auf Kreuz- und Querspfa den (Hin- und Herübersetzen Perthes IV, 30—31) umherzuwandern, bloss weil man das Ziel nicht sofort mit Händen greifen kann!

Dass die Schule nicht imstande ist, eine Fremdsprache bis zu dem Grade der Geläufigkeit zu lehren wie die Muttersprache, das zu beweisen, bedarf es wahrlich keiner hochtrabenden Redensarten; dass aber auf Grund einer vernünftigen Methode, wie wir kurz die direkte oder analytische nennen wollen, „im mündlichen Gebrauche der fremden Sprache sowie in der Aussprache derselben eine Gewandtheit und Fertigkeit erlangt werden, von der sich die bisherige grammatische Methode nicht einmal durfte träumen lassen“, <sup>1)</sup> stehen wir keinen Augenblick an zu unterschreiben.

<sup>1)</sup> Die Reform des Sprachunterrichts in der Schule auf Grund der directen Methode. Badische Schulblätter, Nr. 10—12.



Das Wie ist dabei freilich die Hauptsache. Trotz des Sprüchwortes führen doch nicht alle Wege nach Rom, wenigstens die nicht, die sich im Sande verlaufen. Die Natur weist uns, wie in allen Stücken, wenn wir sie nur recht zu belauschen wissen, den richtigen Weg. Wie lernt das Kind seine Sprache, die ihm doch auch gewissermassen eine fremde Sprache ist? — Diess ist und bleibt der allein richtige Weg, selbstverständlich unter vernünftiger Berücksichtigung aller erschwerenden Umstände, was man auch dagegen sagen möge, und wenn die gelehrte Dame behauptet, dass diejenigen sich in einem Irrtum befänden, welche dieser Ansicht huldigen, weil sie dabei vieles übersehen, was notgedrungen in ihrer „naturgemässen“ Methode von dem wirklichen Gange der Natur abweicht“, so müssen wir derselben doch allen Ernstes zu bedenken geben, ob nicht die Männer, die sich mit dieser Frage gewiss auf Grund reicher Erfahrung beschäftigt haben, nicht nur an alles das, sondern vielleicht noch an manches andere gedacht haben. Wenn da zunächst angeführt wird, „dass das Kind ein volles Jahr oder länger sich nur hörend oder aufnehmend verhält, ehe es die ersten ausserordentlich mangelhaften Sprechversuche macht“, so findet das bekanntlich darin seine Erklärung, dass das Kind noch nicht zum Bewusstsein erwacht, geschweige denn zu seelischen Vorstellungen oder Gedanken gelangt ist; selbst notwendige Sprachorgane, wie die Zähne fehlen ihm noch. Diese Zeit des allmählichen Erwachens kommt auch demnach beim Kinde kaum in Betracht. Das 9—10jährige Kind jedoch, bei dem alle diese Bedingungen erfüllt, bedarf eines solchen vorbereitenden Stadiums um so weniger. Trotzdem ist es unsere Ansicht, dass auch im Anfange die Aufgabe des Lehrers eine ziemlich anstrengende sein wird, weil er viel sprechen, vorsprechen und vorlesen, der Schüler aber desto mehr hören und aufnehmen muss.

„Die ersten mangelhaften Sprechversuche des Kindes“ entsprechen ganz unseren Lautübungen; denn was das

Kind zuerst versucht, sind Laute, Artikulationsversuche; es will und soll vor allen Dingen die Lautclaviatur beherrschen lernen.

Wenn das Kind ferner „neben dem Sprechen untrennlich davon zugleich denken lernt, wodurch sich die Sprachformen der Muttersprache viel tiefer und unverwischbarer einprägen als diejenigen einer Fremdsprache“, so ist das eine Wahrheit, gegen welche durchaus nichts einzuwenden ist.“ Nur folgt aber nicht daraus, dass man deshalb das Spiel ganz aufgeben, sozusagen die Flinte ins Korn werfen müsse, dass man überhaupt keine fremde Sprache lernen sollte. Allerdings ist mit diesem erschwerenden Umstande zu rechnen, sehr zu rechnen, weshalb die Lese- und Sprechübungen nur um so energischer und intensiver betrieben werden müssen, anstatt die Zeit mit völlig verfrühten und damit unnötigen grammatischen Übungen, Übersetzen und dergleichen zu vergeuden. Dass der Schüler zugleich mit dem Erlernen auch in der Sprache denken soll, glauben wir hinreichend hervorgehoben zu haben. Dadurch unterscheidet sich überhaupt im Wesentlichen die neue von der alten Methode, bei welcher dieser wichtige Faktor völlig vernachlässigt wurde.

Dieselbe Forderung muss auch dem weiteren erschwerenden Umstande gegenüber gestellt werden, nämlich „dass das Kind von einer Menge Erwachsener und grösserer Kinder umgeben ist, die alle seine Muttersprache mehr oder weniger korrekt sprechen.“ Darum müssen die französischen resp. englischen Stunden auch wirklich französische oder englische Stunden werden, d. h. nicht deutsch, sondern die zu erlernende Sprache darin gepflegt werden.

„Dass ferner die Natur der Mutter und dem Kinde ein unversiegliches Interesse an den Sprachversuchen des letzteren gegeben hat“, ist ebenso wahr, wie es zugleich für uns eine Lehre ist, den fremdsprachlichen Unterricht so interessant als möglich zu machen. Und das ist durchaus nicht so schwer wie es scheint: erstlich wird es durch den angeborenen Wissenstrieb des Kindes und seine Vorliebe für

das Neue und Unbekannte im hohen Grade begünstigt; zweitens durch den anziehenden Inhalt des Stoffes, drittens kann das Lehrgeschick, die Freude am Berufe und die Liebe zu den Kleinen unendlich viel dazu beitragen, die Sprach- und Sprechstunden zu den angenehmsten des ganzen Unterrichts zu gestalten, wie sie leider auch durch das Gegenteil zu den langweiligsten, gefürchtetsten und erfolglosesten gemacht werden können. Nicht in der Sache selbst, sondern in uns und in der Art, wie wir sie ergreifen, liegt nur zu häufig die Ursache ihres Misslingens.

Was noch schliesslich gegen das Lernen von zwei Sprachen zugleich angewendet wird, ist ebenso richtig an und für sich, wie es verfehlt ist, einen Beweis gegen die lebendige Aneignung einer Fremdsprache durch Unterricht, überhaupt abgeben zu sollen.

Es liegt eine unbestrittene Wahrheit in den Worten des Comenius: „Man treibe nicht vielerlei zu gleicher Zeit, sondern eins nach dem andern,“ wenn sie leider in unsern Schulen, wie so manche andere schöne Wahrheit, nicht beachtet wird. Ganz besonders beherzigenswert aber ist diese Wahrheit gegenüber dem gleichzeitigen Erlernen zweier Sprachen, denn „nichts hält jede geistige Entwicklung wirksamer auf, als wenn man auf solche Weise einen Angriff unmittelbar gegen das Denkvermögen des Kindes richtet, das doch wesentlich auf der Muttersprache beruht.“<sup>1)</sup> Bormann hat eine wertvolle Schrift über den Missbrauch geschrieben, Kinder gleichzeitig zwei Sprachen reden zu lehren. Hierzu bemerkt Rosa Fischer sehr treffend: „Ein Kind, das eine fremde, oder wohl gar die eigene und eine fremde Sprache zusammen lernt, hat gar keine Muttersprache: es fehlt ihm die Heimat, die sich in der eigenen Sprache ausprägt.“<sup>2)</sup> Darum sollte man doch ja beherzigen, erst die eigene Muttersprache zu pflegen und bis zu einem

<sup>1)</sup> Pfeil, Eins! S. 19.

<sup>2)</sup> „Über weibliche Erziehung“; S. 10.

bestimmten Grade der Sicherheit zu bringen, ehe eine Fremdsprache hinzutritt. Wir halten das zehnte Lebensjahr noch für hinreichend früh genug, damit zu beginnen, bis dahin aber dem Unterrichte in der Muttersprache die allergrösste Aufmerksamkeit und Pflege sowie die grösste Stundenzahl zu widmen. Die grössere Sicherheit in der Muttersprache und das ausgebildete Sprachverständnis und Sprachgefühl werden dann dem Erlernen neuer, fremdsprachlicher Formen sehr zustatten kommen. Deshalb verlangt Graf Pfeil mit Recht: „Fertigkeit in der Muttersprache muss einer fremden Sprache vorangehen.“<sup>1)</sup> Wird aber die Warnung in unseren Schulen beachtet? — Ferner aber muss die neu hinzukommende Sprache auch mit einem grösseren Stundendeputat bedacht werden als bisher, denn alles Neue muss mit ganzer Kraft und erhöhtem Zeitaufwand betrieben werden, so lange der Reiz der Neuheit noch wirkt. Es kann oft in Jahren nicht wieder gut gemacht werden, was durch einen schleppenden Unterricht in den Anfangswochen verdorben worden ist. Und wenn man für den Anfangsunterricht im Latein an Gymnasien wöchentlich 10 Stunden übrig hat, sollte sich das an den anderen Mittelschulen ohne alte Sprachen nicht auch für die erste moderne Sprache wenigstens annähernd bewirken lassen, zumal wenn man den Anfang um ein Jahr hinausschiebt? Graf Pfeil verlangt für das erste Schuljahr wöchentlich 6, für das zweite aber 12 Stunden, um nach zweijährigem Unterricht sämtliche Schüler dahin zu bringen, dass sie die französische Sprache mit der grössten Leichtigkeit lesen, schreiben und sprechen können.“ (S. 13.) Sollte das nicht zu beherzigen sein? Welcher Zeitgewinn für die übrigen Schuljahre und die übrigen Fächer!

„Aber was vom Erlernen zweier Sprachen in der Kindheit gilt, das gilt auch, wenngleich in geringerem Grade, vom späteren gleichzeitigen Erlernen zweier Sprachen, es gilt vom gleichzeitigen Erlernen zweier Wissenschaften über-

<sup>1)</sup> Unser höheres Schulwesen etc. S. 11.

haupt.“<sup>1)</sup> Es ist deshalb ein grosser Fehler, mit dem Erlernen der zweiten Fremdsprache zu beginnen, ehe die erste befestigt ist, wenigstens so weit, dass der Schüler geläufig lesen und über das Gelesene in Frage und Antwort sowie in freier Wiedergabe Rede stehen kann.

Wir wollen an dieser Stelle noch an zwei Punkte erinnern, welche für den gesamten Sprachunterricht von höchster Wichtigkeit und so tiefeingreifender Bedeutung sind, dass wir sie nicht übergehen möchten.

Bekanntlich sind nicht alle Naturen veranlagt, fremde Sprachen zu lernen; schon die Erlernung der eigenen macht ihnen bedeutende Schwierigkeit. Kommt dann gar eine zweite Fremdsprache hinzu, so ist ihre Kraft nicht nur erschöpft, sondern oft schon überspannt. Soll nun die Schule diese Schüler, die sich dann zu ihrem und aller Nachteil wie eine Bleilast an die Klasse hängen und den Unterricht nach jeder Seite hin erschweren, als unnützen Ballast mit weiter schleppen, oder sie lieber zur allgemeinen Erleichterung und Zufriedenheit von einer der beiden Fremdsprachen dispensieren, wie auch von anderer Seite der beherzigenswerte Vorschlag gemacht worden ist?<sup>2)</sup> Nicht dass der Unterricht dadurch fakultativ werde, oder die Nichtteilnahme in das Belieben des Schülers oder der Schülerin gestellt würde, sondern dem Lehrercollegium müsste die Befugnis zustehen, zu entscheiden, welche Elemente am besten von der zweiten Fremdsprache zu entbinden wären! Denn abgesehen von der unnützen Quälerei, bleibt es auch hier wahr, was man nicht gut und gründlich lernen kann, sollte man lieber gar nicht anfangen.

Auch in gesundheitlicher Beziehung dürfte dieser Vorschlag in vielen Fällen zu berücksichtigen sein.

Der zweite Punkt betrifft die Aufeinanderfolge der beiden Fremdsprachen. Wir wollen es bei dieser Gelegen-

<sup>1)</sup> Eins! S. 19.

<sup>2)</sup> Zeitschr. f. weibl. Bildg. XI., 218.

heit zugleich aussprechen, dass wir der Meinung derjenigen sind <sup>1)</sup>, welche allen fremdsprachlichen Unterricht nicht mit einer toten, sondern mit einer lebenden Sprache beginnen möchten, denn je näher dieselbe der Muttersprache äusserlich und innerlich verwandt ist, desto schneller wird sich das Ziel, gleich in der fremden Sprache zu denken, erreichen lassen. Den fremdsprachlichen Unterricht mit einer toten Sprache, dem Latein, zu beginnen und ihr, „nachdem ein Bischen ebenfalls als tot behandeltes Französisch hinzugekommen, bald eine noch schwierigere, das Griechische, folgen zu lassen“, ist das gerade Gegenteil von Wissenschaft und Natur. <sup>2)</sup>

Darum halten wir es für richtiger, weil naturgemässer, dass das Französische dem Lateinischen vorausgehe, da es der Denkweise des Schülers innerlich wie äusserlich viel näher gerückt ist, als eine vor Jahrtausenden gesprochene Sprache, deren Anschauungsbilder und Ausdrucksformen selbst soweit von der seinigen abweichen. Karl Witte brauchte zur Erlernung der französischen Sprache sechs Monate, darauf zum Erlernen des Italienischen deren drei. Nachdem er beide Sprachen kannte, bedurfte er zur Erlernung des Lateinischen noch neun Monate, und später ebenso viel zur Erlernung des Griechischen. <sup>3)</sup>

Ebenso naturgemäss aber ist es für unsere deutschen Schulen, wenn wir ausserdem dem pädagogischen Grundsatz glauben dürfen: vom Nahen zum Fernen, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Englischen, als der unserer Muttersprache am nächstliegenden, zu beginnen, in dessen Sprachorganismus sich der Schüler viel leichter hineinzudenken vermag als in den der uns schon entfernt liegenderen romanischen

<sup>1)</sup> W. Vietor, Zeitschrift für neufranzösische Sprache, II, 45. Dr. Kühn, S. 21. Graf Pfeil, Unser höheres Schulwesen, S. 12, und Eins! S. 38.

<sup>2)</sup> Quousque Tandem, p. 32.

<sup>3)</sup> Eins! S. 77.

Sprache. Die so gewonnenen Fähigkeiten aber, seine Gedanken in einem fremden Idiom auszudrücken, müssen notwendigerweise dem Erlernen einer zweiten Fremdsprache zugute kommen; man vergegenwärtige sich nur die grosse Ähnlichkeit und Bedeutung der Partizipialkonstruktionen in den beiden Sprachen.

Wie kommt es nun, dass man trotz dieser unanfechtbaren Wahrheiten noch immer in der verkehrten Reihenfolge verfährt? — Weil der Deutsche zu fest am Hergebrachten hängt, weil die Schultradition mit ihrem Gefolge von Usus, Routine, Pedanterie und Schlendrian noch viel zu mächtig ist, um der überlebten Gymnasialschablone den Garaus zu machen und das Neue, Vernunft- und Zeitgemässe und deshalb Lebensfähige an seine Stelle zu setzen. Auch unsere übrigen Mittelschulen sind pflichtschuldig und mit beinahe rührender Gewissenhaftigkeit und Pietät in die alten ausgetretenen Geleise getreten; pädagogische Grund- und Erfahrungssätze scheinen nur noch da zu sein, um in voluminösen Werken über Erziehung und Unterricht ein trauriges, vergessenes Dasein zu fristen und zuweilen auf Schul- und Vereinsversammlungen vorübergehend aus dem Dunkel hervorzutreten, ihre Reverenz zu machen, um dann auf lange Zeit wieder zu verschwinden.

Wenn man nun speziell für Süddeutschland einwenden möchte, dass ihm das Französische näher liege und deshalb notwendiger sei als das Englische, so muss man notgedrungen von der vorgefassten Meinung ausgehen, dass die in zweiter Linie auftretende Fremdsprache unbedingt nicht gelernt werden könne; denn ob das Französische zwei oder drei Jahre später, aber desto besser gelernt wird, kann doch dabei nicht in Betracht kommen, wenn man überhaupt der Ansicht ist, dass man nicht für die Schule, sondern für das Leben lehrt und lernt.

Kehren wir nach diesen Digressionen zu unserer analytischen Methode zurück, deren Grundlage die Lektüre ist.

Dass dies die einzig richtige ist, hat man nicht erst heute entdeckt; schon zu Shakespeare's Zeiten scheint sie beim Studium der alten Sprachen angewendet worden zu sein.<sup>1)</sup> Vossius und Gessner meinen; „Die Übung der Sprache müsse dem grammatischen Unterricht vorausgehen. Die Sprache sei eher als die Grammatik und so sei es auch leichter, eine Sprache durch Gebrauch und Übung ohne Grammatik zu lernen, als ohne Übung und Gebrauch, allein durch die Grammatik. Das letztere sei unmöglich.“ Rattig (1571—1635), einer der berühmtesten Reformatoren des Unterrichts sagt: „Nicht mit der Grammatik ist der Unterricht zu beginnen, sondern mit dem Lesen eines Autors.“ So auch Comenius (1591—1671): „Unrichtig macht man beim Sprachunterricht mit der Grammatik den Anfang, statt mit einem Autor. Eine Sprache wird besser durch den Gebrauch als durch Regeln erlernt.“ Auch Locke (1632—1704) verlangt, man solle mit dem Übersetzen den Anfang machen und die Grammatik erst hinzutreten lassen, wenn der Schüler einen gewissen Grad von Fertigkeit im Verstehen erlangt habe, denn die Grammatik sei aus der Sprache, nicht diese aus jener entstanden.“ Hören wir noch, was J. Grimm, der sich doch gewiss ein Urteil über den Wert oder Unwert des grammatischen Unterrichts erlauben durfte, hierzu sagt: „Seit man die deutsche Sprache grammatisch zu behandeln angefangen hat, sind bis auf Adelung eine gute Zahl Bücher, und von Adelung bis auf heute eine fast noch grössere darüber erschienen. Man pflegt in allen Schulen aus diesen Werken Unterricht zu erteilen und sie selbst Erwachsenen zur Bildung und Entwicklung ihrer Sprachfertigkeit anzuraten; eine unsägliche Pedanterie, die es Mühe kosten würde, einem wiederauferstandenen Griechen oder Römer begreiflich zu machen. Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht nach sich zieht, wird eine genauere Prüfung bald gewahr. Ich behaupte, dass dadurch gerade die freie

<sup>1)</sup> The Taming of the Shrew A. III, 1.



Entfaltung des Sprachvermögens gestört werde. Die Sprache ist ein unvermerktes, unbewusstes Geheimnis, welches sich in der Jugend einpflanzt, und unsere Sprachwerkzeuge für die eigentümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt. Wer könnte glauben, dass ein so tief angelegtes, nach dem natürlichen Gesetze aufstrebendes Wachstum durch die abgezogenen, matten und missgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt oder gefördert würde! Frage man einen wahren Dichter, der über Stoff, Geist und Regel der Sprache gewiss ganz anders zu gebieten weiss, als Grammatiker und Wörterbuchmacher zusammen genommen, was er aus Adellung gelernt habe, und ob er ihn nachgeschlagen? Vor 600 Jahren hat jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewusst, d. h. täglich ausgetübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts träumen lassen; in den Dichtungen eines Wolfram von Eschenbach, eines Hartmann von der Aue, die weder von Deklination, noch von Konjugation je gehört hatten, vielleicht nicht einmal lesen und schreiben konnten, sind noch Unterschiede beim Substantivum und Verbum mit der grössten Reinlichkeit und Sicherheit in der Biegung und Setzung befolgt, die wir erst nach und nach auf gelehrtem Wege wieder entdecken müssen. Sind aber diese Sprachlehren selbst Täuschung und Irrtum, so ist der Beweis schon geführt, welche Frucht sie in unsern Schulen bringen, und wie sie die von selbst treibenden Knospen abstossen, statt zu erschliessen. Wichtig und unbestreitbar ist auch hier die von vielen gemachte Beobachtung, dass Mädchen und Frauen, die in der Schule weniger geplatzt werden (?), ihre Worte reinlicher zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen verstehen, weil sie sie mehr nach dem kommenden inneren Bedürfnis bilden, die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache aber mit dem Geistesfortschritt überhaupt sich von selbst einfindet und gewiss nicht ausbleibt. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiss, d. h. ungelehrt, darf sich eine

selbst eigene Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen.“<sup>1)</sup>)

Sind wohl je wuchtigere und dröhnendere Schläge gegen die alte Zwingburg der Grammatik geführt worden, als von diesem Fürsten auf dem Gebiete der deutschen Sprache? Und doch steht sie fast noch unerschüttert! Lustiger beinahe denn je flattert ihr Banner noch über den deutschen Schulen, Urfehde jedem verkündend, der es wagt, an ihren alten Festen zu rütteln. Und als dann gar erst Männer, wie Dr. Ploetz und sein Gefolge auftraten, welche in ihren bequemen und mundgerechten Lehrbüchern die grammatische Weisheit löffelweise verabreichten, da war der Freude und des Hinüber- und Herüberübersetzens kein Ende, ja selbst Unmündige und Uneingeweihte versuchten sich in dieser bequemen, portionenweisen Verabreichung einer Medizin, die sie selbst nicht kannten und von deren lähmender Wirkung sie keine Ahnung hatten. Kurz, die Methode florierte und floriert noch heute, trotz der vielen ernsten Mahnrufe, die sich gegen dieselbe erhoben, trotz der Reformversuche eines Jacotot, eines Robertson, eines Hamilton, trotz der trefflichen Methode von Toussaint-Langenscheidt und der vorzüglichen Anschauungsbücher von Lehmann, die höchstens in Privatstudien und Privatanstalten ihr Dasein fristen und es nicht weiter als bis zu einem succès d'estime bringen konnten. Ist es doch schon so weit gekommen, dass selbst das Ausland, das doch bisher noch mit grosser Bewunderung und Anerkennung zu deutschen Schulen und deutscher Schulweisheit emporsah, sich über die Verkehrtheit unserer Methode des Sprachenlernens lustig macht! Hören wir, wie sich der bereits citierte Monsieur Dumesnil darüber ausspricht<sup>2)</sup>: „La plupart des maitres attachent une importance énorme à la grammaire; ils arrivent, à force de recherche,

1) Wir entnehmen diese Zusammenstellung der wertvollen Schrift des Grafen Pfeil, Eins! S. 48 ff.

2) Siehe Anmerkung, S. 10.

à s'embarrasser dans un réseau de règles inextricables et à construire des modèles de phrases qui sont, pour un Français, un sujet d'étonnement profond. Ils sont prédisposés à cette prédilection pour la syntaxe par les études de vieux français et de philologie romane qu'ils ont faites généralement à l'Université. Et puis, il est plus facile pour un esprit appliqué d'apprendre parfaitement une grammaire que de savoir passablement une langue. La conversation leur est peu familière.“ Ist das nicht alles buchstäblich wahr? Wer wollte wagen, auch nur ein Wort dieses sowie des bereits früher gegebenen Citats als übertrieben oder als nicht der Wahrheit gemäss zu bezeichnen? Oder sollte man wirklich allen Ernstes glauben, dass nach Regeln, wie der folgenden, die wir auf gut Glück in der „Kurzgefassten systematischen Grammatik der französischen Sprache von Dr. K. Ploetz“ entnehmen (S. 120), welche doch gewissermassen eine Verbesserung der alten Schulgrammatik von Ploetz sein soll, die französische Sprache verstehen und auch lernen könne? Es heisst da wörtlich: „Der absolute Akkusativ in Verbindung mit einem Partizip des Perfekts (Participe passé), seltener mit einem Partizip des Präsens (Participe présent) ersetzt im Satzgefüge einen Vordersatz [genau wie die lateinischen Ablativi absoluti], darf aber (ebenso wie diese) nur dann gebraucht werden, wenn über- und untergeordneter Satz verschiedene Subjekte haben.“ Und nun folgen zwei Illustrationsbeispiele. Wir wollen nicht verschweigen, dass das dazu gehörige „Methodische Lese- und Übungsbuch“ einen Schritt zur Abstreifung der bisherigen mosaikartigen Übersetzungsmethode gethan hat, doch gänzlich mit dem Übersetzen zu brechen, war schon aus Pietäts-Rücksichten nicht gut zu erwarten.

Was nun den zweiten Hauptfaktor dieser Lehrmethode anbetrifft, das Übersetzen von zusammenhangslosen Sätzen, so geben wir auch hier unserem französischen Fachgenossen das Wort; „Des ouvrages d'enseignement qui sont dans toutes les mains (ceux de Ploetz; ils me représentent assez bien une

crux discipulorum), sont pleins d'une foule de petites phrases détachées et baroques, sans aucun lien ensemble, sans aucun intérêt, dignes des manuels de conversation de l'autre siècle ou rappelant ce style étrange qui n'appartient qu'aux „modèles de lettres“. Dass auch dieses den That-sachen gemäss ist, wird wohl ein jeder zugeben, ebenso auch, dass auf diese Weise eine Sprache nicht gelernt werden kann.

Fragen wir uns nun, wie war es nur möglich, dass sich die deutsche Pädagogik in solche Irrpfade verrennen konnte? Das Schlagwort lautet bekanntlich „formale Bildung“. Was es damit für eine Bewandtnis hat, haben wir bereits nachgewiesen. Wir setzen daher, selbst auf die Gefahr hin, uns jede formale Bildung absprechen lassen zu müssen, als Antwort noch zwei andere Wörter hinzu: Routine und Bequemlichkeit!

Es dürfte nach diesem vielleicht den Anschein gewinnen, als ob wir, jeglicher Grammatik abhold, alles Heil nur in der äusseren Erwerbung der Sprechfertigkeit suchten. Wir müssen uns entschieden gegen eine solche Vermutung oder Auslegung verwahren, wir erwarten und verlangen sogar, dass die Schüler fortan auf Grund der analytischen Methode mehr Grammatik, wenigstens was sie davon lernen, sicherer erlernen, als bis jetzt. Nur der bisherigen Auffassung von der Bedeutung und dem Zwecke der Grammatik und der daraus folgenden Lehrweise haben wir den Krieg erklärt. Wir stehen auf dem Boden der oben citierten Urteile, dass die Sprache das Ursprüngliche, die Grammatik das Gemachte, die Sprache das Wesen, die Grammatik nur die Form, dass die Sprache der lebensgrüne, knospende, blühende und Frucht tragende Baum, die Grammatik nur der Pfahl ist, an dem er sich stützt. Wer dennoch der Grammatik und ihrem Studium seine hauptsächlichste Aufmerksamkeit zuwendet, der hegt und pflegt den toten, leblosen Pfahl und verzichtet auf das erquickende, lebensfrische Grün des Baumes, seine duftenden Blüten und labenden Früchte.

Und ebenso wenig wie wir glauben können, dass trotz

aller liebevollen Hingabe und Pflege ein Pfahl jemals Früchte trägt, ebenso wenig glauben wir, dass „durch Übermittlung der Sprachgesetze und planmässige Nötigung zur Anwendung derselben“ wie Dr. Münch die Prinzipien der grammatisierenden Methode kurz resümiert (S. 3), jemals irgend eine Sprache erlernt werden kann, noch je erlernt worden ist, während es umgekehrt kein schwieriges Kunststück sein würde, jemandem, der eine fremde Sprache durch den Gebrauch erlernt hätte, den ganzen künstlichen Apparat der Grammatik in vier Wochen zu erklären, weil er bereits weiss und kennt, wozu man ihm nur noch die Namen giebt.

Betrachten wir nun das Wesen der analytischen oder direkten Methode in consequenter Durchführung der ihr inne wohnenden Gesetze, indem wir folgenden beherzigenswerten Ausspruch Dr. Münchs an die Spitze stellen: „Die Unterrichtsmethode muss auf psychologisch korrekter Basis ruhen,“ (S. 7), sie muss also dem geistigen Vermögen des Schülers angepasst sein.

An einzelnen Sätzen, zusammenhängenden oder unzusammenhängenden, sind die Sprachorgane geübt, die Laute fixiert worden. Sofort wird das Kind in die Lektüre kleiner erzählender Stücke eingeführt. Da das Kind viel hören und verstehen muss, wird das Vorlesen vonseiten des Lehrers ganz besonders gepflegt werden müssen. Es muss fortgesetzt werden, so lange überhaupt Leseübungen stattfinden.<sup>1)</sup> Man wird dadurch die Kräfte des Kindes schonen, den Unterricht wesentlich beschleunigen und eine Menge Unarten des ersten Lesens, falsche Betonung und dergleichen, ganz vermeiden. Satz für Satz wird übersetzt und dann nachgelesen, einzeln, die Befähigteren zuerst, und dann im Chor, unter strenger Berücksichtigung der Aussprache. Von Zeit zu Zeit vergewissert sich der Lehrer, ob den Schülern der Sinn der einzelnen Wörter und der Zusammenhang derselben klar ist, denn Denken, d. h. Verstehen des

<sup>1)</sup> Eins! S. 27.

Gelesenen, darf nicht als eine gesonderte Übung betrachtet, sondern muss als gleichzeitige Beschäftigung geübt werden. Die Bücher werden geschlossen, der Lehrer wiederholt die Lektüre, denn es muss auch das Ohr zur Selbständigkeit erzogen werden. Kurze Zwischenfragen werden dem Lehrer darüber Gewissheit verschaffen. Nun werden bei geöffneten Büchern über den Inhalt des Stückes kurze Fragen gestellt und zwar sofort in der Fremdsprache. Die einfachen Frageformen mit qui, que, où, quand, comment, pourquoi werden schon in den ersten Stunden geübt, durch Zuhilfenahme der Kreide und indem die Fragen stets vor der Beantwortung von den Schülern wiederholt werden, wodurch sich sehr bald der Frageapparat einprägt. Die Antworten werden zunächst gemeinschaftlich unter Anleitung des Lehrers, dann von den einzelnen Schülern selbständig gebildet. Umgekehrt lässt der Lehrer die Schüler selbst Fragen stellen; es regt ungemein zur Selbstthätigkeit an und verleiht dem Unterricht grosse Frische, Lebendigkeit und Abwechslung, und den Schülern eine ungeahnte Freude am Können. So eignen sich die Schüler unbemerkt den Inhalt in der fremden Form an; hier haben wir die „unbewusste Aneignung“, das „Hineinleben in die Sprache“. Ein wiederholtes Durchfragen bei geschlossenen Büchern übt das Ohr und befestigt das Gewonnene, und so wird es besseren Schülern nicht schwer fallen, die kleine Erzählung oder Anekdote in der fremden Sprache wiederzugeben; andere werden dadurch ermutigt und folgen nach. Der Lehrer unterstütze und ermutige die Schwachen und freue sich mit an dem Erfolge.

Die Form des Lesestücks muss einfach, der Inhalt interessant sein. Spannende Kindergeschichten, Anekdoten, Märchen, Fabeln u. dergl. sind als erster Lesestoff am geeignetsten.

Und die Hausaufgabe? Schularbeit und Hausaufgabe fallen hier noch fast gänzlich zusammen; von Vokabeln schreiben und Lernen, Memorieren, Präparieren etc. kann gar

keine Rede sein. Der Schüler lese seine Geschichte zu Hause noch ein paarmal laut durch, selbst auf die Gefahr hin, dass er sie auswendig lerne. Dann lernt er doch wenigstens gutes Französisch oder Englisch, und das ist ja doch wohl der Zweck des fremdsprachlichen Unterrichts!

In der nächsten Stunde wird das Stück zunächst wieder vom Lehrer bei geschlossenen Büchern vorgelesen, um dem Ohre den richtigen Klang der einzelnen Wörter zurückzurufen. Nun lesen die Schüler ihrerseits, Falsches wird dabei berichtigt, auch auf ausdrucksvolles Lesen von vornherein gehalten, um das Verstehen und das Denken in der Sprache zu unterstützen. Dann wird wieder abgefragt und im Zusammenhange referiert. Man vergesse aber nie den Grundsatz: „Eile mit Weile!“ Es kommt hier gar nicht auf das Wieviel, sondern einzig und allein auf das Wie an. Man gehe zu keinem folgenden Stücke über, bevor nicht das alte von allen Schülern nach jeder Richtung hin bewältigt ist. Man strebe danach, alle Schüler innerlich zusammen zu halten, um einer allzufrühen Zersplitterung der Leistungen in derselben Klasse vorzubeugen.

Und das Schreiben? Ja, dieses schreibselige Geschlecht! Muss denn sofort alles, was noch eben voll frischen, fröhlichen Lebens das junge Gehirn bewegte, zu starrer, toter Form verurteilt werden, voller Fehler, grotesker Buchstabenconglomerate und Tintenkleckse? — Wie lange denn schon sprach der Mensch, ehe er anfang, seine Gedanken abzubilden, zu fixieren? Psychologisch korrekt soll die Basis sein, auf der unser Sprachunterricht ruht; „in kürzester Frist aber die Wortbilder der Anschauung und dem Gedächtnis einzuprägen, ist durchaus unpsychologisch und unpädagogisch.“<sup>1)</sup> Recht viel Lesen, recht viel Sprechen soll der Schüler, und die Wortbilder werden sich reiner und fester einprägen, als wenn sie von der ersten Stunde an durch verfrühte und höchst klägliche Versuche

<sup>1)</sup> Badische Schulblätter, 1884, S. 190.

verunstaltet werden. Und Freude am Können kann der Schüler unmöglich empfinden, wenn seine ersten fremdsprachlichen Erfolge sofort wieder auf diese Weise geschmälert werden.

Und was gewinnt die Schrift nicht dabei, wenn sie nicht sofort, nachdem sie kaum einigermaßen erlernt worden, zu solchen Versuchen missbraucht wird! Man pflege die Schönschrift und vermeide doch ja alles, was sie unnötig und zur Unzeit zur Dienstmagd erniedrigt! Überhaupt sollte das Schönschreiben auf alles ausgedehnt werden, was der Schüler zu schreiben hat. Ist denn das klägliche Geschreibsel, das heutzutage in unseren Mittelschulen geliefert wird, noch keine hinreichende Warnung?

Und was gewinnt nicht der Körper, die Gesundheit dadurch? „Viel mehr als die Überbürdung in geistiger Hinsicht und durch häusliche Arbeiten ist eben diese Vielschreiberei in und ausser der Schule recht eigentlich die Ursache der hygienischen Verschlechterung des Schullebens! Das Resultat dieser Vielschreiberei ist negativ, die Folgen derselben aber positiv: hier ist die Ursache der schlechten ungesunden Körperhaltung, der Kurzsichtigkeit, der eingedrückten Brust, des eingedrückten Unterleibes und der Verkrümmung der Wirbelsäule!“<sup>1)</sup>

Und was für eine Masse nutzbringender Übungen im Lesen und Sprechen, im Anschauen und Aufnehmen der wirklichen Sprache könnten nicht während dieser zwecklos vergeudeten Zeit vorgenommen werden, wodurch sich nicht nur die Sprache selbst, sondern auch ihre Orthographie um so reiner und tiefer dem Gedächtnisse und Sprachgefühle einprägen würden! Auch liegt eine ganz eigene, fast wunderbar fördernde Kraft in der ununterbrochenen Continuität und Beharrlichkeit mit der man ein vorgestecktes Ziel verfolgt, ohne seitwärts zu blicken, ein Moment, das bei un-

<sup>1)</sup> Ebendas., S. 149.



serem Schulunterrichte noch lange nicht in gehöriger Weise gewürdigt worden ist.

Darum ist es unsere feste Überzeugung, das Schreiben in den fremden Sprachen während der ersten Zeit ganz zu vermeiden, wenn wir es auch nicht gerade aus den drei ersten Schuljahren verbannt wissen möchten, wie es von anderer Seite gefordert wird.<sup>1)</sup> Während dieser Zeit wird der Schüler in besonderen Schreibstunden und bei der Anfertigung seiner deutschen schriftlichen Arbeiten seine Schrift pflegen, und wenn er sie dann später, wo sie ihm freier und sicherer zur Verfügung steht, auch bei seinen fremdsprachlichen Übungen nötig hat, wird er mit Leichtigkeit bewältigen und im Fluge nachholen, was ihm und seinen Lehrern sonst jahrelange Mühen bereitet haben würde.

Was aber wird aus dem Vokabelheft? wird man da fragen. Fort mit ihm in die Rumpelkammer mit so vielen andern Verkehrtheiten der Übersetzungsmethode. Dieses Vokabelheft ist nichts als eine sogen. Eselsbrücke, ein Sammelurium aller möglichen und unmöglichen Verkehrtheiten, ein öder Stein- und Trümmerhaufen, aus dem nun und nimmer frisches Leben erspriessen kann. — Hat der Schüler gedankenlos die sich ihm auf den ersten Blick als neu darstellenden Vokabeln eingetragen, so meint er, die Hauptaufgabe sei gethan, „denn was man schwarz auf weiss besitzt, kann man getrost nach Hause tragen“, während er doch eigentlich so gut wie gar nichts gethan und höchstens die Zeit verschwendet hat. Das mechanische Abschreiben zieht vom Inhalte, vom Gedanken ab, den er sich nun brockenweise anzueignen sucht. Nur im Satze hat das Wort seine Bedeutung und sein Leben, im und am Satze soll der Schüler die Vokabeln lernen und er wird sie tausendmal besser lernen, als herausgerissen aus ihrem seelischen Zusammenhang, wo sie dann im Vokabelhefte verblassen und vergessen werden, wie die vertrockneten Blumen, wenn

<sup>1)</sup> Ebendas., S. 189.

sie der frischen, grünenden Wiese entrissen, im verstaubten Herbarium.

Aber zum Repetieren ist es doch so praktisch? — Ebensowenig und noch weniger als beim Erlernen. Nur im geistigen Verein mit seinen Gefährten erwacht das Wort wieder und gewinnt erst Farbe, Gestalt und Leben. <sup>1)</sup> Die beste Art, das Vokabelheft völlig unnütz zu machen, ist die Unterstreichung neuer und schwieriger Wörter und Wendungen bei der vorbereitenden Lektüre. Ein nochmaliges Wiederholen derselben am Schluss der Stunde und Abfragen beim Beginn der nächsten ist durch kein Vokabularium zu ersetzen.

In Betreff der Vorbereitung des Lesestücks sind wir der Ansicht, dass alles, was gelernt werden soll, vom Lehrer vorgelesen werde. Es ersetzt dem Ohre die sonst mangelnde Übung des Hörens, schliesst Fehler aus, sichert von vornherein ein richtiges Auffassen und erhöht das Interesse für den Inhalt und die Form.

Wird der Unterricht eine zeitlang in dieser Weise ohne

<sup>1)</sup> Wir wollen bei dieser Gelegenheit nur vorübergehend darauf hinweisen, dass ein Wort nur im Zusammenhang der gesprochenen Rede als eigentlich lebendig betrachtet werden kann und dass durch seine verschiedene Stellung im Satzzusammenhang mannigfaltige Gestaltungen des Auslautes sowie auch Wandlungen im Wortinnern bedingt werden. Hierauf gründet sich die Erscheinung der sogen. Doppelentwicklungen, „satzphonetische Doubletten“ oder „Satzdoubletten“ in den romanischen Sprachen und besonders in der französischen Sprache, wie *va* und *vas-y*; *il dit* und *dit-il*; *les-amis* und *les frères*; *donnes* und *donnes-en*; *moi toi soi mien* und *me te se mon*; ferner die verschiedenartigen Auslaute der Zahlwörter *cinq*, *six*, *sept*, *huit*, *neuf* und *dix* je nach ihrer Stellung. Ausser diesen klar auf der Hand liegenden Beispielen giebt es aber noch zahlreiche andere „versteckter liegende Resultate der Satzphonetik“, welche, wie das Wort und Satz erklärt, nur in der lebenden Sprache zu Tage treten, und mit dem Zerlegen derselben sich verflüchtigen, wie der schimmernde Farbenschmelz des Schmetterlings, den eine raue Hand zerpfückt. (Vergl. hierzu Sweet, *Transactions of the philol. Society*, London 1875—76 p. 470 ff. „Words, Logic, and Grammar“; Sievers, *Grundzüge der Phonetik*, § 83, S. 178 ff. und Fr. Neumann, „Über einige Satzduppelformen der französischen Sprache.“)

alle zerstreuen und hemmenden Nebendinge, sogenannte Allogria, mit unerrückter und beharrlicher Verfolgung des einen Ziels, die Fremdsprache als Form des Denkens zu erlernen, betrieben, so müssen in der That überraschende, ungeahnte Resultate erzielt werden. Und während sonst die Sprachstunden den meisten Schülern ein Schrecken sind, lernen sie hier mit Freude, mit Interesse und Leben. Sie fühlen, dass sie etwas lernen, und das erzeugt stets neue Lust und neuen Mut; und die Freude am Können stärkt das Bewusstsein und Vertrauen in die eigene Kraft, und mit diesen Resultaten ist für die Schule alles gewonnen.

Ob den ersten Lesestücken eine Interlinearübersetzung beizugeben ist, wollen wir hier nicht entscheiden; doch scheint es uns, dass es besser sei, den Schüler von vornherein nicht an Gängelbänder zu gewöhnen. Zwar wird die Übersetzung ins Deutsche bei den ersten Lesestücken eine wörtliche sein müssen, doch wird sich diese nach und nach auf die unbekannteren Wörter und Wortverbindungen und später nur auf die schwierigeren Stellen zu beschränken haben. Denn es müsste eigentlich beim fremdsprachlichen Unterrichte zum Grundsätze erhoben werden, der eigenen Sprache auf Kosten der zu erlernenden Fremdsprache durchaus keine Zugeständnisse zu machen, sondern mit jedem neu erlernten Worte das betreffende Deutsche aus dem Unterrichte zu verbannen, soweit es sich eben durchführen lässt. Durchaus verfehlt aber ist es, zugleich beide Sprachen betreiben und fördern zu wollen, denn wer zwei Hasen hetzt, fängt bekanntlich keinen. Und das hat sich in der That auch nur zu sehr in unseren Schulen bewährt. Wenn man aber fordert, dass die Muttersprache direkt durch die Fremdsprache und an derselben geübt und befestigt werde, so ist das nicht nur ein verderblicher Missgriff, sondern auch eine Ungerechtigkeit, ja, wir möchten fast sagen, eine Art absichtlicher Täuschung. Erstens ist es schon naturwidrig, zwei Sprachen auf einmal zu lernen, dabei aber die zu erlernende gewissermassen in den Dienst der

eigenen zu stellen, muss notwendig zur Folge haben, dass das Aufleben der ersteren von Anfang an paralytisch wird; und das ist ungerecht. Und wenn man sich dabei vergegenwärtigt, mit welchen Schwierigkeiten und Hindernissen die fremde Sprache schon an und für sich zu kämpfen hat, so wird eine solche Ungerechtigkeit nur um so aggravierender. Während der Muttersprache neben den deutschen Stunden noch alle übrigen zur Verfügung stehen, will man ihr auch noch die wenigen französischen zuweisen! Wenn man überhaupt schon genötigt ist, in den ersten fremdsprachlichen Stunden das Deutsche in hohem Masse zu Hilfe zu ziehen, sollen dann überhaupt diese Stunden durch nichts mehr an die Fremdsprache erinnern, als durch die Bezeichnung auf dem Stundenplane? Man addiere doch einmal die Zeit, die während eines Jahres durch deutsches Fragen nach grammatischen und anderen Dingen, durch Übersetzen, Korrigieren, Zurechtweisen, Tadeln, Ordnen etc. für die deutsche Sprache in Anspruch genommen wird, folglich also für die fremde verloren geht, und man wird erstaunt sein, welches Minimum von Minuten noch übrig bleibt, während welcher wirkliches Französisch getrieben wird. Und dann wundert man sich noch, dass in unseren Schulen so wenig Französisch oder Englisch gelernt wird! Die Sache liegt freilich sehr einfach: es wird eben gar zu wenig darin getrieben. Und das ist doch im Grunde genommen, man verzeihe uns den Ausdruck, — eine Täuschung.

Wir wollen uns damit durchaus nicht in Widerspruch stellen mit dem, was Dr. Münch in dieser Beziehung verlangt, nämlich „dass wir die einzelnen Bildungsmomente für einander und durch einander fruchtbar machen und so die Einheit der Bildung erreichen sollen; denn durch ihre Spannung gegen einander und ihre Reibung an einander klären und befruchten sich die Begriffe.“ (S. 57). — Darin beruht der alte pädagogische Grundsatz von der Konzentration des Unterrichts! Aber damit ist doch noch nicht zugegeben, dass sich die einzelnen Bildungsmomente, wenn

man überhaupt den ersten Übersetzungsversuchen diese Ehre anthun will, einander hemmen und paralisieren sollen! Und das ist nach allem, was wir über das Wesen der Sprache und der daraus folgenden Art und Weise ihrer Erlernung gesagt haben, entschieden bei der bisherigen Methode der Fall und kann auch nicht anders sein. Die Einheit der Bildung besonders die wirklich sprachlich-formale Seite derselben wird nicht durch beständiges Hin- und Herspringen des Geistes aus einem Gegenstand in den andern, aus einer Sprache in die andere, nicht durch beständiges Vergleichen ganz fremder Wortverbindungen erzielt, sondern durch das sich ganz allmählich und stetig und ungestört entwickelnde Sprachgefühl, welches für alle Nüancen im Ausdruck, Biegung und Wendung, in Accent und Cadenz, in der Verknüpfung von Wörtern und Sätzen in den einzelnen Sprachen zu einer Lebendigkeit und Vollkommenheit emporgehoben und verfeinert wird, dass es unbewusst gezwungen wird, die Gedanken in schöner und logischer Form in der betr. Sprache zum Ausdruck zu bringen.

Darum, wo man mit einer Frage in der Fremdsprache das Verständnis erschliessen oder wenigstens den Schlüssel dazu geben kann, soll man jede Übersetzung vermeiden. Damit ist noch nicht bestritten, dass in zahllosen Fällen doch nur das Bekannte die Begriffe am sichersten und treuesten vermittelt. Diese aber soll man nicht ohne Not vermehren. Hier gilt ganz besonders das Wort: „Vor allem habe der Lehrer Geist!“ —

Über dem Inhalte aber darf selbstverständlich die Form nicht vernachlässigt werden, denn durch diese gelangt man oft erst zur rechten Erkenntnis und zur Klarheit. Das kann aber nicht durch Übersetzen geschehen, weil jede Sprache ihre eigenen Mittel und Formen anwendet, die sich gegenseitig zerstören würden, sondern nur durch ein geschicktes Fragen in der Sprache selbst. Wir sind daher durchaus nicht einverstanden mit Dr. Münch, welcher ein grosses Gewicht auf eine gute Übersetzung, sogar ein gewähltes Deutsch

legt, weil dieses Mass von Kraftentwicklung eben nötig sei, um Kraft zu bekommen.“ (S. 80). An anderer Stelle verlangt er sogar genuin deutsch, selbst mit Vernachlässigung von Wendungen, die dem Französischen näher kommen. (S. 58). Dem gegenüber sagt Graf Pfeil ganz mit Recht: „Beim Übersetzen ist der korrekte Ausdruck in der Muttersprache zu vernachlässigen, denn das Streben nach solchem Ausdrücke würde die Gedanken des Lernenden von der Sprache ablenken. (S. 22). Auch bei dem grössten Meister in der Übersetzungskunst wird man stets finden, dass die Übersetzung entweder nicht treu, oder dass der deutschen Sprache gewissermassen Gewalt angethan ist. Bei den Schülerübersetzungen jedoch ist in der Regel beiden Sprachen, der Muttersprache wie der fremden, Gewalt angethan.“ (S. 44). Dieses Urteil wird gewiss ein jeder gern bestätigen, der das zweifelhafte Vergnügen gehabt hat, solche Übersetzungen durchzusehen. Und an solchen Übungen soll nicht nur das fremde Idiom erlernt, sondern die Muttersprache geläutert und befestigt werden! Was aber ist das traurige Resultat? Die fremde Sprache wird zerrissen und nie erlernt, die eigene schöne Muttersprache aber misshandelt und — verlernt, eine traurige Zugabe zu der ärmlichen Ausbeute in der Fremdsprache. Wir müssen es daher als einen schlimmen und verhängnisvollen Irrtum erklären, wenn Dr. Münch behauptet, eine gute (?) Übersetzung aus einem fremden Autor sei überhaupt immer — nicht bloss nebenbei zugleich eine fruchtbare Übung für das Deutsche, wie ja stets anerkannt werde (sic!), sondern vorwiegend eine Übung im Deutschen, und „unsere Schüler lernen“ sagt derselbe, „ihr meistes Deutsch durch diese Übersetzungen“. (80—81). — Ja, und es ist auch darnach. — Und damit wäre denn auch zugleich die Quelle des Deutschen, dessen sich unsere gelehrte Jugend bedient, hinreichend aufgedeckt. — Dahin führt die unglückselige Übersetzungsmanie!

Es ist und bleibt demnach eine unleugbare Thatsache, dass „in dem Masse, in welchem sich der Schüler bemüht,

d. h. bemühen muss, den fremdsprachlichen Text in sogen. gutes Deutsch zu übersetzen, er sich von dem fremdsprachlichen Texte entfernt, und zwar um so weiter, je besser er das „gute Deutsch“ herzustellen bemüht ist.“ Daher liesse es sich wohl zum Wahrspruch erheben: Je besser das Deutsch, desto schlechter das Französisch und vice versa. — „Die Übersetzung in gutes Deutsch ist eine litterarische Leistung für sich, gehört also nicht in die Schule.“<sup>1)</sup> Denjenigen aber, die dieser Übung absolut nicht entsagen zu können vermeinen, möchten wir ernstlich raten, dieselbe in die deutsche Unterrichtsstunde zu verlegen, wohin sie ihrer Natur nach gehört.

Aber wir sind nicht nur gegen jede Übersetzung ins Deutsche, soweit sie nicht durch die Vermittelung des Verständnisses bedingt wird, sondern noch vielmehr und ganz entschieden gegen jegliche Übersetzungen in die Fremdsprache. Hierin ein Bildungsmoment zu finden, bleibt uns geradezu ein Rätsel. „Es giebt keine unnötigere, nutzlosere und zeitvergeudendere Art, eine Fremdsprache erfassen zu wollen, als wenn man mit unzulänglichen Kenntnissen aus der Muttersprache die fremde herausgestalten will“, sagt der Anonymus der Badischen Schulblätter mit Recht (S. 185). Der Schüler soll also aus einer Sprache, die er kaum kennt und in der er in der Verwechslung der Casus, der Präpositionen und dergl. noch recht Erkleckliches leistet, in eine fremde Sprache übertragen, die er sozusagen noch gar nicht kennt! Und das sofort von der ersten Stunde an! Kann's etwas Widersinnigeres geben? Welches müssen denn da die naturnotwendigen Resultate sein? Jeder von uns kennt sie und denkt mit Schauern daran. Und aus diesen Stümpeereien, Verstümmelungen und Verrenkungen soll die Fremdsprache erstehen und auch noch gelernt werden? Das glaubt doch gewiss niemand im Ernste, und erfahren hat's auch noch niemand. Und wer sich dennoch einbildete, auf diese

<sup>1)</sup> Badische Schulblätter, I, 184.

Weise eine fremde Sprache erlernt zu haben, der täuscht sich selbst und vergisst — wie sich ja so manches vergisst — dass ihn die fleissige Lektüre und mannigfache Sprechversuche und Konversationsübungen allein dahin geführt haben.

Wir sind daher vollständig der Ansicht von Quousque Tandem: „Das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht.“ (S. 37.)

Jede Sprache hat, wie wir bereits gesehen haben, nicht nur ihre eigenen physiologischen Mittel, sondern auch bestimmte psychologische Formen, in denen sie sich bewegt.

In vielen Fällen ist, was den letzten Punkt anbetrifft, ziemliche Ähnlichkeit zwischen den Hauptkultursprachen, mit denen wir es zu thun haben, vorhanden. Aber schon auf der ersten Etappe wird und muss sich der übersetzende Schüler verirren. Wie wird er z. B. übersetzen: Der Mann fällt vom Thurme! Gewiss: L'homme tombe de la tour. Die französische Sprache aber construiert: L'homme tombe du haut de la tour. Oder im Englischen: Er ging über den Hof. — Doch bestimmt: He went over the yard. Und der Engländer? He went across the yard. Oder: Das gefällt mir. — Wird er nicht übersetzen: That pleases me? während der Engländer denkt und spricht: I like that; und so ad infinitum. Und wie erst, wenn die Sache etwas komplizierter und verwickelter wird! Da könnte man Bücher schreiben, denen gegenüber die komischsten Witze des Punch, die fade Lectüre wären. — Und der Lehrer voller Huld, hört das alles mit Geduld!

Während demnach die Lektüre und die darauf basierende direkte Methode sofort das Richtige giebt, also Fehler vermeidet, gelangt die grammatisierende oder Übersetzungsmethode erst auf Umwegen, durch das Falsche hindurch allmählich zum Richtigen. Und das ist bekanntlich der verkehrte Weg, und daher ist es uns absolut unmöglich, in dieser Art Übung ein Bildungsmoment zu erkennen. Die idiomatischen Wendungen, die Tausende von idiomatischen Gedankenkomplexen, in denen doch das eigent-



liche Leben einer Sprache pulsiert, dringen nur spärlich in kärglicher Lektüre, Anmerkungen, Phrasensammlungen und Diktionär, gleichsam in verstümmelter, abgestorbener Form, ins Bereich der Übersetzungsmethode. Und wenn es wirklich jemand durch eisernen Fleiss und Beharrlichkeit, unterstützt durch angeborenes Talent, dahin brächte, durch grammatisches Studium eine Sprache sprechen zu lernen, so würde seine Sprache doch farb- und glanzlos sein. Denn „man kann“, sagt F. Franke, „eine Sprache grammatisch völlig korrekt sprechen, ohne auch nur einen Satz so zu formen, wie ein Nationale ihn aussprechen würde.“ (23). Und das kann und darf nicht das Ideal unseres Strebens sein! Wenn wir auch nicht wie Nationale sprechen lernen werden, so ist es doch löblicher und weiser, nach dem Vollendeten zu streben als nach dem Mangelhaften.

So soll also die Kunst des Übersetzens in der Schule wirklich nicht geübt werden? könnte man fragen. —

Jedenfalls nicht in der Weise wie bisher, denn die führt nicht dahin. Jede Kunst erfordert Talente, also auch die Kunst des Übersetzens. Diese Talente sollen gepflegt werden, auch die Schule trägt das ihrige, wenn auch nicht direkt, dazu bei. Wer viel in einer fremden Sprache gelesen und gesprochen hat, dem sind die Feinheiten, die Gedanken-Combinationen, wie sie sich in jeder Sprache verschieden vollziehen, geläufig, und idiomatische Ausdrücke und Redewendungen lebendig im Sprachgefühl. Was er in einer Sprache hört, kann er sofort in einer andern wiedergeben mit allen idiomatischen Feinheiten und Schattierungen, welche der Sprache erst Farbe und Leben verleihen. Das aber wird die Übersetzungsmethode nun und nimmer erreichen; die direkte oder natürliche jedoch wird diesem Ziele so nahe als möglich kommen.

Die Übersetzungskunst kann daher als solche nicht gelehrt werden, ebenso wenig wie das Dichten und Componieren, wenn sich auch ihre Gesetze erlernen lassen. Nur

dem Talente, wenn es richtig geleitet und gepflegt wird, fällt dieser hohe Preis als reife Frucht in den Schoß.

Aber, so wird man einwenden, in der strengen Nötigung, einen gewissen Text zu durchdenken, genau zu erfassen und in der fremden Sprache so korrekt als möglich wieder zu geben, liegt doch gewiss ein unschätzbares, formal bildendes Moment! Wir haben unsere Ansicht über den formalen Bildungswert der grammatisierenden oder Übersetzungsmethode bereits ausgesprochen. Wir möchten hier nur noch nachweisen, dass auch die angewandten Mittel in gar keinem Verhältnisse stehen zu den Resultaten im allgemeinen noch zu dem beabsichtigten Zweck im besondern.

Jede Konzentration des Denkens auf einen bestimmten Gegenstand wirkt erziehend auf den Geist und den Willen nur so lange, als der Gegenstand des Denkens im Bereiche der dem Geiste natürlich zugewiesenen Grenzen liegt. Das Denken aus einer Sprache in eine andere aber, die man noch nicht kennt, sondern erst erlernen soll, geht jedenfalls über die dem jugendlichen Geiste angewiesenen Schranken hinaus, und somit verfehlt die Übung ihr Ziel: man nennt das den Geist überanstrengen und ermatten. Ferner beschäftigt sich der Geist mit zwei Sprachen zugleich, während doch nur eine, die zu erlernende, seine ganze Aufmerksamkeit und Thätigkeit in Anspruch nehmen sollte: man nennt das die Zersplitterung des Interesses und der Kraft. Schliesslich produziert er etwas, was in den meisten Fällen mangelhaft oder falsch ist; er gewöhnt sich somit an das Falsche, und das ist sehr verwerflich, während der Typus des Wahren, Echten, kaum durch die Lektüre geweckt, aus Mangel an Pflege in ihm verblasst und das Sprachgefühl wieder zerstört wird. Mit dem Misserfolg sinkt der Mut und die Lust an der Arbeit, und das ist jedenfalls das verhängnisvollste aller Resultate.

„Nachahmen und Nachbilden ist das vorzüglichste Thätigkeitsmotiv in diesem Alter, und reicht auch noch in späteres Alter und zu höheren Bildungsstufen hinauf;

die Übersetzungsübungen haben aber diesen Charakter gar nicht, finden dazu auch nichts vor, vielmehr wird um ihretwillen der Übersetzungs- und Lesestoff in so geringen Dosen und so tropfenweise gegeben, dass die reiche Sprachanschauung gar nicht gewonnen werden kann, welche zur Nachahmung reizen, oder an die sich der Trieb auch nur anlehnen könnte“, sagt Scheibert.<sup>1)</sup> Und Perthes (IV, 81): „Die in der unbewussten Gewöhnung an das Richtige liegende Forderung des Unterrichts gehört noch in weiten Kreisen zu den völlig unbekanntem Kapiteln der Logik.“ Und an anderer Stelle (I, 91): „Ein wesentliches Erfordernis ist die Aneignung des Sprachgefühls.“ Was haben aber alle diese Warnungen und Zurufe von im Dienste der Schule ergrauten Männern<sup>2)</sup> bisher gefruchtet?

Und was nicht minder verwerflich an dieser Art Übungen, das ist die fast gänzliche Vernachlässigung des Inhaltes, also der eigentlichen Seele der Sprache, ohne welche diese doch gar nichts ist. Dadurch dass sie das Auge von dem Sprachinhalte abziehen, ihn zerstückeln, ihn sozusagen einer Vivisection unterwerfen, entziehen sie nicht nur der Sprache das Leben, sondern auch dem Geiste die Nahrung und bieten ihm Steine, harte Steine, statt Brod. — Das nennt man dann formale Bildung!

Um wie viel vorteilhafter und zweckentsprechender würde es nicht sein, wenn auch nur ein Teil der in dieser Weise vergeudeteten Zeit zur Aneignung einiger Sätze des behandelten Lesestücks, vielleicht auch als Hausaufgabe verwertet würde! Dadurch lernten die Schüler doch etwas Positives und Richtiges! Solch regelmässiges Auswendiglernen giebt einen eisernen Bestand von wirklichem, muster-gültigem Französisch oder Englisch und übt in dem fließenden Gebrauche des fremden Idioms. Nur hüte man sich vor zu vielem Auswendiglernen; es verflacht das Denken.

<sup>1)</sup> Pädagogisches und Methodisches für Anfänger II; Pädag. Archiv 1872, S. 115 ff.

<sup>2)</sup> Scheibert war 15 Jahre Gymnasiallehrer, 15 Jahre Realschuldirektor, und 18 Jahre Provinzialschulrat.

Ganz unfasslich ist uns daher eine Forderung an das fremdsprachliche Lesebuch, wie wir sie im Aprilheft der Zeitschrift für weibliche Bildung aus einem Aufsatz: „Beitrag zur Reform des französischen Unterrichts“ (S. 199) ersehen: „Als eine besondere Abteilung des Buches reiht sich an die genannten Abschnitte aus der Geschichte eine Anzahl zusammenhängender deutscher Stücke erzählenden und beschreibenden Inhalts, welche mündlich und schriftlich übersetzt werden können (!) und namentlich dazu dienen, alle bisher erworbenen grammatischen Kenntnisse zu erproben, zu befestigen und zu erweitern.“ Da steht es also schwarz auf weiss: an deutschen Lesestücken sollen die Kenntnisse der Schüler im Französischen erprobt, befestigt und erweitert werden! Wir fragen allen Ernstes: Sollte es denn wirklich möglich sein, sich an einem deutschen Lesestücke ein Urteil über Lesen, Aussprache, Fertigkeit im Gebrauch und Verständnis der französischen oder sonst einer Fremdsprache zu bilden? Wir sagen nein, und abermals nein! Überlegt man denn nicht, welche ungeheure, rapide Geistes- und Gefühlsthätigkeit es erfordert, Gedanken aus der einen Sprache im gegebenen Momente in die entsprechenden Formen einer andern zu kleiden? Weiss man denn nicht, dass richtig und gut übersetzen weit schwieriger ist, als gut und richtig in der Fremdsprache zu sprechen und dass derselbe Schüler, der momentan eine höchst mangelhafte Übersetzung liefert, vielleicht der beste im sichern mündlichen Gebrauche der Sprache sein kann! Sollte es wirklich kein besseres und untrüglicheres Mittel geben, die Kenntnisse eines Schülers zu erproben, als das vorgeschlagene? Zwei oder drei in der Fremdsprache bestimmt gestellte Fragen über Inhalt und Form müssen unserer Erfahrung nach schneller Licht verbreiten über den Stand der Kenntnisse — wirklicher, positiver Kenntnisse, — als es durch diesen, einer andern Sprache entlehnten Prüfungsapparat möglich ist. Dann sollen diese deutschen Lesestücke auch noch die Kenntnisse

befestigen und erweitern! Wie, und wenn nun, was jedenfalls das Wahrscheinlichste ist, die Übersetzung falsch ist, mehr vom Deutschen an sich trägt als vom Französischen, wird da nicht viel eher Falsches als wahre Kenntnisse befestigt und erweitert werden? — Bis jetzt ist uns zum Glück ein solch fremdsprachliches Lesebuch noch nicht vor die Augen gekommen. —

Das Unverantwortlichste und Verwerflichste aber, was je in dieser Richtung geleistet worden ist, waren jedenfalls die ohnmächtigen Versuche, Meisterwerke deutscher Litteratur in die Fremdsprache zu übersetzen. Wir nennen das eine dreifache Veründigung, und zwar zunächst an unsern Klassikern, dann an der Fremdsprache und drittens an unserer Jugend. Warum nicht lieber dafür einen fremdsprachlichen Klassiker in der Ursprache lesen? — Ob solche Verirrungen wohl noch heute vorkommen? Dann sollte entschieden die Behörde dagegen einschreiten. —

Wie erstrebt nun die natürliche oder direkte Methode ihren Zweck und dadurch zugleich die wirkliche Geistesbildung? Versteht sie auch, den Geist zum scharfen Denken zu konzentrieren, ihn mit ganz bestimmten Formen zu beschäftigen und in streng vorgezeichneten Bahnen zu leiten? — Wohl versteht sie es; nur dass sie ihm keine übertriebenen Forderungen, ihn vor keine unlösbaren Rätsel stellt. Aus dem Gebiete der Anschauung, des Erkannten und Bekannten, des Wahren und Formvollendeten, also dem Typischen, entnimmt sie ihre Aufgaben. Sie führt den Geist nicht irre, lässt ihn nicht erst falsche Bahnen wandeln, um zur Wahrheit zu gelangen, sondern zeigt ihm das Richtige und veranlasst ihn, durch Betrachten und Umgestalten es von allen Seiten zu erfassen und sich zum dauernden Besitz anzueignen. Sie fragt zuerst nach dem Inhalt und wirkt somit auf das Gemüt und die Phantasie: so pflegt sie die ethisch-ästhetische Bildung; sie fragt nach der Form und weckt und ordnet das Denken: sie erzieht zur formalen Bildung. Und das alles in dem Idiom, welches Inhalt und Form zugleich

bietet, damit sich Geist und Gemüt zugleich hineinleben in die fremde Ideenwelt und in die fremde Form. In solchem Unterrichte ist Geist und Leben, Freude an der Arbeit und Genuss am Erfolg. Und wer da noch im Zweifel sein könnte, auf welche Art die wahre Bildung mehr gefördert wird, durch trockenes, ermüdendes und geisttötendes Übersetzen und Zerklauen der Form, oder durch diese anregenden, geist- und gemütbildenden Übungen an und in der lebenswarmen Sprache, denen müssen wir zurufen: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen!“ —

Dabei setzen wir voraus, dass alle diese Übungen, welcher Art sie auch seien, zunächst an der Hand eines Lesebuchs vorgenommen werden. Das führt uns nun auf die Doppelfrage: Was soll das Lesebuch enthalten, und wie lange soll es gebraucht werden?

In Betreff der ersteren Frage fassen wir unsere Antwort dahin zusammen, dass dasselbe den vollständigen Lesestoff enthalten soll, auf Grund welches sich die fremde Sprache, sei es was Laut- und Formenlehre sowie die Syntax anbetrifft, nach und nach aufbaut, ferner auch diejenigen Grundlagen zur Lektüre, an denen der mündliche und schriftliche Styl gepflegt und gebildet werden kann und die zugleich geeignet sind, in das Geistes- und Gemütsleben des betreffenden Volkes einzuführen. Demnach würden auf die Einzelwörter zur Einübung der Aussprache Einzelsätze zu folgen haben, an denen zugleich mit der Lektüre auch die Anfänge in der Formenlehre, wie z. B. der Hilfsverben oder auch der 1. reglm. Konj. geübt werden könnten. Die ersten darauf folgenden Lesestücke müssten mit Rücksicht auf die vornehmlichsten Anforderungen aus der Formenlehre gewählt und geordnet sein unter steter Berücksichtigung der alten Wahrheiten: „Vom Leichten zum Schweren“, „Vom Einfachen zum Zusammengesetzten“, „Vom Bekannten zum Unbekannten!“ Idiomatiche Wendungen, Ausnahmen in der Aussprache und Formenlehre, periodische Satzverbindungen, besonders mit Konjunktivkonstruktionen, müssten zunächst ver-

mieden werden, überhaupt bei der Einrichtung des Lesebuchs der dasselbe begleitende Leitfaden der Grammatik und Syntax zu Grunde gelegt und durch jeweilige Hinweisungen auf die entsprechenden Kapitel mit demselben in Beziehung gesetzt werden. In Betreff des Inhaltes müsste hauptsächlich alles das berücksichtigt werden, was das Land und seine Kultur in anschaulichen Bildern, ansprechenden Darstellungen und Erzählungen dem Verständnisse und Bildungsbedürfnisse des Schülers nahe brächte, vorzüglich die Geographie und die Geschichte in ihren verschiedenen Verzweigungen als politische, Kultur- und Litteraturgeschichte, das religiöse und gesellschaftliche Leben u. s. w. Dasselbe müsste auch eine hinreichende und passende Auswahl von Gedichten zum Memorieren und am Schlusse ein Wörterbuch — aber ohne Aussprachebezeichnung — enthalten. Der „style soutenu“ früherer Jahrhunderte gehört nicht in das Lesebuch. Von diesen Gesichtspunkten aus scheinen uns unter den bisher vorhandenen fremdsprachlichen Lesebüchern diejenigen von Dr. Heinrich Saure<sup>1)</sup> die passendsten und praktischsten zu sein. Leider fehlt ihnen die für den ersten Unterricht nötige Sammlung von Wörtern und Sätzen, sowie am Schlusse das Wörterbuch, welches letztere vielleicht durch Kürzung des historischen Teiles ermöglicht werden könnte. Auch den übrigen Anforderungen könnte sehr leicht nachgekommen werden. Die Bücher empfehlen sich ausserdem noch durch ein reichhaltiges Material von Phrasen und idiomatisch-phraseologischen Ausdrücken zum Gebrauche für die Konversation.<sup>2)</sup>

Hierbei liegt die Frage sehr nahe, ob in der Schule selbständige, d. h. vom Lesestück unabhängige Konver-

1) Französ. resp. Engl. Lesebuch für höh. Mädchenschulen, Kassel, 1882. Auch das Engl. Lesebuch von Dr. Wershoven und Rev. Becker, Cöthen 1861 ist sehr geeignet.

2) Wie wir soeben während des Druckes erfahren, wird die 2. jetzt im Druck befindliche Auflage in 2 getrennten Teilen erscheinen, von denen der 1. ein Wörterbuch enthalten wird.

sationübungen an der Hand eines Vokabulars, einer Phrasensammlung oder eines Konversationsbüchleins vorgenommen werden sollen! Wir glauben die Frage bejahen zu müssen und zwar deshalb, weil die lebenden Sprachen entschieden fürs Leben und nicht bloss für die Schule gelernt werden sollen, die Lesestücke aber unmöglich alles das enthalten können, was gerade das Leben verlangt. Und oft sind es gerade die allgewöhnlichsten und gebräuchlichsten Ausdrücke, Wendungen und idiomatischen Redensarten, welche in keinem Lesebuche zu finden sind und die doch auf Schritt und Tritt uns entgegen treten, wie über das Reisen, die Kleidung, Toilette, das Theater, Handel, Industrie, u. s. w.

„Was man nicht weiss, das eben brauchte man,  
Und was man weiss, kann man nicht brauchen!“

Doch sind wir nicht der Meinung, dass diese Ausdrücke und Gesprächsformen sich durch Auswendiglernen eines toten Materials von Sprachtrümmern, wie bei Ploetz und teilweise auch bei Stier, zum sicheren Gebrauch aneignen lassen, sondern vielmehr dadurch, dass der Schüler vollständige idiomatische Sätze auswendig lernt und zu Anfang einer bestimmten Unterrichtsstunde im gegenseitigen lebendigen Austausch mit seinen Mitschülern zur geläufigen Anwendung und Befestigung bringt. Blosser Wörter sind dem rohen Metall vergleichbar, das wohl seinen inneren Wert aber nicht, wie die geprägte Münze, im täglichen Verkehr Gültigkeit hat. Von diesem Standpunkte aus entsprechen die Bücher von J. Louis<sup>1)</sup> und J. O. Connor<sup>2)</sup> am meisten unseren Anforderungen.

Die Beantwortung der zweiten Frage: Wie lange soll das Lesebuch gebraucht werden? ergibt sich aus dem Zwecke desselben, wie wir ihn kurz gekennzeichnet haben, demzufolge das Lesebuch vorzüglich zur Pflege des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks verwendet werden soll. Daraus folgt, dass das

<sup>1)</sup> *Idiomatismes dialogués*, Dessau 1884.

<sup>2)</sup> *Manuel de Conversation*, Französ. Engl. Deutsch; Heidelberg.



fremdsprachliche Lesebuch, wie das deutsche, den Schüler durch den ganzen Unterricht hindurch begleiten soll; dass es nicht nur der Ausgangspunkt und die Grundlage des ersten, sondern der Mittelpunkt des ganzen Sprachunterrichts sein soll. Aussprache, Lesen und Grammatik, mündlicher und schriftlicher Ausdruck, überhaupt alles, was die äussere Form der Sprache anbetrifft, soll an ihm erläutert, gepflegt und gebildet werden; ihm entnimmt der Unterricht das Material zu den schriftlichen Übungen, und zwar von Anfang bis zu Ende; denn zu allen diesen Übungen von mehr äusserer und praktischer Natur darf unseres Erachtens der klassische Autor oder die Lektüre ganzer Werke nicht missbraucht werden. Darum ist es ebenso verfehlt und verwerflich, das Lesebuch so schnell als möglich über Bord zu werfen, ja oftmals schon, noch ehe die Schüler die ersten Schwierigkeiten des Lesens überwunden haben, um dann an irgend einem zusammenhängenden Werke ihre mangelhaften, stammelnden Leseversuche weiter fortzusetzen. Wir halten das für eine der vielen pädagogischen Sünden, deren sich unser Sprachunterricht noch heute schuldig macht, und die nur in der verwerflichen, ehrgeizigen Absicht, sagen und drucken zu können, dass die und die Klasse schon den und den Schriftsteller gelesen habe, ihre Erklärung findet. Natürlich war die Unterrichtssprache dabei stets die französische oder englische. Die Schulprogramme haben, wie die öffentlichen Prüfungen, viel und tief an unserm Schulleben gestündigt. Es wird hohe Zeit, dass auch hier endlich einmal die Axt an die Wurzel gelegt werde.

Das führt uns schliesslich zur zusammenhängenden Lektüre, dem Autor. In ihm offenbart und konzentriert sich das höchste Geistesleben eines Volkes, einer Sprache. Die klassischen Meisterwerke ihrer Schriftsteller und Dichter sind der Stolz einer Nation. Darum sollte die Schule sich ihnen nicht unberufen, vorschnell und unehrerbietig nahen, sondern ernstlich prüfen, ob sie auch vollständig in der Lage sei, sie mit wahrhaftem Gewinne in den Bereich ihrer

Lektüre zu ziehen. Stümperhafte Lese- und Übersetzungsversuche an ihnen zu traktieren, halten wir für eine frivole, pietätlose Entweihung des Schönsten, was Schule und Erziehung überhaupt zu bieten vermögen; wer das thut, hat seine Lehr- und Erziehungsaufgabe schlecht begriffen. Dazu ist das Lesebuch da. Während dieses vornehmlich der äussern Form der Sprache und dadurch der formalen Bildung dienstbar gemacht werden soll, ist die Aufgabe des Schriftstellers eine weit höhere und edlere: seine Domäne ist das Geistesleben und das Gemüt; er erzieht zur ethisch-ästhetischen Bildung. Hauptsächlich und in erster Linie ist es der Inhalt, welcher bei einem Kunstwerk naturgemäss auch in einer vollendeten Form in die Erscheinung tritt, der bei ihm in Frage kommt. Ihn dem Geistes- und Gemütsleben der Schüler nahe zu führen, dass ihr Gefühl veredelt, ihr Wille gekräftigt, ihre Phantasie geweckt und geläutert, ihre Anschauungen geklärt und erweitert, ihr Wissen bereichert werde, das sind die Ziele, die zu beobachten und zu verfolgen sind, aber nicht armselige Wortklauberei, Lese- und Übersetzungsversuche. Dass die Sprache als die Form, in der dem Schüler dieser Reichtum entgegenquillt, sich ihm nach und nach einschmeichelt und sein Denken begleitet, ist eine natürliche, notwendige Konsequenz. Je mehr man sie aber bei einem Schriftsteller zu erhaschen sucht, desto eifriger scheint sie nur zu fliehen. Selbstverständlich ist es, dass bei der Auswahl auch auf den Grad der formellen Schwierigkeit Rücksicht genommen werde. Die der Anschauungs- und Ausdrucksweise des modernen Französisch entfernt liegenden klassischen Werke des 17. Jahrhunderts etc. gehören in die Litteraturstunden. Auch hier wird der Lehrer zu fragen und zu erklären haben; doch hüte er sich, allzuviel erklären zu wollen. Hier begegnen wir auch dem Gebiet der kursorischen Lektüre. Orientierungsfragen, Inhaltsangaben und Wiedergaben einzelner Abschnitte umfassen ungefähr die Aufgabe des konversationellen, dialogischen Teils bei diesem Unterrichte. Selbstverständlich

wird bei der poetischen Lektüre auch Rücksicht auf die Form genommen werden müssen, obgleich wir die Einführung in das Verständnis der metrischen Formen ebenfalls an das Lesebuch angeschlossen wissen möchten.

### Die Grammatik.

Es wird an dieser Stelle kaum nötig sein, nochmals die ganze Verkehrtheit der grammatischen oder konstruktiven Methode nachzuweisen, welche aus leblosem, abstraktem Regelwerk mit einem Tross von abgestorbenen deutschen oder fremdsprachlichen Sätzen den lebensfähigen Organismus einer Sprache hervorzuzaubern sich bemüht; auch dürften die Schulen und Lehrer immer seltener werden, die, in ihrem allein selig machenden Glauben beharrend, sich gegen die besseren, gesünderen Einflüsse der Anschauungen und Bestrebungen der letzten Jahre auf diesem Gebiete hermetisch abschliessen möchten. Wir befinden uns in einem Stadium des Überganges, des Werdens: noch immer übt das Alte mit seinen liebgewordenen und bequemen Gewohnheiten seine Herrschaft über unselbständige Geister, und doch findet das Neue mit seinem etwas kecken und exiganten Wesen schon vielfach die freundlichste Aufnahme. Manche möchten zwar am liebsten Beides verbinden, so eine Art Kompromiss schliessen. Kompromisse sind aber eine üble Sache, wenn sie nicht auf ganz sicherer und vernünftiger Basis geschlossen sind, und das ist hier überhaupt nicht gut möglich, da ein Kompromiss nur ein Nothbehelf in Ermangelung des Besseren, des Wahren ist, und die Schule sich nicht mit Halbheiten, Nothbehelfen und Zugeständnissen an das Verkehrte befassen darf. Und eine Verkehrtheit ist es unbedingt, eine Sprache aus einer anderen zu konstruieren; eine Verkehrtheit ist es ferner, auf Grund von Regeln und deren noch so präziser Anwendung eine Sprache lernen zu wollen. Die Aufgabe der Grammatik, also der Gesamtheit abstrakter sprachlicher Gesetze, ist eine andere: sie hat nur das auf Grund der An-

schauung, der Induktion gewonnene Material zu ordnen, zu ergänzen und zu fixieren. Die Sprache daraus rekonstruieren oder deduzieren zu wollen, kann unmöglich die Aufgabe der Schule sein. Und wenn diese Prämissen richtig sind, so ist der Grammatik oder der reflektierenden Seite des Sprachunterrichts die Sphäre vorgezeichnet, in der sie sich zu bewegen hat, nämlich die sprachlich formale Bildung zu erstreben.

Das Sprachmaterial wird allein auf instinktiv-imitatorischem Wege gewonnen und geübt; ebenso kann auch nur auf diesem Wege das notwendige Sprachgefühl und Sprachvermögen geweckt und gepflegt werden. Und so sind dies die einzig sicheren Grundlagen, auf denen sich der Sprachbau erheben kann. Ist hinreichendes Material vorhanden, dann tritt auch das Ordnen, das Wissen hinzu, das reflektierende Moment. Wohl wäre es unter günstigen Verhältnissen nichts Unmögliches, eine fremde Sprache auch ohne dasselbe völlig und idiomatisch rein zu erlernen, wie man auch ohne Anwendung der Regeln der Logik klar und logisch denken lernen kann. Doch abgesehen von den mancherlei Schwierigkeiten, die sich uns bei der Erwerbung einer Fremdsprache entgegenstellen, erlangt der fremdsprachliche Unterricht erst durch den Faktor der Reflexion wirklich bildsame Bedeutung und somit auch erst seine würdige Stellung in der Reihe unserer Schuldisziplinen. Der Sprachunterricht wird demnach doppelt wichtig und wertvoll für die Schule sein: in erziehlicher Hinsicht durch seinen Inhalt, in formalbildender durch die Form, in die er sich kleidet. Keines darf die Schule vernachlässigen, doch gebührt dem Inhalt bei weitem der erste Rang! Aus dem Inhalte erst entwickelt sich die Form. Ohne Inhalt keine Form, — es sei denn eine leere. — Das war die Schwäche des bisherigen Sprachunterrichts; — Geist und Gemüt verkümmerten aus Mangel an Nahrung.

Durch den Inhalt zunächst und mit der Sprache erwacht das Denken in der Sprache; das Denken über die Sprache aber

erfordert schon einen höheren Grad geistiger Entwicklung, auch liegt in diesem Vorgange an und für sich schon eine grössere geistige Übung; es ist das formal Bildende in der Sprache und führt zum Standpunkt des Gebildeten, welcher geistig über dem Besitze steht und die Sprache beherrscht, sowohl was den Inhalt als auch die Form anbetrifft. Im Inhalte aber liegt auch die erziehliche Seite des Sprachunterrichts, das ästhetisch-moralische Element; in ihm ruht daher der Schwerpunkt des Unterrichts. Wenn nun auch das Denken in und über die Sprache, wie wir bereits gesehen haben, nicht ein gleichzeitiges sein kann, so wird doch häufig das letztere das erstere kontrollieren und korrigieren müssen, wie bei besonders schwierigen oder seltenen Formen; doch darf dasselbe nicht zu sehr vom Inhalte abziehen, oder der Sprechende wird unsicher und verliert den Faden. Nur durch viele Übung wird das formale Denken zum geläufigen Können; der Sprechende wird der Sprache mächtig.

Wann und wie soll nun die Reflexion der instinktiven Imitation, die Deduktion der Induktion zu Hilfe kommen?

Was die Frage der Zeit anbetrifft, so hüte man sich vor jeglicher Übereilung; das Kind denkt und spricht schon lange in seiner Muttersprache, ehe ihm das Sprechen zum Bewusstsein kommt. Warum soll es sofort, nachdem es kaum einige Vokabeln oder Sätze in der Fremdsprache gelernt, sich über deren Besitz legitimieren oder gar ein genaues Signalement derselben vorweisen? Man hüte sich vor jeglicher unnötigen Unterbrechung und Störung des ersten Aneignungsprozesses: ob das Substantiv regelmässige Pluralbildung, ob das Adjektiv weiblich ist, ob das Verbum im Imperfekt oder Präsens steht, ob in der zweiten oder dritten Person Sing. oder Pluralis, kommt zunächst gar nicht in Frage und kann nur verwirren und die Lust am Lernen verleiden; erst Sammeln und dann Ordnen! Wie mancher kommt über dem vielen Ordnen nicht zum Sammeln, über dem vielen Lehren nicht zum Lernen! Erst das Gefühl und dann das Bewusstsein! Je mehr man geübt, durchlebt und durchdacht hat,

desto leichter wird dann die Auffassung und das Verständnis für die Form erzielt werden. Es ist demnach unsere Überzeugung, dass man bei der Behandlung der ersten Lesestücke — der genaue Zeitpunkt lässt sich nicht absolut fixieren — das Hauptgewicht auf eine verständnisvolle Aneignung des Inhaltes zugleich mit der Form, auf den Wortschatz und das Denken legen solle, sowie, was die äussere Seite anbetrifft, auf eine korrekte Aussprache, besonders der Flexionen (*grand — grande, long — longue, bénin — bénigne*) und auf ein ausdrucksvolles Lesen, Antworten und Referieren, also auf das wirkliche Lebenselement der Sprache. Auch hier gilt: Eins nach dem andern; — Nicht vielerlei auf einmal!

Die Frage nach dem Wie, also dem rein Methodischen, dürfte schon weniger leicht zu beantworten sein. Vor allem hüte man sich hier vor zu grosser Ausführlichkeit und Gelehrsamkeit, sondern bestrebe sich, alles so einfach und natürlich als nur irgend möglich darzustellen. Das Kind hasst instinktiv wie alles Moralisieren, so auch alles Theoretisieren. Auch muss ihm der Gedanke fremd bleiben, dass es etwas lernen müsse. Wer es versteht, dem Kinde vieles selbst finden zu lassen, und wäre es oft nur den richtigen Weg dazu, der hat das Geheimnis des Unterrichtens entdeckt. —

Durch die tägliche Übung sind schon eine Menge Anschauungen und Beispiele gewonnen, welche nun durch das sichtende und ordnende Verfahren der Reflexion zusammengestellt werden, so dass der Schüler selbst imstande ist, die sich daraus ergebende Form als Regel zu abstrahieren. Aus einer Fülle von Einzelercheinungen hat sich bei ihm schon ein bestimmtes Gefühl für das denselben zu Grunde liegende Gemeinsame entwickelt, und er erblickt dann nicht mehr, wie Breymann sehr richtig bemerkt, in diesen Regeln „ein ihm fremd und neu entgegen tretendes grammatisches Faktum, sondern nur eine willkommene Bestätigung der von ihm selber vorher auf induktorischem Wege gemachten Beobachtungen.“

Auf diese Weise tritt das Prinzip an Stelle der Regel. Das bereits Bekannte kommt dem Schüler zum klaren Bewusstsein und er freut sich seines selbst erworbenen Besitzes. Hier haben wir dann das sogenannte „beschleichende Verfahren“; dieses muss für die ganze Dauer des Unterrichtes beobachtet werden und ist übrigens auf dem Wege der natürlichen Sprach-erlernung auch gar nicht zu umgehen. Es bilden sich dabei von selbst in der Seele des Kindes nach einem unbewussten Analogieverfahren gewisse „Schema für Flexion und Funktion“, aus denen sein Sprachgefühl erwächst und immer neue Nahrung saugt. Wie armselig und verfehlt nimmt sich dagegen eine Lehrmethode aus, die auf Grund einer Regel aus zusammenhangs- und oft geistlosen deutschen Sätzen die fremde Sprache und das Sprachgefühl erstehen lassen will!

Mit dieser allgemeinen Kennzeichnung des Verfahrens ist jedoch die Frage des Wie? noch nicht erledigt. Es wird sich nun zunächst darum handeln, welcher Weg einzuschlagen ist bei der Wanderung durch das vor uns liegende chaotische Gebiet der Grammatik. Vor dieser unbehaglichen Perspektive sind wohl bisher noch immer die meisten unternehmungslustigen Geister zurückgeschreckt. Quousque Tandem z. B. macht sich die Sache ziemlich leicht, indem er sagt: „In nicht zu grossen Zwischenräumen sollte eine Revision des behandelten Lesestoffes auf bestimmte Kapitel der Grammatik stattfinden und das Ergebnis systematisch zusammengestellt und zur Ergänzung früherer Aufstellungen benutzt werden.“ (S. 37.) Versuchen wir es, uns auch auf diesem etwas dunkeln Felde zu orientieren, indem wir uns zunächst über zwei Punkte klar werden; erstens: das Verb, das lebendige Wort, ist der Träger der Sprache, zweitens: die Grammatik muss (im Französischen) mit drei Jahren erledigt sein. —

In den zur Einübung der Lautlehre an der Spitze der Lektüre stehenden Sätzen sollte neben den Lautgesetzen auch auf die gleichzeitige Anwendung und Erlernung eines bestimmten Verbums, vielleicht des Hilfsverbs être, (da

es der régimes zur Sätzebildung nicht bedarf) Bedacht genommen werden. Vor den Augen der Schüler lässt der Lehrer, mit der Kreide in der Hand, das Konjugations-Schema der einzelnen Zeiten erstehen. Nachdem das Nötigste über Person, Zahl und Zeit erklärt worden ist, werden an ihm die ersten Konjugationübungen vorgenommen, doch nie in der geistlosen Form der mechanischen Ableierung in hergebrachter Weise, sondern nach dem Prinzip der natürlichen oder direkten Methode, wornach der Schüler bei allem, was er thut, zu denken genötigt ist, also sofort in kleinen Sätzen, damit er sich die Sprache und ihre Formen denkend aneigne, sich in dieselben hineinlebe. Ebenso wichtig ist, dass der Lehrer die Bildung der einzelnen Formen und Zeiten, Stamm und Endung klar und deutlich mache, vor ihnen entstehen lasse, zunächst immer von dem wirklichen, dem hörbaren Worte ausgehend und dann erst die Abweichungen in der Orthographie berücksichtigend. Durch das Zerlegen der Verbalformen in Stamm und Endung wird der Analogiebildung, der unbewussten sowie der bewussten, vorgearbeitet, der Einblick in den Sprachbau eröffnet und dadurch das Interesse für dieselbe erhöht. Bald schliesst sich daran das Hilfsverb avoir; es wird demnach zweckmässig sein, dieses sowie das Hilfsverb être in den ersten Lesestücken soviel als möglich herbeizuziehen. Zunächst werden die äusserlich ähnlichen Zeitformen berücksichtigt werden, das Imparfait und das Futur, welche sich ohne Weiteres in dem Sprachgefühl mit dem bereits Bekannten assoziieren. Von grossem Interesse wird es dann für den Schüler sein, wenn er bei dem Présent von avoir auf die Bedeutung desselben bei der Bildung des Futur aufmerksam gemacht wird, ebenso auf diejenige des Imparfait bei der Bildung des Conditionnel, wodurch zugleich das Wesen desselben klar wird. Später wird ihm gezeigt, wie die Endung des Imparfait von avoir sich im Imparfait aller Verben wiederfindet. So entsteht die Grammatik vor seinen Augen; -- macht sie sich selbst. Von Zeit zu Zeit lässt der Lehrer



unter stetiger Mithilfe der Schüler die einzelnen Paradigma entstehen, um auch äussere übersichtliche Klarheit in das Gewonnene zu bringen; unbekannte Formen werden dabei ergänzt.

Die zu konjugierenden Sätze erweitern sich nach und nach, indem ein Adjektiv, ein pronominales Adjektiv, auch ein hinweisendes Fürwort, später ein Adjektiv, ein Attribut, ein régime und ein Umstand (Circonstantiel) hinzutritt. Hier hat das Geschick des Lehrers freien Spielraum sich zu entfalten. Wir geben nachstehend einige Beispiele, wie man vom Einfachen zum Zusammengesetzten weiterschreiten kann:

Je suis dans la chambre,  
 Je fus dans ma chambre,  
 J'étais dans la belle chambre,  
 Hier j'ai été dans cette belle chambre,  
 Hier j'ai été dans la belle chambre de ma mère.  
 Demain je serai dans la belle chambre de ma  
 mère avec ma soeur.  
 Après demain, je serai dans ce beau jardin près  
 de la ville.  
 Serai-je dans le beau jardin près de la ville?  
 Ne serai-je pas dans ce beau — —  
 Oui, je serai, oder: Non, je ne serai pas —

Diese Konjugationsübungen in der lebendigen Sprache müssen täglich und reichlich vorgenommen werden. Was dabei noch über Plural der Substantive, Adjektive, Femininbildung zu sagen ist, geht nebenher. Der Schüler lernt die Grammatik fast spielend und doch bewusst und voll Geist und Leben. Das Material zu diesen Konjugationsübungen liefert die Lektüre, Fehlendes wird ergänzt. Es wird sehr anregend sein, es zuweilen von den Schülern selbst finden und zusammenstellen zu lassen, etwaige Verstösse gegen Geschlecht und Zahl werden dabei die beste Gelegenheit bieten, die nötigen Aufklärungen und Erklärungen zu geben. Man verweile nie zu lange bei einer Satz- oder Zeitform, um Ermüdung zu vermeiden; kleine Abänderungen erregen sofort neues Interesse und neuen Eifer. Durch Fragen nach einzelnen Personen,

durch Umstellen aus einer Zeit, einer Form in die andere entgeht man der Monotonie und vermeidet gedankenloses Herplappern. Der Schüler muss sich in jedem Momente der Bedeutung dessen, was er sagt, völlig bewusst sein. Die deutsche Sprache kann am Anfange, oder wo es zur Förderung des Verständnisses, wohl auch zuweilen zur Prüfung nötig erscheint, herbeigezogen werden, doch ist es ein verführerischer Weg, den der bisherige Synthetiker nur zu gern wandeln möchte. Er geht sich so leicht, auch meint man wohl, viel sicherer, man könne bestimmter fragen, genaueres Verständnis erzielen, sich besser von dem Verständnis des Schülers überzeugen u. s. w. Hier gilt es, mit der ewigen Zickzackmanier, die durch beständiges Hin- und Herspringen den Geist ermüdet, das Interesse zerstört und das Hineinleben in das fremde Idiom völlig illusorisch macht, ernstlich zu brechen. Bestimmt gestellte Fragen nach einer Person oder Zeit müssen den Schüler ebenso gut — wenn nicht besser — zwingen, das Richtige zu treffen als die lästigen Übersetzungsmanipulationen. Die Verneinungsform muss gleichzeitig geübt werden; die Frageform ist bereits vom ersten Tage an im lebendigen Gebrauch; beide zugleich bieten reichen Übungsstoff; Sätze wie *N'ai-je pas été dans la grande rue de notre ville!* müssen bis zur Fertigkeit geübt werden; Umstellung aus der Frage in die Antwort muss sofort darauf folgen: *Non, je n'ai pas été dans la grande rue de notre ville, oder Oui, j'ai été* u. s. w. So wird mechanisches Auswendiglernen und Herleiern, welches auch schliesslich an grösseren Satzcomplexen einreissen kann, unbedingt vermieden.

Sind die beiden Hilfsverben bis zur vollständigen Beherrschung eingeübt, dann tritt für das erste Schuljahr noch die 1. und 2. Konjugation hinzu. Wiederum werden die ähnlichen Zeitformen zuerst erklärt und geübt, doch in beiden Konjugationen zugleich mit steter Anlehnung an das Bekannte. So wird der ganze Prozess vereinfacht und der Schüler lernt beide Konjugationen zugleich. Dadurch, dass

er auch hier wieder in ganzen Sätzen konjugieren muss, wird diese Übung für ihn zu einer Schule der Geläufigkeit im Sprechen, auch ist es ein vorzügliches Mittel, die Aussprache und den Accent, besonders den französischen Satzaccent zu üben und zur Geläufigkeit zu bringen. Während die Übersetzungsmethode sich abmühte, erst jedes einzelne Stück des Materials zusammenzutragen und aus demselben allmählich, von allerhand Verstössen und Korrekturen unterbrochen, den Satz entstehen zu lassen, ist er auf natürlichem Wege bereits zum lebendigen Eigentum und freier Verfügung des Schülers gelangt. Alle Regeln über Wortstellung, denen unsere Grammatiker und Theoretiker durch allerhand Mittelchen zu Hilfe zu kommen suchen, werden, auf diese Art mit der Sprache eingesogen, bald zu Fleisch und Blut und spotten der Bezifferungsmanier eines Ploetz und anderer, sowie der mündlichen Zurechtlegung des Deutschen vor der Übertragung in die fremde Sprache des Dr. Kühn (S. 29). Was ihnen die Syntax später über diesen Punkt zu sagen hat, ist nur eine Bestätigung dessen, was sie längst wussten und beobachtet haben. Dass man ihnen auch darin eine Gesetzmässigkeit erkennen lässt, entspricht ganz unserer bereits dargelegten Ansicht über die Bedeutung der Grammatik.

Wenn diese Konjugations- und Sprechübungen auf solche Weise fleissig und täglich betrieben werden, muss das oben bezeichnete Material im Verlaufe des ersten Schuljahres erledigt werden. Man bedenke nur, welche Zeit durch Vermeidung des beständigen grammatischen Zerklitterns, des Vor- und Rückübersetzens, der Ausnahmen, Seltenheiten und Kuriositäten, sowie des in der ersten Zeit so verderblichen Schreibens gewonnen wird! Alles, was in diesem ersten Schuljahre geschrieben wird, besorgt der Lehrer mit der Kreide vor den Augen der Kinder; das Kind produziert innerlich mit, ohne Fehler machen zu müssen. Die ganze Zeit wird der Sprache gewidmet; denn „die Seele und das Wesen der direkten Methode ist die Mündlich-

keit“, sagt der Anonymus in den Bad. Blättern mit Recht (S. 183); wir fügen nur noch hinzu — und das Denken!

Und wenn auch alle übrigen Vorzüge der analytischen oder direkten Methode übertrieben oder gar Täuschung wären, einen Vorzug, ein Verdienst besitzt sie unbestreitbar vor der alten, das ist der Geist und das Leben, die in ihr walten. Und damit ist ihr die Signatur aufgedrückt, vor der sich alle Gegner beugen und auch die eisernen Pforten verknöchelter Schulpraxis öffnen müssen.

Dem 2. Schuljahre fallen dann die einfachen Verben der 2. Konjugation auf *ir* und die beiden übrigen archaischen Konjugationen mit wechselnder Betonung auf *oir* und *re*, die Partizipialsätze und Relativsätze, die Konkordanz des Partizips in Sätzen mit *être*, der Teilungsartikel, die Apposition, das Passiv und die Pronominalverbindungen zu. Auch hier ist das Verbum wieder der Träger und Führer. Die einzelnen Formen desselben, durch die Lektüre bereits bekannt, finden vor den Augen der Schüler und unter deren Mitarbeit ihren Platz im Konjugationsschema; an den passiven Sätzen wird die Veränderung des Partizips erklärt, auf die Ähnlichkeit desselben mit dem Adjektiv hingewiesen, und somit die Einsicht in die Sprache und ihrer Regeln gefördert; in *elle est punie* wird demnach *punie* einfach als Adj. behandelt; die Partizipial- und Relativsätze müssen durch Konjugieren bis zum sichern, spontanen Gebrauch gelangen: Durch Veränderung von *J'ai vu ton père sortant de l'église*, in *J'ai vu ton père qui sortait de l'église* wird zugleich ihre innige Verwandtschaft klar gelegt; die Pronominalverbindungen werden bis zur Virtuosität geübt, indem man auch hier vom Einfachen zum Zusammengesetzten übergeht, bis Wortverbindungen wie: *Je ne le lui ai pas rendu; ne le lui avais-je pas rendu il y a quelques jours? Pourquoi ne le lui avais-je pas donné avant mon départ?* u. s. w. zur vollständigen Geläufigkeit gelangt sind und zur augenblicklichen Verfügung stehen. Der Teilungsartikel und der partitive Genitiv, sowie die

Apposition gehen nebenher; sie werden ebenfalls nur durch Konjugieren angeeignet. Konjugationsbeispiele wie: J'ai acheté de la viande; j'ai trouvé un couteau (nous avons trouvé des couteaux); je lui avais demandé beaucoup d'argent u. s. w. erreichen mehr als alle Belehrungen oder gar Übersetzungen. Man vergesse nicht, das im ersten Schuljahre Gelernte bei Gelegenheit zu wiederholen und zu üben.

Es ist durchaus nicht nötig, dass jede vorhergehende Stufe es ängstlich zu vermeiden suche, der folgenden irgendwie vorzugreifen. Erstens würde es sich bei der natürlichen Methode nicht durchführen lassen, und zweitens ist es sogar sehr zweckmässig, wenn schon nach und nach und unmerkelt das Gefühl für das Kommende geweckt wird. Es ist dies wiederum ein wertvolles Moment des „beschleichenden Verfahrens“. Alles noch jenseits des Rahmens Liegende wird zunächst vokabelmässig behandelt.

Dem 3. Schuljahre verbleiben die sogen. unregelmässigen Verben, das Verbum reflexivum, die Kongruenz der mit avoir konjugierten Partizipien, das Satzgefüge und besonders der Konjunktiv; die Methode bleibt natürlich dieselbe, wie in den beiden ersten Jahreskursen. Das Konjugieren wird nun auf grössere Satzverbindungen ausgedehnt werden, worin der Schüler nachgerade eine ziemliche Virtuosität erlangt haben muss: Je désire ardemment que tu finisses bientôt ta lettre; mon père doute que tu aies appris bien ta leçon; notre professeur craint que cette tâche ne soit trop difficile pour nous; aussitôt que je serai de retour, je ne tarderai pas à venir vous voir; dès que j'eus rencontré mon ami, je lui communiquai cette nouvelle; quoique je n'eusse pas bien préparé mon discours, j'ai bien réussi; Voici la poire que j'ai cueillie avec la permission de mon père; voici la jument; c'est moi qui l'ai prise et qui l'emmène; quand je me suis réveillé ce matin, je me sentais indisposé. Der Lesestoff wird auch hier reichliches Material bieten.

Wo solche Übungen regelmässig vorgenommen

werden, kann nicht mehr, wie es unbedingt bei der grammatischen oder synthetisch-genetischen Methode der Fall sein muss, „gedankenloses Probieren und halbträumendes Raten in Übung kommen.“ (Münch 19). Durch die strenge Nötigung, die an ihn gestellten Fragen präzise und korrekt zu beantworten und sonstige Vorschriften zu befolgen, wird der Schüler nicht nur in steter Geistesthätigkeit erhalten, sondern auch in beständiger Übung seiner Sprachorgane, ohne auch nur jemals einen Augenblick das Gebiet der Sprache verlassen zu müssen, die er sich aneignen soll. Und dieser gleichsam nur begleitende und scheinbar nebensächliche Teil des Unterrichts wird zu einem Hauptfaktor für das idiomatische Hineinleben in die Sprache, welches durch keine auch noch so korrekten grammatischen Übungen ersetzt werden kann.

Dass auch schliesslich der erzieherischen Seite des Unterrichts eine viel grössere Aufmerksamkeit gewidmet werden kann, wenn das Interesse nicht durch beständiges Berücksichtigen und Vergleichen mit einer zweiten Sprache unterbrochen und zerrissen wird, bedarf wohl kaum der Erwähnung; der Inhalt kann erst auf diese Art zur vollen Geltung und Wirkung gelangen.

Ein kleiner Leitfaden, der das wesentliche grammatische Material in klarer, übersichtlicher Form enthielte, würde den Unterricht wesentlich unterstützen. Die selbstgefundenen Regeln oder Gesetze fänden ihre Bestätigung und könnten an der Hand desselben geeigneten Falls sicherer eingepreßt und bequemer wiederholt werden.

### Die schriftlichen Arbeiten.

Wir sind jetzt bei der eigentlichen „Nachtseite“ des bisherigen fremdsprachlichen Unterrichts angekommen. Wer könnte wohl all die stille Not und den geheimen Kummer fassen, die tiefen Seufzer und bitteren Thränen, die vielen sorgenvollen Stunden und Tage zählen, die sie

über die glückliche, harmlose und fröhliche Kinderzeit gebracht, den Verdross, die Enttäuschungen und Entmutigungen ermessen, mit denen sie so manches Lehrerleben verbittert haben! Und was ist damit erreicht worden? In positiver Hinsicht so gut wie nichts, in negativer nur zu viel: Verderbtes Deutsch, Unkenntnis und Abneigung gegen die Fremdsprachen, abgestumpfter Geist, geschädigte Gesundheit. Der fortwährende Kampf mit unzulänglichen und verfehlten Mitteln gegenüber einer nicht zu überwältigenden Aufgabe konnte und kann naturgemäss keine anderen Resultate zur Folge haben.

Zwei Arten dieser schriftlichen Arbeiten sind es ganz besonders, welche die Übersetzungsmethode gezeitigt und in einseitiger, verderblicher Weise gepflegt hat: das Exerzitium, auch wohl Scriptum, Pensum, Thème, Exercise, oder Stil genannt, und das Extemporale. In letzterem hat die deutsche Pädagogik jedenfalls das Unglaublichste, „Ungeheuerlichste“ geleistet und die Übersetzungsmethode ihren höchsten und letzten Trumpf ausgespielt. Das ist wenigstens eine Beruhigung, die man unwillkürlich bei diesem Gedanken empfinden muss; denn Schlimmeres, Unnatürlicheres kann wohl schwerlich mehr für unsere Schulpugend erdacht werden! — <sup>1)</sup>

Betrachten wir zunächst das Exerzitium. Nachdem eine grammatische oder syntaktische Regel erklärt und an einem oder auch mehreren Beispielen zur Anschauung gebracht worden ist, muss oder soll der Schüler dieselbe an einer grösseren Anzahl zusammenhangs- und oft geistloser, auch wohl läppischer und fader Sätze <sup>2)</sup> durch Übersetzen derselben in die Fremdsprache zur Anwendung bringen. Nehmen wir

<sup>1)</sup> Der anonyme Verfasser des Aufsatzes in den Bad. Schulblättern, „Zur Reform des Sprachunterrichts“ nennt es eine pädagogische Roheit, eine Brutalität, ein Folterwerkzeug, eine wüste Orgie des schulmeisterlichen Pedantismus. S. 188 ff.

<sup>2)</sup> So z. B. Der Gärtner hat das Geheimnis entdeckt. Der Vater hat eine Seele, und was dergl. Geistreichigkeiten mehr sind.

an, es gelänge ihm das in den meisten Fällen; hat er aber damit Französisch gelernt? Gewiss nicht; im allergünstigsten Falle hat er ein grammatikalisch korrektes Schriftfranzösisch erzeugt, sich im Schreiben der französischen Sprache geübt, aber von einem idiomatisch reinen, lebendigen Französisch resp. Englisch hat er nichts gehört und gelernt. Er hätte während dieser ganzen Zeit ebenso gut taubstumm sein können; für sein Französisch oder Englisch kommt das überhaupt sehr wenig in Betracht. Nun aber weiss ein jeder aus Erfahrung, dass Fälle wie der supponierte immerhin nur Ausnahmefälle sind und dass die Durchschnittszahl der Schüler neben dem Richtigen auch vieles Falsche erzeugt und beides zusammen auf dem Papiere und naturgemäss auch in der Seele fixiert, ein Verfahren, das jeder einsichtsvolle Pädagoge verdammen muss. Und wenn die Arbeit auch nachträglich, vielleicht erst nach einigen Tagen, vom Lehrer korrigiert wird, so hat doch der Fehler neben dem Richtigen bereits Gestalt in der Seele gewonnen, und unglücklicherweise besitzen viele Schüler gerade für das Falsche ein merkwürdig treues Gedächtnis und können von gewissen Lieblingsfehlern nicht lassen. Warum also erst die Veranlassung dazu geben oder sie sogar pflegen? Und so werden denn diese Exerzitien, wie Quousque Tandem mit Recht behauptet, wahre „Brutanstalten des Ungeziefers der Fehler und eine Landplage für Lehrer und Schüler.“

So lange diese sogen. schriftlichen Übungen als Hausaufgaben gefertigt werden, könnten sie noch die Entschuldigung der Anregung zu selbständiger Thätigkeit für sich haben, sofern man denn nicht imstande sein sollte, dieselbe auf passendere Weise zu pflegen; sobald dieselben aber innerhalb der vorgeschriebenen Lehrstunden vorgenommen werden, sind sie geradezu ein Raub an der Schule und dem Unterrichte und sollten ohne weiteres untersagt werden. Denn wir sind der Überzeugung, dass jede Schulstunde und Minute in erster Linie unterrichtlichen Zwecken gewidmet sein soll und dass die Übung nur soweit diese Aufgabe beeinträchtigen



darf, als sie nicht als Hausaufgabe gepflegt werden kann, wie es vornehmlich in den ersten Schuljahren, wo Unterricht und Übung noch völlig zusammenfallen, und im allgemeinen bei den dialogischen Übungen in den Fremdsprachen der Fall ist. Nun aber gehört die schriftliche Übersetzung unbedingt nicht in den Unterricht: denn wenn die Stimme des Lehrers schweigt, feiert der Unterricht und die Belehrung, und der Irrtum mit seinem Gefolge von Zweifeln, Über-eilungen und Fehlern schleicht sich ein. Und was thut der Lehrer während dieser Zeit? — Glaubt er, seiner Aufgabe gerecht worden zu sein, wenn er das Uhrwerk aufgezogen hat und nun nach Belieben laufen lässt.

Aber auch wirkliche Übungen sind diese Übersetzungen nicht; denn üben kann oder soll man nur das, was man bereits kann, sonst übt man, wie wir soeben gesehen haben, auch das mit, was man nicht kann, also das Falsche, und das ist unpädagogisch und verwerflich. Durch Übung soll einzig und allein Fertigkeit im Können erzielt werden. Soll man auch Fertigkeit im Fehlermachenkönnen erstreben? Fast möchte man es glauben, wenn man solche Übersetzungshefte zur Hand nimmt.

Weniger verwerflich dürften diese Übersetzungsübungen schon sein, wenn sie nur mündlich vorgenommen würden, weil dabei die Fremdsprache doch wenigstens einigermaßen zur Geltung käme, Fehler aber sofort berichtigt werden könnten und nicht erst durch die Schrift eine Art falscher Legitimation erhielten, wodurch sie dann manches Unheil anrichten. Doch haben wir uns bereits und, wie wir hoffen, hinreichend gegen die Übersetzungsmanier ausgesprochen, um hier noch einmal unsere Gründe dagegen geltend zu machen.

Betrachten wir noch die formal bildende Seite dieser Übersetzungsübungen. Auch nach dieser Richtung hin würde die mündliche Behandlung dem beabsichtigten Ziele weit näher kommen, wenn sie nicht andere, sehr bedenkliche und gefährliche Übel im Gefolge hätte; denn durch

die mündliche Übersetzung wird ohne Zweifel das exakte Denken des Schülers weit mehr angeregt, als durch die langsamen und die geistige Thätigkeit paralysierenden und zersplitternden Schreibübungen. „Hat der Schüler die ersten zwei oder drei Sätze übersetzt, nachdem er also weiss, welche Regel dabei in Betracht kommt, so wird er die übrigen fünfzig oder mehr Sätze, bei denen es sich ja ganz genau um die nämliche Sache handelt, rein mechanisch nach dem Schema der vorhergehenden übertragen. Nur wenn ein neuer Abschnitt beginnt, der nach einer neuen Regel und nach neuen Formen schematisiert ist, giebt solcher Unterricht dem Geiste der Schüler einen kleinen Ruck, ein anderes Register wird aufgezo- gen, der Schüler achtet wieder auf die ersten paar Sätze, und nach der kurzen Mühe ihrer Übersetzung kann die alte Schnurre von neuem beginnen.“<sup>1)</sup> Das mag etwas drastisch ausgedrückt sein, aber im grossen und ganzen wird das Geschäft des schriftlichen Übersetzens doch ein mehr oder weniger gedankenloses und mechanisches werden, und „selbst die strenge Gebundenheit und geforderte Exaktheit der gewöhnlichen Exerzitien, die doch eine Art geistiger Zucht bedeutet,“<sup>2)</sup> wird sich nach und nach lockern und der Routine und Gedankenlosigkeit Raum geben. Von der hochgepriesenen formalen Bildung kann bei solchen Geistesübungen wahrlich keine Rede mehr sein!

Aber für die Erkenntnis der Sprache und ihrer Gesetze und Regeln, dem festen „Knochengerüst der Grammatik“, wird doch unendlich viel auf diese Art gewonnen? Wenn denn wirklich etwas dabei herauskommt bei diesem Aufeinanderbauen toter Regeln, die dann notdürftig mit einigen ärmlichen Vokabellappen behängt werden, so ist es in der That nichts mehr als ein gehalt- und gestaltloses Skelett, ohne Fleisch und Blut, ohne Seele und Leben. Die wirkliche, lebensvolle Sprache bleibt dem Schüler ein Geheim-

1) Quousque Tandem, p. 28.

2) Münch, p. 59.

nis wie diesem Skelett das wunderbare, seelische Leben des menschlichen Körpers. Oder sollte es wirklich als eine Förderung in der Erkenntnis der Sprache und auch in der formalen Bildung betrachtet werden, wenn ein einfaches Sätzchen wie: „Ich habe ihm geantwortet“ in der Gestalt von: J'ai le lui repondi, dann: Je l'ai lui repondis und in einigen ähnlichen Varianten erscheint, und das in einem Alter, wo dergleichen Lappalien längst überwunden und zu Fleisch und Blut übergegangen sein sollten! Und von solchen Übungen sagt dann Dr. Ploetz, — und viele beten es ihm gläubig nach —: „La langue française ne peut s'apprendre qu'au moyen de nombreux exercices grammaticaux“. <sup>1)</sup> Ob wohl Dr. Ploetz sein Französisch auch auf diese Weise gelernt hatte? — Wahrlich, ist es da nicht eine Sünde, noch immer einer Unterrichtsmethode zu fröhnen, die solche Früchte zeitigt, anstatt die auf solch unverantwortliche Weise vergeudete Zeit zu mündlichen grammatischen Übungen zu verwerten, wie wir sie weiter oben besprochen haben! Und wer etwa an seine Brust schlug und sagte: „Herr ich danke Dir, dass ich nicht bin wie dieser Zöllner!“ — oder: „Mir kann so etwas nicht passieren!“ — er sehe zu, dass er nicht falle; denn die Methode ist konsequent und unerbittlich: sie kann kein Französisch oder wie auch die Sprache heissen möge, erzeugen; ihre Wurzeln sind zu tief und fest im deutschen Boden eingeschlagen; sie zieht ihre Nahrung aus der deutschen Sprache, die sie lockert und zerfrisst, ohne auch nur die kärglichsten geniessbaren Früchte dafür zu bieten.

Ist es denn bei diesen Thatsachen verzeihlich, noch immer nach grammatikalischen, oft verwickelten und kaum verständlichen Regeln und mit Hilfe einer Anzahl auswendig gelernter toter Vokabeln wie nach dem Recepte eines Kochbuchs einen ungeniessbaren Brei herzustellen und als wirkliche Speise aufzutischen, wenn man nur zuzulangen braucht nach der reinsten, nahrhaftesten und

<sup>1)</sup> Schulgrammatik. L. 32.

appetitlichsten Kost, die uns die fremde Sprache und Litteratur tagtäglich entgegenbringt! An ihr soll der Geschmack und das Gefühl erzogen und gebildet werden, hier ist Nahrung für Seele und Geist, hier an diesem ewig sprudelnden, lebendigen Quell soll geschöpft werden, hier allein fließt das wirkliche, einzige, reine und unverfälschte Idiom; was man sonst dafür bietet, ist gefälscht, ist Täuschung und Betrug. Und wenn auch betont wird, dass der grammatische und lexikalische Stoff, bevor man an die betreffende Nummer des Übersetzungsbuches herantritt, jeweils so eingetübt ist, dass das Übersetzen rasch und fließend vor sich gehen kann,<sup>1)</sup> so ist und bleibt es dennoch der verkehrte Weg und wer ihn wandelt, wandelt auf Steinen zur Wüste, ob langsam oder schnell, er kommt doch sicher an. Und dem armen Schüler, der seinen Kopf voll solcher abstrakten Regeln gepfropft hat, er darf getrost mit dem Schüler in Göthes Faust ausrufen:

„Mir wird von alle dem so dumm,

Als ging mir ein Mühlrad im Kopf herum!“

Und nun erst das Extemporale, diese Ausgeburt deutscher Schulmeisterweisheit! Hier soll der Schüler geradezu Unmögliches leisten. Er soll das, was er soeben in seiner Muttersprache hört, die ihn mit allen Banden fesselt, sofort in einer fremden Sprache richtig denken und niederschreiben. Das ist die höchste Anforderung, die man überhaupt an einen Menschen, der beider Sprachen vollkommen mächtig ist, stellen könnte, und selbst dann noch dürften die Ergebnisse zuweilen zu wünschen übrig lassen. Aus einem Über- und Durcheinander von Regeln und Vokabeln soll der Schüler im gegebenen Momente nicht nur das Richtige herausfinden, sondern auch in idiomatischer Weise zur Anwendung bringen und korrekt niederschreiben. Das ist ein geistiges Kunststück, das nicht in der Schule geduldet werden dürfte. Wenn dann noch be-

<sup>1)</sup> Bihler, Bad. Schulblätter I, S. 82.

sondere Feinheiten und versteckte Schwierigkeiten damit verknüpft werden, sogen. Fussangeln oder Attrappen, so ist das eine grausame Folter des Geistes, der notwendig darunter zusammenbrechen muss. Man stelle doch einmal diese Kunststücke mit den Lehrern selbst an! — Und wenn es auch nur das Wochenpensum wäre, das auf diese Weise zur Verarbeitung gelangte, bedenkt man denn nicht, dass uns selbst das Bekannteste, die allergeläufigsten Namen gerade im kritischen Momente versagen, und dass man niemals ungeschickter und unbeholfener ist, als wenn es darauf ankommt zu zeigen, dass man etwas kann und weiss! Und hier hat man es ausserdem noch mit unfertigen, unreifen Geistern zu thun, denen jeder Tag so viel Neues bringt, dass sie notgedrungen nicht alles behalten und verdauen, geschweige denn im gegebenen Moment zur korrekten Verfügung haben können!

Und wie viele andere hemmende und lähmende Einflüsse bemächtigen sich nicht in dem verhängnisvollen Augenblicke, wo sich das bleiche Gespenst des Extemporales heranschleicht, der zagenden Seele des armen Schülers! Da schwebt vor seinem Geiste in verschwommenen Umrissen die Gestalt der grammatischen oder syntaktischen Regel; fratzenhafte, grinsende Koblde von Vokabeln huschen wie Irrlichter dazwischen hin und her; dort steht auf dem Pult der gestrenge Herr Lehrer im unbeschreiblichen Vorgefühl kommender Korrekturfreuden; etwas weiter zurück flickert und flackert in grellem, feuerfarbenem Rot die schadenfrohe, herz- und gefühllose Censur, und dann noch ganz im düstern, schattenhaften Hintergrunde die unerbittliche, bleiche Nemesis der Promotion. — Jetzt ist alles bereit; atemlos und mit klopfendem Herzen harret alles der kommenden Orakel. Jetzt öffnet der gestrenge Herr Lehrer den Mund; jetzt entfallen demselben in abgemessener, eintöniger Kadenz die verhängnisvollen Worte, und feierliche Stille waltet wieder ringsumher, nur unterbrochen von dem unheimlichen Gekritzel eilender Federn. Hier und da irrt wohl ein Auge

hilfesuchend zur Seite oder starrt geisterhaft ins Leere, um die verschwommenen Umrissse der hüpfenden, höhrenden, huschenden Gestalten zu erfassen; ein verzweiflungsvoller Seufzer entringt sich ab und zu der geängstigten Seele, und so geht es fort ohn' Unterbrechung dreissig, vierzig, ja fünfzig Minuten lang, bis dann die Tortur, auch Unterrichtsstunde genannt, zu Ende ist.

Was haben nun die armen, geplagten Schüler in dieser Stunde gelernt? Gelernt? — Es sollte ja nur eine Prüfung ihrer Kenntnisse, ihres Wissens sein, nebenbei auch zur Befestigung desselben dienen! — Was es mit dem Befestigen für eine Bewandnis hat, haben wir bereits nachgewiesen. Doch auch den eigentlichen vorgeblichen Zweck solcher Arbeiten müssen wir entschieden missbilligen, weil erstens das Mittel dazu vollständig verfehlt ist, weil zweitens die Unterrichtszeit, sowie überhaupt die Schulzeit nicht zu einer beständigen Prüfungszeit in des Wortes vollster Bedeutung für die Schüler gemacht werden soll, und weil drittens der Lehrer imstande sein soll, seine Schüler auch ohne solche Hilfsmittel, die nur die Zeit, Lust und Gesundheit schädigen, zu beurteilen. Wahrlich, es muss ein sehr ungeschickter Lehrer sein, der zu diesem trügerischen Mittel seine Zuflucht nehmen muss! Und trügerisch ist es, abgesehen von seiner sonstigen Schädlichkeit, ganz unzweifelhaft. Auch sind wir durchaus nicht der Ansicht des Dr. Münch und seiner Nachbeter, „dass die Würde der schriftlichen Arbeit gegenüber den mündlichen Leistungen die grössere bleiben müsse“, wenigstens nicht, was die modernen Sprachen anbetrifft; denn einmal ist die Schrift nicht die Sprache, zweitens bildet sie nicht „ein sicheres Zeugnis“ und drittens nötigt sie auch nicht zu „grösserer Konzentration“. (S. 20). Ja, und selbst wenn Sprache und Schrift ein und dasselbe wären, weiss man denn nicht aus Erfahrung, dass recht brave und tüchtige Schüler, wenn es zum Schreiben kommt, oft die befremdlichsten Dinge liefern? Und das ist psychologisch recht wohl erklärbar. Nach diesen schriftlichen

Leistungen aber in erster Linie, oder auch wohl gar allein die Kenntnisse der Schüler beurteilen zu wollen, sie bei der Lokation oder, wie es auch noch vielfach geschieht, bei der Promotion als massgebend und entscheidend zu betrachten, ist geradezu eine Ungerechtigkeit und eine Versündigung, die schon manch' bittere Not, manches Elend über Schüler und Familien gebracht haben. O diese kalte, herzlose Censur! Und mit einer solchen starren Zahl soll ein wunderbares, unbegreifliches Geistes- und Seelenleben, das sich vielleicht noch am annäherndsten in der lebendigen Rede und Gegenrede erfassen lassen könnte, ausgedrückt werden! Möchte man da nicht bitter ausrufen:

„Denn eben wo Begriffe fehlen,

Da stellt die Zahl zur rechten Zeit sich ein!“

Und was dann den Punkt der Konzentration anbetrifft, so muss notgedrungen dieselbe eine grössere, intensivere sein, wo es sich nur um eine Sprache handelt, also um die Fremdsprache allein, anstatt um zwei zugleich, die Fremdsprache und die Muttersprache; der höchste Grad der Konzentration jedoch kann nur durch die ungeteilte mündliche Beschäftigung mit der Fremdsprache, ungestört und ungehemmt durch eine gleichzeitige Beschäftigung mit der Schrift, erreicht werden. Freilich erfordert eine solche Thätigkeit auch eine grössere Konzentration und Beweglichkeit vonseiten des Lehrers. Eine so unheimliche Totenstille, wie bei dieser eben beschriebenen Unterrichtsweise, ist natürlich ausgeschlossen. Da wird wirkliches Französisch oder Englisch gesprochen, nach allen Seiten hin behandelt und betrachtet und zum bleibenden Besitz gebracht; da herrscht Lust und Leben, während hier nur in ertötender Weise totes Material gegen anderes totes Material ausgetauscht wird. Wer wünschte da nicht, dass sich endlich jeder Schuldirektor das Wort des Direktors in Göthes Faust zu eigen machte:

„Der Worte sind genug gewechselt,

Lasst mich auch endlich Thaten sehn!“ —

Leider aber sind wir von diesem Ziele noch weit entfernt! Denn was verlangen denn in der Regel die Herren Direktoren, wenn sie am Ende des Schuljahres einmal auf kurze Zeit zur Prüfung in die Klasse kommen? Übersetzen und wieder Übersetzen, hin und her, kreuz und quer, à tort et à travers, mündliches und schriftliches Übersetzen in gutes Deutsch und schlechtes Französisch oder Englisch. Was bleibt da dem Lehrer anders übrig, als dass er auch mitmacht und das ganze Jahr lang hinüber und herüber übersetzen lässt, anstatt sich ganz und ungestört der rationellen Beschäftigung mit der Sprache hinzugeben, die zu lehren er die ehrlichste Absicht und wozu er auch den nominellen Auftrag hat? Wahrlich, es wird Zeit, dass hier endlich einmal Klarheit geschaffen werde!

Welcher Art aber sollen denn die schriftlichen Arbeiten sein, wenn diese beiden Hauptstützen der bisherigen Methode gebrochen sind? Wir antworten darauf: In erster Linie natur- und sachgemäss aus dem innersten Leben der Sprache hervorgehend und nicht auf fremdem Boden ruhend, sei es auch auf dem der Muttersprache. Frei und selbständig, wie die mündlichen Übungen, sollen sich auch die schriftlichen entfalten, weder gestützt noch gehemmt durch fremde Elemente. Wer sich stets der Krücken bedient, wird spät, wenn überhaupt jemals, selbständig gehen lernen. Die schriftlichen Arbeiten sollen auch sachgemäss sein, also nicht von der Aufgabe ablenken und durch die Beschäftigung mit anderen Sprachen, beständiges Vergleichen, Übersetzen und dergl. die Denkhätigkeit sowie überhaupt die Arbeit zersplittern.

Als solche natur- und sachgemässe und in sich konzentrierte Übung muss nun in allererster Linie das Diktat angesehen werden. Leider hat man demselben in unseren deutschen Schulen nicht immer diejenige Aufmerksamkeit und Pflege geschenkt, die es mit Recht verdient, nicht allein in der Muttersprache, sondern auch, und in ganz besonderem Masse, in den Fremdsprachen. Der Einwand, dass es zum



Fehlermachen verleide, ist nur da stichhaltig, wo es nicht richtig betrieben wird. Da das Diktat nur eine Übung ist, kann es auch nur im Anschluss an bereits Bekanntes gepflegt werden; denn das Unbekannte kann man nicht üben, oder man verleidet zum Fehlermachen. Wer so verführe, würde Früchte suchen, wo er nicht gesäet hat. Man sage ja nicht, was man kann, braucht man nicht erst zu üben; denn das Können muss zur Fertigkeit werden, wenn es nicht verlernt werden soll.

Sehen wir in Kürze, worin denn eigentlich der Wert des Diktats besteht und wodurch es als praktisch und formal bildendes Übungsmittel weit über den bisher genannten Übungen steht.

Um richtig nach dem Diktat zu schreiben, sind vor allem zwei Dinge erforderlich: richtig hören und richtig verstehen. Die erste und zumal für die Fremdsprache so wichtige Übung für das Ohr, deren Bedeutung man gar nicht genug hervorheben kann, kommt beim schriftlichen Übersetzen ganz in Wegfall, während beim Extemporale sogar noch das beständige Hören von gutem Deutsch als höchst störendes Moment hinzutritt. Selbstverständlich ist auch deutliches, lautreines Lesen Erfordernis. Wie viele Fehler sind nicht auf undeutliches Lesen, sowie auf unklares oder falsches Hören zurückzuführen! Hierher gehört ganz besonders die Kategorie der verfehlten Accente im Französischen. Übungen im Hören besser mündlich zu kontrollieren, wie Dr. Münch es verlangt (S. 62) ist nicht nur unzuverlässig, sondern in vielen Fällen gar nicht durchführbar, es sei denn, dass man sich beständig der ermüdenden Buchstabiermethode bedient. Von ebenso grosser Wichtigkeit aber ist auch das richtige Auffassen und Verstehen des Vorgelesenen. Viele für das Ohr unlösbare Schwierigkeiten, z. B. was die Homonymen und Bindungen anbetrifft, können nur durch einen klaren und strengen Denkprozess, durch ein vollständiges Erfassen und Durchdringen des Gedankens gelöst werden. Zwingendere Forderungen können beim Sprach-

unterricht an das exakte, bestimmte Denken kaum gestellt werden, als durch das Diktat; da giebt es kein Entrinnen kein Ausweichen, kein Vertauschen, Modifizieren oder Umschreiben mehr, wie beim Übersetzen und beim Extemporale, wo noch immer die Wahl zwischen mehreren Ausdrücken und Wendungen bleibt, wenn das Richtige den Gehorsam kündigt oder sonst unsicherer Natur ist. Ohne sich genaue Rechenschaft von dem Inhalte zu geben, wird es kaum möglich sein, auch nur ein Sätzchen in einer fremden Sprache korrekt nachzuschreiben. Wenn daher der Schüler, wo von dem Andenken der Toten die Rede ist, schreibt: *Honneur rendu aux Maures*, so hat er zwar richtig gehört, aber nicht gedacht; denn das pluralische *s* des Partizips musste ihm sonst den Schlüssel zum Plural des Substantivs geben, sowie der sonstige Inhalt des vorgelesenen Stückes beweisen, dass hier von den Toten und nicht von den Mauren die Rede war.

So werden beim Diktat die physiologische und psychologische Thätigkeit des Schülers beständig in Anspruch genommen und in Übung erhalten, auch wird durch das genaue Durchdenken des Inhalts zugleich ein gut Stück erzieherischer Arbeit gefördert, Resultate deren sich weder die Übersetzung noch das Extemporale rühmen können, da die Doppelsprache, sowie die mechanische Schreibthätigkeit den Geist beständig von dem Inhalte abziehen und ausserdem das Ohr, als wesentlicher Faktor bei allem was Sprache oder Sprechen heisst, durchaus vernachlässigt wird. Eine Diktat-Stunde, sei es auch nur eine halbe, ist in Wirklichkeit eine Unterrichtsstunde, während die andere nicht viel mehr als den Namen davon trägt.

Darum ist auch das Diktat die beste und sicherste Probe, sich ein schnelles Urteil über die fremdsprachlichen Kenntnisse eines Schülers oder einer Klasse zu bilden. Wer daran zweifeln sollte, der mache einfach den Versuch mit beiden Übungen. Während bei der Übersetzung vielleicht noch Erträgliches geleistet wird, fällt das Diktat in der

Regel dagegen ab. Die Sache ist sehr einfach; das Diktat stellt ganz bestimmte Forderungen, während bei der Übersetzung die Thür zur Ausflucht und zur Willkür offen steht. Und darum stehen wir keinen Augenblick an zu behaupten, dass, wer das Diktat unterschätzt oder vernachlässigt, niemals ernstlich über seinen formal bildenden und erziehenden Wert nachgedacht hat. In den französischen Schulen weiss man es besser zu würdigen, darum schreibt man auch in denselben, trotz der grösseren grammatikalischen Schwierigkeiten, in der Regel viel richtiger als in den unserigen.

Der Stoff wird am geeignetsten der Lektüre entnommen und stets durch Vorlesen sowie durch Erklären und, wenn nötig, durch Übersetzen schwieriger Stellen wieder in Erinnerung gebracht. In den Oberklassen kann auch wohl ein fremder Stoff, der jedoch demselben präparatorischen Verfahren unterworfen werden muss, dazu verwendet werden. Das Gebiet der Litteratur, besonders der biographische Teil, bietet dazu ein passendes Material. Wenn dasselbe nachträglich auch noch zur mündlichen Behandlung, resp. Nacherzählung gelangt, darf sich das Diktat getrost jeder anderen Unterrichtsstunde als ebenbürtig, wenn nicht als überlegen, zur Seite stellen.

Die sich zunächst ergebende schriftliche Arbeit, das selbstständige Bilden von Sätzen, hat ebenfalls bisher wenig Berücksichtigung und Pflege gefunden, weil sie eben ausserhalb des Übersetzungsgebietes liegt und daher fälschlich noch immer als terra incognita behandelt worden ist. Sie ist das eigentliche Gegenstück des Exerzitiums. Während bei diesem der Stoff einem andern Sprachgebiete entnommen wird, um zu Sätzen in der zu erlernenden Fremdsprache verarbeitet zu werden, erwächst diese zweite Art schriftlicher Übung ebenfalls wieder auf natur- und lebenseigenem Boden, benutzt und gestaltet das in der neuen Sprache sich anbietende und erworbene Material zu vorschriftsmässigen Sätzen, ohne jemals genötigt zu sein, das eigene Gebiet zu verlassen und auf

fremdem Anleihe zu machen. Nennen wir die Übung Thème, Composition oder Invention. Eine gründliche mündliche Vorbereitung geht der schriftlichen Arbeit voraus. Die grammatische oder syntaktische Regel, aus der Lektüre gewonnen und durch konjugatorisches Verfahren an allerschiedlichen Sätzen geübt, wird nun noch auf selbständige Weise schriftlich zur Anwendung, Übung und Sicherheit gebracht. Sind z. B. die Verben des Fürchtens, die den Konjunktiv regieren, durch Bilden und Konjugieren von Satzgefügen mündlich bis zur Virtuosität geübt worden, dann ist es für die Schüler nicht nur ein Leichtes, sondern sogar eine Lust, auch selbständig ihre Kraft versuchen und erproben zu können. Hier ist der junge, schaffensdurstige Geist erst in seinem Elemente! Was giebt es Schöneres und Anregenderes für ihn, als selbst zu finden und zu gestalten! Die tägliche Lektüre bietet ihm eine reiche, unversieglige Fundgrube des nötigen Baumaterials; die erkannte und bekannte Regel ist ihm Winkelmaß und Richtschnur seines Baues, und je höher und stattlicher er sich erhebt, desto höher wächst auch sein Mut und seine Freude; er schwelgt in der höchsten menschlichen Wonne des Schaffens. Freilich, von einem Tag zum andern, oder im Handumdrehen geht das nicht; es muss eben so stetig, wie alles Übrige, entwickelt und gepflegt werden, bis es zu der Reife gelangt, wo es allmählich hinüberführt zum sogen. freien Aufsatz. Zu diesem ist es aber auch der einzig richtige Weg; keine andere Übung steht ihr in dieser Beziehung ebenbürtig zur Seite; vor allem muss aber das sogen. Exerzitium vor ihm die Segel streichen.

Und so kommen wir in unserer Entwicklung der sich innerhalb der Fremdsprache naturgemäss ergebenden schriftlichen Arbeiten zur dritten und letzten, dem Höchsten was die Schule in diesem Punkte erreichen kann und soll, der freien Wiedergabe oder der Reproduktion. Was man hier und da von freien Aufsätzen gefabelt hat, es fällt alles unter diese Rubrik — oder überhaupt zu

Boden. Denn wirklich freie Aufsätze, bei denen nichts als das Thema und höchstens die Disposition gegeben wird — und das allein kann man doch nur unter freien Aufsätzen verstehen — verlangen ausser selbständigem Denken auch die freie Beherrschung der Sprache. Das kann unter günstigen Verhältnissen in Ausnahmefällen vielleicht erzielt werden; die Durchschnittszahl unserer Schüler wird es schwerlich erreichen. Mag die Schule zufrieden sein, wenn sie es im Deutschen zuwege bringt. Auch scheint uns der Nutzen, der durch das Plus der freien Erfindung des Inhaltes erzielt wird, in keinem Verhältnisse zu der Mühe und Zeit zu stehen, die darauf verwendet werden.

Diese schriftlichen Reproduktionsübungen müssen schon früh, von dem Augenblicke an gepflegt werden, da mit den schriftlichen Arbeiten überhaupt begonnen wird; sie gehen mit den mündlichen Hand in Hand und wechseln mit den übrigen schriftlichen Übungen regelmässig ab. Sobald ein kleines Lesestück zum mündlichen Besitz gelangt, ist bis zur schriftlichen Darstellung nur noch ein Schritt. Schwer ist freilich alles, was unvorbereitet und unvermittelt an die Schüler herantritt. Später werden diese Übungen auch sehr zweckmässig auf litterar-historische Stoffe ausgedehnt, wodurch sie doppelt wertvoll und anziehend werden. Selbstverständlich muss die mündliche Durcharbeitung stets der schriftlichen Darstellung vorausgehen.

Einen sehr hohen Grad von Fertigkeit in der Beherrschung der Fremdsprache verlangt eine Übung, welche Dr. Münch „vorzugsweise“ schon der Obersekunda zuweist, „es ist dies die zusammenhängende schriftliche Nacherzählung eines unmittelbar zuvor im französischen Original vorgelesenen, kürzeren, aber abgeschlossenen Stoffes.“ (S. 63). Hier fällt also jede vorhergehende mündliche Durcharbeitung des Stoffes weg; der Schüler ist entweder auf ein hervorragend gutes Gedächtnis angewiesen, oder er muss, was sowohl den Stoff als die Form anbetrifft, alles aus sich selbst wieder herausarbeiten, wobei ihm natürlich manches von dem Ge-

hörten zuhülfe kommen wird. Das dürfte unserer Meinung nach das Höchste sein, was man von einem Schüler fordern könnte. Wie man das aber mit der Übersetzungsmanier erreichen will, ist uns unerklärlich. Diese nahezu an den freien Aufsatz streifende Übung kann im günstigsten Falle nur da erzielt werden, wo das Denken in der Fremdsprache ein fast selbständiges geworden und von der hemmenden Fessel des Deutschen von Anfang an befreit gewesen ist. Sonst dürften die Resultate sehr fraglicher Natur sein.

Was wird man aber dazu sagen, wenn an Stelle eines französischen Stückes ein deutsches vorgelesen und zu sofortiger Nacherzählung in französischer Sprache und Darstellung aufgegeben wird?<sup>1)</sup> Das geht also noch über die Kunst des Übersetzens hinaus, denn dem Übersetzer lässt man doch in der Regel noch Zeit zur Besinnung, hier aber wird eine sofortige Nacherzählung und Darstellung in der Fremdsprache gefordert! Wir wollen Herrn Dr. Münch diese Lorbeeren nicht streitig machen, noch weniger aber ihn um die Freuden der Korrekturen beneiden. Wenn solche Resultate durch die Übersetzungsmethode erzielt werden könnten, dann bedürfte es in der That keiner Reform derselben mehr. Auch Herr Dr. Greiffenhagen in Elberfeld scheint diese Art schriftlicher Arbeiten zu billigen, wenigstens macht er dazu die zwar etwas zweifelhaft aussehende, lakonische Bemerkung: „Wir sehen, dass es an der nötigen Abwechselung der Übungen nicht fehlt.“<sup>2)</sup> Was uns anbetrifft, so halten wir es in diesem Punkte mit Faust: „Die Botschaft hör' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube.“ —

Ebenso wenig können wir eine von Dr. Kühn vorgeschlagene schriftliche Übung rechtfertigen, dass nämlich auf jedes Lesestück eine deutsche, zusammenhängende Übung zum Übersetzen folge, welche inhaltlich eine Um-

<sup>1)</sup> Münch, S. 63.

<sup>2)</sup> Ztschr. für Weibl. Bildung XIII, 205.

schreibung des Lesestückes mit etwas geänderter Satzkonstruktion und Worten sein könnte. Da wir alles vermeiden, was uns vom geraden, durch die Sprache selbst vorgezeichneten Wege abführt, alle Zickzacksprünge und irreführenden Experimente beiseite lassen, so müssen wir auch diese Zwitterübung verwerfen, die höchstens wieder zerstören kann, was erst mit Mühe und Not gewonnen. Warum nicht dafür lieber zum schriftlichen Beantworten von Fragen über das Lesestück anleiten, wodurch ja auch die Satzkonstruktion geändert wird, doch ohne das Sprachgefühl zu schädigen, und welche zu gleicher Zeit noch Veranlassung giebt, eingehender über den Inhalt des Lesestückes nachzudenken?

Was ferner die schriftlichen Inhaltsangaben von Akten und Szenen gelesener dramatischer Werke anbetrifft, so rechnen wir sie mit zu den schwierigsten und — undankbarsten. Jedenfalls sollten sie nie ohne vorhergehende mündliche Beihülfe des Lehrers gemacht werden. In der Regel wird auch hier der Sprache Gewalt angethan und die gefällige und wirksame dialogische Form in ein ungelinktes, kraft- und saftloses Etwas verwandelt, das sich auf seinen unbeholfenen Satzgliedern mit: „alors il dit“ und „alors elle répondit“ ungeschickt und ermüdend einerschleppt. — Es giebt viel bessere und förderndere Übungen, die an Stelle dieser präventösen, aber nicht vielsagenden Umgestaltungen, um nicht zu sagen Verunstaltungen, vorgenommen werden könnten. —

Wir wollen an dieser Stelle noch kurz einer Art schriftlicher Arbeit gedenken, — wenn sie überhaupt diesen Namen verdient, — nämlich dem blossen Abschreiben. Hier haben wir es mit einem rein mechanischen Vorgange zu thun, bei dem der Geist nahezu gar nicht in Anspruch genommen wird, geschweige denn, dass er selbständig thätig zu sein brauchte. Nicht einmal mit dem Inhalte des Geschriebenen oder Abzuschreibenden kann er sich beschäftigen, da jeder Anlauf dazu durch die notwendigen und beständigen Unter-

brechungen vereitelt wird. So gerät er denn notgedrungen in eine Art Taumel oder Gedankenlosigkeit, in welchem Zustande schliesslich nur noch das Auge und die Hand den mechanischen Übertragungsprozess weiter führen. Wer sich nun aus diesem automatischen Vorgange irgend welchen geistigen Gewinn oder Vorteil, wie z. B. für die Orthographie, verspräche, würde sich schwer irren: denn was nicht bis zur Seele, d. h. zum geistigen Bewusstsein dringt, gelangt auch nie zum geistigen Besitz. Doch wäre das immerhin nur ein Zeitverlust. Wenn aber z. B. ein Schüler ein Wort, das er zur Strafe hundert Mal abschreiben soll, acht und neunzig Mal richtig und die beiden letzten Male doch wieder falsch schreibt<sup>1)</sup>, so ist das ein Umstand, der jedem denkenden Schulmanne die Augen öffnen sollte über die Gefährlichkeit solcher geisttötenden, mechanischen Beschäftigungen. Die Schule soll zum Denken, zur bewussten Thätigkeit erziehen, nicht aber zum Gegenteil, zur Denkrägheit und Gedankenlosigkeit. Und das thut das Abschreiben, und seine üblen Wirkungen erstrecken sich naturgemäss auch auf die übrigen schriftlichen Übungen. Darum sollte es auf keiner Stufe geübt, noch weniger aber zu Strafarbeiten herangezogen werden. Hier fände die Zerstretheit und Gedankenlosigkeit noch einen starken Bundesgenossen an dem Widerwillen, eine Trias von Feinden, gegen welche jeder Lehrer mit allen Mitteln ankämpfen sollte, anstatt sie heraufzubeschwören.

Wir haben bisher geflissentlich vermieden, einer schriftlichen Übung Erwähnung zu thun, die eine Art Zwitterstellung einnimmt, wir meinen die Rückübersetzung oder Retroversion. Es lässt sich nicht läugnen, dass sich manches zu ihren Gunsten sagen liesse, besonders da sie den Schüler vor keine unlösbaren Aufgaben stellt. Sie verlangt in gewissem Sinne nur die Reproduktion des Bekannten, und soweit gehört sie in das Gebiet der analytischen

<sup>1)</sup> Wirkliche Thatsache.



Methode. Um dies aber zu bewerkstelligen, bedarf sie der deutschen Sprache, und insofern gehört sie ins Bereich der indirekten oder Übersetzungsmethode. Darnach wird sich unser Urteil über den Wert oder Unwert derselben bemessen lassen. Was auf der einen Seite gewonnen, wird auf der anderen reichlich durch den Zeitverlust des Übersetzens ins Deutsche aufgewogen, des störenden Einflusses gar nicht zu gedenken, den die ununterbrochene Herbeiziehung der Muttersprache ausüben muss. Somit ist ihr Wert ein höchst zweifelhafter, ja bedenklicher, und wir würden sie am liebsten aus dem Unterrichte verbannt wissen, wenigstens was ihre schriftliche Seite anbetrifft. Ein gelegentliches mündliches Übersetzen jedoch vonseiten des Lehrers, und Retrovertieren vonseiten der Schüler, besonders wo es sich um die genaue Wiedergabe bestimmter Stellen handelt, wird den Unterricht beleben und fördern. Eine schriftliche Retroversion zu Prüfungszwecken wäre unserer Meinung nach die einzige Form des Extemporales, die auf Existenzberechtigung Anspruch erheben könnte. Schriftliche Übersetzungen in gutes Deutsch unter der Firma von „Stilübungen“ gehören, wie wir bereits an anderer Stelle gesagt haben,<sup>1)</sup> in den deutschen Unterricht.

Wenden wir uns zum Schlusse noch einer schriftlichen Übung zu, welche vielleicht die einzige ist, von der die meisten Schüler dereinst noch Gebrauch machen würden, — wenn sie in der Schule gepflegt worden wäre, wir meinen den Brief. Man möchte fast zu dem Glauben versucht werden, dass sich Schule und Leben überhaupt feindlich gegenüberstehen, so wenig hat bisher die erstere Rücksicht auf die Ansprüche des letzteren genommen; die völlige Vernachlässigung des Briefes, als des ersten und nächsten Substituten für den mündlichen Verkehr, ist ein Beweis dafür. Und doch besitzt er einen bedeutenden bildenden und erziehlichen Wert, da er nächst der münd-

---

<sup>1)</sup> S. 77.

lichen Rede der unmittelbarste, reinste und natürlichste Gedankenausdruck des Menschen ist; was dieser sonst schriftlich produziert, trägt stets mehr oder minder den Stempel des Gemachten und Gekünstelten an sich; im Briefe fließen die Gedanken verhältnissmässig rein und unverfälscht dahin. Wo aber soll der Schüler den Briefstil erlernen — und auch er ist wesentlich von dem sonstigen schriftlichen Gedankenausdruck verschieden — als in der Schule? Zu behaupten, dass, wer überhaupt einen guten, logischen Aufsatz schreiben kann, auch einen Brief zuwege bringen müsse, ist falsch; das Briefschreiben will auch erlernt sein. Wie viele Leute verstehen denn heutzutage noch einen gefälligen fließenden Brief zu schreiben? Unsere Postkartenkorrespondenz ist freilich jedem guten Briefstile feind. Ausserdem müssten unsere Schüler erst einen guten fremdsprachlichen Aufsatz schreiben lernen. Lassen wir uns daher durch solche überlebte Ansichten von den Aufgaben der Schulerziehung nicht irre machen, und pflegen wir neben den andern schriftlichen Übungen auch recht fleissig den Brief! Unsere Schüler werden es uns einst danken, und das dürfte doch auch mit von Wichtigkeit sein.

Es ist Zeit genug, wenn das Briefschreiben erst in den zwei oder drei obersten Klassen auftritt. Empfehlenswert wird es sein, eine Reihe von Briefen erst mündlich üben zu lassen, ehe man an das Schreiben geht. Der Lehrer liest den Brief mehrere Male vor, erklärt und fragt, doch alles in der betreffenden Sprache, disponiert den Inhalt, um an der Hand der Disposition die Wiedergabe zu erleichtern, und giebt die nötigen Vorschriften auch für die äussere Gestaltung, wie Adresse, Anrede, Schlussformeln u. s. w. Die Stoffe seien dem wirklichen Leben entnommen, wie es sich in seinen gesellschaftlichen, familiären und geschäftlichen Beziehungen äussert: Einladungen, Glückwunsch-, Dankes- und Empfehlungsschreiben, Anzeigen verschiedenen Inhalts, auch Wechsel, Quittungen und dergl. Die noch in allen Briefsammlungen und Lesebüchern spukenden Briefe be-

rühmter Personen sollten endlich das Zeitliche segnen und in die Kuriositätenkammer wandern, denn daran lernt kein deutscher Junge oder deutsches Mädchen einen natürlichen Brief schreiben.

Die für unsere Zwecke geeignetsten Briefsammlungen scheinen uns die von Dr. K. Robolsky zu sein: *La Lettre française* und *The English Letter*, Leipzig.

### Die Litteratur.

Wir kommen nun zum letzten Punkte unserer Betrachtungen, der Krone allen Sprachunterrichts. Neben der praktischen Fertigkeit, sich einer Sprache mündlich und schriftlich so gut als möglich bedienen zu lernen (Grammatik natürlich eingeschlossen), gebührt der Beschäftigung mit der Litteratur, also mit dem Geistesleben eines Volkes, wie es sich am besten in den Werken seiner hervorragenden Geisteshelden, der Dichter und Schriftsteller offenbart, unstreitig die höchste Stelle. Eine Schule, die nicht bestimmten Berufszwecken dienstbar ist, wie die Gewerbe- und Handelsschule, sondern die nur die Momente einer geordneten allgemeinen Bildung vermitteln soll, muss unbedingt die Erreichung dieses Zieles als die wichtigste und höchste Aufgabe verfolgen und um so mehr, da aus natürlichen Gründen die praktische Seite der Ausbildung selten in vollkommenem Masse erreicht werden kann. Die Schule aber, die auf beides verzichtet und nur Grammatik und formale Bildung auf ihre Fahne schreibt, sie hat ihr eigenes Urteil gesprochen. „Denn darin erst (nämlich in der Beschäftigung mit der Litteratur) und nicht etwa vorzugsweise in der scharfen grammatischen Schulung“, sagt Direktor Ackermann ganz in unserem Sinne, „liegt der Hauptsegen der Gymnasialbildung.“

Und so schön und erhaben auch unser Ziel ist, so ist es doch nicht allzuschwer zu erreichen. Lesen, immer wieder Lesen, viel Lesen und die Gedanken darüber austauschen, es führt in fast ungeahnter Schnelle hinein in die Zaubergärten der fremden Kulturvölker. Giebt es etwas

Schöneres, Bildenderes, Veredelnderes für ein jugendliches Gemüt, als das Sichhineinleben und Versenken in die Meisterwerke der Dichter und Schriftsteller einer Nation! Alles, was die Schule sonst zu bieten vermag, nicht kann es mit diesem Faktor der Erziehung in die Schranken treten, welcher Gemüt und Phantasie, Geist und Seele zugleich ergreift und beschäftigt und ihnen stets neue, erfrischende Nahrung bietet! Hier sind die schönsten und segensreichsten Stunden des ganzen Schullebens! Wohl der Schule, die sich so bald als möglich losreisst von den Fesseln der Grammatik und ihre glücklichen Schüler im fröhlichen Lauf hinüberführt in die grünen, blumenreichen Gefilde der Litteratur!

In diesem Punkte dürfte wohl keine allzugrosse Verschiedenheit der Ansichten herrschen. Anders verhält es sich schon mit der Frage der Litteraturgeschichte. „Diese soll sich zunächst an die Schriftstellerlektüre anschliessen.“ Soll sie es aber auch durchaus? Soll nur von dem gesprochen werden, was Wahl und Zufall der Schullektüre zuführen? Dann dürfte wohl mancher grosse Name, manches bedeutende Werk, dessen Einfluss vielleicht für die ganze Entwicklung und Gestaltung der Litteratur bahnbrechend und massgebend geworden ist, den Schülern unbekannt bleiben! Nein, so allein kann die Litteraturgeschichte eines Volkes nicht gelehrt werden! Wann und bei welcher Gelegenheit erfahren dann die Schüler etwas vom Rolandsliede, von Malherbe und Rousseau und ihrer Bedeutung, von Boileau's „Art poétique“, von Chaucer, dem Vater der englischen Dichtung, und seinen Canterbury Tales, von Spensers Fairy Queen u. a. m.? Denn von allen diesen Dichtern wird schwerlich etwas in das Bereich der Schullektüre gelangen. — Oder sollen sie von alledem nichts erfahren?

Oder soll man sich nur auf die Grössen ersten und allerersten Ranges beschränken, wie es seit einiger Zeit bei unserem deutschen litteraturgeschichtlichen Unterrichte hier

und da Mode geworden ist, zumal seitdem Wilh. Herbst diese Anschauung zu einem Evangelium erhoben hat! <sup>1)</sup> In welchem andern Unterrichtszweige ist es denn Usus, nur das Wichtigste und Hervorragendste zu behandeln und alles andere unberücksichtigt beiseite zu lassen? Springt man etwa in der Geschichte von einem Heros zum andern, ohne derjenigen Männer, Verhältnisse und Zeiten zu gedenken, welche auch mitgewirkt haben am Baue der Geschichte und denen jene Helden doch im Grunde erst ihr Dasein und ihre Höhe verdanken! Gestattet die Grössenlehre etwa eine solche Vernachlässigung der minder wichtig scheinenden Partien, um nur den höheren Rechnungsarten, der Algebra, den Wurzeln und Gleichungen obzuliegen! Schwer rächt sich gerade hier jede Unterlassungssünde und lehrt uns weise Vorsicht und Mässigung. Und fliegt etwa der geographische Unterricht von einem Bergriesen zum andern, ohne die einladenden Höhen, lieblichen Thäler und fruchtbaren Ebenen, aus denen sie sich emportürmen, eines Blickes zu würdigen! Kehrt er nicht sogar ein in die Wohn- und Werkstätten der Menschen in Städten und Dörfern und entfaltet somit ein getreues Bild von der Natur eines Landes und Volkes! — Nein, alles Stückwerk, alles Zerrissene und Zusammenhangslose, aus dem man weder Ursache noch Wirkung, Anfang und Werden, die inneren Gesetze der Entwicklung noch der Zusammengehörigkeit erkennt, bleibt mangelhaft und unbefriedigend für den Geist, wirkt nie wahrhaft bildend, denn es fehlt die Klarheit, die Übersicht, das System. Der Schüler bleibt ein Fremdling auf diesen Gebieten; er wird sich nie in ihnen zurecht finden. Mag man immerhin behaupten, dass, wer Lessing, Klopstock, Goethe, Schiller und vielleicht Uhland gelesen, studiert und verstanden (!) hat, befähigt sei, alle übrigen Dichter, wie sie sonst heissen mögen, zu erfassen; wir glauben es nicht.

---

<sup>1)</sup> Die neuhochdeutsche Litteratur auf der obersten Stufe der Gymnasial- und Realschulbildung, Gotha 1879.

Denn wie tief und eingehend auch die Behandlung dieser Geistesheroen und ihrer hervorragendsten Werke sein möge, ein selbständiges Erkennen, Wissen und Urteilen wird in einem so jugendlichen und unreifen Alter doch nie erzielt werden; was die Schüler auch Schönes, Tiefes und Gelehrtes über die einzelnen Männer und ihre Werke zu sagen wissen, es sind nur die Gedanken und Worte des Lehrers und Lehrbuchs, die sie oft im besten Glauben an die eigene Gelehrsamkeit wiedergeben. Ja, beruht nicht unser eigenes Wissen zum bei weitem grössten Teile auf Autoritätsglauben! Es mag wohl recht schön sein, von Dichtern wie Goethe und Schiller recht viel zu wissen und bei Gelegenheit auch anbringen zu können; demütigend aber ist es unzweifelhaft, von Männern wie Heinrich von Veldeke oder dem Simplicissimus des Christoph von Grimmelshausen, von Gellert, Wieland, Hölty, Claudius, W. Müller, Platen und wie die Dichter zweiten und dritten Ranges heissen mögen, die zwar auch auf der Menschheit Höhen gewandelt, wenn auch nicht auf den höchsten Firnen, wenn der Schüler, nachdem er die Schule verlassen, von allen diesen nichts weiss. Seine Vorstellungen von der Litteraturgeschichte, d. h. der Darstellung der Entwicklung des Geistes seiner Nation, sind überhaupt höchst unklar und verschwommen; die Koryphäen der Litteratur, an die sich sein bisschen Afterwissen anklammert, stehen öde und vereinsamt da, wie einsame, zum Himmel ragende Palmen inmitten einer unabsehbaren Wüste. Und wer stets nur am Hohen seinen Blick geübt und geprüft hat, dem geht für das Kleinere und Geringere, das uns doch am meisten umgiebt, der Sinn und das Mass verloren. Auch ist es ein Irrtum zu glauben, dass der Jüngling, wenn er die Schule verlässt, sein Wissen nach dieser Richtung hin ergänzen werde. Dazu fehlt ihm erstens das Interesse, welches man in ihm zu wecken versäumt hat, zweitens die Kenntnis und das Urteil über das, was ihm fehlt, und drittens die Lust und oft die Zeit. Und so tritt er ins Leben mit einem Wust von allerhand zusammenhanglosem, un-

verdautem Wissen, mit dem er sich oft nicht zu raten und zu helfen weiss. Zweifelhafte Romane werden nun seine Lieblingslektüre und Zuflucht in einsamen Stunden.

Darum halten wir es für angemessen, dass der Schüler an der Hand eines Leitfadens und unter beständiger Begleitung einer guten Auswahl von Proben aus allen Zeitaltern der Litteratur hindurch geführt werde durch die verschiedenen Epochen und Jahrhunderte bis auf den heutigen Tag und dass er auf die Männer und ihre Werke aufmerksam gemacht und über dieselben belehrt werde, welche beigetragen haben zur Entwicklung des deutschen Volksgeistes und seiner vielgestaltigen, reichen Litteratur.

Und das Gleiche, nur mit etwas grösseren Einschränkungen, halten wir auch für das Richtige für den Unterricht in den fremdsprachlichen Litteraturen. An die Lektüre und das Memorieren von Gedichten schliessen sich die Biographien der betreffenden Männer; später, im letzten Schuljahre, folgt eine übersichtliche und ergänzende Zusammenfassung des Gelernten nebst kurzen Darstellungen der verschiedenen Entwicklungsperioden der Litteratur im Anschluss an die politische Geschichte des betreffenden Volkes; denn politische, Kultur- und Litteraturgeschichte gehen innig Hand in Hand und können kaum ganz von einander gelöst werden. Und so stehen wir in unseren Forderungen völlig auf dem Boden der Berliner August-Konferenz, welche „die Kenntnis von den Hauptwerken der Litteratur auch in ihrem geschichtlichen Zusammenhange mit den geistigen Richtungen des Zeitalters ihrer Entstehung“ verlangt. Dass auch hier ein Leitfaden erspriessliche Dienste leisten, ja kaum zu entbehren sein wird, dürfte kaum beanstandet werden. Dieser darf jedoch nicht ein blosses Namensregister von Schriftstellern und deren Werken sein, sondern muss auch in gedrängter Kürze das biographische und kritische Material enthalten und zwar in klarer, übersichtlicher Form, so dass das Buch auch als Ratgeber für spätere Jahre die-

nen kann.<sup>1)</sup> Selbstverständlich muss das Buch in der Sprache geschrieben sein, dessen Litteratur es behandelt. Eine französische, resp. englische Litteraturgeschichte als Schulbuch in deutscher Sprache geschrieben, involviert einen Widerspruch und hat keine Daseins-Berechtigung.

Dass die Litteraturgeschichte auch mit dem übrigen Sprachunterrichte in fruchtbarer Weise in Verbindung gebracht werden kann, haben wir beim Diktat und dem Aufsatze in der Form der Reproduktion bereits erwähnt.

### Schlusswort.

Wir haben auf vorliegenden Blättern versucht, den Gang und Verlauf einer Methode zu zeichnen, welche zwar nicht ganz neu, doch immerhin des Neuen manches und von der alten wesentlich Abweichendes besitzt. Ihre Grundunterschiede lassen sich kurz folgendermassen resumieren: Der Laut, das Lebenselement der Sprache, tritt in den Vordergrund, der Buchstabe weicht zurück. Demgemäss werden Lesen und Sprechen, als die eigentlichen Lebensäusserungen der Sprache, in erster Linie gepflegt, während dem Schreiben, als dem Nothelf oder dem Bilde der Sprache, nur die zweite Stelle eingeräumt wird, in beiden Punkten also das entschiedene Gegenteil von dem bisher Beobachteten. Als zweiter wesentlicher Unterschied ist hervorzuheben, dass Grundlage und Ausgangspunkt die zusammenhängende Lektüre ist, da sie der menschlichen Rede am nächsten kommt, und nicht mehr die Grammatik, welche nur die abstrakte Seite, die Konsequenz derselben bildet und ohne dieselbe überhaupt keine Bedeutung hat. Demzufolge fällt das Übersetzungssystem, das Auswechseln von Wörtern und Sätzen nach gewissen grammatikalischen Vorschriften, zu Boden, und an seine Stelle tritt der

<sup>1)</sup> Wir erlauben uns auf die von uns nach diesen Gesichtspunkten verfasste engl. Litteraturgesch. hinzuweisen: Bierbaum, History of the English Language und Literature, Heidelberg, 1883.



lebendige Gedankenaustausch in der Fremdsprache selbst, so weit dies die jeweiligen Verhältnisse gestatten. Nicht die Kunst des Übersetzens bleibt mehr das Endziel der Spracherlernung, sondern die Fähigkeit, seine Gedanken mündlich und schriftlich in der Fremdsprache so gut als möglich ausdrücken zu lernen. Hierdurch erweitern sich auch ihre Ziele, welche über die engen Schulgrenzen hinaus führen in das Leben, wodurch der Schulunterricht erst wird, was er sein soll, eine Vorbereitung für dasselbe. Auch mit der Vergeistigung des Unterrichts wird die Erziehung in hervorragender Weise gefördert.

Wir sind uns wohl bewusst, welche verschiedenen Einwände man gerade vonseiten der Berufsgenossen dieser reformierten Methode gegenüber geltend machen wird und gemacht hat. Da hören wir zunächst, dass, indem der in dieser Weise betriebene Sprachunterricht den Schwerpunkt der Arbeit in die Schule und in den Lehrer verlegt, den Schülern die Arbeit zu leicht gemacht und ihre Selbständigkeit und Selbstthätigkeit beeinträchtigt werden. Nun, wir rechnen es dieser Methode gerade zu einem Gewinn an, und nicht etwa zu ihrem geringsten, dass sie die wahrlich genug und manchmal über die Gebühr geplagte Jugend endlich etwas entlaste und dem Spiele, als der natureigensten Beschäftigung des Kindes, wieder etwas zurückgebe, dem sie nachgerade fast gänzlich entfremdet worden ist. Kann denn unsere deutsche Jugend wirklich noch spielen? Wer in englisches Schulleben einen Blick gethan hat, wird diese Frage verneinen. Wer aber behaupten wollte, dass nur durch stete geistige Anstrengung, d. h. in diesem Falle, durch beständiges Rätselaufgeben, wirkliche und gründliche Bildung erzielt werden könne, dem müssen wir ganz entschieden widersprechen. Wo findet ein solcher Grundsatz, sei es im Natur- und Menschenleben, auch nur die geringste Bestätigung? Und haben wir nicht hinreichend nachgewiesen, dass die richtige Handhabung der Methode ein viel strikteres und, was noch viel mehr ist, ein lebendigeres Denken

verlangt, also viel sicherer zu der so gerühmten formalen Geistesbildung führen muss, als jener mechanische Zickzackprozess, mit dem man die Kunst des Übersetzens und noch vieles andere erreichen will!

Ferner wird man einwenden, dass das Übersetzen nicht ganz entbehrt werden könne — zumal in den ersten Jahren — und dass Vieles erst durch Übersetzen und Vergleichen zur völligen Klarheit und zum Bewusstsein gelangt. Wir haben beides an betreffender Stelle zugegeben und wollen hier nur noch bemerken, dass jedes Hilfsmittel, sei es, welcher Art es wolle, Übersetzen, Vergleichen, ja Etymologisieren, willkommen ist, so lange es den Unterricht fördert, nur nicht hemmt. Hier muss der Takt und das Lehrgeschick allein massgebend sein. Der geschickte Lehrer wird sich jedes dieser Mittel an geeigneter Stelle bedienen, vielleicht auch noch mancher anderer. Wer aber nur übersetzt, d. h. alles übersetzen lässt, auch das längst Bekannte, stört das Interesse an der Sprache und das sich entwickelnde Sprachgefühl; wer stets vergleicht, zersplittert, wer viel etymologisiert, langweilt u. s. w. Auf irgend eines dieser Hilfsmittel aber ein völliges Lehrsystem aufbauen zu wollen, wäre ein Unding, ein Widerspruch, — und doch hat man es gethan.

Nun aber werden schon schwerwiegendere Bedenken ins Treffen geführt. Da heisst es: Die staatlichen Vorschriften verlangen in erster Linie die Kenntnis der Grammatik in allen ihren Verzweigungen und — die Übersetzung. Der Staat fordert eben nur das, was er fordern kann; könnte er Besseres fordern, würde er es gewiss thun. Das Bessere ist nun jedenfalls die lebendige Behandlung und die Beherrschung der Sprache. Der Staat und seine Organe bieten gewissermassen auch eine Grammatik. Reden wir nur erst eine bessere und gefälligere Sprache, so wird er schon seine Grammatik dazu machen. In Baden kommt man uns sogar in dankenswerter Weise auf halbem Wege entgegen.

Bedenklicher ist schon der Mangel an vollständig geeigneten Lehr- und Hilfsbüchern; denn dass der Schüler sich seine Grammatik selbst bilden, der Lehrer seine eigene Grammatik sein soll, ist doch nur *cum grano salis* zu nehmen. Für viele, um nicht zu sagen, für die meisten, bleibt das Lehrbuch oder der Leitfaden doch der massgebende Führer. Aber das ist ja nur eine Frage der Zeit. Ist einmal das Bedürfnis vorhanden, wird schon dafür gesorgt werden, und gewiss regen sich schon in diesem Augenblicke viele fleissige Hände, um demselben abzuhelpen. Wir wollen an dieser Stelle nicht vergessen, zu den bereits S. 85 erwähnten Lehr- und Übungsbüchern noch die beiden folgenden namhaft zu machen: H. Wingerath, *Lectures enfantines d'après la méthode intuitive*, Cologne 1884: Dr. H. Löwe, *Lehrgang der französischen Sprache, Teil I. für Quinta und Quarta*; Berlin 1885.

Wir kommen nun zum gewichtigsten Bedenken, mit welchem die Reformbewegung vielleicht noch eine Zeitlang zu kämpfen haben dürfte, nämlich dem Mangel an geeigneten Lehrkräften. Denn es ist nicht zu leugnen, dass der Sprachunterricht, wenn er in dieser Weise erteilt werden soll, nicht nur grössere Frische und Beweglichkeit des Geistes, sondern auch tüchtigere Kenntnisse und grössere Befähigung erfordert, als die bisherige monotone Tretmühle der Hin- und Herübersetzungen an der Hand einer sogenannten Schulgrammatik. „Knecht des Schulbuchs zu sein, war doch von je ein gar subalternen Beruf“, sagt Dr. Münch (S. 14), und doch, wie gross ist denn die Zahl derer, die in der verrufenen Grammatikstunde das Buch aus der Hand legen und sich auf eigene Füsse stellen? Sollte man nicht gerade der Bequemlichkeit dieser Schulgrammatiken den betrübenden Umstand zu verdanken haben, dass sich so viele, die ihren Beruf verfehlt oder sonst Schiffbruch gelitten haben, als Sprachlehrer oder Sprachmeister, „*maitres* oder *professeurs de langues*“ aufthun und den Leuten Sand nebst ein paar Vokabeln und fremdsprachlichen Brocken in die Augen streuen! Haben wir doch in

Erfahrung, dass Lehrer, die kaum jemals Französisch oder Englisch gelernt hatten, plötzlich, wenn die Not an den Mann ging, den Unterricht, wie man so zu sagen pflegt, „übernahmen“ und sich von einer Stunde auf die andere vorbereiten, d. h. erst selbst studieren mussten! Das bisschen Aussprache lernten sie aus den Regeln, und dann ging das Übersetzen los. Solchen und ähnlichen Leuten wird dann freilich das Handwerk gelegt.

Die Aufgabe des Sprachlehrers ist daher nicht so leicht, wenigstens keine so leichte, wie sie bisweilen aufgefasst wird. Erstens ist ein gewisser Grad in der Beherrschung der Sprache auch für den ersten Anfang erforderlich. Die Aussprache muss eine mustergiltige sein; die Kenntnis der wichtigsten Sätze der Lautphysiologie ist unerlässlich. Die Grammatik muss durch die Sprache zum sichern Eigentum gelangt sein. Das Studium der Grammatik allein aber, selbst der historischen nebenbei, die Lektüre altfranzösischer Romanzen und altenglischer Heiligenlegenden, machen noch keinen tüchtigen Lehrer, obgleich das alles sehr schöne und wissenswerte Dinge sind.

Wo aber diese Lehrkräfte hernehmen? — Nun zunächst wollen wir annehmen, dass die Not nicht so gross ist, als sie scheint. Wir haben sogar die Überzeugung, dass, wenn es „von Oben“ her verlangt würde, gar mancher seine Sache recht brav machen würde. Man lernt ja auch dabei. Grosse Rednerkünste werden in keiner Klasse verlangt. Wer seine eigenen leuchten lässt, thut es nicht gerade zum Vorteil seiner Schüler und vielleicht auch nur, wie bei öffentlichen Prüfungen, um die Blößen derselben zu verbergen. Immerhin darf der fremdsprachliche Lehrer, *sit venia verbo*, nicht mundfaul sein. Doch gilt es hier, ernstlich an Abhilfe zu denken.

Da müsste vor allen Dingen bei unsern akademischen Seminarien angefangen werden. So berechtigt wir die Vertrautheit mit der historischen Grammatik und den älteren Litteraturperioden nebst der Kenntnis ihrer Denkmäler auch halten, ebenso berechtigt würden wir die Forderungen

einer Gemeinde oder Schule ansehen, welche verlangte, dass der, kraft seines bestandenen Examens ihr zugewiesene Lehrer nicht nur die Kenntnisse, sondern auch das nötige Lehrgeschick habe, die ihm zufallenden Funktionen auszuüben. Dieses besitzt er aber in der Regel nicht, und woher sollte er es haben? Wie vielen ist denn Gelegenheit geboten worden, sich auch nur einigermaßen im Unterrichten zu üben? Und das gerade ist es doch, wozu er da ist! Da hilft ihm kein Roland, noch selbst der riesenstarke Beowulf! Was Wunder, dass er es da auch so macht, d. h. so zu machen versucht, wie es sein Lehrer selig gethan, dass er also eine Regel „durchnimmt“, und nun frisch zu übersetzen anfängt! Das Übrige kennt jedermann. Darauf hin sind denn auch die Forderungen des Staates zugeschnitten. Sollte es nicht geratener sein, den erwähnten Seminarien einmal einen andern, etwas modernen, d. h. den Verhältnissen und Anforderungen der Gegenwart angemessenen Zuschnitt zu geben? Wie wäre es, wenn man auch hier, sagen wir in eine klassisch-philologische und realistisch-praktische Sektion sonderte, von denen die erstere für die akademische, die andere für die Lehramts-Carrière vorbereitete? In vielen Punkten würden sich ja beide vereinigen lassen. Dass in der letztern vorzüglich der pädagogischen Ausbildung Sorge getragen werden müsste, versteht sich von selbst; vor allen Dingen müssten Lehrübungen eingeführt und gepflegt werden. In Bezug auf die Sprachdenkmäler würde ganz besonders die moderne Litteratur, also in beiden Sprachen vom 17. Jahrhundert an, betrieben werden müssen. Nach diesem vorbereitenden Kursus von vier Semestern, der mehr theoretisch-wissenschaftlicher Natur sein würde, müsste dann ein ebenso langer Aufenthalt im Auslande folgen und zwar je zwei Semester in jedem der beiden Länder. Von dieser Regel dürfte nur in ganz ungewöhnlich günstigen Fällen eine Ausnahme gemacht werden. Die Feinheiten der Aussprache und die tiefere Einsicht und grössere Vertrautheit mit der lebenden, gesprochenen Sprache werden doch erst durch den täglichen Verkehr mit dem betr. Volke

selbst gewonnen. Ausserdem soll ein solcher Aufenthalt auch die genaue Bekanntschaft mit den Sitten und Gebräuchen der fremden Nation, vorzüglich mit ihren Schulinrichtungen bezwecken. Freilich dürften sich dieser Forderung erhebliche materielle Bedenken in den Weg stellen. In der Regel hat der Student der Philologie nicht über grosse Mittel zu verfügen. Wer soll nun die Kosten eines zweijährigen Aufenthaltes im fremden Lande bestreiten? Hier wollen wir zunächst daran erinnern, dass ein solcher Aufenthalt, was England anbetrifft, — denn dieses würde doch zunächst in Frage kommen — durchaus nicht zu den schwierigen oder gar kostspieligen Dingen gehört. England besitzt zum grössten Teil noch Privatschulen; diese, wie auch die meisten andern Grammar-schools und Colleges, rekrutieren fast alle ihre Lehrer für neuere Sprachen aus Deutschland. Die Stellen sind in der Regel nicht lukrativ oder besonders angenehm, aber für die Zwecke eines deutschen Schulamtskandidaten wie geschaffen. Doch giebt es auch sehr feine und in mancher Beziehung angenehme Stellen, und ein tüchtiger Lehrer wird auch in England sehr geschätzt und entsprechend honoriert. In Frankreich ist die Sache freilich schwieriger; auch würden wir eher einen Aufenthalt in Genf oder Lausanne wegen des reineren Französisch anempfehlen. Die sogen. Feinheiten des Pariser Dialektes dürften überhaupt einem wenig geübten deutschen Ohre entschlüpfen und, wenn er ja einige Spuren zurückliesse, für unsere Schulzwecke nicht gut zu verwerten sein. Wer sich einbildet, durch einen kurzen Aufenthalt in Paris den Pariser Ton und Dialekt zu erhaschen, der bildet sich in der That nur etwas ein. Übrigens soll, wie im Deutschen, so auch in den Fremdsprachen der Lehrer dialektfrei sein.

Wer soll nun dem Kandidaten die Mittel an die Hand geben, zumal wenn es ihm nicht gelingen sollte, eine Lehrstelle zu finden? Dass der Staat sich dazu bereit erkläre, zu solchem Glauben können wir uns nicht emporingen. Auch würden wir es kaum als einen Vorteil

ansehen, wenn auf Anregung des Staates gewisse Pensions-Lehranstalten im Auslande geschaffen würden — wie es s. Z. vorgeschlagen worden ist — in denen die deutschen Studierenden zusammen wohnten, unterrichtet und beköstigt würden. Der beständige Verkehr mit den Landes- und Studiengenossen würde das Erlernen der Fremdsprache sehr erschweren, geschweige denn ein Hineinleben in den fremden Volksgeist, das Heimischwerden mit den verschiedenen Einrichtungen des Landes begünstigen. Der junge Mann soll frei und selbständig werden und vor allen Dingen das deutsche Gängelband abstreifen. Er soll viel hören, sehen und fragen, alles, was deutsch ist, meiden, fremde Zeitungen lesen, seine Wissenschaft an den einheimischen Quellen pflegen, den fremden Volks- und Sprachgeist so viel als möglich in sich aufnehmen und sich über alles Klarheit zu verschaffen suchen: denn er soll ja als Autorität zurückkehren.

Und so möchten wir uns denn zum Schlusse noch einen Vorschlag erlauben, welcher uns nicht nur zweckentsprechend, sondern auch leicht realisierbar zu sein scheint. Da es in erster Linie das Interesse einer Stadt oder Gemeinde ist, tüchtige, Lehrkräfte zu besitzen, sollte es da nicht angezeigt sein, wenn diese selbst ihr Augenmerk darauf richteten, sich solche zu sichern? Und gerade für den fremdsprachlichen Unterricht ist das nicht immer sehr leicht. Wenn nun jede einzelne Stadt diejenigen Schüler, welche nicht nur besondere Befähigung in den neuern Sprachen, sondern auch die Neigung besäßen, sich einst dem Lehrfach zu widmen, auf eigene Kosten ins Ausland schickte, ja sogar, wenn die Umstände es erheischten, studieren liesse, indem sie selbstverständlich diese jungen Elemente sich kontraktlich verbindlich machte, so würde nicht nur der einzelnen Stadt ein grosser Vorteil, sondern auch den betreffenden Regierungen manche Erleichterung daraus erwachsen, abgesehen davon, dass manche tüchtige junge Kraft, die sonst vielleicht verloren gehen würde, zum eigenen und zum Segen vieler ausgebildet würde. Die geringen Opfer würden sich reichlich lohnen;

auch brauchte die Zahl ja nicht gross zu sein. Die betr. Lehrercolliegen würden stets die geeignetsten Elemente in Vorschlag bringen. Selbst im Falle, dass die betr. Stadt nicht immer sofort die auf diese Weise gründlich vorgebildeten Lehrkräfte verwenden könnte, würden diese doch überall die willkommenste Aufnahme finden. Wie viel angenehmer und vorteilhafter würde ein solcher Modus nicht für eine städtische Behörde sein, welche auf einen tüchtigen fremdsprachlichen Unterricht grossen Wert legt und die sonst vielleicht nicht nur völlig unbekannte, sondern oft unbewährte, um nicht zu sagen, unfähige Leute annehmen muss, welche der Schule ganz erheblichen Schaden zufügen können!

Wenn dann der junge Mann so ausgerüstet zurückkehrt und noch ein oder zwei Semester hindurch das Gewonnene in weiteren Lehrübungen am Seminar zu verwerten und auszubilden sucht, indem er zugleich den jüngeren Studierenden, was Aussprache und Sprachgewandtheit anbetrifft, zum Muster dienen könnte, wird er nicht nur mit grösserer Sicherheit zum Examen schreiten, sondern auch wohl vorbereitet und seiner Aufgabe gewachsen in seinen Beruf eintreten, den er nun nicht mehr, wie es bisher Sitte war, als erstes Versuchsfeld missbrauchen wird. Denn es ist wohl nicht zu leugnen, dass in keinem andern Fache der junge Praktikant oder Kandidat so ungenügend praktisch vorbereitet in seinen Beruf eintritt, als bisher unsere studierten oder akademisch gebildeten jungen Lehrer in das Schulfach. Und doch sind es nicht verstäubte Akten, tote Zahlen oder Missethäter, mit denen sie sich zu beschäftigen haben, sondern mit dem Besten und Kostbarsten was die Familie besitzt, mit ihren Kindern.

Wir setzen dabei natürlich voraus, dass diejenigen Städte oder Gemeinden, die ihren Schulen ein so lebhaftes und thätiges Interesse entgegenbrächten, es sich auch zur ehrenden Aufgabe machen würden, dazu beizutragen, dass die betr. Lehrer nicht nur sorgenfrei, sondern auch standesgemäss leben könnten und nicht genötigt wären, durch



Privatstunden geben ihre Zeit und Kräfte zu zersplittern, anstatt sich ganz ihrem eigentlichen Berufe zu widmen.

Indem wir diese Reformideen und Vorschläge, die wir schon teilweise im Juli d. J. in einem Vortrage vor der Landesversammlung des Badischen Vereins für das Höhere Mädchenschulwesen in Offenburg zur Kenntnis brachten, der Öffentlichkeit überliefern, geben wir uns keineswegs der sanguinischen Hoffnung hin, dass dieselben sofort allgemeinen Sympathieen begegnen dürften. Wir sind sogar der festen Überzeugung, dass diese Ansichten, mit denen wir zum Glück nicht mehr vereinzelt dastehen, noch manchen hartläckigen Widerstand und vielleicht auch manch scharfen Angriff erfahren werden; denn wann wäre bei irgend einer reformatorischen Bewegung die leidige Reaktion ausgeblieben! Und stets wird es ja auch Geister geben, die verneinen, oder solche, die mit zäher Ausdauer am Alten hängen, wenn sie auch die Fruchtlosigkeit ihrer Bemühungen vor Augen sehen. Und so machen sich denn auch in diesem Augenblicke schon wieder Stimmen geltend, die der alten Übersetzungsmethode mit all ihrem Ballast von schriftlichen Arbeiten, Versionen, Retroversionen, Extemporalien u. s. w. noch einmal zu Ansehen verhelfen möchten. Doch sind wir der festen Zuversicht, dass die Reformbewegung schon jetzt mächtig genug ist, um bald zum entschiedenen Siege zu führen. Dabei liegt es uns fern, alle sonstigen, von den unserigen abweichenden Reformvorschläge, von mehr vermittelnder, unentschiedener Natur, ohne weiteres zu verwerfen oder zu unterschätzen, da gerade sie die ersten Erfolge zu verzeichnen haben dürften und dadurch einer gründlichen Reform, wie wir sie beabsichtigen, den Weg mit bahnen werden. Denn die Zahl der ängstlichen, unklaren und unselbständigen Geister ist, wie in jedem Stande, so auch im Lehrstande eine ziemlich beträchtliche, und mit ihnen muss doch auch gerechnet werden! Wir hoffen jedoch mehr von dem heranwachsenden Geschlechte von Lehrern und Lehrerinnen, sowie auch von dem Einflusse der Familie, die gewiss eines Tages mit Nachdruck von der

Schule fördern wird, was sie mit Recht zu fordern hat. Denn es muss doch wohl einmal ein Ende gemacht werden mit dem für unsere Schulen höchst beschämenden Usus, dass unsere Schüler und Schülerinnen, wenn sie endlich nach mancherlei Drangsalen der Schule entwachsen, noch hinausgesandt werden unter fremde Nationen, dem Vater- und Mutterauge und Herzen entrückt, in meist unbekannte Verhältnisse, die nicht immer den vorteilhaftesten Einfluss auf das physische und moralische Wohl derselben ausüben, und bloss um eines äusseren Vorteils willen, den die Schule nach langjährigem Unterrichte wahrlich zu bieten imstande sein sollte. Es dürfte auch ferner nicht mehr die herkömmliche Entschuldigung von deutschen Jünglingen und Jungfrauen gehört werden, die nach sechs- bis siebenjährigem fremdsprachlichen Unterrichte noch nicht imstande sind, sechs bis sieben Worte hinter einander geläufig zu sprechen: „Wir haben es ja nur grammatikalisch gelernt!“ — Wahrhaftig, kann es etwas Beschämenderes für einen ehren- und gewissenhaften Lehrer geben, als dieses Verdammungsurteil seines Unterrichts aus dem Munde seiner eigener Schüler und Schülerinnen!

Darum hoffen wir zuversichtlich, dass alle diejenigen denen es Ernst mit ihrer Aufgabe ist und die auch imstande sind willens sind, mit den Verhältnissen und Anforderungen der Gegenwart zu rechnen, ohne Vorurteil unsere Vorschläge und Ansichten prüfen werden. Wenn sie das thun, dann werden sie uns gewiss nicht den Vorwurf machen, dass wir, wie jetzt das beliebte Schlagwort heisst, „das Kind mit dem Bade ausschütten“. Denn gerade dieses ist es ja, die lebendige Sprache, das wir erretten möchten aus der Hochflut der Grammatik in der es bis jetzt mit dem Tod rang. —

#### Druckfehler :

- }. 43, Zeile 15 von unten ist vor „verzichten“ nicht einzuschalten.  
}. 48, „ 11 „ „ lies Lautverhältnisse.



