

In den „Lehrplänen und Lehraufgaben für die öffentlichen Realschulen des Hamburgischen Staates von 1893“ heißt es für das erste Halbjahr des französischen Unterrichts u. a.:

„Aneignung eines genügenden Wortschatzes, auf dessen planmäßige Erweiterung in allen Klassen Bedacht zu nehmen ist.“

In den preußischen Lehrplänen von 1892 findet sich die Forderung nicht als „Lehraufgabe“, sondern unter den „Methodischen Anmerkungen“:

„Auf Aneignung eines festen von Stufe zu Stufe zu „erweiternden und auch auf den Gebrauch im täglichen „Verkehr zu bemessenden Wort- und Phrasenschatzes „ist auf allen Stufen streng zu halten. Dieser Schatz ist „durch fortgesetzte mündliche und schriftliche Verwertung „in sicheren Besitz umzuwandeln. Besondere, die Lektüre „und das Bedürfnis des täglichen Lebens berücksichtigende „Vokabularien können gute Dienste leisten.“

In hamburger wie in preußischer Form ist die Forderung bis heute auf dem Papiere geblieben. Unsere Jahresberichte haben wenigstens ebenso wenig darüber zu berichten wie die preußischen. Selbstverständlich werden die Lehrer hüben wie drüben die „Aneignung eines genügenden Vokabelschatzes“ erstreben; aber was für „genügend“ gehalten, wie die Aneignung betrieben, wie „planmäßig“ oder „von Stufe zu Stufe“ erweitert wird, das ist aus den Berichten nicht zu ersehen; es scheint auch nicht, als wenn behördlicherseits auf die Durchführung jener Forderungen Wert gelegt würde; es verlautet nichts von der Einführung eines Vokabulars, das sich organisch an den Unterricht anschlüsse oder aus demselben hervorginge.

Die Jahresberichte sprechen nur von der Aneignung und planmäßigen Erweiterung des grammatischen Schatzes;

die Revisionen beschränken sich im Grunde nur auf dessen Vorhandensein und behandeln den Schatz an Worten als etwas Nebensächliches.

Und doch enthält die Forderung einen besonders durch den Hinweis auf Vokabularen so fruchtbaren Gedanken, von ihrer Erfüllung hängt der ganze Erfolg des französischen Unterrichts auch im Sinne der Lehrpläne so wesentlich ab, daß wir Lehrer das größte Interesse daran haben, nach dieser Richtung weiter zu arbeiten und daraus die Konsequenz zu ziehen. Von der Behörde können wir diese Arbeit nicht erwarten, da sie an dem „methodisch angelegten Elementar- und Lesebuch“ festhält; und an diesem muß sie festhalten, so lange ihr die „sprachlich-logische Bildung durch den systematischen Betrieb der französischen Grammatik“ als höchstes Ziel des Faches vorschwebt und „mündliche und schriftliche Übersetzungen in's Französische auf allen Stufen“ als das einzige Mittel jenes Ziel zu erreichen.

Unsere Lehrpläne stehen mit der Forderung betr. planmäßige Erweiterung des Sprachschatzes auf der Seite der „neuen“, mit der Forderung betr. Grammatik und Übersetzung aber noch ganz im Lager der „alten Methode“, sie folgen der vermittelnden Methode, und wollten ihr folgen, um die Gegner zu versöhnen und sie auf einer mittleren Linie zu gemeinsamer Arbeit zu vereinigen. Leider übersahen dabei die Lehrpläne, daß es nicht nur die Methode war, was die Jungen von den Alten schied, sondern auch die Ziele, indem das Können über das bloße Wissen gestellt wurde. Genug, es wurden 1892/93 der alten Schönen, die man Grammatik nennt, einige neue Schleifen und Bänder — „Wortschatz“, „Sprechübungen in jeder Stunde“, „Ausbildung der Hörfertigkeit“ — angehängt, um ihr eine Zeit lang die Herrschaft zu sichern. Und das ist bis jetzt wunderbar geglückt. Noch immer huldigen ihr aus verschiedenen Gründen große Scharen von Anhängern, mit denen die Behörden wohl oder übel rechnen müssen.

Der Sturm der „Jungen“ ist abgeschlagen. Es fehlt nur noch, daß der eben veröffentlichte Erlaß des preußischen Königs betr. das Englische an Gymnasien von den „alten“ Methodikern durchgeführt wird, um das Schicksal der Pläne von 1892/93 zu teilen.

So wird mein „Beitrag“ von selbst zu einer Kritik der vermittelnden Methode überhaupt. Da ich aber nicht nur die Fachgenossen, sondern auch das urteilsfähige Publikum, welches keine Fachzeitschriften liest und keine Lehrerkonferenzen besucht, im Auge habe — denn es ist eine Frage, über deren prinzipielle Seite jeder Gebildete ein Urteil hat —, so dürften einige einleitende Bemerkungen am Platze sein.

Die „Neue Methode“ ist nur eine — wieder ausgegrabene — alte. Die früheren „Bürgerschulen“ im weitesten Sinne dachten nicht daran, mit den Gymnasien konkurrieren zu wollen; mit dem Betrieb des Französischen und (seit etwa 1840) Englischen verfolgten sie lediglich praktische Zwecke; an den Gelehrtschulen wurde das Französische als Anhängsel des Lateinischen behandelt; es erfüllte seinen Zweck, wenn der Primaner einen leichten Prosatext ohne, einen Dichter mit Vorbereitung übersetzen konnte.

Die allmähliche Heraushebung der jetzigen 6 klassigen Bürgerschule d. h. der „Realschule“ aus der Gruppe der dem mittleren Erwerbsstand dienenden Schulen ergab sich als Folge des Einjährig-Freiwilligen-Dienstes, zu dem die Absolvierung der Realschule berechtigt. Heute steht diese Realschule — nach Ausscheidung jeder alten Sprache — mit ihrem in sich abgeschlossenen Lehrziel, ihrer straffen inneren, wie äußeren Organisation, vor uns wie ein mächtiger Bau, der unseren staatlichen Bedürfnissen noch auf lange Zeit entsprechen dürfte und von den anderen Kulturstaaten als ein Ideal bewundert wird, das man mit allen Kräften zu erreichen strebt.

Den beiden neueren Sprachen wurde in ihrem Lehrplan eine bedeutsame Stellung angewiesen; aber da die Realschule keine Fachschule sein, sondern eine allgemeine mittlere Bildung vermitteln soll, so mußte die Methodik des neu-sprachlichen Unterrichts erst noch gefunden werden: ein anerkanntes Lehrverfahren gab es noch nicht. Die allmählich in größerer Zahl geschaffenen Lehrstühle an den Universitäten lieferten — in nicht gleich ausreichender Menge — vorwiegend Lehrer, welche viel von der Wissenschaft verstanden, von der praktischen Sprache wenig. Der Unterricht mußte

also zunächst Philologen, Theologen, Mathematikern (oder Nichtakademikern) überlassen werden, welche die Methodik der alten Sprachen einfach auf die neueren übertrugen.

Diese Richtung erhielt wesentliche Verstärkung durch das Streben des Realgymnasiums (Realschule I. Ordnung) nach Gleichberechtigung mit der Gelehrtenschule; die Forderung wurde durch den Nachweis der Gleichwertigkeit des Bildungsganges begründet; der Nachweis schien aber nur durch die „wissenschaftliche“ Behandlung des Französischen (als Modern-Latein) und des Englischen (als Modern-Griechisch) erbracht werden zu können. Unter wissenschaftlich wurde natürlich grammatisch verstanden; der breite Strom der lebenden Sprachen als Reflex eines mächtig dahinfließenden Kulturlebens wurde in das enge Bett der Wissenschaftlichkeit gezwängt, um das Hauptziel zu erreichen: die Anerkennung der Reife für die Universität.

Da aber in Bezug auf die Vorbildung, Qualifikation und Anstellung der Neusprachler für die höhere und mittlere Realschule ein Unterschied nicht gemacht werden kann noch darf, so wurde auch für die letztere das „wissenschaftliche Verfahren“ vorbildlich. Von Sprechen und Schreiben der lebenden Sprachen war kaum noch die Rede; man plätscherte gemütlich im Fahrwasser der altsprachlichen Methodik, langweilte sich und die Schüler mit „Übersetzungen ins Französische auf allen Stufen“, fand Trost in der undefinierbaren „formalen“ oder „sprachlich-logischen Bildung“, bis zu Anfang der 80er Jahre Professor Viator-Marburg, der noch heute an der Spitze der Reformbewegung steht, diese durch den Weckruf: *Quousque tandem!* einleitete, stark beeinflusst freilich durch Perthes, welcher bereits für eine ähnliche Reform des lateinischen Unterrichts eingetreten war, die hier nicht näher zu erörtern ist.

Um Viator sammelte sich bald eine größere Zahl von Schulmännern, welche den Kampf gegen die „grammatische Methode“ rücksichtslos aufnahmen. Es bildeten sich neuphilologische Vereine (in Hamburg 1883), die sich 1886 zu dem Verband der deutschen neuphilologischen Lehrerschaft (1896 in Hamburg) zusammenschlossen. Seinem immer entschiedeneren Drängen auf Einführung der „Reform“ wurde durch die preußischen Lehrpläne von

1892 Rechnung getragen. Diese wurden 1893 an den Hamburger Realschulen eingeführt, wie sie auch im übrigen Deutschland maßgebend geworden sind.

Diese Lehrpläne brachten uns also die vermittelnde Methode. Warum und wie diese sich, besonders in Folge der Forderungen für das Einjährigen-Examen, rückwärts entwickeln mußte, habe ich an einer andern Stelle gezeigt¹⁾; ihre Vorwärtsentwicklung in den oberen Klassen, zunächst der Oberrealschule, zeigen die von den preußischen wesentlich abweichenden Bestimmungen für die hamburgische Abiturientenprüfung.²⁾

Ich möchte nun zu dem Ausbau der Realschule mein Scherflein beitragen, und zwar an einer Stelle, wo die „Reform“ bis jetzt wenig oder gar nicht gearbeitet hat; ich meine das Vokabellernen auf der unteren Stufe, weil ich darin gewissermaßen das Gerippe des ganzen Unterrichts erblicke.

Die Reformmethode geht von dem Grundsatz aus, daß eine fremde Sprache „direkt“ zu lernen ist, in der Weise wie die Muttersprache gelernt wird; unzweifelhaft richtig ist dieser Grundsatz bei dem Unterricht, der als erster fremdsprachlicher in jungen Jahren (bei uns mit neun) anfängt und in den ersten Jahren mit einer sehr großen Stundenzahl bedacht ist, und das ist bis jetzt das Französische.

Das Kind fängt in der Muttersprache an mit dem Verstehen und Nachahmen von Lauten, dann Wörtern; das erste Verstehen ist Wiedererkennen; das Wort weckt die betreffende Idee; was ihm sonst noch beigegeben, ist nicht von Belang.³⁾ Selbst Erwachsene achten in der gewöhnlichen Unterhaltung fast nur auf das entscheidende Wort, weniger auf seine Nebenbeziehungen oder sein grammatisches Beiwerk; im fremden Lande erfolgt die Verständigung zunächst nur auf diesem Wege. Für die nächsten Zwecke reicht also das Können

¹⁾ Vergl. meinen Vortrag auf der Allgemeinen Philologen-Versammlung in Bremen 1899.

²⁾ Vergl. die Begründung und Diskussion meiner „Thesen“ auf den Neuphilologentagen in Wien (1898) und Leipzig (1900).

³⁾ Vergl. Canto one: Boy, Gun, Joy, Fun. Canto two: Gun, Bust, Boy, Dust.

d. h. das Sprechen und Verstehen der notwendigsten Vokabeln völlig aus. Wer nomen und verbum in der primitivsten Form wiedererkennt, versteht, wer sie anwenden kann, spricht; damit ist die erste Unterhaltung möglich; sie braucht in der fremden Sprache nicht gewandter zu sein, als man es auf der entsprechenden Stufe in der Muttersprache erwartet; die Hauptsache aber ist, daß man in dem natürlichen Gedankenbereich des Knaben bleibt.

Man hält also von vornherein den Schüler dazu an, seine Fragen, Antworten, Mitteilungen in die fremde Sprache zu kleiden; mag die Form noch so elementar sein. Einstweilen ist die Hauptsache, daß er überhaupt spricht, nicht wie er spricht; man darf die Scheu, fremde Worte zu gebrauchen, nicht aufkommen lassen, sonst ist das Spiel für lange Zeit verloren. Darum muß der Anfänger zuerst in seiner unmittelbaren Umgebung heimisch gemacht werden, das ist aber das Klassenzimmer mit seinem lebenden und toten Material, also mit Konkretem, mit dem, was sich zeigen oder darstellen läßt; nur so läßt sich die deutsche Benennung umgehen; denn das Ding soll ohne Vermittlung der Muttersprache direkt mit dem fremden Namen genannt werden, nicht auf dem Umwege der Übersetzung.

Dieses Verfahren ist keineswegs neu; aber viele Lehrer, die im Übrigen für die Reform sind, wollen nicht den Grundsatz anerkennen, daß man die Muttersprache von vornherein möglichst aus dem Unterricht verbannen soll; nur durch ein konsequentes Befolgen dieses Grundsatzes kann das Hauptziel dieses Unterrichts erreicht werden. Man wendet ein, daß so Manches im fremden Idiom garnicht klargemacht werden kann oder gar zu viel Zeit in Anspruch nimmt; aber was sich nicht in kurzer, knapper Form allgemeinverständlich vortragen oder behandeln läßt, gehört eben nicht in den Anfangs-Unterricht. Diese Auffassung kann allein die sichere Direktive für das bieten, was den Unterrichtsstoff bilden muß; sie ist entscheidend auch für das Maß des grammatischen Stoffes.

Freilich erfordert dieses Verfahren eine ganz besonders sorgfältige Vorbereitung von Seiten des Lehrers gerade auf der untersten Stufe. Man muß sich davor hüten, zu viel zu geben oder gar sein Licht leuchten zu lassen. Die Fortschritte

können nur sehr langsam sein; denn der Lehrer hat nicht nur auf die spontane Verwendung des fremden Idioms hinarbeiten, sondern auch noch lange auf die korrekte Wiedergabe der Laute an sich und im Zusammenhang zu achten.

Im ersten Vierteljahr wird zum Lesen und Schreiben nur die Wandtafel benutzt, die auch später noch eine große Rolle spielt; ob Lautschrift oder gewöhnliche Schrift zu wählen sei, kann hier unerörtert bleiben, auch, wie die elementare Formenlehre in den Unterricht eingeführt wird.

Dagegen werden die — noch nicht durch Druck oder eigenes Niederschreiben fixierten — Vokabeln bereits als Musterwörter für die Einübung der Laute verwendet. Daß das leicht durchführbar ist, lehrt die Erfahrung. Von den in unsern Lehrplänen geforderten „Leseübungen“ ist natürlich, weil die Schüler noch keinen gedruckten Text haben, abzusehen.

Etwa nach sechs Wochen erfolgt die erste Eintragung der Vokabeln von der Tafel und zwar, da sie längst durch beständigen Gebrauch bekannt sind, ohne die deutsche Bedeutung und nach den vom Lehrer beliebten Gruppen; es wird Raum gelassen für weitere Eintragungen; die Spalte für das deutsche Wort bleibt einstweilen unbeschrieben. Das Selbsteintragen des fremden Wortes hat auch als orthographische Übung seinen Wert; das eventuelle Eintragen der Bedeutung mag später als Hausaufgabe behandelt werden.

Die systematische Erweiterung des Wortschatzes kann auf die mannigfachste Weise erfolgen, durch Bilder, Karten, Gegenstände, oder auf reflektivem Wege. Wenn wir uns nur darüber einig sind, daß in den ersten Jahren von fest zu wissenden und von allen Schülern gewußten Vokabeln nur die in Frage kommen, welche aus der nächsten und näheren Umgebung auf irgend eine Weise sinnlich wahrnehmbar oder darstellbar sind; davon sind naheliegende Adverbia und Wendungen nicht ausgeschlossen.

Man wird es mir erlassen, für Semester und Jahr anzugeben, welche Wörter im einzelnen zu lernen und bei der Versetzung als bekannt und geläufig nachzuweisen sind. An den Anstalten wird man einen derartigen Kanon leicht

zusammenstellen können; er wird nach meiner Überzeugung in der Hauptsache immer auf das hinauskommen, was in dem zum Schluß gegebenen Vokabular geboten wird. Denn dieses enthält das Vokabelmaterial, welches im Laufe der drei ersten Jahre aus der Praxis des Unterrichts selbst herausgewachsen ist; und man wird einräumen, daß es auch, was die Menge angeht, ausreichend ist.

In diesem Zusammenhange komme ich auf die Lektüre, wo ich im Interesse der „Methode“ wieder etwas weiter ausholen muß.

Die regelmäßige Lektüre möchte ich — abgesehen von möglichst einfachem, meist poetischem Memorierstoff — nicht vor dem Beginn des 2. Vierteljahres angefangen sehen. Ich will vor der Hand von ihrer systematischen Ausbeutung zur Bereicherung des Sprachschatzes oder gar der grammatischen Kenntnisse nichts wissen. Ehe die Schüler das Lesebuch in die Hand bekommen, ist in Verbindung mit den Vokabeln die Formenlehre bereits praktisch eingeprägt, natürlich ohne Vermittlung des Deutschen und mit Verwendung der aller- notwendigsten französischen Terminologie durch den Lehrer.

Die Vorbereitung auf das Lesestück — Poesie oder Prosa — erfolgt an der Tafel; die Hauptbegriffswörter, an denen die Erzählung oder Schilderung hängt, erscheinen zuerst an der Tafel, ihre Bedeutung wird — möglichst mit Vermeidung des deutschen Wortes — zum „direkten“ Bewußtsein gebracht, dann wird der Text in der Weise vorgelesen, daß alle Schwierigkeiten beim Verstehen umschrieben oder durch verständliche Wendungen ersetzt werden; endlich kurze Fragen gestellt, aus deren Beantwortung zu sehen, daß inhaltlich alles verstanden ist; dann erst werden die Bücher geöffnet. Die weitere Behandlung ergibt sich von selbst, besonders was korrektes und sinngemäßes Lesen angeht.

Will man selbst vorübersetzen und dann nachübersetzen lassen, so mag man es thun; aber nicht eher, als das Stück — soweit es sich überhaupt dazu eignet — mit und von den Schülern auf die verschiedenste Weise umgewandelt ist. Bei manchen Lesestücken kann indessen die Übersetzung direkt von Schaden sein; in keinem Falle darf sie verzerrtes

oder unidiomatisches Deutsch bieten. Doch darüber ist hier nicht zu streiten. Mir kommt es hauptsächlich darauf an, den Schüler schnell zum wirklichen „Lesen“ zu bringen; die Analyse des Satzes ist nur Mittel zum Zweck. Wenn er endlich ein so als Ganzes behandeltes und verstandenes Stück lautlich korrekt und mit richtiger Betonung zu lesen versteht, so ist das immerhin eine Leistung, auf die er stolz sein kann, und die mir als Zielleistung höher zu stehen scheint, als eine Übersetzung.

Die Verarbeitung zu schriftlichen Umformungen und Reproduktionen, vor allem auch zu freien Diktaten schließt sich bequem daran an.

Soll nun aber das bei der Lektüre vorkommende neue Vokabelmaterial auch in den eisernen Bestand aufgenommen werden? — Durchaus nicht. Das würde zu einer unleidlichen Beschränkung und Festlegung der Lektüre auf den einzelnen Stufen führen. Thatsächlich aber bietet jede verständig ausgewählte Lektüre Gelegenheit zur Gewinnung des erst für Quarta anzusetzenden Wortschatzes an Abstrakten; dazu rechne ich die alltäglichen abstrakten Hauptwörter, die weniger sinnfälligen, gangbaren Adjektiva, weitere Adverbia und Wendungen; auszuschließen sind noch aus dieser Gruppe die Vokabeln, welche sich nicht mit Einem Äquivalent decken, sondern je nach ihren Verbindungen verschiedenen Begriffen in der Muttersprache entsprechen.

Schon in Quinta lassen sich zwischen Verben, Adjektiven und Substantiven Ableitungsreihen nach verschiedenen Richtungen herstellen, ich will nicht sagen Etymologien, wenigstens keine systematischen. Solche Übungen, die auch wieder hauptsächlich an der Tafel vorzunehmen sind, bieten auch den Vorteil, die Unregelmäßigkeiten der Bildung des Femininums und des Verbums in praktischen Zusammenhang zu bringen, während andererseits mit den bekannten (oder gelegentlich vorgekommenen) Vokabeln zur Erweiterung des Substantivs durch Adjektiva und beider zu Sätzen in einer Weise angeregt wird, die eine sehr lebhaft Beteiligung von Seiten aller Schüler findet.

Auch die unregelmäßigen Verba, die natürlich schon in der Sexta- und Quinta-Lektüre „vorgekommen“

sind, werden in der Quarta zunächst als Vokabeln aus der Lektüre genommen und nach den Gruppen *ir, re (oir)* eingetragen, aber nur in der Form des Infinitivs. Eine systematische Behandlung derselben vor dem 5. Halbjahre ist grundsätzlich abzuweisen; sie führt nur zur Verwirrung. Die Aneignung erfolgt sicherer zunächst durch Umformungen und mündliche Übungen, auch durch Zusammenstellungen übereinstimmender Formen an der Tafel; jedenfalls lehrt die Erfahrung, daß im Quartajahre die Hauptformen — vom Subjonctif ist ja noch kaum die Rede gewesen — fest angeeignet werden können, wenn auch der Einfluß der *er*-Konjugation einmal Formen wie *prendèrent, mettrant* oder *fairàmes* zu Tage fördert. Nur wenn dieses durch praktische Übung und Gewöhnung erreicht worden, ist eine systematische Behandlung am Platz, weil von Interesse; sie muß sogar — etwa im 7. Halbjahre — einsetzen (möglichst auf lautlicher Grundlage), da ja auf die dauernde und bewußte Aneignung unter keinen Umständen verzichtet werden kann noch soll.

Die Präpositionen und Konjunktionen auf der Unterstufe, wie es in den „Lehrplänen“ verlangt wird, in einer systematischen Form zu treiben, kann natürlich nicht empfohlen werden; sie finden im Vokabular keinen Platz, da ihre selbstständige Verwendung für die Praxis erst später in Frage kommt. Die Präpositionen lassen sich sämtlich durch Anschauung oder Darstellung — also ohne deutsch! — ohne Mühe einprägen; die weitere Entwicklung von der — darstellbaren — lokalen Grundbedeutung zur temporalen oder gar zur figürlichen gehört nicht auf die Unterstufe; das schließt natürlich nicht die Möglichkeit aus, gelegentlich in der Lektüre auf diese Entwicklung hinzuweisen; aber gegen das „Abfragen“ derselben sprechen um so wichtigere Bedenken, als gerade bei den gewöhnlichsten „Verhältnißwörtern“ dies lokale Grundverhältnis wohl durch eine Geste oder durch einen kurzen Satz anschaulich zu machen ist, nicht aber durch Ein Äquivalent der Muttersprache. Sind sie durch sinnliche Auffassung angeeignet, dann ist die natürliche Grundlage gelegt für das leichtere und schnellere Eindringen in das große sprachliche Gebiet, auf dem die Präposition eine entscheidende Rolle spielt.

Die Kenntnis der Konjunktionen wird nach der ganzen Anlage des Unterrichts nicht verlangt; sie brauchen nur für das Verständnis der Lektüre geläufig zu sein. Die selbständige Benutzung zur Satzbildung liegt dem Knaben noch viel zu fern, und dazu würde die Schwierigkeit mit dem Subjonctif kommen, der für das junge Volk in der Praxis noch Kaviar ist. Damit würde auch die Bestimmung der Satzarten wegfallen, wie man sie oft schon in der Quarta der Gymnasien betreibt. Man soll eben nicht vor der Zeit auf einen „gelehrten“ Stil hinarbeiten und nicht künstlich eine Vorstellungsweise herausarbeiten wollen, welche dem Erfassen und Nachahmen des Schlichten und Natürlichen hinderlich ist.

Vor dem 4. Jahre soll außer dem Lesebuch nichts Gedrucktes in den Händen des Schülers sein. Das Lesebuch kann oft wochenlang ganz in der Schule bleiben, auch das Vokabelheftchen. Ich halte für die Unterstufe sehr wenig von dem, was man „Präparation“ nennt. Der Unterricht ist alles. Es ist nicht die Aufgabe des Neusprachlers, zu dem Quantum beizutragen, durch welches oft das Elternhaus die „wilden Rangen“ beschäftigt zu sehen verlangt. Diese müssen schon weiter sein, ehe man von der Arbeit zu Hause für die ganze Entwicklung und für das betreffende Fach wirklichen Erfolg erwarten kann. Zu dieser häuslichen Thätigkeit kommt es früh genug. Ich muß mich für andere Fächer der unteren Klassen des Urteils enthalten. Aber für eine „lebende“ Sprache, deren Aneignung zunächst durch Nachahmung, durch Ohr und Auge erfolgt, ist alle Präparation auf etwaiges Auswendiglernen zu beschränken, und auch das wird hauptsächlich nur eine häusliche Revision des in der Klasse Gelernten sein können. Um keinen Preis die Vielschreiberei! Fangen wir erst an, uns auf den Hausfluß zu verlassen und dafür Beweise in Form von „Schriftlichem“ zu verlangen, dann sind wir schon auf der schiefen Ebene. Wenn regelmäßige Hausarbeit später nötig wird, dann sollen die Knaben bereits so angeleitet, meinetwegen so gegängelt sein, daß bei der Arbeit daheim auch etwas herauskommt.

Alle „Mußvokabeln“ sind demnach in einem bestimmten Zusammenhange vorgekommen, in dem lebendigen Konnex des Schullebens, durch die Anschauung oder einen dem Alter

durchaus entsprechenden Lesestoff; manches Wort fällt nebenbei ab und wird zum Kapital geschlagen, bildet aber keinen Teil des festen, immer wieder zu kontrollierenden Bestandes. Die Systematik des Vorgehens erhöht eben die Aufnahmefähigkeit und Aufnahmefreudigkeit, die Kontrolle aber läßt sich, wie schon angedeutet, auf die mannigfachste Weise, schriftlich wie mündlich, handhaben und in einer die Thätigkeit der ganzen Klasse lebhaft anregenden Weise.

Für den Lehrer ist es von der größten Bedeutung, in jedem Stadium des Unterrichts zu wissen, auf welchen Bestand an Vokabeln er mit Bestimmtheit rechnen kann; denn kaum etwas anderes ist für den flotten sprachlichen Betrieb hinderlicher, als wenn das Material fehlt oder unsicher ist.

Die Vokabeln sind, was die Kohlen für die Industrie sind. Die Selbstgewißheit ist für den produzierenden Schüler von nicht geringem Werte; sie bringt ihm auch einen moralischen Gewinn; denn er weiß, was er weiß, und — jeder Schüler weiß es, auch der minderbegabte. Und hierin darf man endlich einen Vorteil ganz besonderer Art erblicken, den ich den schulpädagogischen nennen möchte.

Macht einem Schüler das Erfassen der sprachlichen Form oder die Ausnutzung des Wortschatzes in der Rede Schwierigkeiten, so bleibt er doch im Zusammenhang des Unterrichts; auch er wird gefördert und zwar nach der Seite, wo ja einstweilen noch der Schwerpunkt des Unterrichts liegt. Denn er versteht den Lehrer und das, was ihm stofflich geboten wird. Man kann ihn also auch eher versetzen, es weiter mit ihm riskieren und abwarten, ob nicht die Erleuchtung, die Gewandtheit in der höheren Klasse kommt, genau so wie im deutschen Unterricht, wo man bei der Versetzung auch oft fünf gerade sein läßt.

Das Französische wird in den späteren Klassen noch schwierig genug. Aber wir sollen uns hüten, es in den Unterklassen nach Weise des Lateinischen zum fast ausschließlichen Kriterium der Begabung zu machen oder durch allzufrühe Betonung des „formalen“ Gesichtspunktes so manchem sonst gut veranlagten Knaben die Freude an dem Fache und an der Sache und damit oft die ganze Schulkarriere zu verderben. Es ist doch thatsächlich so, daß viele

Schüler, die einen deutschen Satz fehlerlos und fließend ins Französische übersetzen können, über diese Kleinarbeit nicht hinwegkommen und unfähig bleiben oder werden, sich in dem Strom der lebenden Sprache frei zu bewegen.

Und welche Fülle anregender, leichter und idiomatischer Lektüre läßt sich im Französischen bereits dem eben 9jährigen Knaben bieten! Welche Vorzüge vor den zurechtgestutzten Einzelsätzen und den der kindlichen Gedankensphäre meist fremden Geschichten der lateinischen Übungsbücher, wo die Schwierigkeit der Form von der des Inhaltes oft noch übertroffen wird und so mancher sonst gescheute Junge zu Falle kommt! Für den Sextaner schon ist das Französische keine Welt, in der man sich langweilt. Nur quäle man ihn nicht unnötig mit der Form und mit allerhand häuslichen „Präparationen“, sondern lasse ihn frisch genießen. Dabei entwickelt er sich normal; denn seine natürlichen Neigungen und Fähigkeiten werden in Anspruch genommen. Immer aber bleibt es in diesen ersten Jahren das Wort, worauf es ankommt, als der Träger, meist auch als die Summe des Geschauten, des Vorgestellten, des Erlebten.

In diesem Sinne möchte ich also behaupten, daß das Hinarbeiten auf die Gewinnung eines festen Wortschatzes unter den Zielen des französischen Unterrichts der ersten drei Jahre voranstellen muß.

Es wäre nun noch die Frage zu erörtern, ob dieses Ziel nicht auch nach der vermittelnden Methode oder neben, vielleicht auch trotz derselben zu erreichen ist. Ich halte es für unmöglich.

Nehmen wir als Typus dieser Methode den an den Hamburger Realschulen eingeführten „Lehrgang der französischen Sprache“ von Plattner, „Erster Teil“. Das Buch ist nach den mit den preußischen Lehrplänen von 1892 gegebenen Anweisungen an sich geschickt und sorgfältig gearbeitet. Wesentlich einer Anregung von Hamburg aus folgend, haben die neueren Auflagen in „Leseübungen“ und „Sprechübungen“ einen Anlauf zur direkten Methode genommen, mit dem sich immerhin schon etwas anfangen ließe. Leider werden selbst diese sehr bald in den Dienst der „sprachlich-logischen Schulung“ gezwängt, der zunächst

mal zwei oder drei schöne Jahre geopfert werden. Die Fahrt durch die Wüste beginnt. Hier und da eine Oase, aber es ist meist eine Fata morgana. Denn selbst der sehr wenigen Lesestücke, die dem Schüler geistig nahe liegen, wird er nicht froh, da es hauptsächlich auf ihre Ausschachtung zu grammatischen Zwecken ankommt, als wollte man ihn durchaus nicht zum Genuß kommen lassen; und die französischen Gedichte am Ende sind eigentlich erst für Quartaner!

Bei Plattner arbeitet eben alles auf das „Thème“ hin; daneben ist keine Zeit für andere Dinge, keines der Lesestücke kann überschlagen werden, auch kaum eine der Übersetzungsübungen in ihrem bunten Durcheinander von Anekdoten, Fabeln und Witzen, deren Pointen kaum erkannt werden, mit ihrer jede geistige Konzentration ausschließenden Mannichfaltigkeit und Zerrissenheit. Es ist als wenn auch im Französischen dem Knaben so recht nachdrücklich beigebracht werden sollte, der Inhalt sei gleichgültig, wenn nur die Form geübt, wenn nur übersetzt werde. Und der Knabe ist sehr gelehrig. Wie lange dauert es, und er hört überhaupt auf, sich etwas beim Lesen zu denken. Nummer für Nummer wird mechanisch durchgearbeitet, bis die Regeln „sitzen“; für die praktische Anwendung ist natürlich bitter wenig gewonnen. Auch der geweckteste Knabe wird darüber leicht zur Schlafmütze und der Lehrer — ach, wie soll er in diese öde Pilgerfahrt Abwechslung bringen! Je tüchtiger er ist, desto schlimmer.

Aber es soll ein Wortschatz angeeignet werden! Wie ist bei solcher Einrichtung eines Buches, das keinen Schritt vom Wege gestattet, eine Gruppierung, eine „planmäßige Erweiterung“ möglich? —

Bei Plattner zwingt die Übersetzungsmethode eigentlich zur Aneignung aller „vorkommenden“, in der „Präparation“ gewissenhaft verzeichneten, obendrein in zwei Wörterbüchern besonders gebotenen Vokabeln; sonst ist des Suchens kein Ende. Ich habe in der Präparation für die 25 ersten Lektionen (der Sexta) etwa 500 Wörter gefunden, die man als selbstständige bezeichnen kann. Ich muß es mir versagen, die übrigen Vokabeln zu charakterisieren, u. a. darauf hinzuweisen, daß bis zuletzt die einfachsten Formen der Grammatik (zum Teil in beständiger Wiederholung) mit der deutschen

Bedeutung aufgeführt werden; das ließe sich ja ändern durch Massestreichung: aber von den 500 gehört kaum die Hälfte in die Sexta, weil kaum die Hälfte der Lesestücke, für welche die „Präparation“ gearbeitet ist, in die Sexta gehört. Die andere Hälfte aber lohnt kaum eine Gruppierung. Der brauchbare Wortschatz ist also nicht nur sehr gering, sondern auch kaum assimilierbar; und die große Zahl der Wörter, die sich fast von selbst darbieten, die wie das Geld auf der Straße liegen, bleibt ihm fremd: Man führt ihm etwas ziemlich Wertloses zu und enthält ihm das vor, was ihm gebührt. Es überwiegt der Ballast.

Ähnlich steht es bei Plattner mit dem Pensum der Quinta und Quarta. Alles konzentriert sich thatsächlich um die Grammatik, für das Eindringen in die Sprache auf natürlichem Wege bietet eben die vermittelnde Methode keine Möglichkeit. Diejenigen aber irren, welche glauben, daß bei der direkten Methode schließlich nicht dieselbe grammatische Sicherheit erreicht werden könnte, oder daß die „sprachlich-logische Schulung“ nur auf dem Wege der Übersetzung möglich ist. Das muß zum Schlusse ausdrücklich konstatiert werden. Die Begründung dieses durch vielseitige Erfahrungen bestätigten Satzes würde aber ebenso aus dem Rahmen dieser Arbeit herausfallen, wie eine Behandlung des Wortschatzes auf der mittleren und höheren Stufe.

Das Vokabular.

Als Abschluß der im Obigen entwickelten Methode der Vokabelaneignung lasse ich nach Voranstellung der Gruppen diejenigen Wörter abdrucken, welche sich mir in der Praxis als eiserner Bestand für die ganze Unterstufe empfohlen haben. Daß eine Reihe von Wörtern ebenso gut auch andern Gruppen zugeteilt werden können, räume ich gern ein.

Die Anstalten entscheiden, wie sie die Gruppen und Vokabeln für ihre Zwecke auf jede der drei Unterklassen verteilen wollen, so daß ihre Kenntnis bei der Versetzung

nachzuweisen ist. Da aber alle aus dem Unterricht hervorgehen und vom Schüler selbst eingetragen werden, so ist innerhalb der Gesamtzahl die freieste Bewegung möglich. Für das 4. Betriebsjahr ist aber die Kenntniss aller Voraussetzung; die Gesamtzahl wäre zu diesem Zwecke durch den Druck (mit deutscher Bedeutung) zu vervielfältigen, um in zuverlässiger Fassung auch zur Verfügung der Schüler zu stehen, zu Repetitionen für Neuinzutretende, Kranke etc. Man sollte jedoch diesen Druck so einrichten, daß das Material erweitert und neue Gruppen hinzugefügt werden können.

Die Zahl der folgenden Vocabeln beträgt — ohne die „Termes de Grammaire“ — rund 1400.

Das Vocabulaire