

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 25 (1915)
Heft: 3-4

Artikel: Die direkte Methode im fremdsprachlichen Unterricht an den französischen Lyzeen
Autor: Fromaigeat, E.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789303>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 16.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Die direkte Methode im fremdsprachlichen Unterricht an den französischen Lyzeen

Von E. Fromageat, Prof., Winterthur.

Einleitung. Zentralisation und Gleichförmigkeit sind im französischen administrativen Leben zur herrschenden Überlieferung geworden, die sich auch im Schulwesen bemerkbar macht. Sie bedingten in Frankreich ein ganz anderes Verhalten der Unterrichtsbehörden gegenüber der direkten Methode als in Deutschland oder in der Schweiz. Man hatte sich überzeugt, dass die alte Übersetzungsmethode den Schüler nicht in den Stand setzte, die studierte Fremdsprache wirklich zu gebrauchen; es wurde daher die direkte Methode, mit dem Inkrafttreten der neuen Unterrichtsprogramme von 1902, einfach für alle Lyzeen als obligatorisch vorgeschrieben. Es ging natürlich nicht ohne heftigen Widerstand von vielen Seiten und auch heute noch, nach über zehn Jahren, sind durchaus nicht alle unterrichtenden Sprachlehrer, denen sie vorgeschrieben ist, Anhänger der direkten Methode. Freilich hat deren Zahl sehr zugenommen, und selbst ihre Gegner verteidigen heute nicht mehr, was sie vor zehn oder zwanzig Jahren verteidigt haben. Die Methode hat sich ihrerseits den Verhältnissen stets besser angepasst und ist in einigen Punkten toleranter geworden. Ihre Durchschnittsresultate sind selbstverständlich nicht mehr so glänzend wie es diejenigen ihrer ersten Verfechter, einer Auslese der rübrigsten Geister, sein konnten. Allein, wenn sie in gewissen Punkten kritisiert werden können, müssen sie in anderen von den Gegnern selbst anerkannt werden.

So bieten die französischen Mittelschulen ein ungemein wertvolles Beobachtungsfeld für alle diejenigen, die über die immer noch umstrittene Frage der fremdsprachlichen Methodik sich lieber durch Erfahrungstatsachen, als durch aprioristische, logische Überlegungen belehren lassen wollen. Zunächst sind die Programme von 1902 an sich lehrreich, denn schon sie beruhen auf einer Summe von Erfahrungen, und sind lange und reiflich erwogen worden. Dann geben uns die einführenden Vorträge und Instruktionen interessanten Aufschluss über die Art, wie diese Programme aufgefasst werden sollen. Der Vergleich zwischen den verschiedenen Vorträgen der Inspektoren aus den Jahren 1902, 1904, 1908 und 1909 zeigt uns,¹⁾

¹⁾ Wir stützen uns auf folgende Vorträge:

1902 von Firmery, Inspecteur général des langues vivantes: *La méthode directe et son application* (Revue de l'Enseignement des langues vivantes 15 septembre 1902).

ob und inwiefern sich die Auffassung und die Auslegung der Programme im Laufe der Zeit verändert hat. Aus Angriffen gegen die Methode, besonders aus solchen aus jüngster Zeit lässt sich ersehen, was auch die Gegner an der Methode anerkennen müssen.²⁾ Vergleicht man damit die Aussetzungen und Abänderungsvorschläge, die von Anhängern der Methode selbst ausgehen, so lässt sich leicht feststellen, in welchen Punkten die direkte Methode noch unvollkommen ist.³⁾ Die von Anhängern und Gegnern übereinstimmend anerkannten Resultate werden uns lehren, was von der direkten Methode jetzt schon als gesichert betrachtet werden darf. Zum vor-

1902 drei Vorträge über das gleiche Thema, gehalten an der Universität Nancy, von den Prof. Lichtenberger (*But et Méthode de l'Enseignement des Langues vivantes*), Godart (*La lecture directe*), Camerlynck (*Les devoirs*).

1904 von Hovelaque, Inspecteur des langues vivantes: *La progression dans l'enseignement des langues vivantes* und, 1909 von demselben: *L'enseignement des langues vivantes dans le deuxième cycle* (beide in den „*Instructions concernant les programmes de l'Enseignement secondaire*“ Paris, Delagrave).

1913 von Herrn Prof. Godart an die Kandidaten der Agrégation vor ihrem praktischen Hospitieren an verschiedenen Schulanstalten, der m. W. noch nicht veröffentlicht ist und dem ich persönlich beiwohnte.

Ferner die *Instructions* von 1908 (im zit. Bande) und der Vortrag von Potel mit Diskussion, *Trois ans de méthode directe* 1905 (im *Bulletin de la Société des prof. de langues vivantes* 1905)

²⁾ Von den früheren Artikeln der Gegner wollen wir blos die von Sigwalt (Prof. am Lycée Michelet) zitieren, die er in seinem Buche „*De l'enseignement des langues vivantes*“ (Hachette, Paris 1906) gesammelt hat. Unter den neuesten Angriffen sind besonders heftig die eines jüngeren Kollegen von Chartres, Paul Roques, *Dix ans de méthode directe* (Revue universitaire 15. Juli 1913). Leider vermengt und verwechselt er stets die offizielle direkte Methode mit der viel ausschliesslicheren und einseitigeren Methode der Berlitz-Schools, was seinen sowieso mit wenigen Tatsachen belegten Behauptungen noch mehr an Wert nimmt. Eine Erwiderung von Dr. Chauvet im Novemberheft der gleichen Zeitschrift ist zwar ebenso heftig, aber leider nicht viel reicher an Tatsachenmaterial. In einem zweiten Artikel (Rev. univ. vom 15. Januar 1914) unternimmt Roques einen zweiten feindlichen Vorstoß, in welchem er nun die bekämpfte Methode richtiger Berlitz-Methode nennt. Mittlerweile hat auch ein alter Gegner der direkten Methode, Schmitt, prof. am Lycée Louis-le-Grand in Paris in der „*Revue de l'Enseignement des langues vivantes*“ Dezember 1913, p. 659, das Wort ergriffen.

³⁾ Ich werde mich bemühen, diese Punkte durch Vergleich der oben zitierten Schriften zu konstatieren. Es kommen noch dazu die Schriften von Pinloche, *La nouvelle pédagogie des langues vivantes* (gesammelte Artikel, Paris, Didier 1913), die Diskussionen der Société des professeurs de langues vivantes“, denen ich während des Winters 1914/15 persönlich beiwohnen durfte (hsg. im Januarheft 1915 der „*Langues modernes*“), der noch unveröffentlichte Vortrag von Rafael an der „*Ecole des Hautes Etudes sociales*“, interessant, weil bei der Diskussion auch Professoren eingriffen, die nicht dem offiziellen Unterricht angehörten, ferner persönliche Unterredungen mit einer Anzahl Pariser Kollegen. Selbstverständlich habe ich auch dem Unterricht einer ganzen Anzahl der namhaftesten Methodiker und den Baccalauréat-examen in Deutsch und Englisch beigewohnt. Ich könnte über den Unterricht viel Gutes sagen und die Resultate der Examen kritisieren, aber ich glaube nicht, dass solche Werturteile für den fremden Leser irgendwelche Bedeutung haben, und noch weniger möchte ich meine momentanen Beobachtungen und Eindrücke zur Beurteilung eines Unterrichtsverfahrens als genügend erachten. Sie werden mir nur dazu dienen, die Urteile der Lehrer selbst, wo sie übereinstimmen, zu bestätigen.

aus sei verraten, dass diese Lehren der Erfahrung nicht übereinstimmen mit den allgemein verbreiteten, logisch abstrahierten Bedenken derjenigen, die die direkte Methode nie verwendet haben.⁴⁾

1. Vorbemerkungen zu den Lehrplänen von 1902. Die Einführung der direkten Methode geschah nicht plötzlich und unvorbereitet. Seit 1871 hatte man dem fremdsprachlichen Unterricht mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Die verschiedenen, noch nicht sehr glücklichen Versuche, ihn in den Schulen einzubürgern, die methodischen Wirren der Anfangsjahre mit ihren Neuerungen und ihren Reaktionen will ich hier nicht schildern. Schon 1874 konnte Herr Levy, Generalinspektor für moderne Sprachen, im Vorwort zu einem vorzüglichen Lesebuch schreiben: „Seit langer Zeit empfehlen uns die ministeriellen Zirkulare, die Schüler möglichst viel zum Sprechen anzuhalten“. Sein Büchlein, das mir zufällig letzthin in die Hände fiel, enthielt schon eine vortreffliche Auswahl Lesestoffe, die der Konversation als Grundlage dienen konnten und der (später übertriebenen) Forderung nach fremdsprachlichen Realien zuvorkam. Diese Richtung sollte aber vorläufig noch nicht durchdringen. 1880 wurde die Bestimmung, die am Examen eine Übersetzung in die Muttersprache verlangte, abgeändert; es wurde eine Übersetzung in die fremde Sprache verlangt. Die schlimmen Erfahrungen, die man mit schlechtausgewählten fremden Lehrern gemacht hatte, fielen ausserdem noch in die Wagschale. Die literarische Tendenz des Unterrichts in Frankreich tat das Übrige. Man las Klassiker, z. B. die Hamburgische Dramaturgie! Man übersetzte hin und her, möglichst wörtlich. Man lernte grammatischen Regeln auswendig. Die Forderungen nach einem praktischen Unterricht schienen erstickt. Aber einige Lehrer kämpften weiter für eine direktere Methode und für eine gerechtere Berücksichtigung des fremdsprachlichen Unterrichts. (1890 war sogar das schriftliche Examen gänzlich abgeschafft worden.) Einer der Hauptkämpfer dieser Zeit, Prof. Charles Schweitzer, ist jetzt noch jugendfrisch bei der Vorhut geblieben. Andere, denen die jetzige direkte Methode zu weit geht, fochten damals tapfer mit.

⁴⁾ Es soll sich also hier nicht um eine methodologische Darlegung der direkten Methode handeln. Wenn meine Ausführungen den Erfolg haben, Interesse für diese Methode, wie sie in Frankreich angewendet wird, zu wecken, so möge man zu dem grundlegenden, kurzen Schriftchen von Schweizer, *Méthodologie des langues vivantes* greifen und zu den in deutscher Sprache (in Helsingfors) gehaltenen Vorträgen von E. Simonnot, professeur au Collège Chaptal: „Drei Vorträge über die direkte Methode“ (A. Colin, Paris 1913), die für die französische Methode die Zusammenfassung alles Wissenswerte bieten, in der Art wie Walters „Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts“ für seine Methode.

1889 gründeten die Professoren Sigwalt und Bauer eine deutsche Schulzeitung, die den Schülern, neben den vielzuviel gelesenen klassischen Texten, etwas moderneres und alltäglicheres Deutsch und aktuelleren Lesestoff bieten sollte. 1893 hielt Herr Schweitzer bei der Preisverteilung eine Rede, die, nach dem Ausspruch eines Gegners, „marque l'entrée triomphale de la méthode directe en France“. Aber auch von aussen kam Hilfe, die den Sieg beschleunigen sollte. Dazu gehörten die Diskussionen in Deutschland, die durch Viëtors Schrift: „Der Sprachunterricht muss umkehren“ schon seit 1882 entfacht worden waren, ferner der Erfolg Gouins, dem die Stadt Paris die unentgeltlichen öffentlichen Sprachkurse am Hôtel de Ville übertrug. 1891 wurde von J.-B. Rauber die „Société pour la propagation des langues étrangères“ gegründet, die 1899 einen Preis für die beste methodologische Schrift ausschrieb und so den Professoren Laudenbach und Passy Gelegenheit gab, ihre der direkten Methode nahestehenden Ansichten zu verfechten. Dazu kam, last not least, die Reklame, die die Berlitz-Methode machte, und die von den Anhängern der direkten Methode unterstützt, auch ihren Ideen zugute kam, indem sie die öffentliche Meinung daran gewöhnte. So sehr, dass heute noch manche Gegner in der Meinung, die direkte Methode zu bekämpfen, gegen die exklusiven Prinzipien der Berlitz-Schools fechten. An der Weltausstellung 1900 wurden die Berlitz-Schools mit einer goldenen Medaille bedacht, und diese Auszeichnung, zu der die Hauptverfechter der direkten Methode wohl so weit sie konnten, mitgeholfen hatten, gewann ihnen die breiten Schichten der öffentlichen Meinung. Denn die öffentliche Meinung und die Presse hatten nicht aufgehört, sich für den praktischen Sprachunterricht zu interessieren. So konnte z. B. der „Eclair“ am 22. Januar 1897, folgendes schreiben: „Eine einzige Unterrichtsfrage geniesst den Vorzug, so ziemlich allgemeines Interesse zu erwecken. Das ist die Frage der fremden Sprachen. Vor genau 25 Jahren hat man in Frankreich angefangen, die Notwendigkeit des fremdsprachlichen Studiums einzusehen, und jedesmal wenn dieses Studium auf dem Spiele steht, ist das Publikum so begierig zu erfahren, wie weit es der nationale Aufschwung in diesem Punkte gebracht hat, als wenn es sich um unsere Artillerie oder unsere Marine handelt“. Im Jahre 1900 begannen die Diskussionen in den vorberatenden und parlamentarischen Kommissionen, und mit dem Beschluss vom 31. Mai 1902, mit der Neugestaltung des Mittelschulunterrichts, gewannen die Fremdsprachen den hervorragenden Platz in den Programmen, der

ihnen jetzt eingeräumt ist. Um aber sicher zu sein, dass dieser Platz auch würdig ausgefüllt werde, wurde gleichzeitig eine neue Unterrichtsmethode unter dem Namen direkte Methode vorgeschrieben.

Diese Methode war von ihren Verfechtern z. T. schon im öffentlichen z. T. im privaten Unterricht jahrelang erprobt, und in ihren Resultaten von den beschliessenden Behörden geprüft worden, bevor man sie einführte. Immerhin war sie bisher von einer Elite von Lehrern, d. h. unter günstigen Bedingungen verwendet worden, und was man ihr entgegenstellte waren die Durchschnittsresultate. Es ist also naheliegend, dass man sich zum voraus Günstigeres von ihr versprach, als sie im Durchschnitt halten konnte, und für die oberen Klassen Programme aufstellte, die eben Lehrziele bezeichneten, d. h. Resultate, nach denen man nach Kräften streben soll, und die nicht in allen Fällen erreichbar sind und erreicht werden.

Das allgemeine Lehrziel, das die parlamentarische Kommission gesteckt hatte, lautete: „La possession effective des langues étudiées“. Damit konnte selbstverständlich nicht eine Beherrschung der fremden Sprachen gemeint sein, die sich mit den Kenntnissen der Muttersprache vergleichen liesse. Man wollte vielmehr nur ein Ziel andeuten, das vom bisherigen verschieden war, und das Herr Inspektor Firmery in seinem Einleitungsvortrag,⁵⁾ sorgfältig und wohlerwogen, folgendermassen umschreibt: Die Schüler „müssen das Gefühl haben, dass sie in der fremden Sprache ein Werkzeug besitzen, das ihnen wirklich nützlich sein kann; sie müssen sich sagen können, dass, welches auch die Anforderungen ihrer Laufbahn sein mögen, sie schriftlich und mündlich imstande sein werden — wenn auch nicht von Anfang an ohne Zögern und Ungeschicklichkeit — zu verstehen und sich auszudrücken, und dass sie auf alle Fälle ein Buch oder eine Zeitung in der fremden Sprache, in welchen sie Auskunft oder Zerstreuung suchen, ohne Mühe lesen können. Und dieses Bewusstsein ihres Könnens wird ihnen auch Lust einflössen, sich der Sprache tatsächlich zu bedienen“. — „Um zu diesem Ziele zu gelangen, ist es nicht nötig, dass unsere Schüler viel mehr wissen, als bisher. Es ist unbestreitbar, dass in den letzten Jahren der fremdsprachliche Unterricht beträchtliche Fortschritte gemacht hat. Man darf kühn behaupten, dass die Mehrzahl unserer jungen Leute heute einen ausgedehnten Wortschatz besitzen, der für die erwähnte Sprachbeherr-

⁵⁾ Op. zit. S. 1.

schung durchaus genügen würde, und trotzdem besitzen sie diese nicht . . . sie sind sich selbst der Ausdehnung ihrer Kenntnisse nicht bewusst, sie haben im Gegenteil ein klägliches Ohnmachtsgefühl Es handelt sich darum, tote Kenntnisse in eine lebendige Fähigkeit zu verwandeln, anstelle des Wissens, das Können zu setzen.“

Im gleichen Sinne möchte der literarische und kulturhistorische Unterricht der obersten Schulklassen den Schüler befähigen, die fremde Literatur und Kultur selbstständig zu geniessen, zu verstehen und mit der heimatlichen zu vergleichen; auch hier zieht man dem Wissen von Namen und Tatsachen das Können vor, d. h. in diesem Falle, die selbständige Durchdringung und Analyse einiger weniger Hauptwerke, wie es in Frankreich im muttersprachlichen Unterricht schon seit langer Zeit, in oft hervorragender Weise, geschieht. Aber auch damit ist wiederum nur ein — vielleicht schwer erreichbares — Ziel angedeutet, und die begeisterten Ausführungen eines Vortrages, den Herr Hovelaque, Generalinspektor für moderne Sprachen, im Jahre 1909 vor seinem Lehrkörper hielt, müssen vielmehr als Richtlinien des fremdsprachlichen Literaturunterrichts aufgefasst werden, denn als unbedingt zu erfüllende oder erfüllbare Vorschriften. Und — ich möchte gleich hier einer eventuellen Einwendung entgegentreten: ich glaube durchaus nicht, dass die Möglichkeit, ein Lehrziel völlig zu erreichen, ein Kriterium für dessen Zweckmässigkeit ist. Bei fast allen Lehrplanreformen bemerken wir vielmehr das Gegenteil. An Stelle der genau erfüllbaren, aber geist- und nutzlosen Forderung der gedächtnismässigen Beherrschung eines bestimmten, leicht zu umschreibenden Lehrstoffes, setzt man überall das Eindringen zum wirklichen Verständnis der Probleme eines Faches, das in der Schule eben nur angebahnt und in den Programmen oft nur ungenau oder dann viel zu anspruchsvoll umschrieben werden kann. Es handelt sich dann darum, vom vorgeschriebenen Pensum soviel durchzunehmen, als man kann, und der Lehrstoff wird mehr durch den Reifegrad der Klasse und die zur Verfügung stehende Zeit, als durch Programm vorschriften begrenzt. Bei Fächern, die vor allem die geistige Ausbildung des Schülers bezeichnen, sind solche hochgesteckten Ziele eher ein Vorteil. Wo aber ein Fach nicht nur bilden, sondern auch eine praktische Fertigkeit entwickeln soll, werden die beiden Ziele, das bildende und das praktische, wenn sie nicht ganz genau umschrieben werden können, leicht in Konflikt geraten. Wir werden diesem Konflikt auch bei den Kritiken der direkten Methode häufig begegnen.

2. Die Vorschriften von 1902. „Das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts besteht in der tatsächlichen Erwerbung eines Bildungsmittels, dessen Gebrauch, sei es zu praktischen Zwecken, sei es zu literarischen Studien, sei es zu wissenschaftlicher Auskunft auch nach dem Austritt aus der Schule weiterhin nützlich sein kann.“ Von diesem Grundsatz ging der Reformvorschlag des Unterrichtsministeriums vom 15. Oktober 1900 aus. Das ministerielle Rundschreiben vom 15. November 1901 äussert sich ferner folgendermassen über den praktischen Zweck des fremdsprachlichen Unterrichts und die zu verwendende Methode: „Diejenige Methode, die den Schüler am raschesten und sichersten zur tatsächlichen Beherrschung der fremden Sprache führen wird, soll angewandt werden. Es ist dies die direkte Methode.“ Und die Programm vorschriften führen hiezu weiter aus: „Die direkte Methode verfährt durch Induktion und durch praktische Übung: Im ersten Sinn wird sie die Fremdsprache und nicht die Muttersprache als Grundlage nehmen, von der Beobachtung und nicht von der Abstraktion ausgehen. Als praktische Methode soll sie der Schüler darin üben, seine Gedanken mit Hilfe des erlernten Wortschatzes auszudrücken. Die Induktion mit der Praxis verbindend soll sie niemals die Übung von der theoretischen Erörterung trennen, sondern beide gleichzeitig entwickeln, und zwar so, dass sie sich gegenseitig unterstützen.“ —

„Um die erwähnte Methode mit Nutzen zu verwenden, und zu dem gewünschten Ergebnis um so sicherer zu gelangen, sind die dem fremdsprachlichen Studium gewidmeten Schuljahre in drei Perioden einzuteilen.“

„In der ersten Periode, in der das Kind den gebräuchlichsten Wortschatz erlernt und sich an die grammatischen Richtigkeit gewöhnt, soll man sich gleichzeitig ganz besonders angelegen sein lassen, sein Ohr und seine Sprachwerkzeuge zu schulen, ihm die Gewohnheit beizubringen, in der fremden Sprache, die es erlernt, zu sprechen.“

„In der zweiten Periode übt sich der Schüler weiter in der fremden Konversation und entwickelt diese Fähigkeit durch Erweiterung seines Wortschatzes und dadurch, dass seine grammatischen Kenntnisse deutlicher werden. Dieser Zeitabschnitt steckt sich als Ziel, den Schüler in den Stand zu setzen, Bücher und andere in der fremden Sprache gedruckte Publikationen zu verstehen, sowie seine eigenen Gedanken in der fremden Sprache schriftlich auszudrücken. Man lehrt ihn also lesen und schreiben.“

„In der dritten Periode ist ihm nun die Sprache geläufig genug, damit er die Lektüre nicht mehr als Selbstzweck auffasse. Er liest fortan, um das fremde Land und seine Bewohner, dessen Leben, dessen Literatur kennen zu lernen.“

Erste Periode. 1. und 2. Jahr (sixième et cinquième). Schulung des Ohres und der Sprachorgane, Sprechübungen. Aussprache: Alle Anstrengungen des Lehrers sollen darauf hinwirken, von Anfang an eine genaue Aussprache und Betonung zu erzielen. Zu diesem Zwecke soll er die Vokabeln zuerst langsam vorsprechen, indem er die Silben trennt, sie dann bald von einem, bald von mehreren, bald von allen Schülern wiederholen lassen, bis er eine genaue Wiedergabe der Laute erhält. Erst dann mag er das Wort an die Tafel schreiben lassen. Er kann dann das geschriebene Wort aussprechen lassen. Wenn das orthographische Bild Unsicherheit hervorruft, wird man es auswischen und die Ausspracheübung von vorne anfangen.

Der Lehrer lehrt hierauf, immer durch das gleiche Verfahren, die Aussprache und Betonung von Ausdrücken und Satzteilen.

Wortschatz. Die Wörter sollen durch den Anblick der Gegenstände erläutert werden, möglichst ohne Zuhilfenahme der Muttersprache. Man beginne mit der Bezeichnung der Gegenstände, die den Schüler im Schulzimmer umgeben, und derjenigen, die der Lehrer mitbringen kann. Sobald als möglich soll sich das Zeitwort zum Substantiv gesellen. Die ersten Zeitwörter werden Handlungen und Bewegungen ausdrücken, die die Schüler im Schulzimmer ausführen (aufstehen, an die Tafel gehen, lesen, schreiben usw.), dann Bewegungen und Gebärden, die der Lehrer hiezu besonders ausführen lässt (die Türe öffnen, den Arm ausstrecken usw.). Man kann auch Bilder, die Szenen aus dem Alltagsleben darstellen, gebrauchen. (Eine Fussnote warnt zwar, allzu ausgiebig und ausschliesslich Gebrauch davon zu machen.) Diese geben Veranlassung zu kleinen Erzählungen und Übungen aller Art.

Diesem ersten, rein intuitiv erworbenen Wortschatz, wird das Lesebuch später neue Elemente beifügen.

Es ist von grosser Wichtigkeit, dass das Studium des Wortschatzes nicht dem Zufall überlassen bleibe. Während dieser ersten Periode wird der Schüler fortlaufend die gebräuchlichen Vokabeln erlernen, die sich auf folgende Stoffgebiete beziehen:

1. Jahr (Sixième, ca. 10 Jahre alte Schüler):

Das Kind in der Schule: Was der Schüler in der Schule braucht. — Seine Beziehungen zu den ihn umgebenden Personen. — Seine Tätigkeit in der Schule (lesen, schreiben etc.). — Bewegungen im Schulzimmer.

— Zimmerteile. — Verwendung der Schulgegenstände. — Schulpause; Spiele.

Die Zahlen: Einfache Rechnungen; — Mass und Gewicht.

Zeit und Wetter: Zeiteinteilung. — Alter. — Kalt und Warm. — Jahreszeiten. (Allgemeinstes.)

Der menschliche Körper: Nahrung und Kleidung. — Sinnestätigkeiten. — Gesundheit und Krankheit.

Haus und Familie: Hausteile. — Räumlichkeiten. — Möbel. — Hausgeräte. — Familienglieder, ihre Beschäftigung. — Familienszenen.

2. Jahr (Cinquième, ca. 11 jährige Schüler):

Das Land: Aussehen. — Witterung. — Jahreszeiten. — Pflanzen und Tiere.

Die Beschäftigung auf dem Lande: Ackerbau. — Weinbau. — Gärtnerei. — Waldbau. — Das Bauernhaus (Teile). — Haustiere. — Ackerbaugeräte.

Vergnügen auf dem Lande: Jagd und Fischfang. — Spaziergänge. — Verkehrsmittel. — Feste und Vergnügungen.

Die Stadt: Die Strasse. — Bahnhof, Post etc. — Gasthof. — Theater, Kaufläden, Museen etc.

Die Natur: Meer; Flüsse; Gebirge. — Ebene. — Wald. — Himmel. — Elemente der Landeskunde des fremden Landes.

„Der Lehrer suche ja nicht, den ganzen in diesen Rahmen gehörenden Wortschatz zu erschöpfen. Er halte sich an die gebräuchlichsten Ausdrücke. Er vermeide vor allem technische Ausdrücke und hüte sich wohl Gegenstände in der fremden Sprache zu benennen, deren Namen das Kind in der Muttersprache nicht kennt.....

Grammatik. An diesen Sätzen soll der Schüler seine ersten grammatischen Kenntnisse erwerben. Die Grammatik soll nicht vernachlässigt werden, sondern im Gegenteil in ganz besonders methodischer Weise gelehrt werden; am Schluss dieser ersten Periode soll der Schüler nicht mehr über die Verwendung einer Singular- oder Pluralform, oder in der Konjugation Unsicherheit zeigen..... Die Hauptsache bleibt, dass das Ohr an die Formen gewöhnt werde, bevor die Regel erscheint, und dass diese die blosse Feststellung einer allgemeinen Tatsache sei.

Konversation. In dieser ersten Periode ist die Konversation Mittel und Zweck zugleich. Selbstverständlich kann sie anfangs nicht viel mehr sein, als eine Reihe von Fragen, die der Lehrer mit erlernten Wörtern bildet, um als Antwort ebenfalls erlernte Wendungen und Sätze zu erhalten. Ihr nächster Zweck besteht darin, lebendige Wörter dem Schüler ins Gedächtnis einzuprägen und sein Ohr daran zu gewöhnen, eine korrekte Form zu verlangen.....

Mündliche Aufgaben: Kleine Prosastücke und Gedichtchen.Paradigmen und grammatischen Mustersätze. Diese Stücke sollen schon vorher in der Stunde behandelt und sorgfältig vorbereitet und erklärt worden sein. Sie können diktiert werden, unter der Bedingung, dass der Lehrer den geschriebenen Text bei allen Schülern aufs Genaueste durchsehe. Das Aufsagen soll nie zu einer fortgesetzten, zeitraubenden Übung ausarten.

Schriftliche Aufgaben: Sie haben im Anfangsunterricht nur untergeordneten Wert. Es wird aber nötig sein, solche zu geben aus verschiedenen pädagogischen Gründen. Zunächst mag sich der Schüler darauf beschränken, die in der Stunde gelernten und aufgeschriebenen Vokabeln abzuschreiben, ohne sie zu übersetzen. Später kann er Paradigmen abschreiben. Man kann hernach auch grammatischen Aufgaben geben, wie in den muttersprachlichen Elementarklassen: Zeitwörter, Wörter in die Mehrzahl zu setzen, Adjektive richtig zu schreiben, Sätze zu vervollständigen etc..... zu beantwortende Fragen diktieren..... und durch fremdsprachliches Buchstabieren korrigieren..... In den letzten Monaten kleine Geschichten nacherzählen lassen.

Das Buch. Einfaches Lesebuch, das den oben bezeichneten Wortschatz verwendet (Sachunterricht, kleine Beschreibungen, historische oder sagenhafte Erzählungen, Anekdoten, Kinderreime). — Die erläuternden Vorschriften überlassen es dem Lehrer, den Zeitpunkt zu bestimmen, in dem der Schüler ein Buch zu bekommen hat, verlangen aber, dass mindestens zugewartet werde, bis er sich gute Aussprachgewohnheiten angeeignet hat.

Die zweite Periode (3. und 4. Jahr Fremdsprachunterricht, ca. 13—15jährige Schüler, quatrième et troisième) und die dritte Periode (5. und 6. Jahr Fremdsprachunterricht, ca. 14—17jährige Schüler, seconde et première d. h. die beiden letzten Klassen von dem ersten Teil des Baccalauréat) geben naturgemäß nicht mehr Veranlassung zu so genauen Bestimmungen. Das Hauptinteresse in der zweiten Periode kommt der Lektüre zu, und zwar als Mittel zur Erweiterung der Sprachkenntnisse, während sie dann in der dritten Periode mehr und mehr didaktischen Zweck bekommt und der Kenntnis von Land und Leuten, der fremden Kultur und Literatur dienen soll. Als schriftliche Aufgaben kommen in der zweiten Periode in Betracht: Diktate, Aufsätze, die Gelesenes nachahmen, und freie Aufsätze (Briefe, Erzählungen). Ferner hie und da Übersetzungen: „Die Übersetzung in die fremde Sprache soll lediglich dazu dienen, die wirkliche Kenntnis von Regeln, die als bekannt vorausgesetzt werden, festzustellen. Sie soll zur Kontrolle, nicht zum Studium dienen. Die Wörter sollen dem Schüler bekannt sein oder ihm gegeben werden, so dass er nicht zu einem Wörterbuche Zuflucht nehmen muss.“ Als Lehrbücher dienen: eine kurzgefasste Grammatik (als Nachschlagebuch) und ein Lesebuch. Dieses enthält: geschichtliche und sagenhafte Erzählungen, Bilder aus dem fremden Leben des Landes, praktische Kenntnisse in angenehmer und knapper Form dargeboten, eine Auswahl Novellen und kurzer dramatischer Stücke, die gleichsam als Stilmuster für die Erzählung und als Schilderung der modernen Sitten dienen können; endlich Stücke in gebundener

Form. Dazu kann sich eine Schulzeitung gesellen. Eine solche fremdsprachliche Schulzeitung kann an die Stelle des Lesebuchs treten, wenn alle Schüler abonniert sind.

Die schriftlichen Aufgaben sind in der dritten Periode dieselben, nur mit gesteigerten Anforderungen und mit Hilfe eines fremdsprachlichen Wörterbuchs. Die Schüler sollen zu häuslicher Lektüre ermuntert werden und auf Grund derselben von Zeit zu Zeit kleine Vorträge über die Gewerbe, die grossen Entdeckungen, die Geographie, die Verkehrswege, die Kunst und Literatur des fremden Landes halten. Der Lektürestoff bezieht sich auf Geographie, Geschichte, Wissenschaft. Daneben ausgewählte Stücke der Meisterwerke der Literatur.

Nach der Absolvierung des ersten Teils des Baccalauréat-Examens, in dem die fremden Sprachen geprüft werden, wird der fremdsprachliche Unterricht im obersten Schuljahr (Classe de Philosophie oder Mathématiques) fortgesetzt, ist aber in gewissen Abteilungen fakultativ. „Durch Texterklärungen, Lesestücke, kurze Darlegungen sollen die wichtigsten ökonomischen, politischen, literarischen und sozialen Tatsachen studiert werden, wodurch der Schüler einen allgemeinen Begriff der verschiedenen Äusserungen des nationalen Lebens der Gegenwart im fremden Lande bekommen soll . . . alle diese Übungen sollen zu Konversationsübungen führen.“

Zum Schluss noch einige Erläuterungen über die Stundenzahl und die Zeiteinteilung. Das französische Baccalauréat zerfällt bekanntlich in vier Abteilungen: a) Latin-Grec; b) Latin-Langues vivantes; c) Latin-Sciences; d) Sciences-Langues vivantes. Der Mittelschulunterricht (enseignement secondaire) spaltet sich demnach im ersten Zyklus d. h. in den ersten vier Jahren in zwei Abteilungen: a) mit Latein und (fakultativ) Griechisch; b) mit grösserer Ausdehnung des muttersprachlichen und naturwissenschaftlichen Unterrichts. Im zweiten Zyklus des Unterrichts (d. h. im fünften und sechsten Jahr, den beiden letzten vor dem ersten Teil des Baccalauréats) zerfallen die beiden Abteilungen in die vier, den oben erwähnten Examenbezeichnungen entsprechenden (a, b, c, d).

Der fremdsprachliche Unterricht ist im ersten Zyklus (1.—4. Unterrichtsjahr) mit folgender Stundenzahl bedacht:

1. Jahr.	Abteilung A:	5 von 23	Wochenstunden.
	„	B: 5 „ 22	„
2. Jahr.	„	A: 5 „ 23	„
	„	B: 5 „ 22	„

3. Jahr. Abteilung A: 3 von 23 Wochenstunden

(mit Griechisch)

,, 4 „ 22 „ (ohne „)

,, B: 4 „ 22 „

4. Jahr. „ A: 3 „ 24 „ (mit Griechisch)

4 „ 23 „ (ohne „)

,, B: 5 „ 24½ „

Im zweiten Zyklus sind bei A (Latein-Griechisch) und C (Latein-Naturwissenschaften) die Fremdsprachen mit der gleichen Stundenzahl bedacht bei verschiedener Gesamtstundenzahl:

5. Jahr: 2 (von 23½ und 26). 6. Jahr ebenfalls.

Bei den Abteilungen B (Latein-Fremdsprachen) und D (Naturwissenschaften-Fremdsprachen) tritt neben die erste Fremdsprache, eine zweite, neue hinzu. Auch hier ist die Zahl der Sprachstunden in beiden Abteilungen bei verschiedener Gesamtstundenzahl gleich.

5. Jahr: B: Erste Fremdsprache 3 und zweite 4 von 23½ bzw. 27 Wochenstunden. Dasselbe im 6. Jahr.

Nach dem ersten Teil des Examens unterscheidet man die Abteilungen:

I. Philosophie A: mit 2 St. fakultat. von 19½ oblig. + 10 fakult.

,, B: mit 2 St. erste und 1 St. zweite Fremdsprache
(oblig.) (von 22½ oblig. + 6 fakultativ).

II. Mathematik A: 2 (von 26½ + 2 fakultativ).

,, B: 2 erste und 1 Fremdsprache (von 27½ +
2 fakultativ).

3. Die Lehrer und die Schüler. Es ist bekannt, dass die praktische Sprachbeherrschung bei den französischen neuphilologischen Examens eine viel grössere Rolle spielt als in Deutschland oder bei uns. Stipendien für Auslandaufenthalt werden ziemlich freigebig verteilt. Übereinkommen mit deutschen Staaten, mit Spanien und Italien ermöglichen den französischen Lyzeen nicht nur fremde Repetitoren, „Assistants étrangers“, zu haben, eine Einrichtung, deren Notwendigkeit und Wert bisweilen bestritten wird, sondern geben auch den französischen jungen Professoren oder Studenten Gelegenheit, in ähnlicher Stellung im Ausland tätig zu sein. Und der Wert der Einrichtung für die künftigen Sprachlehrer wird allgemein anerkannt. Die Aufenthalte im fremden Lande verwenden die französischen Neuphilologen nicht nur zu Studien in Archiven und Bibliotheken, sie schenken dem modernen Leben und der neuesten Literatur des Volkes,

dessen Sprache sie zu unterrichten haben, eine sehr sorgfältige Beachtung. Die schwierigen Examen der Agrégation, bei welchen oft für wenige Stellen drei- oder viermal mehr Kandidaten mit einander konkurrieren und die geforderten Leistungen hinauftreiben, haben zwar auch ihre Nachteile. Sie nehmen die ganze Arbeitskraft der Kandidaten in Anspruch, so dass gewissen praktischen Studien, über die nicht geprüft wird, und die doch für den künftigen Lehrer sehr wichtig wären, wie namentlich Phonetik und Methodologie, während der Studienzeit nicht immer die wünschbare Aufmerksamkeit geschenkt wird. Doch wird das meistens später nachgeholt, und die sehr genauen Programmvorschriften sind dem Anfänger eine gute methodologische Hülfe. Im allgemeinen darf man wohl behaupten, dass die französischen Sprachlehrer, insbesondere die Agrégés die zu unterrichtende Sprache (immer nur eine Fremdsprache) in hervorragendem Masse beherrschen und auch eine gute Aussprache besitzen. Ohne ihr französisches Empfinden aufzugeben, verfolgen sie die Äusserungen der Kultur und Literatur des fremden Volkes mit Interesse und Sympathie, sie suchen auch ausser der Schule Verständnis für die Eigenart des Volkes, dessen Sprache sie unterrichten, bei ihren Mitbürgern zu wecken und zu entwickeln.

Die Zahl der Unterrichtsstunden, zu denen die Lehrer verpflichtet sind, ist ganz bedeutend niedriger als bei uns. Sie beträgt für die Professoren der modernen Sprachen an den Lyzeen 16 (in den Departementen Seine und Seine et Oise nur 15) wöchentliche Unterrichtsstunden. Nach dem 51. Altersjahr tritt eine Reduktion dieser Stundenzahl ein. Gewählte Titularprofessoren (agrégés) sind zu einer Stunde weniger verpflichtet. Ebenso tritt eine beträchtliche Reduktion für diejenigen Professoren ein, die in den Klassen unterrichten, die nach dem Baccalauréat die Schüler auf die Aufnahmeprüfungen gewisser hohen Schulen (wie die Ecole normale supérieure, Ecole polytechnique, etc.) vorbereiten, an denen nur eine beschränkte Anzahl der besten Schüler aufgenommen werden. Der Erfolg dieses vorbereitenden Unterrichts ist an den Examenerfolgen kontrollierbar, es ist eine Ehre (und auch Reklame) für eine Anstalt, solche Vorbereitungsklassen zu haben, und sie werden nur den tüchtigsten Lehrern anvertraut. Es wäre nun ein Irrtum zu glauben, dass die Professoren nur ihre 14 bis 16 Stunden erteilen. Da die Besoldung, die für bescheidene Bedürfnisse oder für Junggesellen genügen mag, für eine Familie mit mittleren Lebensansprüchen knapp ist, so sehen sich die meisten gezwungen, Überstunden anzunehmen. Zu zwei extrabesoldeten Über-

stunden können sie verpflichtet werden, gewöhnlich übernehmen sie aber viel mehr. Gibt es an der gleichen Anstalt nicht genug, so lässt sich leicht an andern, besonders an den städtischen Handelsschulen, gleich oder besser besoldeter Unterricht finden, so dass die Gesamtstundenzahl mancher Lehrer nicht selten 28 bis 30 Stunden beträgt. Es ist dies nun trotzdem nicht mit unsren Verhältnissen zu vergleichen; denn erstens unterrichtet der gleiche Lehrer nur in einem Fach, ferner kommen beim Nebenunterricht meistens untere Klassen in Betracht, die geringere Vorbereitung erfordern, und endlich kann jeder seine Arbeitslast seinen Verhältnissen anpassen. Der junge Lehrer wird naturgemäß noch nicht viel Nebenstunden finden; zuerst muss er sich als tüchtig erwiesen haben. Es kann folglich seinen Vorbereitungen und seiner weiteren Ausbildung mehr Zeit widmen. Derjenige, der wissenschaftlich auf der Höhe bleiben will, wird sich mit einer geringen Zahl gutbesoldeter Nebenstunden begnügen. Andere aber werden so eine ihrer Arbeitskraft und Tüchtigkeit entsprechende Bezahlung verdienen, die derjenigen anderer Berufsarten einigermassen entspricht, und viel höher ist, als was wir jemals erhoffen dürfen. Dieser Exkurs war nicht überflüssig, weil oberflächliche Beobachter entweder die französischen Kollegen um ihre geringe Stundenzahl beneiden, oder wegen ihrer zahlreichen Überstunden an allen möglichen andern Anstalten (oder in der Provinz: Privatstunden) bemitleiden. Weder das eine noch das andere ist richtig. Wenn der französische Mittelschullehrer, wie wir, etwa so viel wie ein mittlerer Kaufmann verdienen will, muss er wohl etwas mehr als seine Pflichtstundenzahl erteilen, aber keineswegs über 20 Stunden. Wenn er es aber dazu bringt, an oberen Klassen zu unterrichten, und trotzdem Zeit und Kraft genug findet, 26 bis 30 Stunden zu erteilen, so kann er als Mittelschullehrer fast so viel verdienen, als ein gleich tüchtiger Mensch in einem andern Beruf, was nicht in allen Ländern der Fall ist.⁶⁾

Es wird gut sein, auch über die Schüler einige Erklärungen vorzuschicken. Der französische Schüler hat für die fremden Sprachen durchaus nicht die Abneigung, die man ihm oft zuschreibt. Die Opposition gegen die fremden Sprachen geht in Frankreich meistens von Kreisen aus, die sie nicht gelernt haben. Auch das Deutsche lernen die jungen Franzosen mit Eifer und oft mit Vergnügen, trotz seiner grossen Schwierigkeit und trotz eines neuen Auflebens des

⁶⁾ Die gleiche Stundenzahl haben auch die Lehrer der alten Sprachen und die der Muttersprache; eine noch geringere die Lehrer der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Fächer.

Nationalismus unter der Jugend (was übrigens in den meisten Ländern wahrnehmbar ist.⁷⁾ Bei den kleinen Parisern, die ich gesehen habe, war ich überrascht über die Lebhaftigkeit, mit der sie dem Unterrichte folgten, über die Leichtigkeit, mit der sie begriffen, über die Promptheit ihrer Antworten, und ganz besonders über die Geschicklichkeit, mit der sie die Schwierigkeiten zu umgehen und sich mit einem sehr geringen Wortschatz zu helfen wussten. Es ist charakteristisch, dass aus dieser zuletzt erwähnten Fähigkeit, von einigen ein Argument zugunsten der Übersetzung in die Fremdsprache gemacht wird: man finde sonst nie Gelegenheit, eine Anzahl Schwierigkeiten, die immer umgangen werden, zu üben. Jedenfalls hat dieses Argument in Frankreich mehr Gewicht, als irgendwo. Eine andere Eigenschaft der französischen Schüler kommt dagegen der direkten Methode zugute: sie haben das Bedürfnis, etwas zu sagen. Lieber wollen sie sich mitten in die Klippen des fremdsprachlichen Ausdrucks hinauswagen, als einen Gedanken, eine Meinung unausgedrückt lassen; bei unsren Schülern ist es meistens umgekehrt. Dass sie dabei viel Flüchtigkeitsfehler machen, dass sie die wichtigsten Regeln mit besonderer Vorliebe vergessen, sind Eigenschaften, die sie wohl mehr oder weniger mit ihren Altersgenossen aller Länder teilen. Denn sie sind eben noch sehr jung. 16 Jahre ist die Altersgrenze für den ersten Teil des Baccalauréats; also sind sie in der Sexta normaler Weise 10 bis 11 Jahre alt; es kommt aber nicht selten vor, dass Altersdispense verlangt und noch jüngere Schüler aufgenommen werden. Manche Schüler hatten in der Kindheit ein deutsches oder englisches Kindermädchen und verstehen und sprechen die fremde Sprache schon ein wenig. In den Internaten haben die fremdsprachlichen Assistants die Aufgabe, während der Pausen oder während Erholungsstunden mit einer Schülergruppe in der fremden Sprache zu sprechen.⁸⁾ Manche Eltern schicken ferner ihre Jungen in das fremde Land in die Ferien. Dank der Initiative von Herrn Foubert, Präsident des deutschen und italienischen Konversationsklub in Paris, sind seit 1907 unter der Aufsicht der hohen Schulbehörden französische Ferienkolonien in einigen deutschen Städten (Köln, Bonn, Barmen, Essen usw. und besonders Düsseldorf) entstanden, die die jungen Leute bei gebildeten Familien

⁷⁾ Der Artikel wurde im Frühling 1914 geschrieben.

⁸⁾ Diese Einrichtung hat sich trotz einiger Opposition bewährt. Die letzte Vereinigung der Professoren der fremden Sprachen (Dezember 1913) hat beschlossen, die Beibehaltung der Assistants zu beantragen, aber zu wünschen, man möge sie fortan von der Verpflichtung, Kost und Wohnung im Lycée zu nehmen, befreien. Mit dieser Verpflichtung hatten sich besonders die deutschen Assistants nie recht befreunden können.

unterbringen.⁹⁾ Der internationale Schüleraustausch, der schon 1903/04 von Herrn Toni Mathieu begründet wurde, kommt hier weniger in Betracht, da die Schüler meistens erst nach Abschluss des Examens ein ganzes Jahr ins fremde Land gehen. Oft knüpft sich an den Ferienaufenthalt eine Korrespondenz an, die gegenseitig korrigiert wird. Schon vor dem Schüleraustausch bestand eine internationale Schülerkorrespondenz, die Herr Prof. Dr. Hartmann in Leipzig ins Leben gerufen hat; sie wurde auch von den französischen Schülern ziemlich häufig benutzt. Seither sind Anfragen nach Korrespondenten an das Zentrale Amt in Leipzig für Frankreich allerdings um die Hälfte zurückgegangen. — Die deutschen und englischen Schulzeitungen (wöchentlich oder alle vierzehn Tage erscheinend), die oft beim Unterricht benutzt werden, helfen da und dort auch ausser der Schule zur Erlernung der fremden Sprache mit.¹⁰⁾ — Fremdsprachliche Vorstellungen alljährlich auftretender Wandertruppen (wie die des Herrn Roubaud für Deutschland, die Schweiz und England) gibt es nicht. Dagegen wird von einigen, noch nicht zahlreichen Lehrern der Phonograph verwendet, um die Schüler Gedichte oder dramatische Szenen (nach der eingehenden Erklärung) mit dem richtigen Tonfall, in der Interpretation irgend eines bedeutenden Rezitators hören zu lassen.

Lehrer und Schüler bieten also die günstigen Vorbedingungen zu einem erfolgreichen Unterricht. Weniger günstig sind allerdings die Schulverhältnisse in bezug auf Stundenverteilung und Promotionen. Die Möglichkeit unter gewissen Bedingungen von einer der vier Unterrichtsrichtungen (A B C D) in eine andere überzutreten, den fremdsprachlichen Unterricht entweder erst in der Quinta, oder schon zwei Jahre vor der Sexta anzufangen, schadet der Gleichmässigkeit der Klasse gleich am Anfang. Im Laufe der Zeit wird der Abstand zwischen guten und schwachen Schülern immer grösser, da der Übergang von einer Klasse in die folgende den schwachen Schülern nur in ganz wenigen Fällen und bei vollständiger Untauglichkeit verweigert wird. So kommt es, dass neben ganz vorzüglichen Schülern oft bedenklich schwache sitzen. Ich habe zum Beispiel Kandidaten beim Baccalauréatexamen gesehen, deren Kenntnisse für einen Tertianer abnormal gering gewesen wären, und ich konnte mich eines mitühlenden Gruselns nicht erwehren, wenn ich an den Kollegen dachte,

⁹⁾ Die jährlichen Berichte erscheinen in der „Revue universitaire.“

¹⁰⁾ Zu den schon erwähnten, von Bauer und Sigwalt begründeten, gesellt sich fürs Deutsche seit kurzem eine für obere Klassen oder Abiturienten bestimmte, von Herrn Prof. Varenne feinsinnig zusammengestellte neue Zeitschrift: „Deutsche Blätter.“

der sie in seiner Prima haben musste. Anderseits habe ich einer Vorbereitungsklasse auf die „Ecole normale supérieure“ eine Interpretation von Gedichten aus Heines „Buch der Lieder“ gehört, die ein literarisches Verständnis bekundeten, wie wir es auf der gleichen Stufe (1 Jahr nach der Maturität), kaum im muttersprachlichen Unterricht voraussetzen dürften, und eine Beherrschung der fremden Sprache, die zum verständlichen, wenn auch sprachlich sehr einfachen Ausdruck dieser Interpretationsübungen vollauf genügte. Aber gerade diese günstigen Vorbedingungen zu literarischem oder kulturgeschichtlichem Verständnis, die der Schüler vom muttersprachlichen Unterricht mit sich bringt, die vorzügliche literarische Vorbildung des Lehrers und seine Kenntnis des fremden Volkstums, können dem Unterricht verhängnisvoll werden, indem sie dazu führen, den praktischen, formellen Unterricht zugunsten der literarischen Bildung zu sehr einzuschränken. Die philologisch-linguistische, mehr nur historische Vorbildung der deutschen Universitäten hat doch den Vorteil, dass selbst der unerfahrenste junge Lehrer kaum in Versuchung kommen kann, sie seinen Schülern mitzuteilen. Und sollte er es versuchen, so würde ihn der Mangel an Verständnis und Interesse seiner Schüler rasch über seinen Missgriff aufklären.

4. Die Entwicklung der direkten Methode seit ihrer Einführung: Anhänger und Gegner. Es wird nicht überflüssig sein, noch einmal ausdrücklich zu erwähnen, dass die direkte Methode nie mit dem Verfahren der Berlitz-Schools identisch war. Die meisten Angriffe fussen auf der Voraussetzung, die direkte Methode wolle jedes muttersprachliche Wort und jede systematische Zusammenfassung der Grammatik unter allen Umständen aus dem Unterricht verbannen. Dies ist eine Verkennung der direkten Methode in der Worterlernung und Erklärung ohne beständiges Vergleichen mit der Muttersprache; freilich hat die strenge Durchführung dieses Prinzips bei den Berlitz-Schools und die wirksame Reklame, die damit gemacht werden konnte, die weitesten Kreise durch seine Einfachheit und scheinbare Logik gewinnen können; freilich ist die Wirksamkeit dieser einfachen Formel auch der offiziellen, direkten Methode zugute gekommen; allein dadurch liesse sich eine Verwechslung der beiden Methoden nur beim nneingeweihten Publikum, nicht bei den unterrichtenden Lehrern entschuldigen. Anderseits ist es ja selbstverständlich leichter, das Berlitzsche System anzugreifen; dieses setzt sich einer ganzen Anzahl von Vorwürfen aus,

die den offiziellen Unterrichtsprogrammen nicht gemacht werden können; es bietet also der Kritik der direkten Methode einen günstigen Ausgangspunkt. Eine ähnliche absichtliche Entstellung der Tatsachen hat man ja seinerzeit auch den Anhängern der direkten Methode vorgeworfen. „Ihre Taktik“, sagte Sigwalt zur Zeit des Kampfes um die Einführung der neuen Vorschriften, „besteht darin, unter dem Namen „grammatikalische Methode“ einen fingierten Gegner . . . zu bekämpfen, dem sie eine unüberwindliche Abneigung gegen den praktischen Unterricht zuschreiben . . .“¹¹⁾). Heute dagegen scheinen umgekehrt ihre unversöhnnten und neuen Feinde unter dem Namen „direkte Methode“ eine Art an den Klassenunterricht schlecht angepasste Berlitz-School zu bekämpfen, der sie, trotz allen Vorschriften der Programme und allen einschlagenden Instruktionen einen unversöhnlichen Hass gegen logische Klarheit, methodisches Vorgehen, Grammatik und literarische Texte andichten, und der sie besonders ein absolutes Verbot, irgendwie zu übersetzen, zuschreiben. Nach meinen Beobachtungen ist das absolut falsch; überall bei den überzeugtesten Vertretern der direkten Methode habe ich gesehen, dass hie und da ein schwer zu erklärendes Wort in der Muttersprache genannt wurde, dass die Texte nicht nur sorgfältig in der fremden Sprache besprochen, sondern zur Sicherheit am Schlusse in die Muttersprache übersetzt wurden, dass die Grammatik sorgfältig geübt, mitunter sogar eingedrillt wurde. Die oben erwähnten Behauptungen stimmen also weder mit den Programmen, noch mit ihrer Anwendung bei den erfahrensten Vertretern der direkten Methode überein. Zur Erklärung kann ich nur hinzufügen, was mir ein älterer und erfahrener Kollege, den ich in diesem Zusammenhang nicht nennen will, gesagt hat: Als die neuen Bestimmungen eingeführt wurden, herrschte bei manchen früheren Gegnern ein um so gröserer Konvertiteneifer, als er durch keine Erfahrung auf das richtige Mass reduziert wurde, und dieser hat der neuen Methode mehr geschadet als genutzt. Es ist vorgekommen, dass die Vorgesetzten und Inspektoren die Durchführung der Bestimmungen manchenorts nicht mit der Vorsicht und Geduld bewirkten, die nötig gewesen wäre, um frühere Gegner durch die Erfahrung zu überzeugen, und dass sie der Methode im Gegenteil da und dort noch neue Gegner schufen.

Wie dem auch sei, noch heute, zehn Jahre nach ihrer Einführung wird der Kampf mit viel Temperament weitergeführt. Ist das ein

¹¹⁾ Sigwalt, *De l'enseignement des langues vivantes*, Hachette 1906.

Nachteil? Ich glaube im Gegenteil, es ist ein Beweis der Entwicklungsfähigkeit einer Methode. Und tatsächlich bekennen sich die meisten Unzufriedenen trotzdem prinzipiell durchaus als Anhänger der neuen Methode. Doch haben deren offizielle Verteidiger, die Inspektoren, ihrerseits nach und nach gewisse Punkte, die anfangs etwas stiefmütterlich behandelt worden waren, ins Licht gerückt.

Es lohnt sich die Entwicklung ihrer Auslegungen über die Hauptfragen näher anzusehen:

a) Aussprache: Firmery 1902: „Die Erlernung der Aussprache ist ungemein leicht“. Er verlangt Vorsprechen und Nachsprechen ohne schriftliches Wortbild und besonders Übung der Sprachwerkzeuge und ist gegen die phonetische Schrift. Lichtenberger 1902 betont ebenfalls, dass das Wortbild die Aussprache nicht täuschen dürfe. Hovelaque 1905 verlangt eindringlich methodische Übungen, die nur der Aussprache gewidmet sein sollen. Er rät sogar für das Englische zuerst die phonetische Schreibweise anzuwenden. Besonders die richtige Betonung sei im Deutschen schwer zu erlernen. Godart 1913 bedauert, dass die Aggregationskandidaten dem Studium der Phonetik so geringe Beachtung schenken. Er anerkennt die Vorteile und die Möglichkeit der phonetischen Schreibweise, ohne sie direkt zu empfehlen. 1905 wurde in der Société des prof. de langues viv. erörtert, ob nicht dem Beginn des direkten Unterrichts eine Stunde vorzuschicken sei, in der französisch einige Erläuterungen über die Ziele des Unterrichts und die Aussprache der fremden Sprache zu geben wären. Schweitzer war immer gegen einen systematischen phonetischen Unterricht. Also hier scheint die Entwicklung vom rein imitativen Unterricht der Aussprache zu einem systematischen Unterricht in der Phonetik zu führen, eventuell sogar mit phonetischer Schreibweise, wenn auch nicht in dem Maße, wie ihn Paul Passy schon vor der offiziellen Einführung der direkten Methode befürwortete.

b) Worterklärung und Wortverständnis. Nach den Programmen ist der Wortschatz der ersten zwei Jahre ziemlich genau umschrieben. Er kann z. gr. T. ohne Hilfe der Muttersprache erlernt werden. Über die zahlreichen Mittel der Worterklärung gibt schon Schweitzer in seiner nützlichen „Méthodologie des langues vivantes“¹²⁾ wertvolle Ratschläge. Aber die vollständige Ausschaltung der Muttersprache haben weder er, noch die Verfasser der Instruktionen zum Lehrplan jemals verlangt. Firmery 1902: „Wenn man im Zweifel ist, ob der Schüler das richtige verstanden hat, zögere man nie, das französische Wort auszusprechen oder die Schüler zu befragen, was sie verstanden haben. Von Zeit zu Zeit, wenn man nicht imstande zu sein glaubt, sich in der fremden Sprache so auszudrücken, dass man verstanden wird, oder auch wenn man rascher vorwärts kommen will, kann man ja auch französisch sprechen, aber unter einer wesentlichen Bedingung: die beiden Sprachen nicht zu vermengen“. Firmery glaubt, es könne um den Schüler eine künstliche fremdsprachliche

¹²⁾ Armand Colin, Paris 1902.

Atmosphäre geschaffen werden, ein kleines Deutschland oder England. Es scheint an die Möglichkeit einer direkten Verknüpfung zwischen Begriff und fremdsprachlichem Wort zu glauben. So schreibt er dem fremdsprachlichen Rechnen grossen Wert zu. „Zuerst wird das Kind dazu französisch denken, aber bald wird es direkt deutsch oder englisch rechnen“. Lichtenberger will nicht entscheiden, ob die Assoziation der Muttersprache mit der Wahrnehmung wirklich ausgeschaltet werden könne, aber in jedem Falle müsse das Ziel des Lehrers darin bestehen, den raschesten Übergang vom Begriff zum fremdsprachlichen Wort zu bewirken. „Die durch die Übersetzung benötigte Zeit — vorausgesetzt eine Übersetzung vollziehe sich wirklich im Geiste des Schülers, wird naturgemäß kürzer sein, wenn man den Schüler zwingt, sich mit diesem geistigen Übersetzen zu begnügen, als wenn man ihm gestattet, ihn veranlasst, diese französische Zwischenstufe zu benutzen“. Er will auch beim Lesen das bewusste Übersetzen ausschalten. „Es ist keineswegs nötig, einen Text übersetzen zu können, um ihn zu verstehen“. Aber diese direkte Methode will er ohne Pedanterie angewendet wissen, und zwar strenger im Anfang des Unterrichts, wenn man sich mehr an den Nachahmungstrieb der Schüler wendet, als später wenn die Intelligenz eine Rolle spielen soll. Godart (ebenfalls 1902) sagt bei Anlass der Lektüre in den mittleren Klassen: „Der Schüler ist nur zu leicht geneigt, sich mit einer halben Klarheit zu begnügen, und glaubt, er verstehe, wenn er nur eine leise Ahnung von der Sache hat. Unser Unterricht bekäme einen künstlichen und unvollständigen Charakter und würde seine (des Schülers) intellektuelle Ausbildung gefährden, wenn wir ihn daran gewöhnen würden, sich mit Ungenauigkeiten zu beginnen, mit einem oberflächlichen Erraten statt mit einem genauen Verstehen“. Und auch Godart rät, aber erst wenn alle andern Erklärungsmittel erschöpft sind, schwierige Wörter durch das muttersprachliche Wort zu erklären. Er lässt auch schwierige Sätze übersetzen, aber immer erst als Abschluss des fremdsprachlichen Kommentars. Seine Auffassung des direkten Verstehens ist noch weniger optimistisch, als die Lichtenbergers. Er sieht ein, dass der Schüler für sich das Wort doch immer übersetzt, aber darum kommt es eben darauf an, neben dieser spontanen Tendenz, die Verknüpfung des fremden Wortes mit dem Begriff möglichst eng zu gestalten, und den Schüler zu gewöhnen, die Assoziation mit der Muttersprache möglichst zurückzudrängen. — Der Vortrag von Inspektor Hovelaque von 1904 und die Instruktionen von 1908 sind weniger vorsichtig. Ihre Auffassung der Verknüpfung der fremden Vokabeln mit dem Begriff lässt da und dort ziemlich hochtrabenden Mysticismus durchschimmern. „Man vergesse nicht, dass der vom Schüler zuerst erlernte Wortschatz ihm noch nicht sehr deutlich zu sein braucht. Sein französischer Wortschatz ist es auch noch nicht. Das wird ihm alles später deutlicher werden, sobald er mehr Wörter kennt“. In der ersten Klasse gestatten die Instruktionen dem ungläubigen Lehrer, die Fragen durch Übersetzung vorzubereiten; aber von der zweiten Klasse an soll es fertig sein, und nie, nie mehr soll der Lehrer ein französisches Wort aussprechen, um neue Vokabeln zu erklären, oder vom Schüler ein muttersprachliches Wort dulden“. Man sieht, dass die Instruktionen (1908) hier viel weiter gehen, als die lang-

jährigen Verfechter der direkten Methode es jemals taten. Solche Bestimmungen, besonders wenn ihre Durchführung schroff erzwungen worden ist, können die sonst befremdenden Angriffe gegen die direkte Methode erklären.

Die direkte Erlernung des konkreten Wortschatzes der ersten zwei Jahre bleibt im allgemeinen unangefochten; aber die Übersetzung zur Kontrolle, ob ein Wort oder ein Satz verstanden worden ist, hat heute eher mehr Anhänger gewonnen. Nach langer Diskussion in der „Société des Prof. de l. viv.“ wurde sogar beantragt, es sollte das zweisprachige Wörterbuch bei Arbeiten ausser der Stunde in mittleren und oberen Klassen wieder gestattet werden. Prof. Godart, der z. B. 1902 noch die einsprachigen Wörterbücher (Hofmann, Sanders, bzw. Chambers etc.) empfiehlt, findet in seinem Vortrag von 1913 sie seien für fremdsprachliche Schüler z. T. zu unklar, z. T. zu schwer verständlich und glaubt, die muttersprachliche Übersetzung eines unverstandenen Wortes, könne nach einigen Jahren direkten Unterrichts beim Schüler durchaus keine Gewöhnung an das bewusste Übersetzen mehr bewirken.

c) Die Grammatik. Auch hier gilt es eine unausrottbare Legende zu bekämpfen. Die direkte Methode hat die Grammatik nicht vernachlässigt. Diese ist freilich nicht mehr das Zentrum des Unterrichts; sie geht ferner der Anwendung der fremden Sprache nicht voraus, sondern folgt ihr nach. Firmery (1902) hält es für sehr leicht, den Schüler daran zu gewöhnen, die richtige Deklinations- oder Konjugationsform anzuwenden, bevor die Regel auseinandergesetzt wird. Der Schüler solle dazu kommen, instinktiv die richtige Form zu gebrauchen und den Satz richtig zu bilden. Auch die schriftlichen Übungen dienen der grammatischen Schulung. Es wird in allen Instruktionen betont, dass Konjugation und Deklination nach dem 2. Jahr durchaus geläufig sein müssen, ebenso müssen die Schüler andere Teile der Grammatik beherrschen; zwar immer nur das unentbehrlichste, dafür aber gründlich. Firmery glaubt sogar, es genüge einfach, eine für deutsche Schüler geschriebene Elementargrammatik dem Unterricht zugrunde zu legen und alles Überflüssige wegzulassen. Der Grammatikunterricht soll in der fremden Sprache erteilt werden, aber mit Anwendung der lateinischen Benennungen (Substantiv, Verb etc.), die den französischen Schülern schon vertraut sind. Die Wichtigkeit der grammatischen Korrektheit wird auch in den „Instructions“ (1908) besonders für die zwei untern Klassen betont. Es lässt sich nun nicht leugnen, dass im Grammatikunterricht die direkte französische Methode, viel weniger sorgfältig systematisch ausgearbeitet ist, als z. B. bei Walter in Frankfurt. Wenn aber die Grammatik den schwächsten Punkt bildet und die Schüler in dieser Beziehung am meisten zu wünschen übrig lassen, so darf man es nicht allein der direkten Methode zuschreiben. Im Gegenteil, im Herausheben des Wichtigsten bietet sie gegenüber der grammatischen Methode den Vorteil, dass sie die Nebensachen zu gunsten der Hauptkenntnisse einschränkt. Der Schüler der grammatischen Methode, der langsamer schrieb und überhaupt nicht sprach, konnte naturgemäß nicht soviele Schnitzer machen, wie der jetzige Schüler, der an fliessendes Sprechen ohne grammatische Überlegung gewöhnt ist und etwa so schreibt, wie er

sprechen würde. Auch der Schüler der früheren Zeit, wenn er im fremden Lande instinktiv zu sprechen anfing (denn ein anderes Sprechen ist für das tägliche Leben zu langsam), machte während einer mehr oder weniger langen Übergangszeit, Fehler auf Fehler; nur mit dem Unterschied vielleicht, dass er im Eifer des Gefechts die elementarsten Kenntnisse ebenso sehr vergass, als nebensächliche Regeln, während beim Schüler der direkten Methode einige Hauptformen wirklich automatisch richtig herauskommen. Übrigens ist ja unsere ganze hehre Grammatik, vom praktischen Standpunkt aus betrachtet, von äusserst geringem Werte, und in der eigenen Muttersprache hat sie (natürlich von einigen Paradigmen abgesehen) kaum jemandem viel geholfen. Solange die Sprachlehre nicht vom Gedanken, vom Auszudrückenden ausgeht, um zu lehren, auf welche Arten es richtig ausgedrückt werden kann, solange wird sie uns eben nie bei der produzierenden Tätigkeit des Sprechens und Schreibens von Nutzen sein, sondern erst bei der nachträglichen Korrektur, und auch da nur in den Fällen, wo wir die Korrekturbedürftigkeit des Ausdruck bemerkt haben.

d) Die Lektüre. Selbstverständlich werden schon in den untern Klassen leichtere kleine Stücke gelesen. Die Lehrplankommentatoren betonen mehr und mehr die Möglichkeit, hier schon unter den leichten lyrischen Gedichten eine Auswahl zu treffen, die später literar- und kulturgeschichtlichen Erörterungen zugrunde gelegt werden können. Es wird hie und da ein solches Gedicht, eine Fabel oder ein Lied auswendig gelernt; eine leichte Anekdote erzählt und nacherzählt. Aber bis zum 3. Jahr spielt die Lektüre eine ganz untergeordnete Rolle. Ich hebe diese Tatsache besonders hervor, weil sie im Gegensatz steht zu der Anwendung der direkten Methode in Deutschland, wo der Lesetext von Anfang an oder wenigstens sehr bald eine Rolle spielt.

In Frankreich geht man erst im 3. Jahre zur eigentlichen Lektüre über. Die Erläuterungen zu den Programmen scheinen hier keine Meinungsänderungen aufzuweisen. Das Verfahren, das Godart 1902 auseinandersetzt entspricht noch den Instruktionen von 1908 und der Ansicht, die er in den Vorträgen von 1913 äusserte.

Stück um Stück wird der Lesetext vom Lehrer langsam und deutlich vorgelesen. Ein guter Schüler kann darauf die Lektüre wiederholen. Durch Fragen wird festgestellt, was verstanden wurde. Die unverstandenen Einzelheiten werden sodann erläutert, selbstverständlich in der fremden Sprache. Wenn auch für ein einziges unbekanntes Wort, eine Menge schongelernter Vokabeln aus ihrem Halbschlummer im Gedächtnis aufgerüttelt werden müssen, so ist das kein Nachteil. Am Schlusse soll das erklärte Stück von einzelnen Schülern (eher als im Chor) mit richtiger Betonung und mit Verständnis gelesen werden. Ich muss noch hinzufügen, dass die erste Darbietung durch den Lehrer nicht, wie bei Walter in Frankfurt z. B., bei geschlossenem Buche geschieht.¹³⁾ Obwohl dies nicht ausdrücklich erwähnt ist, geht es aus den zahlreichen Hinweisen auf die Gefahren des Übergangs zum Leseunterricht hervor: „Der beständige

¹³⁾ Meine persönliche Erfahrung hat mich vom sehr grossen Wert der ersten mündlichen Darbietung aller oder fast aller Texte bei geschlossenem Buche immer mehr überzeugt.

Anblick des gedruckten Wortes kann der guten Aussprache gefährlich werden“, sagt Hovelaque (1904). „Der Lehrer soll sich bestreben, die guten Gewohnheiten, die sich der Schüler (im direkten Erfassen der fremden Sprache) angeeignet hat, zu bewahren und zu entwickeln. Er soll fortfahren, ihn zum sprechen zu veranlassen, und seine Aussprache fortwährend überwachen. Jetzt liegt eben das Buch, das bisher geschlossen sein musste, offen vor dem Schüler, und daraus soll er jetzt einen ausgedehnteren Wortschatz und mannigfaltigere Satzgebilde kennen lernen“.

Wieviel kann in einer Stunde gelesen werden? Einige Linien, sagt Hovelaque. „Die erklärte Lektüre ist eben fast keine Lektüre“. Darum empfiehlt er sehr, der Lektüre immer eine Inhaltsangabe des ganzen Stückes vorauszuschicken, sei es in der fremden Sprache allein, sei es zuerst in der fremden Sprache und dann französisch. Als Gegengewicht zu dieser allzulangsamen Lektüre, soll daneben bald die kurisorische Lektüre leichter Texte dienen, bei denen man sich mit dem allgemeinen Verständnis des Inhalts begnügt. Später soll der Schüler auch zur individuellen Hauslektüre übergehen und deren Inhalt vor der Klasse zuerst in französischer, später in der fremden Sprache resumieren.

e) Der Inhalt der Lektüre und der literarische Unterricht. Vor dem Missbrauch der sogenannten Realien, d. h. der uninteressanten, allgemeinen geographischen, statistischen und volkswirtschaftlichen Lesestücke wird schon in den ersten Vorträgen gewarnt. Die Texte sollen vor allem sprachlich korrekt und interessant sein und literarischen Wert haben. Novellistische Stücke werden bevorzugt. Hovelaque (1904) will den Unterricht auch in der zweiten Periode gruppiert wissen: fremdes Schulleben; Leben im Hause, in den Strassen und in der Stadt, die Jahreszeiten, die Landarbeit und ihre Produkte, die Vergangenheit des fremden Landes, Tugenden und Fehler (!), nationale Bestrebungen, Geistesleben. Also eine ähnliche Anordnung, wie die der Wortschatzübungen der ersten Jahre. In seinem Vortrag von 1909 geht er noch viel weiter und baut einen grossartigen kulturgeschichtlichen und völkerpsychologischen Unterricht auf der Lektüre der fremdsprachlichen Texte auf. Bis jetzt ist sein Ideal kaum irgendwo verwirklicht; ob es überhaupt verwirklicht werden kann, scheint mir etwas zweifelhaft. Immerhin sind seine Ausführungen wertvoll; sie zeigen, dass ohne systematische Literaturgeschichte ein Programm aufgestellt werden kann, welches demjenigen der alten Methode (das ja auch nicht verwirklicht wurde) an bildendem Wert eher überlegen ist. Vom ersten Jahre an sollen alle gelernten Gedichte, alle gelesenen literarischen Texte im Hinblick auf diese endliche Krönung des Unterrichts ausgewählt werden. — Weniger reichhaltig, aber dafür eher zu verwirklichen, war das Ideal, das Godart 1913 den Agrégationskandidaten schilderte. Unsere Schüler sollten imstande sein, ein einfacheres Werk der fremden Literatur in der fremden Sprache zu interpretieren, ungefähr in der gleichen Art, wenn auch mit beschränkterer Ausdrucksfähigkeit, wie sie ein Werk ihrer Muttersprache interpretieren können. Ich muss hinzufügen, dass er dieses Resultat in der Vorbereitungsklasse für die Ecole normale supérieure, die ich gesehen habe, erreicht hatte. Ob dies aber auch schon auf das Baccalauréat, d. h. zwei Jahre früher, möglich

wäre, scheint mir etwas fraglich; jedenfalls ist es ein Ziel, das für die sehr guten Schüler nicht unerreichbar ist.

f) Die Übersetzungsübungen. Hier unterscheidet sich die neue Methode am entschiedensten von den früher angewendeten Verfahren. Den Übersetzungsübungen wird in der Spracherlernung nicht mehr die hervorragende Rolle zugeteilt, die sie früher innehatten. Aber die direkte Methode hat auch hier die Vorwürfe ihrer Gegner nicht verdient. Wir haben schon gesehen, dass die mündliche Übertragung eines Textes in die Muttersprache als Krönung der fremdsprachlichen Erklärung direkt empfohlen wird, und zwar schon in den erläuternden Vorträgen von 1902. Allerdings wird sowohl von Firmery als von Godart ausdrücklich betont, dass diese Übertragung nicht Selbstzweck sei, sondern lediglich als letztes, sicheres Mittel zur Kontrolle des Textverständnisses dienen soll. Als schriftliche Übung wird die Übersetzung nur flüchtig unter den Aufgaben der obersten Stufe erwähnt, und zwar nur als Kontrollmittel: sowohl die Textübertragung in die Muttersprache, als die nachahmende Übersetzung in die fremde Sprache. Diese letztere war auch schon von Firmery empfohlen worden, und zwar mit der gleichen Begründung, die die Gegner der direkten Methode ihren Angriffen zugrunde legen: „Wenn wir unsren Schüler der „Übergangsstufe“ (Quarta, Tertia) einen Brief oder eine Erzählung zu redigieren geben, können wir versichert sein, dass er im Grunde genommen nichts anderes macht, als eine Übersetzung, deren Text er sich selbst aus so kurzen Sätzen als möglich zusammengestellt hat. Es ist folglich besser, wenn ihm der Lehrer selbst den zu übersetzenden Text gibt...“. Aber dieser Text soll so zusammengestellt sein, dass der Schüler seine Bestandteile satzweise, ohne Hilfe eines Wörterbuches, in seinem Gedächtnis finden kann. Die Übersetzung soll nicht Wort für Wort gemacht werden, die Wiedergabe soll im Gegenteil immer freier sein und so allmählich den Übergang zum Aufsatz bilden.

Die Übersetzungsübungen scheinen seither doch etwas an Boden gewonnen zu haben, ohne dagegen ihren charakteristischen Zug, die vorherige gründliche Vorbereitung in der fremden Sprache, eingebüsst zu haben. Die Instruktionen von 1908 empfehlen die Übersetzung in die Muttersprache als wichtigste schriftliche Aufgabe bei der oberen Klasse in der zweiten Sprache. Die Ausführungen Hovelaques (1909) über den Unterricht in den zwei obersten Klassen, in denen gerade das Schreiben in der fremden Sprache erlernt werden soll, enthalten mehrere Seiten über die Art und den Zweck der Übersetzungen bei der direkten Methode. Für die Erlernung der Muttersprache kann die Übersetzung aus den lebenden Sprachen niemals die aus den Griechischen und Lateinischen ersetzen¹⁴⁾. Die Übersetzung aus modernen Sprachen muss infolgedessen

¹⁴⁾ Hovelaques diesbezügliche Ausführungen (op. cit. S. 233 ff.) sind ausserordentlich geistvoll und interessant, wie übrigens der ganze Artikel, fassen aber so sehr nur auf subjektivem Empfinden, dass sie m. E. methodologisch nicht ganz ungefährlich sind. Dasselbe gilt von seiner Auffassung des englischen und deutschen Geisteslebens. Der Schüler hat sowieso, wie übrigens jeder Mensch, eine Neigung, die zahlreichen Äusserlichkeiten, die ihm bei einem fremden Volke auffallen, als Symbole für dessen Geistesrichtung aufzufassen, und ich glaube, man sollte ihn eher vor allzuraschem Verallgemeinern warnen, als ihn dazu anleiten.

in anderer Weise vor sich gehen. Sie soll als Mittel dienen, in literarische Texte tiefer einzudringen, sie besser zu verstehen, ihre charakteristischen Schönheiten besser zu erfassen. Sie ermöglicht es, die so gewonnenen Kenntnisse der fremden Kultur auch in der Muttersprache auszudrücken und den andern Bildungselementen beizufügen. Die zu übersetzenden Stücke sollen schön und bedeutsam sein. Das Ganze, dem sie entnommen sind, soll dem Schüler bekannt und das zu übersetzende Stück in sich abgeschlossen sein. Aus der deutschen Literatur eignen sich lyrische Gedichte am besten. Die Übersetzung soll in der Klasse vorbereitet werden, und zwar in der fremden Sprache durch das direkte Verfahren. Ebenfalls soll die Korrektur in der Klasse stattfinden, und zwar in der Muttersprache. Lyrische Gedichte eignen sich am besten, weil man sie nie ganz in eine fremde Sprache übertragen kann und dadurch die Charakteristiken der beiden Sprachen am deutlichsten hervortreten.

g) Methodisches Vorgehen. Man wirft hie und da der direkten Methode ein unsystematisches methodisches Vorgehen vor. Ich darf daher nicht unterlassen, ein charakteristisches Postulat des Inspektorat-Vortrags von 1904 (Hovelaque op. cit. p. 208 ff.) zu erwähnen, das besser als alle Theorie, diesen Vorwurf widerlegt.

Der Unterricht wird in den französischen Lyzeen in den untern und in den obern Klassen meist nicht von den gleichen Lehrern erteilt. Es wurde oft vorgeschlagen, im fremdsprachlichen Unterricht die Klasse während ihrer ganzen Schulzeit dem gleichen Lehrer zu lassen. Abgesehen von den administrativen Schwierigkeiten, auf die dieses System bei mehrfacher Parallelisierung der Klassen stossen würde, so findet es auch Gegner aus prinzipiellen Gründen: „Es ist gut (sagt Herr Inspektor Hovelaque in seinem Vortrag von 1904), wenn ein Lehrer seine Schüler zwei Jahre lang behalten kann, meinetwegen sogar drei Jahre lang; aber damit ist ein Maximum erreicht, das nicht überschritten werden sollte. Nach drei Jahren hat der beste Sprachlehrer seine Wirksamkeit verloren. So vollkommen seine Aussprache, so reich sein Wortschatz, so erfindungsreich sein Geist auch sein mag, so ist es Zeit, dass die Schüler ein anderes Deutsch, bzw. Englisch, als das seine zu hören bekommen, dass sie vor ein neues Vorgehen, vor neue Ideen gestellt werden¹⁵⁾.

Während aber der Lehrerwechsel bei den früheren Unterrichtsverfahren auf keine Schwierigkeiten stiess, so ist er bei der direkten Methode im Gegen- teil nur bei einem streng methodischen Vorgehen ohne Nachteil. Daher wünscht Herr Hovelaque (im gleichen Vortrag) die Einführung von Klassen- heften, in welchen genau verzeichnet wird, was die Schüler in jeder Stunde Neues gelernt haben. Dieses Heft wird dem Lehrer selbst bei der Kontrolle seines methodischen Fortschrittes nützlich sein; es wird aber auch dem Kollegen, der seine Klasse übernimmt, wertvolle Dienste leisten und bei Inspektionen genauere Anhaltspunkte liefern, als ein kurzer Schulbe- such. Man sieht, dass die direkte Methode nicht nur ein methodisches Fortschreiten nicht vernachlässigt, sondern geradezu verlangt. Nur richtet

¹⁵⁾ Durch ein ähnliches Prinzip erklären auch die Berlitz-Schools ihren häufigen Lehrerwechsel.

sie sich nicht mehr äusserlich nach den willkürlichen Einteilungen der traditionellen Grammatik.

5. Zusammenfassung der allgemeinen Tendenzen. Man darf wohl sagen, dass die Entwicklung der französischen Methode des fremdsprachlichen Unterrichts dahin geht, der muttersprachlichen Erklärung der Wörter und Sätze, sowie den Übersetzungen zur Einübung von Schwierigkeiten wieder mehr Platz einzuräumen. Das ist alles sehr gut möglich, ohne dem Prinzip der direkten Methode untreu zu werden. Schon 1905 sagte Potel:¹⁶⁾ Wer unter uns möchte wohl heute die direkte Methode von seinem Unterrichte streichen?“ und in der Diskussion zu Potels Vortrag, konstatierte Weill: „Einen sehr grossen Fortschritt, besonders in den Anfangsklassen“; und Laudenbach: „Eine unbestrittene Superiorität gegen früher im mündlichen Ausdruck.“ Trotzdem wird von allen behauptet, dass die Übersetzung auf der Mittelstufe der direkten Spracherlernung nicht mehr so gefährlich sein könne wie am Anfang und nicht so ängstlich vermieden werden solle. Da die Programme die beiden Arten von Übersetzung (Thème und Version) vorsahen, sowie auch die muttersprachliche Benennung der schwierigen Wörter (als Abschluss nach den direkten Erklärungsarten), so stand einer grösseren Betonung dieser Hülfsmittel nichts im Wege. Seit Jahren verlangt aber Prof. Pinloche auch Übersetzung eines fremden Textes bei der schriftlichen Prüfung des Baccalauréat. Er möchte auch die Übersetzung in die fremde Sprache (freilich nur im Rahmen der direkten Methode, d. h. auf Grund schon bekannter Satzwendungen) wieder mehr zu Ehren ziehen. Er findet diese Übung wertvoller und gerechter, als den Aufsatz. Denn dieser sei ja auch immer eine verkappte Übersetzung, nur mit der Verschlimmerung, dass der Schüler sich den zu übersetzen Text noch viel leichter gestalten und alle Schwierigkeiten umgehen kann. Die Übersetzung, wie sie Pinloche wünscht, gliche einem Aufsatz, der vorgeschriebenen Bedingungen unterworfen wäre. Sie hätte den Vorzug, ein gerechteres Vergleichen der Arbeiten zu ermöglichen. Dieses Postulat ist noch nicht durchgedrungen. Dagegen wurde, wie schon erwähnt, die Frage, ob den Schülern der Gebrauch zweisprachlicher Wörterbücher zu gestatten sei, in der letzten Sitzung der Société des Professeurs de langues vivantes ohne grosse Opposition bejaht und die Diskussion entspann sich nur, um festzustellen, ob

¹⁶⁾ *Trois ans de méthode directe* (Dez. 1905) in der *Société des professeurs de langues vivantes*.

von der Tertia oder erst von der Quarta an. In der Sitzung des vorhergehenden Jahres war dieselbe Frage nach heftiger Diskussion noch verschoben worden.

Eine andere Tendenz, die unverkennbar ist, drängt nach immer sorgfältigerem Ausbau der literarischen Lektüre. Bei allen Schulbesuchen, die ich gemacht habe, wurde fast immer ein Teil der Zeit einem Gedichte gewidmet. Die benutzten Lehrmittel enthalten sehr viel Gedichte und historische Legenden, die von der Alltagssprache oft nicht unbeträchtlich abweichen, und nicht alle Lehrer machen ihre Schüler auf solche Abweichungen genügend aufmerksam. Ich habe beobachtet, dass solche Wendungen in Fragen und Antworten, beim Nacherzählen und Zusammenfassen wörtlich wiederholt wurden. Bei den mündlichen Baccalaureat-Examen bestand gewöhnlich der grösste Teil der mündlichen Prüfung im Lesen und Übersetzen einiger Linien eines im letzten Jahr gelesenen Dramas (Wilhelm Tell, Maria Stuart, Jungfrau von Orléans, Iphigenie auf Tauris), Texte, die den schwachen Schülern unüberwindliche Schwierigkeiten boten. — In einer schwachen Tertia hörte ich „Die Teilung der Erde“ lesen. — Der Vorwurf, der jetzige fremdsprachliche Unterricht vernachlässige die literarische Ausbildung der Schüler, scheint mir also nicht gerechtfertigt, im Gegenteil. Allerdings las man früher in der Prima mit Vorliebe die „Hamburgische Dramaturgie“.

Trotz dieser Tendenzen, die die offizielle französische Methode immer mehr von der der Berlitz-Schools unterscheiden, scheint es mir durchaus falsch, wenn ein Gegner der direkten Methode letzthin behauptete, „die direkte Methode halte sich heute nur noch dank dem notgedrungenen Liberalismus ihrer ehemaligen Verfechter, oder besser gesagt, dank der zahlreichen Übertretungen ihrer Grundsätze“. Nein, die Erklärung dieser Wandlung scheint mir folgende: die direkte Methode, die alle wertvollen Spracherlernungsmittel der neuen Methoden (Berlitz, Gouin, Alge usw.) nach sorgfältigem Abwägen in sich aufgenommen hatte, lässt nun auch die wertvollen Elemente der alten Methode allmählich zu; aber erst jetzt, da die Lehrer gelernt haben, diese alten Elemente dem Geiste der neuen Methode anzupassen.

Man verteidigt die Übersetzung. Aber wer wagt es noch, die unvorbereitete Übersetzung unbekannter oder gar unzusammenhängender Texte zu wünschen? Man bekämpft umständliche Erklärungen in der fremden Sprache! Aber wo fände sich ein Verteidiger der Wortlisten, die man zum voraus, vor dem Lesestück, lernen liess? Und doch sind das nicht mittelalterliche Gebräuche. Man kann

sie heute noch, nicht nur in den Ländern finden, wo die direkte Methode nicht bekannt ist, sondern sogar in Frankreich selbst, z. B. in gewissen Klassen von Handelsschulen, wo keine Methode vorgeschrieben ist.

Die Angriffe auf die direkte Methode sind also ebensowenig stichhaltig, wenn sie sie als eine einseitige Berlitz-School darstellen, als wenn sie behaupten, ihre Vertreter seien sich gezwungen, Konzessionen an die alte, grammatischen Methode zu machen. Was die direkte Methode überwinden wollte, hat sie nie aufgehört zu bekämpfen: das Ausgehen vom muttersprachlichen Wort und von der grammatischen Regel.

6. Die Resultate der direkten Methode. Wir haben die günstigen Urteile, die 1905 in der Société des prof. de l. viv. bei Anlass des Vortrags von Potel „Trois ans de méthode directe“ ausgesprochen wurden, schon zitiert. Diese konstatieren einen sehr grossen Fortschritt in den Anfangsklassen, eine unverkennbare Überlegenheit gegen früher im mündlichen Ausdruck. Ich habe mich durch eigene Anschauung überzeugen können, dass in den ersten Jahren mit der direkten Methode wirklich hervorragende Resultate erreicht werden, und dass beim Unterricht immer eine seltene Frische und Freudigkeit, ein eifriges Zusammenarbeiten aller Schüler mit dem Lehrer herrscht. Dasselbe musste auch ein unversöhnlicher Gegner der direkten Methode, Prof. Sigwalt, konstatieren. Er schreibt in einem gegen die direkte Methode gerichteten Artikel: „Man beobachte die direkte Methode in irgendwelcher Klasse; man wird diese immer sehr lebendig, sehr tätig, und immer in den Anfängen steckend finden.“ Wenn das für die oberen Klassen eine vernichtende (m. E. durchaus übertriebene) Kritik ist, so ist es für die untern doch immerhin ein Lob. Noch viel heftiger greift P. Roques die direkte Methode (als Berlitz-Methode) in zwei Artikeln der „Revue universitaire“ an (15. Juli 1913 und 15. Januar 1914). Aber auch er sieht sich gezwungen zu konstatieren: „Die Resultate sind zwar in der Sexta nicht absolut schlecht“, was bei dem Ton, in dem seine Artikel gehalten sind, einem grossen Lob entspricht. Das noch um so mehr, als auch er (im Namen der Logik wahrscheinlich) dekretiert: „Nicht die Anfänger können muttersprachliche Übersetzungen und Erklärungen entbehren, sondern die fortgeschrittenen Schüler.“ Also wir dürfen konstatieren: in den untersten Klassen, d. h. gerade in denjenigen, wo sie am konsequentesten durchgeführt wird, hat die direkte Methode gute Resultate gegeben. Über die Endergebnisse gehen die Ansichten auseinander. „Die wohl-

bekannte Minderwertigkeit der schriftlichen Examenarbeiten offenbart uns nach dem Abschluss der Studien die Wahrheit über die direkte Methode“, behauptet Roques. „Die Minderwertigkeit der Examenarbeiten im Deutschen ist nicht auffälliger, als die der französischen, lateinischen oder wissenschaftlichen Aufsätze. Im Gegenteil, sie ist weniger auffällig“ antwortet ihm ein anderer Kollege (Chauvet, Rev. univ. 15. Nov. 1913). „Auch die schriftlichen Arbeiten sind mindestens ebensogut, als unter den früheren Methoden“, erklärte mir ein älterer Kollege. Trotzdem konstatiert auch Godart (1913) „eine einstimmige Klage gegen die grammatischen Fehlerhaftigkeit der schriftlichen Arbeiten.“ Meine Beobachtungen in Sekunda und Prima führten mich zur Ansicht, dass sich die Schüler nicht ohne Geschick in den Schiller’schen Jamben zurechtfinden und dass sie eine grosse Fertigkeit haben, sich über schwierige Fragen sehr einfach und folglich oft ziemlich korrekt auszudrücken. Freilich war ich ebenso überrascht über das Verständnis, das die guten Schüler für die Schönheiten der nicht leichten Dramen zeigten, als über die Unfähigkeit der schwachen, die einfachsten Stellen zu erklären. Diese Ungleichheit der Klassen muss aber den Promotionsreglementen und nicht der direkten Methode zugeschrieben werden. Durchschnittlich sind die Resultate nicht besser und nicht schlimmer als anderswo. Man muss eben nicht vergessen, dass die Gesamtstundenzahl in einandergerechnet höchstens einem drei- bis viermonatlichen Aufenthalt im fremden Sprachgebiet entspricht.

Es gibt aber einen Punkt, wo die Anhänger der direkten Methode mit den Gegnern übereinstimmen. Von der Tertia an werden die Fortschritte sehr langsam. Prof. Godart schrieb diese Tatsache in seinem Vortrag von 1913 der Reduktion der Stundenzahl zu, die in der Quarta und dann nochmals in der Sekunda eintritt. Er empfahl sehr eindringlich, das in den ersten Klassen Erlernte von Zeit zu Zeit gründlich zu repetieren, besonders die grammatischen Paradigmen immer wieder einzudrillen. Aber diesen Stillstand kann man ebensogut an Schulen beobachten, wo durchaus nicht nach der direkten Methode unterrichtet wird. Dagegen ist das Vergessen bei der direkten Methode freilich viel gefährlicher, weil die Schüler nicht gewöhnt sind, etwas Vergessenes wieder zusammenzukonstruieren. Sie können etwas oder sie können es nicht, es gibt keinen Mittelweg. In einer Tertia wollte ein Kollege, wahrscheinlich meines Besuches wegen, eine Gouinsche Serie über das Ausziehen und Aufhängen seines Überziehers bilden lassen. Es ist ja selbstverständlich, dass man solche Übungen nicht

jahrelang in jeder Stunde machen kann. Aber hätte er es lieber jenes Mal auch unterlassen! Denn es fiel zuerst kläglich aus: Wörter, Verbalform, Kasus alles war falsch. Allein nach diesem entmutigenden Anfang schienen den Schülern diese Sachen wieder ins Gedächtnis zurückzukehren, und nun waren auf einmal Wortschatz, Konjugation und Deklination gleichzeitig richtig. Nicht umsonst bezeichnen die Instruktionen den Übergang vom konkreten Unterricht der ersten Jahre zum Leseunterricht als ein gefährliches Stadium. Der Wortschatz des Buches ist eben nun ein ganz anderer, als der des Anfangsunterrichts. Die Schriftsprache ist nicht die Sprache, die man bisher gesprochen hat. Wenn wenigstens Roques Recht hätte, wenn er dem Unterricht vorwirft: „In der Quarta und Tertia z. B. enthalten die meisten Lehrbücher banale Beschreibungen oder drollige Anekdoten, und die gleichen Schüler, die soeben Vergil oder Sallust erklärt haben, kommen in unsere Stunden, um die Abenteuer des Freiherrn von Krach zu lesen.“ Mir scheinen jene Art Bücher (und besonders die Schulzeitungen) besser, als diejenigen, wo altertümelnde Legenden und Sagen, Gedichte und kleine Roman- und Novellenausschnitte den Hauptinhalt ausmachen. So zitiert Roques einen Satz aus einem sehr verbreiteten Buch „Paul in Deutschland“, das im dritten Jahr gelesen wird. „Hagen hatte sich in das Vertrauen der Kriemhild so sehr eingeschmeichelt, dass sie seinem Schutz ihren teuersten Schatz, den König Sigfried, empfahl“. Wenn dieser Satz nach der direkten Methode erklärt werden müsse, brauche man mindestens zehn Minuten. Muss man daraus schliessen, dass man die direkte Methode verurteilen soll, um schon in der Quarta solche Sätze rascher erklären zu können?

Doch trotz aller Heftigkeit ihrer Angriffe stehen die Postulate der Gegner der direkten Methode dieser doch näher als der früheren grammatischen Methode. Sigwalt verlangte seiner Zeit einen induktiven Unterricht und Konversationsübungen auf Grund der Lektüre. Roques wünscht, dass die Grammatik in der Muttersprache unterrichtet werde und dass die Übersetzung eines fremden Textes beim Examen den Aufsatz ersetze. Beide verlangen für den Lehrer grössere methodische Freiheit. Das ist alles. — In einem Diskussionsvortrag über den fremdsprachlichen Unterricht empfahl ein Privatlehrer, schwierige Wörter nach grammatischen Gesichtspunkten geordnet, in kleinen Satzzusammenhängen (früher hätte man sich mit ihrer Übersetzung begnügt) reihenweise einüben zu lassen. Es wurde gelächelt, so veraltet kam das vor. Und es waren doch nicht nur Anhänger der direkten Methode da. Wer möchte heute zu der wört-

lichen Übersetzung grammatisch geordneter, unzusammenhängender Übungssätze zurückkehren, zu den unvorbereiteten Hausaufgaben, zum mühsamen wörtlichen Übersetzen eines viel zu schweren Textes mit dem Wörterbuch, oder gar zu den in der Muttersprache auswendig gelernten Regeln?

7. Was können wir aus diesen Erfahrungen lernen? Im Gegensatz zu einem vielfach verbreiteten, mehr auf logischer Überlegung, als auf Erfahrung beruhendem Urteil, zeigt sich das direkte Unterrichtsverfahren gerade für die Anfängerklassen am geeignetsten. Das niedrige Alter der Schüler, der vorwiegend konkrete Wortschatz des ersten Unterrichts erleichtern seine Anwendung. Es fehlt uns leider noch an Arbeiten, die auf experimenteller und wissenschaftlicher Basis den Vorgang der fremdsprachlichen Erwerbung und die Assoziationen des fremden Wortes bei verschiedenen Erklärungsverfahren untersuchen.¹⁷⁾ Wir können uns also über die Assoziationsvorgänge bei der Erlernung der fremdsprachlichen Vokabeln nicht vorsichtig genug ausdrücken. Immerhin dürfen wir sagen, dass es Unterrichtsverfahren gibt, die das Bedürfnis entwickeln (oder schaffen?), für jeden fremdsprachlichen Ausdruck im Bewusstsein eine deutliche muttersprachliche Entsprechung zu haben, bevor dieser fremdsprachliche Ausdruck eine Wirkung auslösen kann. Beim fliessenden Verstehen und Lesen einer fremden Sprache dagegen lösen deren Laute ihre Wirkung aus, ohne dass uns deren muttersprachliche Entsprechung ins Bewusstsein tritt; ebenso gestalten wir beim Sprechen und Schreiben unsere Gedanken und Gefühle direkt zum fremdsprachlichen Ausdruck, ohne uns ihrer muttersprachlichen Fassung gleichzeitig bewusst zu werden. Beides ungeachtet der mehr oder weniger zahlreichen Wörter und Wendungen, die uns hie und da ausschliesslich oder wenigstens zuerst in der Muttersprache einfallen, weil uns die fremde Entsprechung unseres Gedankens nicht geläufig genug war, um uns sofort ins Bewusstsein zu treten. In solchen Fällen verlangsamt sich, stockt unser Sprechen oder Schreiben. Es gibt also in unserm Gedächtnis einen Vorrat an Gedanken- und Gefühlsausdrücken, die auch in der fremden Sprache sozusagen gebrauchsfertig daliegen. Dieser Vorrat beträgt bei Kindern und un-

¹⁷⁾ Die interessante Arbeit von Bruno Eggert, „Die psychologischen Grundlagen des fremdsprachlichen Unterrichts“ geht nicht direkt von Experimenten des fremdsprachlichen Unterrichts aus, sondern überträgt die Ergebnisse der Experimentalpsychologie auf diesen Unterricht.

gebildeten Leuten, die in einem fremden Lande leben, wahrscheinlich fast die Gesamtheit ihrer fremdsprachlichen Kenntnisse (die beim Verstehen freilich ausgedehnter sind als beim Sprechen). Gebildete Leute im Gegenteil verfügen oft über sehr ausgedehnte Kenntnisse, die sie nur langsam verwerten können. Sie können dafür freilich allerlei ausdrücken, das sie in der fremden Sprache noch nicht gehört haben (oft zwar fehlerhaft); sie sagen aber auch manches, das sie oft gehört haben, immer wieder nicht wie sie es gehört haben, sondern wie sie es in ihrer Muttersprache sagen würden. Sie haben eben ein nur schwer zu überwindendes Bedürfnis, alles zuerst in der Muttersprache zu denken. Der Anfangsunterricht in der ersten fremden Sprache, die sie lernen, kann dieses Bedürfnis entwickeln oder bekämpfen. Jeder Sprachlehrer weiss, wie schwer es später sein wird, die Schüler an direktes fremdsprachliches Verstehen oder Sprechen zu gewöhnen. Beim Verstehen lässt sich vielleicht das Versäumte noch einholen, weil der Schüler durch vieles Hören gezwungen werden kann, rasch zu erfassen. Zum direkten Sprechen dagegen wird er erst wieder gelangen, wenn er oft Gelegenheit hat, seine Gefühle und Gedanken in der fremden Sprache ausdrücken zu müssen und zu wollen. Solche Gelegenheit bietet ihm unsere Schule nie. Es gibt also, m. E. keine vermittelnde Methode, die erst später die Muttersprache ausschalten würde; der Schüler, der nicht von Anfang an gewöhnt wird, zu verstehen und zu sprechen, ohne dass er des muttersprachlichen Wortlautes bewusst ist, wird es auch später nicht können. Diese Gewöhnung zu erzielen, ist das Bestreben der direkten Methode. Wäre es möglich, dieses Ziel auch zu erreichen, wenn man nicht so streng jede Einmischung der Muttersprache vermeiden würde? Vielleicht. — Aber bis jetzt haben wir nicht die nötigen Grundlagen, um eine Grenze zu bestimmen. Darum lautet die Lösung der französischen direkten Methode: Anfangs so wenig Muttersprache, als möglich. Es ist richtig, dass sich diese Auffassung einem Vorwurf aussetzt, der ihr auch nicht erspart wurde. Roques z. B. höhnt mehrfach über die Mystik der direkten Methode. Und so unrecht hat er nicht. Mystik ist ja der Glaube an Vorgänge, besonders Vorgänge des Seelenlebens, die wissenschaftlich noch nicht untersucht und erklärt werden konnten. Auch der Sprachunterricht braucht noch eine Anzahl wissenschaftlicher Grundlagen, um mit voller Klarheit arbeiten zu können. Es ist der Vorzug der modernen fremdsprachlichen Methodologie, dieses Bedürfnis geweckt zu haben.

8. Was wir alles noch nicht wissen. Wir haben schon erwähnt, dass wir über die psychologischen Vorgänge und die Assoziationen bei der Erlernung fremdsprachlicher Wörter nach den verschiedenen Methoden durchaus im Unklaren sind. Auch wenn wir das vielgepriesene, sogenannte fremdsprachliche Denken erworben haben, fährt die Muttersprache fort, uns unbewusst zu beeinflussen, und zwar haben die meisten für gewisse Fehler eine ausgesprochene Vorliebe, ohne dass wir genau wüssten, warum diese muttersprachlichen Gewohnheiten die fremde Ausdrucksweise eher beeinflussen, als andere.

Wie verhalten sich erst alle diese Assoziationen und Einflüsse bei Schülern, die einen Dialekt sprechen, also schriftlich eine andere Muttersprache haben als mündlich?

Das Gedächtnis für die fremde Sprache bietet uns eben so viele Probleme. Welchen Wert besitzt das Schriftbild als Stütze des Gedächtnisses, welchen Vorteil die richtige Wiederholung, a) im gleichen Zusammenhang, b) in anderem Zusammenhang, c) mit genau identischer Betonung (z. B. durch den Phonographen)? Welche nachteilige Wirkung üben die Unrichtigkeiten der andern Schüler oder die selbstgefundenen Fehler aus? Wie wirkt das Auswendiglernen? usw.

Ebensoviele Fragen könnten wir über die psychologischen Voraussetzungen des Ausspracheunterrichts zusammenstellen.

Wenn wir uns nun der Sprache selbst zuwenden, und die Unzulänglichkeit unserer Mittel und unserer Zeit bedenkend einsehen, dass wir uns beschränken müssen, so stoßen wir auf ebensoviele Unbekannte: Welchen Teil der Sprache braucht der Schüler? Was gehört zu der Umgangssprache? Sollen wir uns für einen Teil der Sprache mit passivem Wissen begnügen und für welchen? Sollen wir unseren Unterricht nach den jetzigen Verhältnissen des Schülers richten (z. B. u. v. a. ihn die Gegenstände des Klassenzimmers benennen lernen, von denen er wohl kaum später in der fremden Sprache reden oder lesen wird) oder nach den Bedürfnissen des späteren Lebens? Da sowohl die praktische Sprache als die fremde Literatur unerschöpflich ist, sollen wir ein gewisses Minimum praktischer Sprachbeherrschung fordern, bevor wir unsere Zeit dem allgemeinbildenden fremdsprachlichen Unterricht zuwenden, oder sollen wir umgekehrt ein gewisses Minimum allgemeiner Geistesbildung von unserem Unterricht verlangen, und den praktischen Drill nur anwenden, wenn uns dazu Zeit bleibt? Man kann lange sagen, eine moderne Komödie z. B. diene zugleich dem praktischen und dem literarischen Unterricht; es kommt doch noch sehr darauf an, wie man sie durch-

nimmt, und was man erreichen will. Will man von allem ein wenig, so darf man sich nachher nicht wundern, wenn die einen ein Jammergeschrei verführen, weil die Schüler nichts Wertvolleres gelesen haben, und die andern den gleichen Unterricht verdammten, weil sie nicht geläufig über alltägliche Dinge sprechen und schreiben können. Man soll dem Unterricht nicht zwei verschiedene unerreichbare Ziele stecken; sonst ist es ganz der Willkür überlassen, in welchem Masse jeder Lehrer nach jedem streben wird.

In manchen Punkten wird uns die von Prof. Bally in Genf begründete „stylistique“ die grössten Dienste leisten und neue Horizonte öffnen. Sein Buch¹⁸⁾ ist in den Kreisen unserer Neuphilologen allgemein geschätzt; ich habe es auch in Paris in einem Diskussionsvortrag von Prof. Raphael lobend erwähnen hören. Leider ist es aber hier wie dort bei den Lehrern der Muttersprache viel weniger bekannt, und es wäre doch besonders wertvoll und wirksam, wenn wir die „stilistische“ Kenntnis der Muttersprache bei den Schülern voraussetzen dürften.

Je mehr wir über alles dies wissen, desto weniger unproduktive Arbeit werden wir unseren Schülern zumuten, desto besser werden unsere Unterrichtsergebnisse sein. Aber, der arme Lehrer? Auch an ihn sollte man denken. Und da drängen sich neue Fragen auf. Wie könnte die Arbeit des Lehrers erleichtert werden durch methodische Anleitungen in „Lehrerbüchern“, durch Aufgabensammlungen für den Lehrer, durch die Anwendung des Phonographen u. a. m. Bei uns ist ja nicht einmal die Frage periodischer Auslandaufenthalte geregelt!

Es ist ein weites Arbeitsfeld das noch z. T. brach liegt.¹⁹⁾ Aber wenn jeder sorgfältig seine Erfahrungen und Experimente sammelt und ohne Voreingenommenheit kontrolliert, so werden wir mit der Zeit auch über die heutigen Methoden hinauskommen, deren Verfechter uns im kühnen Vorwärtsschreiten ein Beispiel gegeben haben.

¹⁸⁾ Ch. Bally: *Traité de stylistique française*, Heidelberg 1909.

¹⁹⁾ Es gibt schon eine Anzahl Arbeiten über einige der oben aufgeworfenen Fragen. Da es sich aber in diesem Schlusskapitel nur um unvollständige Andeutungen handelt, so möge man mir bibliographische Angaben erlassen, umso mehr, als alle diese Punkte es verdienen eingehender behandelt zu werden, als es hier möglich ist, und bei jener Gelegenheit die bibliographischen Angaben am Platze sein werden.