

# VIII.



Beilage zum Bericht über das Progymnasium  
zu Neumark Westpr.

---

Bemerkungen  
zum französischen Unterricht auf Gymnasien

von

A. Scotland.



Neumark, 1881.

1881. Progr. No. 27.

Buchdruckerei von J. Köpfe.



## Bemerkungen zum französischen Unterrichte auf Gymnasien.

---

Dem französischen Unterrichte ist in der letzten Zeit nicht nur in Schulprogrammen und Zeitschriften, sondern auch durch Verhandlungen der Directorenconferenzen fast aller preussischen Provinzen eine so große Aufmerksamkeit zuteil geworden, daß sämtliche dabei in Betracht kommenden Fragen erschöpfend erörtert sind, und neue Gesichtspunkte sich schwerlich werden beibringen lassen. Doch gehen die Meinungen über manche Punkte vielfach auseinander. Wenn ich es nun nochmals wage das Französische zum Gegenstande einer kurzen Besprechung zu machen, so wäre es vermessen, wenn ich glaube die noch bestrittenen Fragen dadurch wesentlich der Entscheidung näher bringen zu können; vielmehr mag man es dem Eifer und der Liebe zur Sache zu gute halten, wenn ich es unternehme meine Ansicht über den französischen Unterricht auf Gymnasien in Kürze darzulegen.

Das Gymnasium soll — von der mit der intellectuellen stets gleichen Schritt haltenden sittlichen Ausbildung können wir hier absehen — dem Zögling nicht sowohl eine Masse von Kenntnissen und Fertigkeiten für das praktische Leben mitgeben, die er als fertige in seinem späteren Beruf gleichsam wie eine Formel verwerten kann, als vielmehr ihm ein geeignetes Müßzeug für die Universität geben und in ihm eine solche Gymnastik des Geistes erzeugen, daß derselbe durch fortgesetztes eifriges Studium in stande ist auch den höchsten Anforderungen der Wissenschaft, des Staats- und Kirchendienstes zu genügen. (Vergl. Schrader Erz. S. 8). Als das beste Mittel eine solche Gymnastik des Geistes zu erreichen hat man die Sprache erkannt, welche nach Schrader (Erz. S. 177) nach ihren etymologischen und syntaktischen Verhältnissen in das Gebiet des Verstandes, nach ihren rhetorischen und ästhetischen Darstellungsmitteln in das Gebiet der Phantasie fällt und vermöge des Inhalts der Schriftwerke die Ausbildung aller drei geistigen Thätigkeitsformen auf das reichste und nachdrücklichste fördert. Da aber nicht jede Sprache geeignet ist die Bildungskraft des Sprachunterrichts mit voller und doch einfacher Wirkung zu entfalten (Schrader Erz. S. 180), es vielmehr auf die größere oder geringere Schärfe und Klarheit der Sprechformen, auf den Reichtum und die Durchsichtigkeit der syntaktischen Gliederung, die Güte der in ihr niedergelegten Schriftwerke (Schrader, ebendaf.) ankommt, so hat das Gymnasium mit Recht die lateinische und die griechische Sprache in den Mittelpunkt seines Lehrplanes gestellt.

Dasfelbe foll aber Jünglinge ausbilden, welche nicht etwa berufen find Mitglieder einer Gelehrten-  
 Republik zu werden, fondern welche auf dem Boden unferes Jahrhunderts ftehend mitten im  
 Leben für das Leben und das Gedeihen ihrer Mitmenschen vermöge ihrer höheren geiftigen Bildung  
 von ihrem idealen Standpunkt aus wirken follten. „Darum ift es Pflicht des Gymnafiums  
 eine Vorftellung von dem, was man moderne höhere Bildung nennt, in den Schülern zu erzeugen  
 und den Zutritt auch zu diefer Kultur zu eröffnen.“ (Dir.-C. Schlef. 1880 R. S. 136.)  
 Mit Recht hat man daher das Princip der alten Lateinfchulen verlaflen, und wenn auch das  
 heutige Gymnafium noch die alten Sprachen als das anerkannt befte Mittel zur Schulung des  
 Geiftes in den Vordergrund ftellt, fo ftrebt es doch einerfeits den altfprachlichen Unterricht fo zu  
 begrenzen, daß er dem philologifchen Fachftudium nicht vorgreift, und andererseits find andere in den  
 Lehrplan organifch fich einfügende Unterrichtsgegenftände aufgenommen worden, wenn fie auch in  
 geringerem Grade die Gymnafik des Geiftes zu fördern vermögen, eben weil fie unfer Jahr-  
 hundert als unentbehrliche Bildungselemente gebieterifch heißt, und ihre Erlernung in der Jugend  
 die Grundlage weiterer Fortentwicklung bilden muß. Man darf hier keineswegs an den joge-  
 nannten Nützlichkeitsgrundsatz denken. (Vergl. dagegen Dir.-C. Pof. 1879 R. S. 96 u. Th. 1.)  
 Das Gymnafium foll und kann nicht lehren, was fpäter im praktifchen Leben unmittelbar zur  
 Verwertung gelangt; fein Ziel ift vielmehr eine allgemeine, vorbereitende Bildung, während das  
 Praktifche fofort eine einfeitige Befchränkung erfordert und in feiner Confequenz zur Fachfchule  
 führt. Aber ebenfo wenig wie man dem „nützlich — ergo unbrauchbar“ (vergl. Dir.-C. Pof. 1879  
 R. S. 93 u. 103) beftimmen wird, ebenfo wenig kann man leugnen, daß unter den die formale  
 Geiftesbildung fördernden Unterrichtsfächern diejenigen den Vorzug verdienen, welche gleichzeitig  
 den Kreis einer harmonifchen Geiftesbildung zu füllen (Schrader Erz. S. 9) vermögen, indem  
 fie einen notwendigen, integrierenden Bestandteil derfelben bilden. Dazu gehören unftreitig die  
 neueren Sprachen, von welchen für uns Deutliche füglich nur Englifch und Franzöfifch in Be-  
 tracht kommen können. (Schrader Erz. S. 188.)

Das Gymnafium ift eine Staatsfchule, von deren Abfolvirung der Staat fowohl die Zu-  
 laffung zur Univerfität — in der letzten Zeit allerdings nicht ausschließlich — als auch zu an-  
 deren mannigfachen Berufszweigen (Post, Telegraphie &c.) abhängig macht. Es ift daher ein  
 Erfordernis der Gerechtigkeit, daß alle Zöglinge des Gymnafiums, welche einft in den verschie-  
 denften Lebensftellungen thätig fein follten, vermöge der ein harmonifches Ganze umfchließenden  
 Bildungselemente in entfprechender Weife durch den Unterricht geiftig gefördert werden, ohne mit  
 Zerftörung diefer Harmonie den einen auf Kosten des anderen fchon mehr oder minder in fein  
 Fachftudium einzuführen. Dies Moment der Gerechtigkeit möchte ich betonen, wenn ich verlange,  
 daß wie in der Kenntnis der alten Sprachen, der mathematifchen Elemente, der hiftorifchen That-  
 fachen und dergl. das Nützzeug — und eben auch nicht mehr als dies — der Jugend für die  
 Univerfität mitgegeben wird, fo auch zur Erlernung der neueren Sprachen auf der Schule Gelegen-  
 heit gegeben werde. Man würde fich gradezu einer großen Ungerechtigkeit gegen viele Zöglinge  
 des Gymnafiums fchuldig machen, wenn dies nicht der Fall wäre. Weniger allerdings würde  
 ein Studierender neuerer Sprachen oder ein angehender Diplomat dadurch benachteiligt werden,  
 da diefe — jeder in feiner Art — die lebenden Sprachen zu ihrem Fachftudium machen müffen;  
 und wenn das Erlernen der Elemente derfelben in vorgerückterem Alter vielleicht auch fchwerer

sein mag als auf der Schule, so wäre es auf Grund einer abgeschlossenen Gymnasialbildung gewiß nicht mit allzu erheblichen Schwierigkeiten verknüpft, sobald wir unsere ganze geistige Thätigkeit darauf concentrirten.\*) Im Nachteil vielmehr befänden sich nicht nur Philosophen, Historiker, Aerzte, Physiker u. a. m., deren Wissenschaft oft französische oder englische Sprachkenntnisse erfordert, sondern auch alle diejenigen, welche sich der modernen Bildung nicht verschließen wollen. Diese alle wären gezwungen neben ihrem Fachstudium auf der Universität fremde Sprachen ab ovo zu treiben, um diese empfindliche Lücke in ihrer Bildung auszufüllen. Daher kann das Gymnasium als Vorbereitungsschule für die Universität der neueren Sprachen vom Standpunkt der Gerechtigkeit aus nicht entbehren als eines notwendigen Rüstzeuges für die weitere wissenschaftliche und allgemeine Ausbildung.

Sodann erscheint es mir notwendig neben unserer Muttersprache noch wenigstens eine lebendige Kultur Sprache auf dem Gymnasium zu erlernen, deren idealer Gehalt, wie Schrader sagt (Erz. S. 477), das gegenwärtige Denken unmittelbar berührt und in ihrer Weise erweitert und umgestaltet. Wie die Lateinschulen das Produkt ihrer Zeit waren, so müssen auch die heutigen Gymnasien im besten Sinne des Wortes auf dem Boden unserer Zeit stehen und Männer für die Gegenwart erziehen. Selbstredend sollen nicht etwa brennende Tagesfragen oder dergl. in den Kreis der Schule hineingezogen werden, aber ein Verständnis für die Entwicklung unseres Volkes und seine gegenwärtige Kultur soll angebahnt werden. Mit Recht legt das Gymnasium daher Wert auf deutsche Geschichte und Litteratur; aber den richtigen Maßstab verliert, wer nicht durch Vergleichen sein Urtheil stets zu prüfen imstande ist. Wie das Griechische und Lateinische neben einander belebend und fördernd, ergänzend und corrigierend auf die Jugend einwirken, und selbst von seiten der Realschulmänner die mangelnde Kenntnis des Hellenismus als einer notwendigen Ergänzung des Römertums schmerzlich beklagt wird, so ist auch die Kenntnis einer fremden, lebenden Kultur und ihrer Sprache für einen Gebildeten, welcher die Gegenwart gründlich verstehen und richtig beurteilen will, notwendiges Erfordernis. Dieselbe bewahrt uns vor Einseitigkeit und Ueberhebung, corrigiert unser Urtheil und spornt unser Streben und unseren Wettstreit an. (Vergl. Dir.-C. Schlesw. 1880, N. S. 136.)

Wenn es feststeht, daß die neueren Sprachen ein unentbehrlicher Faktor unserer modernen Bildung sind, so fragt es sich, ob das Gymnasium, wenn es beiden genannten Sprachen gleichzeitig in seinem Organismus keine Stätte gewähren konnte, mit Recht bisher allgemein dem Französischen den Vorrang eingeräumt hat. Man darf bei der Erörterung dieser Frage nicht, wie es häufig geschehen, nur die Vorzüge des Französischen sich vergegenwärtigen, sondern man muß ihnen auch die des Englischen entgegenstellen und beide gegen einander abwägen. Das

\*) Ein Abiturient eines Gymnasiums ohne Kenntnis des Französischen und Englischen möchte im allgemeinen für das Studium neuerer Sprachen mehr geeignet sein als der Abiturient einer Realschule. Alles andere möchte dieser vielleicht eher studieren können; für das Sprachstudium aber fehlt ihm die notwendige Grundlage, welche nirgend so gut gelegt werden kann, wie eben auf dem Gymnasium. Wird doch selbst von Realschulmännern anerkannt, daß die bisherige Behandlung des Lateinischen auf Realschulen nicht gerade von sehr großem Werte ist. (Vergl. Schrader Erz. S. 180.) Wenn man dagegen Faraday, Vessel, Arago und andere große Männer anführt, welche auf der Realschule ihre Bildung genossen haben, so widerlegt das nichts. Denn das Genie bricht sich eben unaufhaltsam seine Bahn selbst trotz vernachlässigter Schulbildung. Unsere Schulen sind aber nicht nur für Genies, sondern weit mehr noch für die große Masse nicht so begabter Geister vorhanden.

Französische als Sprache des Weltverkehrs und der Diplomatie (Dir.-C. Westf. 1851) zu betonen ist unrecht. (Vergl. Dir.-C. Schlesw. 1880, R. S. 135.) Denn selbst dies zugegeben und abgesehen davon, das wohl kaum ein Schüler lediglich auf dem Gymnasium eine so umfangreiche Kenntnis des Französischen sich zu erwerben vermag, wie sie der Weltverkehr oder die Diplomatie etwa erfordern, darf das Gymnasium garnicht für einzelne bestimmte Fächer vorbereiten, da dies nur mit Vernachlässigung anderer Bildungselemente geschehen könnte, wodurch eine Störung der allgemeinen Harmonie eintreten würde.

Sicherlich aber spricht zu Gunsten des Französischen, daß dasselbe größere formale Bildungselemente in seiner Formenlehre, in der Syntax, der großen Ableitungsfähigkeit bei der Wortbildung, in der strengen Wortstellung und in dem Streben nach möglichster Klarheit des Ausdrucks besitzt. (Schrader Erz. S. 478; vergl. Dir.-C. Pos. 1879, R. S. 101 und Schlesw. 1880, R. S. 141.) Man darf jedoch diese Vorzüge nicht geltend machen, ohne sich daran zu erinnern, daß „die englische Sprache uns wegen ihrer Verwandtschaft mit der deutschen mehr anheimelt und uns ohne Frage den Zugang zu einer Litteratur eröffnet, die einen ungleich höheren Wert besitzt als die französische und auch zu der Ausbildung unserer Dichtkunst wie zu unserer Denkweise in einer viel innigeren Verbindung steht.“ (Schrader Erz. S. 476.) Es fragt sich doch, ob dies Moment, welches die englische Sprache in die Waagschale zu werfen hat, nicht so schwer wiegt, daß es zu Gunsten der englischen Sprache den Ausschlag giebt, zumal der formalen Bildung auf dem Gymnasium schon durch die alten Sprachen reichlich Rechnung getragen wird. Eben darum könnte man gerade das Französische am leichtesten entbehren. Es will mir überhaupt scheinen, als ob man bei der Erörterung des französischen Unterrichtes allzuwenig Rücksicht auf den gleichzeitigen und weit mächtigeren Einfluß des Lateinischen und auch des Deutschen nimmt. Die in manchen Referaten der Direktoren-Conferenzen für das Französische angeführten Gründe sind für das Gymnasium weit weniger zutreffend als für die Realschule, in welcher das Französische die Grundlage alles sprachlichen Unterrichtes bildet und alle diejenigen Bildungselemente darbieten muß, die auf dem Gymnasium bereits das Lateinische in weit reicherm Maße liefert.

Man erwartet ferner von der französischen Sprache einen heilsamen Einfluß auf die Verbesserung des deutschen Stils der Schüler und hält die leichte Anmut des französischen Stils als ein heilsames Gegengewicht gegen den gediegenen, doch breitangelegten klassischen Periodenbau. (Dir.-C. Schlesw. Holst. 1880 S. 143.) Darin liegt gewiß viel Wahres. Man vergesse aber nicht, daß, wie Höpfner auf der 2. schles. Direkt.-Conferenz mit Recht hervorhebt, nur bei einer recht umfangreichen Lektüre und zwar in oberen Klassen diese stilbildende Kraft des Französischen an den Schülern sich bewähren kann. Aber zugegeben, daß selbst die bisherige beschränkte französische Lektüre fördernd auf den Stil einwirken könnte, so würde es doch eigentümlich berühren, wollte man der stilbildenden Kraft deutscher Musterprosa mit keinem Worte Erwähnung thun. Ist denn unsere Litteratur gar so arm an stilistischen Vorbildern? Und wo die Jugend aus einem leicht zugänglichen, reichlich fließenden Quell schöpfen kann, wollte man sie zwingen spärliche Tropfen aus einem ihr ferner gelegenen Kinnjal mühsam aufzufangen? Sicherlich sind die Worte Schraders (Erz. S. 179) zu beherzigen. „Die inneren Geseze und Verzweigungen der Muttersprache einzusehen, sie in ihren Darstellungsformen und in ihrer geschichtlichen Entwicklung zu verfolgen das ist eine schwierigere Abstraktion, als von dem Kinde gefordert werden kann. Wird ihm da-

gegen von außen das Objekt geliefert, zu welchem es in keiner Gefühls- und Blutverwandtschaft, in keinem Verhältnis der täglichen Gewohnheit steht, so ergibt sich gleichsam die Notwendigkeit der Wahrnehmung von selbst, und es bedarf keiner künstlichen Mittel, um das Kind zum Unterscheiden und Vergleichen zu bewegen. „Aber will man außer den alten Sprachen, an die Schrader hier wohl in erster Linie denkt, mit Rücksicht auf den deutschen Stil noch eine andere Sprache lehren, deren Satzgefüge und Ausdrucksweise der unsrigen näher steht, so könnte man mit demselben Recht auch einen heilsamen Einfluß vom Englischen erwarten. Allerdings mag der englische Stil nicht in dem Grade mustergiltig sein wie der französische; dafür gewinnt aber der Schüler durch Erlernung der englischen Sprache einen bisher ungeahnten Einblick in seine Muttersprache, der für seine Bildung vielleicht von nicht geringerem Werte sein möchte. Denn das dem Deutschen so nahe verwandte Englisch wird als Vertreter eines niederdeutschen Idioms namentlich in Verbindung mit dem Mittelhochdeutschen für die Erkenntnis unserer Muttersprache in ganz hervorragender Weise fruchtbar gemacht werden können und nicht nur einen hellen und belebenden Reflex auf das Wesen dieser allein werfen, sondern auch reichliche und lohnende Gesichtspunkte für das Verständnis der Sprache überhaupt, des edelsten Gutes der Menschheit, dem Jünglinge eröffnen.

Wenn demnach namentlich mit Rücksicht auf die Litteratur, welche, wie wir später sehen werden, den Schwerpunkt des Unterrichts in den modernen Sprachen bildet, das Englische bevorzugt werden muß, so spricht wiederum für das Französische der Umstand, daß es als organische Fortentwicklung des Lateinischen auch ohne die dem vergleichenden Sprachforscher unentbehrlichen Zwischenglieder für den Schüler ein lebendiges Bindeglied zwischen den sonst unvermittelten Gegensätzen der alten und neuen Welt wird, „eine dauerhafte Brücke“ (Dir.-C. Pof. 1869 R. S. 100), welche aus dem Altertum zur Gegenwart hinüberführt und von der Continuität der geistigen Entwicklung der Menschheit Zeugnis ablegt. Zwar wird dies bezweifelt, da dem Schüler die Mittelstufen des Vulgärlateinischen, Alt- und Mittelfranzösischen fehlen (Dir.-C. Schlesw. 1880 R. S. 140), doch hebt Schrader (Erz. S. 477) dem gegenüber mit Recht hervor, daß die französische Sprache aus lateinischer Wurzel entsprossen sich in ihrem Gefüge und Wortschatz so vielfach an dasselbe anlehne, daß die innere Verwandtschaft auf der unteren Stufe unmittelbar wirke, bei fortschreitendem Unterricht aber in geordneter Weise zum Bewußtsein zu bringen sei. Vielleicht möchte auch insofern das Französische eine größere Einheit des sprachlichen Unterrichtes zum Ausdruck bringen, als dieselbe Sprache ihrer Form nach mit dem Lateinischen, ihrem Inhalte nach mit vielen Schriftwerken unserer Muttersprache in engem Zusammenhange steht.

Ich könnte noch mehrere Punkte besprechen, welche man zu Gunsten des Französischen anzuführen pflegt: Die nähere Nachbarschaft der Franzosen, die höhere Bedeutung ihrer geschichtlichen Entwicklung für Deutschland, die lebhafteren industriellen Beziehungen (Dir.-C. Schlesw. 1880 R. S. 136) u. a. m.; wir werden aber stets finden, daß in gewissen Beziehungen beide Sprachen uns gleichwertig sind, oder daß den mehr formalen Vorzügen des Französischen vielleicht ebenso schwer wiegende mehr ideale des Englischen gegenüberstehen. Die ersteren können daher kein entscheidender Grund sein das Französische dem Englischen vorzuziehen, zumal auf Gymnasien dem formalen Bildungszwecke durch das Lateinische völlig genügt wird. Wenn allerdings einmal das Französische Aufnahme in den Gymnasialplan gefunden hat, daß man dann die reichlich in ihm sich darbietenden formalen Bildungselemente in angemessener Weise verwertet, ist selbstredend.

Es möchte sich überhaupt schwer entscheiden lassen, welche Sprache für die Abrundung der Bildung von größerem Werte ist. Definitiv läßt sich meiner Meinung nach die Frage, ob Französisch oder Englisch vorzuziehen sei, nur von dem praktischen Gesichtspunkte aus beantworten, daß sachgemäß die Erlernung des Französischen der des Englischen vorausgehen muß und zweitens, daß das Englische wegen seiner nahen Verwandtschaft mit unserer Muttersprache speziell für uns Deutsche sehr leicht zu erlernen ist, wenn wir durch Kenntniss des Französischen und Lateinischen unterstützt werden. Die Formenlehre ist so zusammengeschrumpft, die Syntax ohne erhebliche Schwierigkeit, die Ausdrucks- und Anschauungsweise der unsrigen so ähnlich, daß man nach Ueberwindung der in der Aussprache sich darbietenden Schwierigkeiten — soweit das einem Fremden möglich ist — gerade in reiferem Alter die englische Sprache mit Leichtigkeit erlernen kann, während sich dem Französischen wenn auch nicht gerade unübersteigliche (Dir.-C. Pos. 1879 R. S. 96), immerhin aber bedeutendere Schwierigkeiten entgegenstellen. Es ist daher mit Recht das Französische sowohl von den preußischen Unterrichtsbehörden wie auch von pädagogischer Seite mit ganz vereinzelt Ausnahmen (Dir.-C. Sa. 1877 Pos. 1879 R. S. 93) allgemein als ein Unterrichtsgegenstand angesehen worden, welcher nicht etwa hemmend als störende Beigabe wirkt, sondern einen integrierenden Teil unserer Gymnasialbildung ausmacht. Wenn daher neben demselben das Englische in den Rahmen des Lehrplans nicht hineinpaßt, so muß bei aller Wichtigkeit auch dieser Sprache für eine abgerundete Bildung dieselbe vorläufig dem fakultativen Unterrichte überlassen bleiben.

Ist nun das Französische als der einzige Repräsentant der fremden, lebenden Sprachen auf dem Gymnasium anerkannt, so befremden die Worte „hat jedoch nur die Stellung eines Nebenfaches“ in Thesıs I. der Posener Direktoren-Conferenz 1879 (vergl. Dir.-C. Schlesw. 1880 R. S. 167). Es ist gewiß gut jedes Ding mit dem richtigen Namen zu nennen; aber dies „jedoch“ und der ganze Zusatz, den man auszusprechen für nötig befunden, ist weder Lehrer noch Schüler zu energischem Eifer anzuspornen geeignet. Wenn man bei der geringen dem Französischen zugemessenen Stundenzahl sich noch daran gewöhnt es als eine Nebensache zu betrachten, so wird die allgemeine Klage über die geringen Leistungen wohl sobald noch nicht verstummen.

Es können selbstverständlich nicht alle Unterrichtsgegenstände auf dem Gymnasium mit einer gleichen Stundenzahl bedacht sein; diese muß vielmehr nach dem für eine harmonische Gesamtbildung als notwendig erachteten Kenntnisgrade bestimmt werden und nach der Schwierigkeit, welche die Aneignung desselben dem Schüler in dem betr. Alter macht. Daher kann die einem Gegenstand zugewiesene Stundenzahl unmöglich die Frage, ob Haupt- oder Nebenfach, entscheiden. Ist denn etwa Deutsch ein Nebenfach mit seinen 2 Stunden wöchentlich? Ist einmal das Französische in den Canon des Gymnasialplans aufgenommen — und damit ist man ja allgemein einverstanden —, so ist damit ausgesprochen nicht nur, daß eine fremde, lebende Sprache zur harmonischen Ausbildung notwendig ist, sondern auch, daß vor den übrigen Sprachen gerade das Französische am geeignetsten dazu erschienen ist. Daher muß man das gesetzlich geforderte Ziel — ganz abgesehen von seiner Zweckmäßigkeit — mit demselben Eifer wie unterschiedslos in allen anderen Gegenständen zu erreichen suchen, und es ist nicht Sache der Schule den Grad ihres Eifers abhängig zu machen von der Stundenzahl oder von der Höhe des Zieles, welches in den einzelnen Disciplinen gefordert wird. Ist dieses Ziel richtig bemessen, so wird es Kenntnisse verlangen, welche einerseits nur durch pflichtgetreue Arbeit in der zugewiesenen Stundenzahl angeeignet werden

Können, andererseits unter dieser Voraussetzung aber auch von den weniger begabten Schülern erreicht werden müssen. Daß einzelne Schüler für bestimmte Gegenstände größere Beanlage oder Neigung haben und demgemäß in diesen mehr als in anderen Fächern leisten, ist jedenfalls mehr ein Vorzug als ein Nachteil. Aber gerade diese Begabteren müssen bei angemessener Disciplin doch auch in den ihnen weniger zusagenden Unterrichtsgegenständen wenigstens den Minimalanforderungen zu genügen imstande sein. Die Gesetze des Denkens sind stets dieselben, und ebensowenig wie ich je habe begreifen können, daß ein Schüler, welcher in den Sprachen Tüchtiges leistet, bei normalem Unterricht z. B. in der Mathematik ein völliger Ignorant sein könne, sowenig kann ich es mir denken, daß auf Gymnasien nichts im Französischen geleistet werden sollte, wenn alle in Betracht kommenden Faktoren normal wären. Wenn nun aber die Klagen über die schwachen Leistungen in den verschiedensten Provinzen Preußens übereinstimmen (Dir.-C. Westpr. 1851 und 1871, Pm. 1864, Schl. 1870, Sa. 1877, Pr. 1880; vergl. Schrader Erz. S. 476), so muß dies umsomehr bedauert werden, wenn man das Französische für einen notwendigen und die Harmonie der Ausbildung bedingenden Unterrichtsgegenstand hält, und mit um so größerem Eifer wird man streben durch Aufdeckung der Ursachen dieses Mißerfolges eine Besserung herbeizuführen.

Es ist die bisherige untergeordnete Stellung im Abiturientenexamen und bei der Versetzung und die daraus entspringende verminderte Achtung der Schüler in den Referaten verschiedener Direktoren-Conferenzen getadelt worden. (Vergl. Dir.-C. Pof. 1879 N. S. 123 und S. 130 ff.) Es wird demgemäß von einigen Seiten eine größere Berücksichtigung dieses Faches verlangt; wie dieselbe aber praktisch durchgeführt werden soll, ist mir unklar. Soll etwa ein Schüler, welcher nur im Französischen das Prädikat „ungenügend“ oder „wenig befriedigend“ erhält, durch das Examen fallen oder bei der Versetzung übergangen werden, wenn er in den übrigen Fächern recht tüchtig ist? Hat er aber auch in anderen Gegenständen nicht ausreichende Prädikate, so wird er seinen Mißerfolg eher diesen als dem Französischen zuschreiben und sich bemühen die Lücken in jenen zuerst auszufüllen. Wohl aber hat die Schule, wenn sie einen Bögling trotz ungenügender Leistungen im Französischen versetzt, das Mittel ihn durch eine Note auf der Censur darauf hinzuweisen, daß er durch Privatfleiß diesem Gegenstande ganz besonders seine Aufmerksamkeit zuzuwenden habe. Hat er nun bis zum nächsten Versetzungstermin das Pensum der vorhergehenden Klasse nicht in genügender Weise nachgeholt, so verweigert man ihm mit Recht die Ascension. Thatsächlich hat also auch bisher eine Beachtung der französischen Leistungen stattgefunden, und eine größere dürfte sich schwerlich rechtfertigen lassen. (Vergl. Dir.-C. Pof. 1879 N. S. 139 f.) Die theoretische Forderung also, das Französische bei dem Abiturientenexamen und bei der Versetzung mehr zu berücksichtigen, wird in der Praxis nicht viel ändern. Auch sollte ich meinen, daß gerade die Schule am allerwenigsten zu solchen äußerlichen Zwangsmitteln greifen sollte.

Ferner beklagt man sich über die zu hohen Anforderungen im Abiturientenexamen (Dir.-C. Pof. 1879 N. S. 132) und über die geringe Stundenzahl (ebendaj. S. 128). Beides aber steht in Wechselbeziehung; man vermehre die Stundenzahl und man wird die Anforderungen vielleicht nicht mehr für zu hoch halten, oder man ermäßige die letzteren, und die Stundenzahl wird genügen. Jedenfalls wird das Verhältnis der Anforderungen zu der Stundenzahl zu prüfen sein.

Nachteilig wirkt gewiß die geringe Concentrierung des Unterrichtes, der wie ein schwacher Faden sich durch fast alle Klassen zieht (Dir.-C. Schlesw. 1880 R. S. 168) und durch den schleppenden Gang dem Schüler eine Unlust einflößt, die lähmend bis zum Schluß dem französischen Unterrichte anhaftet. (Schrader, Erz. 480, Verf. d. h. Sch. S. 36.)

Sodann sucht man den Grund der geringen Leistungen in der mangelhaften Einheit des Unterrichtes, der oft falschen Lehrmethode, dem Gebrauch unpassender Lehrbücher und dem Mangel qualifizierter Lehrer. (Dir.-C. Pof. 1879 R. S. 133 ff.) Alle diese Mängel gipfeln unstreitig in dem letztern, daß wir keine genügende Zahl qualifizierter Lehrkräfte haben (Schrader, Erz. S. 475, Dir.-C. Schlesw. R. S. 169). Wenn ich hierauf mit wenigen Worten eingehe, so brauche ich wohl nicht erst zu versichern, daß ich nicht bestimmte Persönlichkeiten im Auge habe, sondern ganz allgemein spreche. Das Bedürfnis der Gymnasien, Real- und Gewerbeschulen kann kaum in großen Städten gedeckt werden, an kleineren Anstalten hat oft nur ein Mitglied des Collegiums neben seiner sonstigen Lehrbefähigung sich die facultas für das Französische erworben — es giebt sogar Lehrer, welche dies als ein onus ängstlich zu verbergen suchen. Diese schätzenswerte Kraft wird natürlich auf den oberen Klassen verwandt, aber den ganzen französischen Unterricht in eine Hand zu legen verbietet außer der dadurch entstehenden ungleichmäßigen Verteilung der Correctionen der Umstand, daß dadurch eine umfangreichere Beschäftigung des betreffenden Lehrers in seinen Hauptfächern behindert wird. Der französische Unterricht auf mittleren und unteren Klassen wird oft einem Lehrer anvertraut werden müssen, welcher keine Lehrbefähigung für denselben nachgewiesen hat, „welcher sich während des Unterrichtes nur mühsam in seine Aufgabe hineinarbeitet und sich mit derselben um so leichter abfindet, als seine Neigung und wissenschaftlichen Studien anderen Fächern gehören“ (Schrader, Erz. S. 479). Da die Rücksicht auf gleichmäßige Beschäftigung der einzelnen Lehrer vielleicht eine abermalige Teilung notwendig macht, so ist es wol nichts Seltenes, wenn an Gymnasien je 3 oder 4, auch wohl noch mehr Lehrer den französischen Unterricht erteilen. Im Lateinischen und Griechischen erhält allerdings der Schüler infolge seiner Versetzung in die höhere Klasse meist auch einen anderen Lehrer, aber immer doch einen gewiegten Fachlehrer, und abgesehen von der aus der verschiedenen Aussprache erwachsenden Schwierigkeit ist ein solcher Wechsel bei 2-stündigem Unterricht weit fühlbarer als bei größerer wöchentlicher Stundenzahl. Ein pädagogisch tüchtiger Lehrer wird gewiß auch ohne facultas im Französischen mit den Schülern der unteren Klassen Erfolge erzielen; aber normal ist doch ein solches Verhältnis nicht, wenn „der Lehrer zu einer sicheren Auswahl, einer geschickten Verknüpfung und einer energischen Verwertung der Unterrichtsmittel nicht die erforderliche klare und weite Umschau besitzt“. (Schrader, Erz. S. 479). Ein Lehrer muß außer der Liebe zu seinen Schülern eine Begeisterung für seine Wissenschaft besitzen, die um so größer sein wird, je umfangreicher das Wissen ist. Dies ist ja eben der reiche Born, aus dem der Lehrer schöpfen muß, um sich in seinem Berufe frisch zu erhalten, wenn durch die oft unvermeidliche Trockenheit des Gegenstandes und durch das von Jahr zu Jahr sich wiederholende „Pauken“ seine Kraft zu erlahmen droht. Wenn der Lehrer nicht einen bedeutend höheren Standpunkt als der Schüler inne hat, von welchem aus die Einzelercheinungen der Sprache sich ihm zu einem einheitlichen Ganzen gruppieren, so sinkt er gar zu leicht zum bloßen Abrichter hinab. Daß daher selbst bei großer Pflichttreue der Eifer für solche „Flickstunden“, zumal bei ungenügendem Erfolge, zuweilen unter das wünschenswerte

Niveau sinkt, ist durchaus menschlich. Es muß daher mit allen Mitteln dahin gestrebt werden, daß fortan eine größere Anzahl von Lehrern sich die Qualifikation für das Französische erwerbe. Es sind verschiedene Vorschläge in dieser Beziehung gemacht worden (vergl. z. B. Schlesw. Dir.-C. 1880 N. S. 169); recht wirksam, wenn auch der Verwirklichung wohl noch recht fern, wäre vielleicht folgender. Es ist gewiß wünschenswert, daß jeder Lehrer des Französischen eine Zeit lang in Frankreich selbst gelebt habe, um dort an der lebendigen Quelle ein dauernd belebendes Interesse für die Sprache und ihre Litteratur einzusaugen. Da aber diejenigen, welche in unserem Vaterlande Philologie studieren, meist entweder nicht in der Lage sind auf eigene Kosten ins Ausland zu gehen oder möglichst bald nach einer festen Anstellung trachten, so müßte meines Erachtens der Staat ermunternd eintreten, wenn ihm an der Pflege des französischen Unterrichtes auf Gymnasien gelegen ist. Es wäre ein großes Reizmittel für das Studium der französischen Sprache auf der einheimischen Universität, wenn junge Philologen oder Historiker nach abgelegter Staatsprüfung nicht sowohl unmittelbar als vielmehr nach Ableistung des Probejahres in Anerkennung ihrer pädagogischen Befähigung und auf Grund von positiven in einem Examen nachgewiesenen Kenntnissen des Französischen auf Staatskosten nach Frankreich geschickt würden, um dort ein Jahr auf einer französischen Universität zu studieren. Nach abgelaufener Frist müßte sich der Kandidat vor seiner definitiven Anstellung einem abermaligen Examen im Französischen unterwerfen. So wie von demselben die Höhe der Lehrbefähigung abhängig gemacht wird, könnte man zum Lohn für hervorragende Leistungen den Aufenthalt im Auslande als Dienstzeit anrechnen, um zu möglichst großem Eifer anzuapornen. Auf diese Weise hätte der Staat die sichere Garantie, daß das in Frankreich verlebte Jahr von den durch sein Stipendium ausgezeichneten und belohnten jungen Lehrern nicht mißbraucht werde, und andererseits hat er es stets in seiner Macht je nach Bedürfnis unter der Zahl der Bewerber nur die tüchtigsten aus seinen Mitteln zu unterstützen. Es scheint sich ein solches Reifestipendium nach abgelegter Staatsprüfung deswegen zu empfehlen, weil das reifere Alter im Ganzen mehr Garantie gegen Mißbrauch der Staatsunterstützung gewährt, die durch philologisches Studium erworbene tüchtige Vorbildung jeder bloßen Oberflächlichkeit vorbeugt (Schrader, Erz. S. 479), und der Kandidat oft imstande sein wird gleichzeitig für seine anderen wissenschaftlichen Studien reichliche Ausbeute aus französischen Bibliotheken und Archiven heim zu bringen. In dieser Art gebildete Lehrer würden mit größerem Interesse den Unterricht geben, auch würde eine Verteilung desselben unter mehrere dieser Lehrkräfte die Einheitlichkeit des Unterrichtes nicht so erheblich stören. Gleichzeitig im Besitze der Qualifikation für das Französische und ausgerüstet mit der facultas für alte Sprachen oder Geschichte wird in vielen Fällen ein solcher Lehrer dem Französischen eine geachtete Stellung und eine intimere Verbindung mit den anderen Unterrichtsfächern verschaffen können, als ein Lehrer der neueren Sprachen par excellence, bei dem die Gefahr nahe liegt, daß er — besonders wenn Französisch für ein „Nebenfach“ gehalten wird — mit den anderen Unterrichtsgegenständen und den anderen Mitgliedern des Lehrerkollegiums zuweilen nicht genügende Fühlung gewinnt.

Haben wir aber erst eine Anzahl geeigneter Lehrer, so werden die mangelnde Einheit des Unterrichtes, die falsche Lehrmethode und die oft jetzt schon gegen den Willen einsichtiger Lehrer verwandten ungeeigneten Lehrbücher von selbst verschwinden. Zwar hängt der Erfolg des Unter-

richtes nicht in erster Linie vom Lehrbuch ab, ein tüchtiger Lehrer wird im Gegenteil auch trotz eines schlechten Lehrbuches mit richtigem pädagogischen Takt seine Schüler zu fördern wissen; aber daraus kann ein schlechtes Buch immer nicht die Berechtigung für seine Benutzung herleiten. Die Lehrer sind nicht weniger Individuen als die Schüler, und wenn ein Direktor Französisch für ein „Nebenfach“ hält, so wird er gewiß bei Feststellung des Lehrplanes die Individualität der Mitglieder seines Kollegiums in Betracht ziehen. Und daß der Lehrer durch ein gutes Lehrbuch eine feste Leitung erhält, wäre gerade in diesem Falle viel wichtiger, als wenn der Unterricht durchweg in den Händen von Fachlehrern läge. Man rühmt den Plötz'schen Lehrbüchern nach, daß sie diesen Dienst leisten, indem sie sogar einem Lehrer den Unterricht ermöglichen, welcher selbst sehr geringe Umschau besitzt und so zu sagen nur einige Lektionen seinen Schülern voraus ist. Das müßte denn aber gerade auch ihr einziger Vorzug sein, wenn es überhaupt ein solcher ist. Daß diese so sehr verbreiteten Bücher (Elementargrammatik an 214 und Schulgrammatik an 366 höheren Lehranstalten Preußens) für Gymnasien durchaus ungeeignet sind, wird immer mehr und mehr anerkannt (vergl. z. B. Böcker in Fleckeisen, N. Jahrb. 1880 Abt. II.: zum franzöj. Unterricht); für Töchter Schulen mögen sie ganz brauchbar sein. Aber wie kann man z. B. von einem Untertertianer, der sich freut dem Gedankengang einer Rede des Ariovist oder Veringetorix folgen zu können, der die Schilderungen der Thaten Cäsars mit Begeisterung liest, wie kann man dem zumuten sich z. B. für Sätze des Plötz zu interessiren wie: „Mein Bruder ist zu Hause, aber meine Schwester ist nicht zu Hause“, „Haben Sie schon meinen Neffen gesehen, mein Herr?“, „Hier ist der Mann, welchem Sie den Brief gegeben haben“, „Ist Ihr Bruder schon in der Hauptstadt Englands gewesen?“ Diese Blumenlese aus Plötz' Elementarbuch ließe sich zu einem ansehnlichen Heft erweitern; man hätte nur nötig die Uebungsbeispiele mit geringen Ausnahmen abzuschreiben. Allerdings hat Plötz auch Sätze aus der Geschichte und dergleichen; aber diese sporadischen Notizen sind wenig geeignet den Schüler zu interessiren. Und bei solchem Unterrichtsstoff braucht man nicht erst daran zu erinnern, daß das Französische, namentlich wenn es als „Nebenfach“ gilt, oft auf die vierte Vormittagsstunde oder auf den Nachmittag eines schwülen Sommertages fällt und zuweilen von nicht qualifizierten Lehrern erteilt werden muß, um sich nicht mehr über die mangelhaften Resultate zu wundern. Es ist da auf keinen Erfolg zu hoffen, wo sich die Langeweile, einer der schlimmsten Feinde der Schule, einstellt und oft genug nur durch das Ertönen der Schulglocke verschucht wird. Sobald daher ein Lehrer trotz der ihm beschränkt zugemessenen Zeit den Unterricht fruchtbar machen soll, wird man darauf bedacht sein müssen geeignete Schulbücher einzuführen.

Mit Recht beklagt man die bisherige mangelnde Einheit des französischen Unterrichtes; aber man vergesse dabei nicht die Forderung, daß das Französische eine größere Einheitlichkeit mit den anderen Unterrichtsfächern einzugehen habe; daß, wenn es nun einmal getrieben wird, es organisch in den Gymnasialunterricht hineinwache, „sich einordne und anschniege“ (Schrader, Grz. S. 479). Dies ist der Punkt, an dem man einsetzen müßte, um den Schülern eine größere Achtung vor der französischen Sprache einzuflößen. Giebt doch z. B. der deutsche Lehrer zuweilen Aufsatzthemata aus der lateinischen oder griechischen Lektüre, zu deren Bearbeitung ein klares Verständnis des Inhalts, sorgfältige Repetition des Gelesenen und eine gründliche Kenntnis der vom Lehrer gemachten Anmerkungen erforderlich ist. Warum sollte man nicht zuweilen auch ein Thema aus der fran-

zöfischen Lektüre geben? Allerdings ist das bei der bisherigen Art und Weise des Unterrichtes schwer möglich; denn eine Lektürestunde wöchentlich kann überhaupt nicht produktiv wirken; es steht aber kein Hindernis im Wege, sobald die Lektüre nicht nur ausgebreiteter, sondern auch ihrem Inhalt nach den Gymnasialfächern angepasst wird. Mythologische Erzählungen, Beschreibungen und Schilderungen, Biographien und Charakterbilder könnten den geschichtlichen und geographischen Unterricht ergänzen und sogar teilweise entlasten, so daß der betreffende Lehrer zuweilen den im französischen Unterricht behandelten Stoff unter knapper Hinweisung auf denselben als bekannt voraussetzen könnte. Naturgeschichte und Physik könnten durch geeignete französische Lektüre in ebenso wünschenswerter Weise unterstützt werden, wie es thatsächlich durch die in unsere deutschen Lesebücher aufgenommenen Musterstücke geschieht. Es ist ja das eben ein großer Vorzug der französischen Pitteratur, daß wir bei der Auswahl von stilistischen Musterstücken uns nicht ängstlich an die Klassiker zu halten brauchen. Da die leichte Anmut des französischen Stils nicht Vorzug eines einzelnen jener Nation ist, sondern bis zu einem gewissen Grade allen zukommt (Dir.-G. Schlesw. 1880 R. S. 143), da „das französische Volk unbestritten in der Förderung der exakten Wissenschaften, in der durchsichtigen Gruppierung geschichtlicher Thatfachen und Gedanken und in der Ausbildung der rhetorischen Darstellungsmittel einen hohen Rang behauptet“ (Schrader, Erz. S. 479), so werden wir gewiß eine dem gedachten Zweck entsprechende Auswahl auch aus den neueren Schriftwerken treffen können und müssen. Daß auf Prima eine mit Rücksicht auf die deutsche Pitteratur gewählte Lektüre von großem Nutzen und für beide Disciplinen von belebendem Einfluß sein kann, ist zweifellos. Man ziehe so die französische Lektüre mehr in den Kreis der anderen Unterrichtsgegenstände hinein, man mache sie gewissermaßen zu einer notwendigen Ergänzung derselben, und man wird das Interesse der Schüler in weit höherem Grade wecken, als durch die geforderte größere Rücksichtnahme bei der Versetzung. Allerdings würde der französische Unterricht in Quinta und Quarta einer derartigen Behandlung der Lektüre im Wege stehen.

Noch auf einen Punkt möchte ich betreffs der Lektüre hinweisen. Der Tertianer liest im Lateinischen Cäsars bellum Gallicum, bellum civile, vielleicht auch die Thaten und Kriege Alexanders des Großen von Curtius, im Griechischen Xenophons Anabasis; auf Sekunda treten Livius und Herodot hinzu, welche zwar nicht ausschließlich, aber doch in ihren schönsten und gelesensten Partien Kriege zum Gegenstand ihrer Darstellung haben. Erst mit Cicero und Xenophons Memorabilien kommt der Schüler aus dem Kriegslärm und Kriegsgetümmel heraus. Einerseits haben wir nun aus dem Altertum keine für die Jugend geeigneten Schriftwerke, welche einen angemessenen Inhalt mit klassischer Darstellungsweise verbinden, und andererseits wäre ich der letzte, welcher den mächtigen Eindruck und veredelnden Einfluß herabsetzen möchte, welchen Männer wie Alexander und Cäsar, Miltiades und Themistokles, welchen Beispiele heldenmütigster Tapferkeit und selbstloser Aufopferung für das Vaterland, wie sie uns Livius schildert, auf die Jugend ausüben. Es ist sicherlich ein großer Vorzug der Alten, daß sie gewaltige Heldengestalten und großartige Phasen in der Entwicklung der Völkergeschichte, wie sie sich in ihren Kriegen abgespielt, in klassischer Form uns vor Augen führen. Dem gegenüber sollten wir es aber auch als eine willkommene Ergänzung begrüßen, daß das Französische uns auch Stoffe darbietet, welche mehr das Gemüt befriedigen und die Erfolge und den Segen friedlicher Thätigkeit zur Anschauung bringen. Mag auch immerhin ein weltberühmter Stratege den Krieg für eine göttliche Institution halten,

es scheint mir doch von Ueberfluß und zu einseitig zu sein, wenn nun auch noch in der französischen Stunde vorzugsweise die Kriegstrommel raffelt und die Mitrailleuse knattert. Man darf das sich darbietende Gegengewicht sich nicht entgehen lassen und muß der fortschreitenden friedlichen Kulturentwicklung der Menschheit und ihren Trägern ein viel breiteres Feld einräumen.

Wenn so der französische Unterricht eine engere Fühlung mit den übrigen Gymnasialfächern gewinnen würde, so möchte dies gewiß nicht ohne günstigen Einfluß auf den Erfolg desselben und die Erfüllung der gestellten Anforderungen bleiben. Aber trotzdem kann man nicht umhin die Frage aufzuwerfen, nicht etwa, ob diese Anforderungen zu hoch, sondern vielmehr ob sie zweckmäßig sind.

Es wird mit Recht hervorgehoben, daß das Französische als eine lebendige Sprache, welche zu den alten einen Gegensatz und eine fördernde Ergänzung bietet (Schrader, Erz. S. 477), gelehrt und deshalb auch nach anderer Methode gelehrt werden muß. (Schlesw. Dir.-C. 1880 R. S. 170.) Man darf jedoch daraus nicht folgern, daß es die Aufgabe des Gymnasiums sei neben der Lektüre und der Beschäftigung mit den Schriftwerken den mündlichen und schriftlichen Gebrauch des Französischen zu betonen. Man mag den Anfangspunkt des französischen Unterrichtes noch so früh setzen — ich komme noch später darauf zurück —, eine so große Stundenzahl wird dem Französischen nie zugemessen sein, daß die Beherrschung der Sprache in ihrem ganzen Umfange auch von uns annähernd erreicht werden kann. Der mündliche Gebrauch der französischen Sprache kann nur durch fortgesetzte Uebung und Gewöhnung, nicht aber durch wenige Schulstunden angeeignet werden, und selbst eine etwaige erlangte Fertigkeit wird bei später mangelnder Gelegenheit zur Uebung verloren gehen, sowie die auf sie verwandte Schulzeit für die Lektüre verloren gegangen ist. Schrader (Erz. S. 485) warnt insbesondere vor jeder Uebung im Französischsprechen, ganz davon zu schweigen, daß selten einem Deutschen, der in Deutschland französisch gelernt hat, die Erfahrung erspart bleibt, daß ein Franzose nicht einmal seine eigene Muttersprache versteht — wenn ein Deutscher sie spricht. Desgleichen ist es unmöglich, daß wir durch schriftliche Uebungen Gewandtheit im schriftlichen Ausdruck erlangen können. Selbst zugegeben, daß im günstigsten Falle der Schüler sich eine geringe Fertigkeit im Schreiben des Französischen erwerben könnte, so wird er dieselbe nach seinem Abgange vom Gymnasium entweder wieder einbüßen, wenn sich ihm keine Gelegenheit zur Uebung darbietet, oder sie wird ihm von geringem Nutzen sein, wenn er in seinem speciellen Beruf als Kaufmann oder dergleichen gewissermaßen „berufsmäßiges“ Französisch schreiben soll. In jedem Falle wäre die auf schriftliche Uebungen verwandte Zeit besser auf die Einführung in das Verständnis der französischen Schriftwerke verwandt worden. Es ist daher der eigentliche Kern des französischen Unterrichtes das größtmögliche Verständnis für die Sprache und ihre Schriftwerke durch die Lektüre eines in die sonstige Gymnasialbildung eingreifenden Stoffes zu erschließen. Auch Schrader (Erz. S. 485) bezeichnet eine sichere grammatische Grundlage und hinlängliche Fertigkeit im Verständnis französischer Schriftsteller als alles, was von unseren Gymnasien erwartet werden darf. Weiter gehende Forderungen, fährt derselbe fort, welche schließlich doch nur eine reichere Ueberlieferung des Sprachmaterials und dessen bequemere Verwertung für bestimmte Anforderungen des Berufs oder gar der Geselligkeit im Auge hätten, müßten unbedingt abgewiesen werden und hätten mit der hohen Aufgabe der Gymnasien nichts gemein. Wenn derselbe erfahrene Pädagoge stets die Lektüre in den Vordergrund stellt und dieser Grund-

satz von den meisten Direktoren-Konferenzen, die sich mit dem Gegenstande befaßt haben, als Theses angenommen worden ist, so scheint mir damit nicht im Einklange zu stehen, daß beim Abiturientenexamen gerade auf die Lektüre soviel wie keine Rücksicht genommen, dagegen eine Uebersetzung aus dem Deutschen ins Französische verlangt und fast lediglich zum Wertmesser der französischen Kenntnisse gemacht wird. Allerdings kann ein gutes Verständnis der Schriftsteller ohne sichere grammatische Grundlage nicht gewonnen werden. Um dieselbe recht zu festigen und zu sichern, ist das Extemporale gewiß ein geeigneter Faktor, aber keineswegs der einzige. Man darf die grammatische Sicherheit, die durch geeignete Behandlung der Lektüre, und namentlich einer reichen Lektüre gewonnen wird, durchaus nicht unterschätzen. Das Extemporale darf daher, wenn in der Lektüre der Schwerpunkt des Unterrichtes liegt, nur so weit zur Geltung kommen, als es zur Einübung und Einprägung der Orthographie, des Vortrages, der Formenlehre, der Wortstellung, der hauptsächlichsten syntactischen Regeln unbedingt notwendig ist. Das Extemporale verfolgt nicht den Zweck Gewandtheit im schriftlichen Ausdruck anzubahnen, auch nicht alle nur möglichen grammatischen Eigentümlichkeiten einzuüben (nach Niemeyer, Schlesw. Dir.-G. S. 150, kann überhaupt keine volle Sicherheit in der Grammatik und Syntax auf dem Gymnasium für die schriftliche Anwendung erreicht werden), sondern es soll nur die für die Lektüre erforderliche grammatische Grundlage gemeinschaftlich mit der Lektüre befestigen. Das Extemporale wird daher noch mehr in den Hintergrund treten und unbeschadet der grammatischen Sicherheit von der knapp zugemessenen Zeit einen größeren Teil als bisher der Lektüre überlassen können. Wer daher im Französischen die Lektüre in hervorragender Weise betont, muß folgerichtig auch gegen ein Extemporale als alleiniges Prüfungsmaß sein, vielmehr Verständnis der Schriftsteller verlangen, welches sich in schriftlicher und mündlicher Uebersetzung dokumentieren kann. Welch ein Gewinn wäre das für die Lektüre! Eine wieviel größere Fertigkeit im Uebersetzen, wieviel mehr Kenntnis und Verständnis der Schriftwerke könnte erreicht werden, wenn der Lehrer nicht mehr gezwungen ist um des geforderten Scriptums willen den größten Teil der französischen Stunden auf die Grammatik zu verwenden. Von Sprech- und Schreibübungen werden, wenn überhaupt, nur sehr wenige Schüler einst Nutzen haben; aber daß er ein hinlängliches Verständnis der französischen Schriftwerke erlange, hat jeder Schüler das Recht vom Gymnasialunterricht zu fordern. Der Schüler erhält auf dem Gymnasium ca. 680 französische Stunden, von denen nur die Hälfte der Stunden auf Prima, Sekunda und Obertertia, ca. 200 Stunden der Lektüre gewidmet werden können; auf manchen Anstalten wird allerdings schon in Untertertia Lektüre getrieben. Wie wenig außerdem ein Gegenstand mit 1 Stunde wöchentlich gefördert werden kann, leuchtet ein. Diese 200 Stunden Lektüre auf 5 Schuljahre verteilt, das heißt doch nicht die Lektüre in den Mittelpunkt stellen. Und das alles nur um ein Scriptum anzufertigen zu können, dessen allgemein-pädagogischer Wert zum mindesten doch recht zweifelhaft ist, wenn der Abiturient ein lateinisches und griechisches Scriptum zu fertigen imstande ist. Die Grammatik, wiederhole ich nochmals, soll keineswegs vernachlässigt werden; denn grammatische Sicherheit ist die Grundbedingung für die Erlernung einer Sprache. Aber die Grammatik muß in anderer Art zur Geltung gebracht werden. Der Schüler soll nicht alles aus der Grammatik lernen und an Beispielen einüben, damit er es im Extemporale richtig anwenden kann, während die Lektüre nur so nebenher läuft, sondern er soll nur das aus der Grammatik erlernen, was er nach Form und Ausdruck bei der Präparation des Schriftstellers ohne Erlernen aus der Gram-

matik nicht verstehen kann, und er soll das Allerwichtigste von dem, was in der Lektüre wiederholentlich vorgekommen, durch das Extemporale schriftlich fixieren, falls man annimmt, daß es sich durch das Lesen allein nicht fest genug dem Gedächtnis einprägen könnte. Daß gelegentlich eine zusammenfassende und wiederholende Uebersicht über einzelne grammatische Abschnitte gegeben werde, ist dadurch keineswegs ausgeschlossen. Man verlangt, daß das Französische als eine lebendige Sprache im Gegensatz zu den toten gelehrt werde, und doch giebt man sie der grammatischen Vivisektion preis. Trotzdem völlige Sicherheit in der Grammatik und Syntax für die schriftliche Anwendung überhaupt nicht erreicht werden kann, läßt man doch bisher vielfach alles aus der Grammatik der Vollständigkeit halber erlernen. In der Schulgrammatik von Plöy z. B., Lektion 26, sind 36 verbes pronominaux aufgezählt, welche im Deutschen nicht zurückbezüglich sind. Dann folgen 11 französische und 10 deutsche Übungssätze, für eine Grammatik zuviel, für ein Übungsbuch zu wenig. In diesen Sätzen kommen 11 der angeführten Verba überhaupt nicht vor, eins davon hat allerdings noch in der „Repetition des ganzen Abschnitts III“ Aufnahme gefunden. Bei der Uebersetzung der Übungsbeispiele wird kein Schüler einen Fehler machen; denn er weiß ja, daß bei jedem nicht zurückbezüglichen deutschen Verbum das pronom hinzu zufügen ist, und sieht überdies die betreffenden Verba auf demselben Blatte vor den Übungsbeispielen stehen, übrigens ein Fehler, den Plöy mit vielen anderen Übungsbüchern gemein hat. Es wird doch niemand glauben, der Schüler lerne durch diese Beispiele so sicher, daß „beichten“, „schweigen“ zc. se confesser, se taire zc. heißen, daß er Fehler dagegen im schriftlichen Ausdruck vermeidet, zumal die Extemporalien selbst nur einen verschwindend kleinen Teil des grammatischen Materials verwerten können. Richtig anwenden kann diese Verba nur derjenige, welcher sie als Vokabeln sicher auswendig gelernt und tüchtig eingeübt hat. Dazu aber bedarf es nicht unumgänglich solcher nichts sagenden Übungsbeispiele wie: „Obgleich sie schwieg, merkte ich doch bald ihre Schwäche und bereute sie in die Gesellschaft eingeführt zu haben; denn ich mußte jeden Augenblick fürchten, daß sie in Ohnmacht fiel.“ oder „Schweiget! rief der Richter mit donnernder Stimme“. Es ließe sich nicht nur dasselbe gelegentlich der Lektüre erreichen, sondern man verstößt auch gegen jede pädagogische Regel, wenn man aus der Grammatik lernen läßt, was nicht im Anschluß an die Lektüre steht. Im Lateinischen hat man längst den unnützen Ballast und toten Gedächtniskram entfernt; man hat die Genusregeln, die Kasusyntax u. s. w. gekürzt und auf das richtige Maß beschränkt. Auch der eingefleischte Philologe gerät nicht mehr außer sich, wenn nicht schon dem Sextaner eueumis, udo oder dergl. als Maskulina vorgestellt werden. Und im Lateinischen hätte man bei der großen Stundenzahl viel eher die Möglichkeit dergleichen durch Übungsbeispiele und Extemporalien zu befestigen. Warum duldet man noch immer im Französischen diese toten Gedächtnisablagerungen, wo sparsame Zeiteinteilung gewiß not thäte? Dasselbe, was ich von Lektion 26 gesagt, gilt von Lektion 27 des Plöy. Ausdrücke wie j'ai chaud, j'ai mal au coeur zc. sind nichts als Vokabeln und Phrasen, die gelegentlich der Lektüre, und wenn sie zufällig nicht vorkommen, überhaupt nicht gelernt zu werden brauchen. Was thut der Schüler in Lektion 30 (über die Bildung des pluriel) außer mit vielem anderen z. B. mit: „Zwei Gemälde von Raphael deux Raphaëls oder deux Raphael“? Lektion 33 (Comparison) ist ganz und gar schon aus dem früheren Kursus bekannt, und Comparationsformen in den Sätzen anzubringen findet sich so oft Gelegenheit, daß die 34 besonderen Übungsbeispiele ohne Wert sind.

Lektion 35 ist reich an Phrasen, Lektion 36 giebt uns 64 zum theil seltene Präpositionen mit 39 Uebungssätzen. Könnte ich au-dessus de, par rapport à, en dedans de, jusqu' à &c. nicht gelegentlich der Lektüre einüben, wenn sie daselbst öfter vorkommen? Mit den überhaupt sehr selten vorkommenden das Gedächtnis zu belasten, ist unpädagogisch. Lektion 37 und 38 geben 6 Seiten phraseologischer Ausdrücke und 5½ Seiten Uebungsbeispiele in Bezug auf besondere Schwierigkeiten bei der Anwendung der Präpositionen — zum Zeitvergeuden zu viel, zum Einprägen der französischen Eigentümlichkeiten zu wenig. Und allen diesen grammatischen Einzelheiten gegenüber vergegenwärtige man sich das geringe Quantum der Lektüre, in welcher die grammatischen Kenntnisse verwertet und durch welche sie befestigt werden können! Doch dies mag genügen, um zu zeigen, wieviel Zeit mit vermeintlicher Grammatik hingebraucht und der Lektüre entzogen wird.

Wenn aber die Lektüre und zwar von der ersten Stufe an den Kernpunkt des französischen Unterrichtes bildet, wenn die lebende Sprache möglichst bald mit dem Sage und mit einem Zusammenhang von Sätzen beginnen soll, dann ist es ein Ding der Unmöglichkeit das Französische bereits auf Quinta beginnen zu lassen. Die Frage nach dem Anfang des französischen Unterrichtes ist auf den Direktoren-Conferenzen der letzten Jahre sehr eingehend erörtert worden; man hat sich vielfach für den Beginn auf der Quinta ausgesprochen (Schl. 1870, W. 1871, Sa. 1877, Pos. 1879 und Schlesw. 1880), theils sich für Tertia entschieden. (Pr. 1871 und 1877; ebenso Schrader, Erz. S. 481; vergl. Dir.-G. Schlesw. 1880 N. S. 158 ff. die Gründe für und wider Tertia.) Das bisherige Pensum der Quinta ist bei ca. 120 Stunden sehr gering, ebenso aber auch eingeständenermaßen der Erfolg. Das ist keineswegs wunderbar. Die von der Schreibweise abweichende Aussprache und die von der Aussprache abweichende Schreibweise machen dem Quintaner Schwierigkeiten, deren Ueberwindung geraume Zeit erfordert. Der Schüler dieser Klasse liegt noch oft mit der deutschen Orthographie im Kampfe und soll daneben schon die französische lernen. Linguistische Anknüpfungen, sagt die Posener Direktoren-Conferenz, sind auf Quinta durchaus zu vermeiden; nach Schrader aber wirkt die Verwandtschaft mit dem Lateinischen unmittelbar, wie es ja ganz natürlich ist, daß der Schüler bei le mur, le port, la porte, le fleuve, la reine an die betreffenden lateinischen Worte denkt. Daraus folgt meines Erachtens, wie es auch in der That der Fall ist, daß das Französische auf einer Altersstufe verwirren muß, auf der das Lateinische noch nicht die erforderliche Festigkeit gewonnen hat, um Grundlage für eine andere Sprache, zumal mit abweichender Schreibweise, werden zu können. (Vergl. Schrader, Verf. d. höh. Schulen S. 34 ff.) Deswegen gehört eben das Französische nicht in die Quinta. Nicht als ob es für die geistige Fassungskraft eines Quintaners zu hoch wäre, — im Gegenteil, auf der Realschule, wo die neueren Sprachen mit Recht die Grundlage des Lehrplans bilden, kann man nicht früh genug mit dem Französischen beginnen — sondern weil auf dieser Stufe die Kenntnis des Lateinischen noch nicht stark genug ist, um ihren fördernden und unterstützenden Einfluß geltend zu machen. Und diesen Vorteil darf sich doch das Gymnasium nimmermehr entgehen lassen. Wenn das Lateinische einmal grundlegender Unterricht auf dem Gymnasium ist, so muß er als solcher auch nach allen Seiten hin fruchtbar gemacht werden, soweit es im Interesse der Schule ist. Vergleichende Sprachforschung im Gymnasium zu treiben, wäre ein arger Fehler; aber Hinweisungen auf unzweifelhafte Verwandtschaft und Uebereinstimmung zu unterlassen, wäre ebenso falsch. Daß durch Verlegung des Französischen nach der Tertia die Gefahr der Verwirrung nur dorthin ver-

egt werden würde (Schlesw. Dir.-G. 1880 S. 166), ist wohl kaum anzunehmen. Ein Tertianer wird nicht mehr *porte* mit *porta*, *fleuve* mit *fluvius* verwechseln; derartige Worte sind ihm fast so geläufig wie seine Muttersprache, und weit davon entfernt, daß die Kenntnis des Lateinischen ihn verwirrt, wird sie ihm eine bedeutende Erleichterung beim Erlernen des Französischen verschaffen und letzteres aus seiner Isolierung herausziehen; dadurch wird sicherlich das Interesse des Schülers für diesen Unterrichtsgegenstand erhöht werden. Nicht minder geschieht dies dadurch, daß der gereifere und mit umfassenderen lateinischen Kenntnissen ausgestattete Tertianer sehr viel leichter auffassen und in viel kürzerer Zeit das Pensum der Quinta und Quarta bewältigen würde, als ein Schüler dieser Klassen, und es ist nicht wahrscheinlich, daß der Beginn in der Tertia nachteilig auf die Erledigung des Gesamtpensums wirken könnte (vergl. Schlesw. Dir.-G. 1880 N. S. 186). Giebt man dies zu, so wäre es unpädagogisch, wenn man den Schüler in einem frühen Alter mit jährlich 120 Stunden für ein Unterrichtspensum in Anspruch nehmen wollte, das er später in viel kürzerer Zeit und wohl auch mit besserem Erfolge bewältigen kann. Mag man die drei auf Quinta frei werdenden Stunden dem naturgeschichtlichen oder dem Geschichtsunterricht oder gar dem Lateinischen zulegen und das Klassenpensum dieser Sprache vergrößern, in jedem Falle werden diese Stunden bessere Früchte tragen, als im Dienste der französischen Sprache. — Auch für den Beginn in der Quarta hat man sich ausgesprochen. Es wäre dadurch freilich die verwerfliche Aufeinanderfolge des Lateinischen, Französischen und Griechischen auf je einer Klasse (vergl. Schrader, Verf. d. höh. Sch. S. 34) vermieden; aber die durch den Eintritt der Mathematik schon erheblich belastete Quarta würde durch den gleichzeitigen Beginn des Griechischen und Französischen in ganz unerhörter Weise überbürdet werden. Allerdings glaubt man durch Verschiebung des Griechischen nach der Tertia diesem Uebelstande abhelfen zu können. „Es ist naturgemäß, daß, nachdem die grammatische Grundlage im Lateinischen gewonnen, die leichtere Sprache eintritt, welche zugleich eine Befestigung in der lateinischen Sprache nicht stört und erschwert, während die schwerere auf die Zeit zu verlegen ist, da das Gedächtnis noch zur Aufnahme formalen Stoffes neigt, die sprachliche Fassungskraft aber besser entwickelt ist. Das ist in Tertia der Fall“. Diese Darstellung ist sehr bestechend, führt aber meines Erachtens gerade zum entgegengesetzten Resultat. Es ist nach Schrader durchaus erforderlich, daß nach der grundlegenden sprachlichen Schulung durch das Lateinische die nächstfremde, aber innerlich verwandte Sprache (Verf. d. höh. Sch. S. 35 und 36) hinzutrete. Das Französische würde durchaus hemmend dazwischentreten und eine einheitliche Entwicklung stören. Sodann würde das Griechische durch den Fortfall auf Quarta 240 Stunden verlieren, was selbst bei Vermehrung der Stundenzahl für die höheren Klassen die Fortschritte außerordentlich und selbst für die obersten Klassen noch fühlbar hemmen würde. (Schrader a. a. O.) Und wenn es jetzt schon schmerzlich gefühlt wird, daß auf der Schule von den herrlichen Schriftwerken der griechischen Litteratur gar zu wenig dem Schüler zugänglich gemacht werden kann, so würden gewiß nur wenige damit einverstanden sein, das Griechische auf dem Gymnasium noch mehr zu beschränken. Wenn man aber vollends die griechische Sprache für die schwerere hält, so folgt daraus für mich gerade, daß man mit dem Erlernen derselben früher beginnen muß. Es ist notwendig den Begriff „schwerer“ in Bezug auf den Unterricht näher zu bestimmen. Es mag vielleicht im allgemeinen die griechische Sprache schwerer zu erlernen sein, als die französische; in der Schule ist ja aber erstens von einem vollständigen

Erlernen keine Rede, und ferner bestimmt die Schule mit Rücksicht auf das Fassungsvermögen der Schüler und die Schwierigkeit des zu erfassenden Gegenstandes das Pensum, welches im Jahreskursus resp. in jeder einzelnen Stunde bewältigt werden kann. Dasselbe wird also um so größer sein, je leichter die Einprägung des Lehrobjectes erscheint. Es kann daher der Begriff „schwerer“ nicht absolute Geltung haben, sondern nur für den größeren Formenreichtum und die von unserer Muttersprache mehr abweichende Ausdrucksweise in Betracht kommen. Und gerade deshalb muß der Anfang des Griechischen früher gesetzt werden, als der des Französischen, um durch längere Uebung die erforderliche Sicherheit in dem viel reicheren Formenschatz jener Sprache zu erreichen. Man denke nur an die griechische Deklination mit ihren reichen Endungen, Accenten, Kontraktion, oder an die zwar äußerst plastische, aber doch recht mannigfache regelmäßige Conjugation, an die Pronomina oder dergleichen! Wie ärmlich erscheint dagegen die französische Formenlehre! In richtiger Erkenntnis läßt man daher in den alten Sprachen der Durchnahme der ersten und zweiten regelmäßigen Deklination sofort einen Teil der Conjugation folgen. Dem Schüler ist es in der That gleichgültig, ob er *pater, patris, patri* etc. oder *laudo, laudas, laudat* zuerst lernt; pädagogisch ist das aber keineswegs gleichgültig. Die „schwerere“ d. h. formenreichere Conjugation bedarf einer längeren Zeit der Einübung, um sozusagen in Saft und Blut überzugehen, als die 3., 4. und 5. Deklination, die Comparation u. s. w. Man tadelt, wenn z. B. lateinische oder griechische Uebungsbücher in Uebereinstimmung mit der Grammatik so eingerichtet sind, daß sie mit dem Substantiv, Adjektiv u. s. w. anfangend solange ihre Sätze mit *esse* resp. *εἶναι* ohne irgend eine Verbalform bilden, bis sie erst zum Schluß zum Verbum selbst kommen, und man hält sie für gänzlich unbrauchbar, sobald ihre Einrichtung derartig ist, daß sie es dem Lehrer unmöglich macht im Unterricht von der durchgeführten Anordnung aus pädagogischen Rücksichten abzuweichen. Von demselben Gesichtspunkte aus muß der Anfang des Griechischen früher gesetzt werden, als der des Französischen, wenn man nicht der Sicherheit der Kenntnisse schaden will. Der Anfang des Französischen ist also recht eigentlich in die Tertia zu legen; hier hat der Schüler bereits Verständnis für Lektüre, hier wird er vermöge seiner reiferen Fassungs-gabe schneller fortschreiten und das Pensum der früheren Klassen nachholen können, hier wird ihm die Kenntnis des Lateinischen eine nicht zu unterschätzende Hülfe gewähren, hier wird er seine Freude daran haben im Französischen eine fremde, lebende Sprache kennen zu lernen. Man wende nicht ein (Schlesw. Dir.-G. 1880 N. S. 172), daß in dem vorgerückten Alter die Gedächtniskraft nicht mehr so scharf sei, um die Elemente der französischen Grammatik und eine genügende Anzahl von Vokabeln einzuprägen. Denn wenn man dem Tertianer noch zumutet die Anfangsgründe des Griechischen zu erlernen, so wird er doch gewiß imstande sein das Französische sich einzuprägen.

Wer der Ansicht ist, daß das Französische durch den Fortfall auf Quinta und Quarta, zumal ohne Ersatz auf Tertia, förmlich der Geringschätzung der Schüler überwiesen werde (Schlesw. Dir.-G. 1880 N. S. 187), besitzt wenig Vertrauen entweder zu der Geschicklichkeit des Lehrers oder zu der Disciplin der Anstalt. Sicherlich wird es wünschenswert sein, daß das Französische auf Tertia mit 3 Stunden wöchentlich beginne. Daß diese eine Mehr-Stunde das Lateinische hergeben kann, zumal wenn es vielleicht in Quinta eine Stunde gewinnt, und die Penja demgemäß verschoben werden, ist ersichtlich. Es würden dann die Tertianer 80 Stunden mehr als

bisher erhalten und in diesen 80 Stunden dasjenige nachholen müssen, was jetzt in 80 Stunden auf Quarta und in 120 Stunden auf Quinta gelernt wird. Zieht man die größere geistige Reife des Tertianers und die mächtige Unterstützung des Lateinischen in Betracht, so wird man zugeben müssen, daß das Französische dabei eher gewinnen als verlieren kann, zumal, wenn ungefähr noch einmal so viele Stunden als bisher der Lektüre gewidmet werden können. Denn wenn etwa jede 4te Stunde für Uebersetzungen und Grammatik bestimmt würde, so verblieben von den 560 Stunden (Tertia 240, Sekunda und Prima je 160) 420 der Lektüre, während bisher nur 200 resp. 240 für dieselbe verwandt werden konnten.

Auch hört man die Ansicht, daß dem Schüler in vorgerückterem Alter große Schwierigkeiten in Bezug auf die Aussprache erwachsen, da die Sprachorgane nicht mehr die Geschmeidigkeit hätten, um sich einem fremden Idrome anzuschmiegen, und gerade die Mutationsperiode der denkbar ungünstigste Zeitpunkt für den Anfang des französischen Unterrichtes sei. (Schlesw. Dir.-C. 1880 N. S. 179.) Dagegen wird von anderen dem Tertianer noch die erforderliche Bildsamkeit der Stimme zuerkannt, und Schrader (Verf. d. höh. Sch. S. 36) ist sogar der Ansicht, daß die Rücksicht auf die früh zu vollziehende Schmeidigung der Zunge gerade gegen den Beginn des Französischen auf Quinta spreche; „die volltönende Sprache der Römer, der reiche und vielgestaltige Klang des Griechischen seien der Uebung des Sprachorgans weit förderlicher“. Auch die Erfahrung lehrt, daß Leute, welche ihr Beruf viel mit Franzosen in Berührung bringt, auch noch in späterem Alter sich die prononciation française anzueignen vermögen. Aber selbst angenommen, daß die Ansicht Schraders nicht haltbar wäre, könnte doch die bloße Rücksicht auf die Aussprache nicht dafür entscheidend sein ein Unterrichtsfach in einer für das Gymnasium ungeeigneten Weise zu erteilen, die es eben zu dem „Aschenbrödel“ gemacht hat, welche es jetzt ist. Man gebe sich in Bezug auf die Aussprache doch keinen Illusionen hin! (Vergl. Schrader a. a. O.) Für den Kardinalpunkt (Dir.-C. Pos. 1879 S. 151) kann ich sie keineswegs halten. Selbstverständlich wird der Lehrer eine reine und korrekte Aussprache bei seinen Schülern anstreben und bei der Mannigfaltigkeit der Dialekte unseres Vaterlandes werden sich diesem Streben in den verschiedenen Gegenden je besondere Schwierigkeiten entgegenstellen. Das höchste Ziel, welches der Schüler erreichen kann, ist jedenfalls, daß seine Aussprache von der seines Lehrers sich möglichst wenig unterscheidet. Eine je bessere prononciation also der Letztere hat, desto richtiger wird der Schüler das Französische aussprechen. Daß alle Lehrer der französischen Sprache behufs Erweiterung und Vertiefung ihrer Studien etwa ein Jahr sich in Frankreich aufhalten möchten, ist wohl ein Wunsch, dessen Erfüllung noch in weite Ferne gerückt ist; aber daß allgemein der Unterricht von Lehrern erteilt wird, die „lange Zeit“ mit Franzosen verkehrt haben (Schlesw. Dir.-C. 1880 S. 181), ist sicherlich eine Hoffnung, die sich nie erfüllen wird. Uebrigens müßten diejenigen, welche dem Tertianer bereits die erforderliche Biegsamkeit der Stimme absprechen, folgerichtig diesen Verkehr der zukünftigen Lehrer der französischen Sprache mit Franzosen schon in dem zarten Alter von 10 Jahren eintreten lassen. Nehmen wir aber auch an, daß es jedem Lehrer des Französischen vergönnt gewesen sich in Frankreich „den letzten Schliff zu geben“, so werden, ganz abgesehen von dem garnicht geringen Wechsel der französischen Aussprache, allmählich die feinen Nuancen sich wieder verwischen, sobald es nicht möglich ist die Richtigkeit der eigenen Aussprache an der anderer fortgesetzt durch das Ohr zu prüfen. Außerdem glaube ich, daß selbst

ein Schüler, der schon von Quinta an französischen Unterricht und zwar bei einem tüchtigen Lehrer genossen hat, durch die 2 resp. 3 wöchentlichen Unterrichtsstunden allein, in denen doch auch Grammatik gelehrt, Extemporalien geschrieben und Schriftsteller gelesen werden sollen, auch nicht annähernd dahin gelangen kann das Französische „richtig“ auszusprechen. Was nützt, fragt man (Dir.-G. Schlesw. 1880 R. S. 215), auch dem Gebildetsten ein Französisch, daß kein Franzose verstehen kann? Dies auf der Schule aber zu erreichen ist einerseits nicht möglich und andererseits keineswegs Aufgabe des Gymnasiums. Um die Aussprache eines fremden Volkes vollkommen nachahmen zu können, gehört nicht nur eine geschmeidige Beschaffenheit des Sprachorgans, sondern in viel höherem Grade eine lange, ununterbrochene Übung und Gewöhnung der Sprech- und namentlich auch der Gehörwerkzeuge, und die kann unmöglich durch eine 2-stündige wöchentliche Übung erreicht werden. Da also das Gymnasium, auch wenn der Unterricht auf Quinta beginnt, keine wesentlich bessere Aussprache zu geben vermag, so kann dieselbe als Moment für den Beginn des Französischen in Quinta nicht geltend gemacht werden. Die Schule wird sich damit begnügen eine gleichmäßige, reine und deutliche Aussprache zu verlangen, und es möchte vielleicht besser sein, wenn in der Schule nicht soviel verschluckt würde, als man es in der Konversation der lebhaften Pariser hört. Gewiß wird die französische Sprache dem Schüler als eine lebende zum Bewußtsein gebracht werden müssen; aber zum Teil bleibt sie für die Schule doch gewissermaßen Schriftsprache, d. h. eine Sprache, welche um ihrer Schriftwerke willen gelehrt wird. Und wenn an der Lektüre der Schriftsteller genügende Kenntnisse erworben sind, so wird derjenige, welchen sein Beruf oder seine Neigung in Verkehr mit Franzosen bringt, allmählich sich auch an die feineren Nuancen in der Aussprache gewöhnen und sich dabei natürlich der speciellen prononciation seiner Umgebung anschließen. Dies eben ist die praktische Anwendung, zu der die Schule den Keim legen muß, die aber selbst auszuüben gegen das Princip des Gymnasiums verstößt.

Wenn aber sogar geltend gemacht wird, daß die Anfänge des Französischen für einen Tertianer „nicht allzu herbe Schwierigkeiten zu bieten scheinen“, sondern nur einen gewissen Grad von Übung fordern und infolge dessen dazu führen, den Tertianer mit übler Sicherheit zu erfüllen und ihm vorzuspiegeln, das Französische erfordere keine besondere Sorgfalt (D.-G. Schlesw. 1880 R. S. 183), so scheint man entweder das Französische ohne qualifizierten Lehrer sich garnicht denken zu können, oder man verrät dadurch eine verknöcherte pädagogische Anschauung, wie sie wohl aus dem düstern Mittelalter uns entgegenwehen kann, aber aus der Pädagogik unserer Zeit längst verbannt sein sollte. Betrachtet man denn etwas darum als verwerflich, weil es der Jugend eine heitere Seite darbietet? Man gönne der Jugend neben ihren alle geistige Anstrengung erfordernden Stunden auch solche, in denen sie wieder etwas aufathmen kann! Man sollte vielmehr schließen, daß das, was leicht erscheint und ein schnelleres Fortschreiten in Aussicht stellt, gerade den Schüler anmuten und anspornen werde, während derselbe jetzt „durch den schleppenden Gang des Unterrichtes und durch das Gefühl der Unsicherheit unlustig und auch wohl unfleißig werden kann“. (Schrader, Erz. S. 480.) Oder glaubt man wirklich, daß der Schüler erst auf Grund eines gewissen Abscheus oder Respekts eine fruchtbringende Thätigkeit entfalten kann? Wenn demnach das Französische wegen seiner Verwandtschaft mit dem Lateinischen anfänglich leicht erscheint, so wird es gewiß mit großer Liebe von der Jugend erfaßt werden, und ich sollte meinen, daß auch ein mittelmäßiger Pädagoge dem Schüler, welcher die im Laufe des Unterrichtes sich darbietenden Schwierig-

eiten unterschätzt, in kurzer Zeit eines besseren zu belehren imstande ist. Ueberdies glaube ich durchaus nicht, daß dem Tertianer der französische Unterricht allzu leicht erscheinen werde. Man darf allerdings nicht an Plöz und sein bisheriges Pensum für Quinta denken. Der Lehrer wird natürlich bei der geübteren Auffassungskraft des Tertianers und bei der wirksameren Unterstützung durch das Lateinische derartige Anforderungen an den Schüler stellen, daß derselbe einerseits dadurch nicht überlastet werde, andererseits aber einer gewissen geistigen Anstrengung nicht entraten könne.

Schließlich glaubt man sich der Schüler annehmen zu müssen, welche aus den mittleren Klassen abgehen oder nur das Zeugnis für den einjährig-freiwilligen Dienst erringen wollen. (Dir.-C. Schlesw. 1880 R. S. 190.) „Dieser sogenannte ‚Ballast‘ hätte ein gewisses Recht wenigstens in etwas berücksichtigt zu werden und man dürfe die sich geltendmachenden Bedenken nicht mit bloßem Achselzucken und Pochen auf den eigentlichen Zweck des Gymnasiums übergehen“. Es geschieht dies in Wirklichkeit auch nicht. Wenn der Schüler das Zeugnis zum einjährigen Dienst erhält, d. h. nach Obersekunda versetzt wird, oder wenn er von Obertertia abgeht, so muß er bereits das in Quinta und Quarta Versäumte nachgeholt haben und im Besitz derselben Kenntnisse sein, als wenn er das Französische schon in Quinta begonnen hätte. Wer nach Absolvierung der Untertertia abgeht, wird ebenfalls keinen großen Schaden haben. Nur wer das Gymnasium schon von Quarta verläßt, ist im Nachteil. Wer es aber bis zu einer höheren Klasse nicht bringen kann, würde wohl wie von den anderen Unterrichtsfächern so auch vom Französischen nicht viel Nutzen haben.

Wenn man nach dem bisher Gesagten zugiebt, daß das Gedächtnisvermögen eines Tertianers noch stark genug ist, um sich die Elemente des Französischen anzueignen; daß sein Sprachorgan nicht ungeschmeidig geworden, vielmehr durch das Griechische in höherem Grade ausgebildet ist; wenn man zugiebt, daß des Tertianers größere Fassungskraft und umfangreichere Kenntnis des Lateinischen sowie eine gewandtere Beherrschung der Muttersprache unter großer Zeitersparnis die Erlernung des Französischen erleichtert und darum die Freudigkeit steigert, während der Beginn dieser Sprache auf Quinta oder Quarta störend auf die Entwicklung einwirkt: so kann man nicht umhin für die Verlegung des Anfangs des Französischen nach der Untertertia sich zu entscheiden. —

Daß die Art und Weise des Unterrichtes unter dieser Voraussetzung von dem der alten Sprachen erheblich abweichen muß (Dir.-C. Schlesw. 1880 R. S. 229), ist ersichtlich. Die specielle Ausführung jedoch (vergl. a. a. O. 207 ff.) will ich gewiegteren Fachmännern überlassen und nur noch einige kurze Bemerkungen anknüpfen. Ich habe schon gesagt, daß die wöchentliche Stundenzahl in den beiden Tertien auf Kosten des Lateinischen auf 3 erhöht werden müßte, was ein Mehr von 80 Stunden gegenüber dem Verlust der 200 Stunden auf Quinta und Quarta darstellt. Da dieser Verlust von 120 Stunden durch die größere Fassungskraft des Tertianers gewiß eingeholt werden kann, wobei ihm auch seine größere Schreibgewandtheit und dergleichen zu statten kommt, so ist auf Sekunda und Prima keine Erhöhung der Stundenzahl erforderlich, um die bisherigen Anforderungen im Großen und Ganzen zu erreichen. Ein Abiturient hätte demnach statt der bisherigen 680 nur 560 französische Stunden erhalten. — Der Tertia würde der vorbereitende Unterricht zufallen. Als Grammatik genügt für denselben

eine knappe Zusammenstellung der Art, wie sie Plöz unter dem Titel „Systematische Elementargrammatik nach dem Schema der Redetheile“ seiner Elementargrammatik vorausschickt. Natürlich müßten derselben am Anfang das Alphabet, die Accente und die hauptsächlichsten Regeln über die Aussprache hinzugefügt werden. Diese Regeln wären durch eine nicht zu geringe Anzahl von Vokabeln zu illustrieren, welche sich nach Abstammung und Bedeutung möglichst dem Lateinischen anschließen müßten. Die Conjugation wäre durch eine vollständige Angabe der unregelmäßigen Verba und ihrer Formen, und zwar nach Conjugationen geordnet, in alphabetischer Reihenfolge zu ergänzen. Wenn man zu den einzelnen Abschnitten noch französische Sätze (deutsche kann man durchaus entbehren) hinzufügen wollte, so müßten sie kurz, charakteristisch und zum Memorieren geeignet sein. Gerade dies letztere ist sehr wichtig.

Das Hauptgewicht ist beim Unterricht nun darauf zu legen, daß der Schüler möglichst bald an die Lectüre seines Lesebuches gehen kann (Dir.-G. Schlesw. 1880 N. S. 230). Der Lehrer wird daher, nicht nur nachdem er das Notwendigste über die Aussprache vorausgeschickt und an Beispielen eingeübt hat, sondern auch schon während dieser Zeit diejenigen Formen aus der Formenlehre in erster Linie lernen lassen, welche unbedingt zum Verständnis der Lectüre notwendig sind. Zahlwörter, die meisten Pronomina, Präpositionen und Conjunktionen gehören dazu nicht, diese lernt der Schüler bei der Präparation aus dem Lexikon kennen. Man wird daher richtig mit dem schwierigsten Redetheile, mit dem Verbum anfangen, und ich sehe nicht ein, warum der Tertianer neben einigen die Aussprache betreffenden Punkten nicht sofort in der ersten Stunde mindestens das Präsens von avoir lernen sollte. Doch ist auch hier von Anfang an keine Vollständigkeit erforderlich. Nachdem die Stammformen von avoir gelernt sind, gehe man zu denselben Formen der ersten Conjugation über. Kennt der Schüler dann noch das participium praeteriti, so beherrscht er mit Leichtigkeit das ganze Activ der großen Menge von Verben nach der ersten Conjugation. Daß der Genitiv durch *de*, der Dativ durch *à* gekennzeichnet wird, daß diese Präpositionen mit dem Artikel die Verbindung *du*, *au*, *des*, *aux* eingehen, daß der Pluralis durch Anhängung von *s*, das Adverbium durch das Suffix *ment* gebildet wird *ic.*, kann einem Tertianer auch nicht die geringste Schwierigkeit machen und muß sich ihm durch die Lectüre in einigen Wochen mindestens ebenso fest einprägen, als wenn er es auf Quinta gelernt hätte. Wenn z. B. auf einer früheren Stufe *sévèrement* mit *sévère* verwechselt wird, so liegt dies nicht daran, daß der Schüler das französische Adverb nicht bilden kann, sondern vielmehr daran, daß er überhaupt das Adverb von dem Adjektiv noch nicht sicher zu unterscheiden vermag.

Mit diesem grammatischen Material wird der Schüler unter Beihilfe des Lexikons leichte Lesestücke mit Verständnis zu übersetzen vermögen. Natürlich muß das Lesebuch auf einen solchen Gang des Unterrichtes Rücksicht nehmen und am Anfang möglichst nur Formen bringen, deren Erlernung billigerweise vorausgesetzt werden kann. Sollten sich aber einzelne Bildungen nicht vermeiden lassen, für welche dem Schüler vorläufig noch das grammatische Verständnis fehlt, so sind dieselben von dem Lehrer bei der Aufgabe des Pensums entweder wie Vokabeln anzugeben, oder es muß der Schüler durch Nennung der Grundform in stand gesetzt werden mit Hülfe seiner Grammatik dieselbe zu definieren. Allmählich wird sich der grammatische Unterricht auch auf die anderen Conjugationen ausdehnen, die unregelmäßigen Verba werden nicht ohne Berücksichtigung

sichtigung der Lektüre zu erlernen sein. Ein geschickter Lehrer wird natürlich z. B. bei *sentir* auf ein schon früher gelerntes *partir* aufmerksam machen und zu geeigneter Zeit die Verba mit gleicher Eigentümlichkeit *dormir*, *mentir*, *partir*, *sentir*, *servir*, *sortir* und *se repentir* zusammenfassen. Die Einprägung vieler Eigentümlichkeiten der Formenlehre wie die Pluralbildung einiger Wörter mit *x*, die Bildung des *courageusement* von *courageux* und dergleichen wird dem wiederholten Aufstoßen in der Lektüre zu überlassen sein. Natürlich ist eine gelegentliche Zusammenfassung und Repetition der einzelnen grammatischen Punkte nicht ausgeschlossen. Ebenso wird man mit der Lehre von der Wortstellung und mit den weniger in Betracht kommenden syntactischen Eigentümlichkeiten (vergl. Schrader, Grz. 482) verfahren. Was häufig aufstößt, wird durch die Lektüre eingeprägt, was selten vorkommt, hat für die Schule nur geringen Wert. So wird der Schüler je nach seiner Begabung in nicht zu langer Zeit eine gewisse Anzahl der in der Lektüre erschienenen grammatischen Eigentümlichkeiten sich fest einprägen; mehr als in der Lektüre ihm aufgestoßen sind, braucht er überhaupt nicht im Gedächtnis aufzubewahren. — Was die Beschaffenheit des Lesebuches betrifft, so wird es wie jedes gute Lesebuch vom Leichten zum Schweren fortschreiten, namentlich werden zu Anfang sich wenige Formen und Vokabeln oft wiederholen müssen, damit sie sich dem Gedächtnis fest einprägen. Gerade hier, wo die Lektüre nur noch langsam vorwärts geht, wird das Lesebuch Stücke enthalten müssen, die sich zum Memorieren eignen. Der Stoff darf nicht willkürlich durcheinander gehen (vergl. Böckel in Fleckeisen, N. J. B. 1880 II. S. 185), sondern muß systematisch geordnet sein, wobei nicht außer Acht gelassen werden darf, daß auch der Umfang der Lesestücke stufenweise wachsen muß. Welcher Art der Stoff eines Lesebuches sein soll, habe ich schon oben angedeutet.

Der Lehrer muß anfangs jeden Satz deutlich vorlesen und ihn nach Bedürfnis wiederholen (Schlesw. Dir.-G. 1880 N. S. 217); er wird anfangs mit den Schülern in der Stunde präparieren, die nötigen Erklärungen geben und in der nächsten Stunde gewissenhaft repetieren, ehe er weiter fortschreitet. Viel wichtiger als in den alten Sprachen ist es hierbei, daß der Lehrer das Pensum nach mündlichem Versprechen ins Deutsche übersetzen oder aus dem Deutschen retrovertieren läßt, damit der Schüler sich daran gewöhnt zu verstehen, was er sprechen hört. Ja zuweilen kann der Lehrer das Pensum auch von einem oder dem anderen der besseren Schüler vorlesen und von den anderen übersetzen lassen. Auf diese Weise werden diejenigen, die das Vorgelesene — natürlich ohne den Text vor sich zu haben — übersetzen müssen, sich auch daran gewöhnen einen anderen als ihren Lehrer zu verstehen. Zuweilen wird auch ein Teil des Gelesenen zu Hause sorgfältig schriftlich in ein fließendes Deutsch zu übersetzen sein und der häuslichen Korrektur des Lehrers unterliegen. Diese Uebersetzungen sind, wenn ihre Hauptbedeutung auch erst auf späteren Klassen zur Geltung kommt, auch schon auf dieser Unterstufe von großer Wichtigkeit.

Und kein Extemporale? wird man fragen. Auch dieses soll zu seinem Rechte kommen. Ich habe über die Stellung desselben zu dem ganzen Unterrichte bereits oben gesprochen. Es wird zunächst als orthographisches Extemporale ein Diktat (vergl. Schrader, Grz. S. 481) zu schreiben sein, dessen Text im Lesebuche übersetzt und erklärt worden ist; später wird man zum Diktat die Präparation wählen, bevor sie in der Klasse übersetzt ist; zuletzt erst wird der Schüler die deutsch

gesprochenen Worte des Lehrers ins Französische übersetzen. Auf diese Weise vermeidet man die bisher gemachten Fehler. Man verlangt von dem noch wenig schreibegewandten Quintaner, daß er die Vokabel gegenwärtig habe, daß er die verlangte Form bilde, dieselbe orthographisch unter Beachtung der Accente niederschreibe und im Satz an die richtige Stelle setze. Allen diesen Anforderungen zugleich ist ein Quintaner meist nicht gewachsen, und es ist durchaus nicht zu verwundern, wenn das Extemporale „von Fehlern wimmelt“. Der Nutzen einer solchen Arbeit wäre aber sehr gering, da der Schüler die erforderliche Uebersicht und wohl auch den Mut verlieren würde. Selbst einem Tertianer möchte dies Alles für den Anfang zu schwierig sein. Durch das Diktat aber lernt er genau auf die Worte des Lehrers achten, und was sehr wichtig ist, seine Aussprache verstehen; beim Schreiben hat er seine ganze Aufmerksamkeit nur auf die Orthographie zu richten, deren Schwierigkeiten er in kurzer Zeit überwinden wird. Gleichzeitig prägen sich die Erscheinungen der Formenlehre durch das Niederschreiben und zwar durch das richtige Niederschreiben besser ein. Die Korrektur kann der Schüler ohne weiteres nach Vergleichung mit dem Lesebuche anfertigen. Etwaigen Gefahren des Ablefens etc. wird jeder geschickte Lehrer leicht vorbeugen können. In kurzer Zeit wird sicherlich eine große Anzahl von Schülern aus der Klasse fehlerlos schreiben. Ist dies erreicht, dann erst lasse man deutschen Text ins Französische übersetzen. Doch darf hier nie außer Acht gelassen werden, daß das Extemporale nicht als selbstständigen Zweck die Uebung im schriftlichen Ausdruck verfolgen, sondern im engen Anschluß an die Lektüre vielmehr nur dazu dienen soll, die für diese erforderliche grammatische Sicherheit dem Schüler zu verschaffen, insofern die Lektüre selbst für diesen Zweck nicht für ausreichend erachtet wird. So wird dem Schüler nicht die größere Anzahl der Worte in verstümmelter Form vor Augen treten, sondern das richtige Bild wird sich dem Gedächtnis einprägen und die fehlerfreie, selbstgeschriebene Form als dauernder Gewinn verbleiben. Das Extemporale wird daher zur Befestigung der Formenlehre zu verwenden sein, während die Erlernung der Phrasen, Redewendungen und Gallicismen dem mehr oder minder häufigen Vorkommen in der Lektüre überlassen bleiben muß.

Demgemäß wird das Extemporale in den weiteren Unterrichtsstufen mehr und mehr zurücktreten, und wenn es auch behufs Festhaltung des grammatischen Stoffes nicht ganz aufgegeben werden darf, so werden doch einen größeren Umfang die schriftlichen Uebertragungen aus dem Französischen ins Deutsche annehmen, deren Wert man nicht unterschätzen darf. Durch diese wird recht eigentlich der Unterschied der Ausdrucksweise unserer Muttersprache und des Französischen zum Bewußtsein zu bringen sein, und durch eine solche Uebersetzung in lesbares Deutsch wird der Schüler manchen Vorteil für die Ausdrucksweise in seiner Muttersprache davontragen. Dergleichen Arbeiten müßten als häusliche Exercitien oder auch unter Clausur angefertigt werden. Wenn jetzt zuweilen mit einer solchen Uebersetzung der Versuch gemacht wird, so sind die Resultate meist recht betrübend, das beste Zeichen, daß durch den bisherigen Unterricht ein rechtes Verständnis für den Unterschied der Ausdrucksweise beider Sprachen nicht erzielt worden ist.

Als Lektüre werden in Sekunda vorzugsweise vollständige Werke von Schriftstellern dienen; denn es ist ein richtiger Gesichtspunkt, daß es weniger darauf ankomme, daß der Schüler alles mögliche stückweise, als daß er vielmehr einiges ganz und gründlich gelesen habe. Doch ist ganz und gar ein geeignetes Lesebuch schon um einiger Gedichte willen, welche der Schüler auf dieser

Stufe kennen lernen soll, nicht zu entbehren. Aber auch wenn der Schüler in der Klasse eine Schrift als ein Ganzes kennen lernt, so hindert es nicht, daß er einzelne in sich abgeschlossene, mit den übrigen Gymnasialdisciplinen im Zusammenhang stehende Abschnitte verschiedener Autoren privatim lese. Denn die Privatlektüre, welche in gewissen Zwischenräumen controlirt wird, muß mindestens auf der Obersekunda eintreten, ebenso wie cursorisches Lesen in der Klasse nicht außer Acht gelassen werden darf.

Daß der Sekundaner im Besitz einer systematischen Grammatik sei, daß die Syntax auf der Sekunda größere Beachtung finde, ist ebenso selbstredend wie, daß auf den Zusammenhang mit dem Lateinischen in höherem Grade hingewiesen werden muß. (Vergl. Schrader, Erz. S. 484.) Wer von solchen Vergleichen Gefahr der Mißbildung, wie etwa crudelité, pauperté fürchtet, mag die Worte des Referenten der Dir.-Conferenz Schleswig 1880 beherzigen, daß sich für jede falsch abgeleitete Vokabel durchschnittlich 10 bis 20 nennen ließen, deren Einprägung durch Vergleichung mit dem Lateinischen erleichtert und besser gesichert werde; daß der Grundsatz gefährlich sei, den Schülern die Arbeit absichtlich zu erschweren, nur damit sie nicht oberflächlich würden, oder ihnen gar den wahren Zusammenhang zu verbergen.

Auf Prima wird der Gegenstand der Lektüre abwechselnd ein Dichter und ein Prosaiker sein. Aus letzterem sind Uebersetzungen ins Deutsche zu fertigen; Extemporalien dienen zum Festhalten der Formenlehre und der wichtigsten syntaktischen Regeln. Die cursorische und die Privatlektüre gewinnen größeren Umfang. Doch sei hierbei bemerkt, daß letztere in ihrem Inhalte interessant und belehrend, in ihrer Darstellung klar und leicht sein muß, so daß der Schüler sie mehr wie die Lektüre eines deutschen Buches zu seinem Vergnügen betreiben kann, ohne daß er etwa gezwungen wird den Schwerpunkt der Arbeit aus der Schule in die Häuslichkeit zu verlegen. Zusammenfassende grammatische Repetition wird nicht zu verwerfen sein, doch dürfte diese nur wöchentlich  $\frac{1}{4}$  Stunde im Durchschnitt in Anspruch nehmen. (Dir.-C. Schlesw. 1880 S. 149.)

Als Anforderung an den Abiturienten könnte gestellt werden, daß er imstande sei bisher nicht gelesene Prosa in lesbarem Stile ohne Hülfe eines Lexikons in seine Muttersprache schriftlich zu übertragen. Seltene Vokabeln wären wie bisher anzugeben. Meiner Ansicht nach ist auch hieraus ersichtlich, ob die erforderliche grammatische Festigkeit erworben ist. Verlangt man aber zum Beweise der grammatischen Sicherheit eine Uebersetzung ins Französische wie bisher, so wird der Schüler, welcher weniger Extemporalien geschrieben, aber viel mehr als bisher gelesen hat, auch diese leisten können, sobald die Benutzung eines Lexikons gestattet ist. Außerdem aber wäre eine mündliche Prüfung im Französischen, welche Zeugnis über die Fertigkeit im Uebersetzen in die Muttersprache ablegt, eine Forderung, von der man meiner Ansicht nach nicht abgehen kann, da ja den Schwerpunkt des französischen Unterrichts die Lektüre bilden soll.

Bei einer solchen Unterrichtsmethode möchte das Ergebnis eher ein günstigeres als ein ungünstigeres denn bisher werden. Die grammatische Sicherheit würde nicht geringer sein, die Belesenheit dagegen eine viel größere. Die größere Fertigkeit und Gewandtheit im Uebersetzen würde der Lektüre geringere Schwierigkeiten entgegenstellen und darum eben mehr Lust einflößen auch über die Schule hinaus sich mit der Litteratur der Franzosen zu beschäftigen und immer mehr

sich mit ihrer Sprache vertraut zu machen. Und wenn es wahr ist, wie der Referent der Dir.-C. Schlesw. 1880 S. 191 sagt, daß das Französische sich neuerdings immer mehr und mehr als für das moderne Leben wünschenswert, ja unentbehrlich herausgestellt hat, daß seine Bedeutung bei dem jetzt auf materiellem und geistigem Gebiet ungeahnte Dimensionen annehmenden Weltverkehr sich immer mehr steigern wird; wenn es wahr sein sollte, daß die Bedeutung des Altertums in den letzten Jahrzehnten abgenommen: so darf der Schwerpunkt des Französischen nicht in den unteren Klassen liegen (Dir.-C. Schlesw. 1880 R. S. 189), sondern es muß vielmehr der ganze Unterricht den oberen Klassen zugewiesen werden.



