

Zeitschrift:	Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins
Herausgeber:	Bündnerischer Lehrerverein
Band:	44 (1926)
Artikel:	Streifzüge durch die Methodik des Deutschunterrichtes in romanischen und italienischen Schulen
Autor:	Willi, Jos.
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-146658

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: 12.01.2026

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

Streifzüge durch die Methodik des Deutschunterrichtes in romanischen und italienischen Schulen.

(Von Jos. Willi,
Lehrer an der Kreis-Sekundarschule in Tiefencastel.)

Einleitung.

Vor etlichen Jahren hielt der Verfasser dieses Aufsatzes in der Bezirkskonferenz Albula ein kleines Referat über den vorgenannten Gegenstand. In der darauffolgenden Diskussion wurden die jüngeren Lehrer, die meinen Ausführungen mit Interesse gefolgt waren, angefragt, ob das Lehrerseminar den austretenden Kandidaten Anleitungen für die Erteilung des Fremdsprach- bzw. Deutschunterrichtes in romanischen und italienischen Schulen gebe. Die Frage wurde damals verneint. Wie es heute damit steht, entzieht sich meiner Kenntnis. Es wird beim alten geblieben sein. Die erhaltene Antwort war einerseits begreiflich, weil den Herren Methodiklehrern dieser Zweig der Unterrichtskunst wahrscheinlich Neuland ist und zwar mangels eigener Erfahrung auf diesem Gebiete, anderseits gab sie aber zu nicht ganz unbegründeten Bedenken Anlass. Der Methodikunterricht am bündnerischen Lehrerseminar wurde schon früher geradezu bewundert und wird auch heute noch überall sehr hoch eingeschätzt. Bedauerlich ist es deshalb, dass dieser vortreffliche Eindruck in den Augen vieler Bündner Lehrer durch einen grossen Mangel beeinträchtigt wird. Im Methodikunterricht unseres Seminars besteht nämlich eine grosse Lücke, solange unsere romanischen und italienischen Seminaristen nicht gründlich in das Lehrverfahren des Deutschen in romanischen und italienischen Schulen eingeführt werden. Ohne unserer verehrten Seminarleitung oder dem geschätzten Herrn Übungslehrer nahezutreten, darf man doch das Bedauern

aussprechen, dass solche Mängel nicht schon lange behoben sind. Die vorzügliche Einführung in die Methodik des Deutschunterrichtes an deutschen Schulen genügt nämlich für romanische und italienische Verhältnisse nicht. Unsere Lehramtskandidaten treten somit, mit dem kantonalen Lehrplan in der Tasche, ins praktische Leben hinaus, eröffnen ihre Lehrtätigkeit, probeln hier und probeln dort, die kostbare Zeit entflieht, es vergehen vielleicht sogar Jahre, bis sie sich durch langes Herumtasten im Finstern und mit Hilfe älterer Kollegen ein passendes, einigermassen befriedigendes Lehrverfahren zurecht gemacht haben. Wer den grössten Schaden davon trägt, braucht nicht gesagt zu werden. Auch dem jungen Lehrer kann daraus, je nachdem er mehr oder weniger natürliches Lehrgeschick hat, unangenehme, schädigende Kritik erwachsen. Im Hinblick auf die erwähnten Tatsachen, die wir romanische und italienische Lehrer mit den Erfahrungen aus der eigenen Praxis besiegen können, und angesichts der hohen Bedeutung des Deutschunterrichts in unseren Schulen habe ich dem Wunsche unseres Vorstandes mit Freuden entsprochen, mein eingangs erwähntes Referat in bedeutend erweiterter Form durch den Jahresbericht des Lehrervereins besonders jüngeren Kollegen zugänglich zu machen. Ich bitte aber die Herren Kollegen, keine vollkommene und erschöpfende Behandlung des Gegenstandes zu erwarten; es konnten nur einige wichtige Momente aus dem weiten Gebiete herausgegriffen werden.

Zum eigentlichen Thema übergehend, verschaffen wir uns in erster Linie Klarheit über das

Ziel des Deutschunterrichtes.

Als Ziel des Sprachunterrichts wird da, wo das Deutsche als Muttersprache auftritt, im allgemeinen die Eroberung der neuhochdeutschen Schrift- und Büchersprache angegeben. Kellner formuliert es in seinen Aphorismen folgendermassen: „Die Volksschule hat vor allem das Ziel, die Jugend aufs beharrlichste in den Besitz der Büchersprache zu setzen und ihr dadurch nicht nur das Verständnis aller der geistigen Schätze zu eröffnen, welche in ihr niedergelegt sind, sondern auch das

Bewusstsein des Zusammenhanges mit dem grossen Ganzen, mit der Nation, zu geben.“ Nun sind aber Inhalt und Umfang der deutschen (wie der französischen und italienischen) Sprache so gross, ihr Gebiet so ausgedehnt, dass das Sprachstudium allein ein ganzes Menschenleben füllen kann. Daher verlangt der Zweck der Volksschule hierin eine grosse Einschränkung. Diese finden wir in sehr prägnanter Form präzisiert in den „Grundzügen der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften“ (II. Teil S. 58) von unserem geschätzten Herrn Seminardirektor P. Conrad. Dort heisst es:

„Der Sprachunterricht soll die Schüler soweit bringen, dass sie

- a) in Druck- und Schreibschrift niedergelegte Gedanken anderer und auch das gesprochene Wort aufzufassen und zu verstehen vermögen, sofern das Geschriebene und Gesprochene ihrer sonstigen Bildungsstufe angemessen ist;
- b) die eigenen Vorstellungen und Gedanken durch Wort und Schrift richtig darstellen können.“

Dieses Ziel ist in Schulen mit normalen Verhältnissen erreichbar und wäre auch in guten romanischen und italienischen Schulen mit kleiner Klassenzahl teilweise zu erreichen, besonders dort, wo die Schulpflicht auf das 9. Schuljahr ausgedehnt ist. Für die Mehrheit ist es aber zu hoch gesteckt. — Konsultieren wir deshalb den kantonalen Lehrplan! Er bestimmt, dass mit dem Deutschunterricht in romanischen und italienischen Schulen im 4. Schuljahr begonnen und die Kinder so weit zu bringen seien, dass von Beginn der 7. Klasse an der gesamte Unterricht in deutscher Sprache erteilt werde. Gewiss mutet man unseren Schulen auch damit noch genug zu. Ich schliesse mich der Ansicht unseres Herrn Kollega Albert Spescha in Tavanasa an, welcher in seiner Konferenzarbeit „L'instrucziun en lungatg tudestg en nossas scolas romontschas“ folgende Forderungen aufstellt: „Sie (die Schüler) sollen wenigstens so weit gefördert werden, dass sie leichte deutsche Fragen verstehen und darauf antworten können, dass sie eine einfache deutsche Erzählung verstehen und das Wesentliche daraus wiederzuerzählen imstande sind. Sie sollen in der Lage

sein, ein deutsches Brieflein ohne grobe Verstösse gegen Grammatik und Rechtschreibung zu schreiben.“ Dieses Ziel sollte doch allerorts den Eindruck der Erreichbarkeit erwecken. — Der Unterricht in der Fremdsprache soll — wie in allen übrigen Unterrichtsfächern — anregend sein, soll die Kinder zur Selbsttätigkeit führen. Lernfreudigkeit wollen wir für die Fremdsprache wecken und dadurch den Grund legen für das fort-dauernde Interesse, das über die Schule hinausreicht und zur selbständigen und unermüdlichen Fortbildung auch im späteren, praktischen Leben anspornt. Das ist ein bedeutender Bestandteil jedes Unterrichtszieles. Heinrich Baumgartner nennt es in seiner Unterrichtslehre eine der schönsten Früchte der Schule, aber auch das beste Zeugnis für sie. Warum ist so mancher Jüngling, der fünf oder sechs Jahre nach Absolvierung der Primarschule in Gemeindeämter kommt, oft so unbeholfen, wenn nicht gar unwissend? Nicht Unwissenheit ist daran schuld, sondern der Mangel an Interesse, an Lust und Liebe, das Gelernte zu behalten und zu verarbeiten. Vom eifrigen Bestreben erfüllt, die jungen Menschen „durch geistiges Füttern zu stärken und zu stählen“, sind wir uns oft der Hauptsache nicht bewusst, nämlich, dass nur jenes Wissen selbständig macht und wahrhaft nützt, welches der denkende Geist zu verarbeiten und in andauernder Fortbildung zu vermehren weiß. Goethe hat uns deshalb ins Stammbuch geschrieben: „Die Jugend will lieber angeregt als unterrichtet sein.“

In den obigen Betrachtungen haben wir uns klar gemacht, was man vom romanischen und italienischen Lehrer im Dienste des Deutschunterrichtes billigerweise verlangen kann. Es drängt sich nun die Frage auf:

Wann wollen wir mit dem Deutschunterricht beginnen?

In der Beantwortung dieser Frage gehen die Meinungen sehr auseinander. Es gibt Lehrer, die möglichst früh mit dem Deutschen anfangen wollen, ja, ich habe sogar schon den Wunsch gehört: am liebsten möchte ich gerade direkt mit dem Deutschen beginnen. Andere wieder sind der Ansicht, der Schüler solle zuerst gründlich die Muttersprache kennen und

erst dann könne man mit Erfolg das Studium einer Fremdsprache betreiben. Wie überall, so ist sicher auch in dieser Sache der goldene Mittelweg der beste und empfehlenswerteste. Diesen Weg geht m. E. der kantonale Lehrplan und wir dürfen uns deshalb in der Hauptsache seiner Führung anvertrauen. Er bestimmt, dass im 3. Schuljahr Vorbereitungen für den deutschen Unterricht getroffen werden durch Bildung von Wörterreihen nach sachlichen Gesichtspunkten. Der 4. Klasse ist der Beginn mit dem eigentlichen deutschen Unterricht überwiesen. Die Kinder sollen dann im 5. und 6. Schuljahr so weit gefördert werden, dass mit Beginn des 7. Schuljahres der Unterricht in deutscher Sprache erteilt werden kann. In den beiden letzten, resp. in den drei letzten Schuljahren hat das Deutsche in allen Fächern als Unterrichtssprache zur Anwendung zu gelangen.— In meiner Praxis an Primarschulen hielt ich mich, zwar nicht gar zu sklavisch, aber in der Hauptsache, an den kantonalen Lehrplan. Nach Neujahr setzten in der 3. Klasse die deutschen Sprechübungen ein — drei- bis viermal in der Woche. Den Leitfaden bekamen die Kinder in diesem Kurs noch nicht in die Hand. Es wurden Wörterreihen gebildet und an die Wandtafel geschrieben. Die Schüler trugen diese in ein besonderes Heftchen ein. Hie und da liess ich sie zur Weckung und Steigerung der Lernfreudigkeit die Sätzchen, die in den Sprechübungen geübt worden waren, auf die Schiefertafel schreiben. Und wie glänzten die Augen der lieben Kleinen, wie strahlten ihre Gesichtchen vor Freude, als sie voll Selbstbewusstsein die Werke ihrer Emsigkeit dem Lehrer zur „Begutachtung“ übergaben. Lieber Kollega! Wenn unsere Arbeit von Erfolg gekrönt sein soll, müssen wir vor allem das Gemüt der Kinder an uns ziehen und durch das Gemüt auf Erkenntnis- und Willenskraft einwirken. Doch zur Sache! Lehrplanmässig setzte ich im 4. Schuljahr mit dem eigentlichen Deutschunterricht ein, und er erhielt von nun an mindestens die ihm durch Vorschrift zugedachte wöchentliche Stundenzahl. In den zwei resp. drei letzten Klassen versagte ich teilweise dem Lehrplan die Begleitschaft. Aus sehr naheliegenden Gründen liess ich meine Schüler z. B. im Rechnen während der ganzen siebenten und

nicht selten auch noch in der achten Klasse romanisch rechnen. Einmal ist das Aussprechen mehrstelliger Zahlen im Romanischen und Italienischen kürzer und natürlicher; man spricht hier nach der Schreibweise, also von vorn nach hinten. Aus rein praktischen Gründen rechnen viele gebildete Romanen, die das Deutsche gründlich beherrschen, immer romanisch. Ein tüchtiger Geschäftsmann antwortete mir einmal, nach dem Grund befragt, weshalb er immer romanisch rechne, kurz: weil grössere Schnelligkeit und Sicherheit. Ferner bietet das Rechnen an sich dem Schüler oft Schwierigkeiten genug, so dass es nicht nötig ist, sein Hirnlein noch mit sprachlichen Haken zu ermüden und zu entmutigen. Sodann bin ich der Ansicht, dass die Romanen in ihrem Fortkommen gar nicht gehemmt seien, ob sie auf deutsch oder auf romanisch rechnen; für das Rechnen selber ist es aber nicht gleichgültig. Und der deutschsprechende Herr Doktor verstand das Weiblein auch, als es stammelte, das gute Männlein habe am Morgen dreiundneunzig Grad Fieber gehabt und sagte: „Nun, es tut es mit neununddreissig gewiss auch. — In den übrigen Fächern war es stets das Bestreben des Schreibenden, auf der obern Stufe der Primarklasse das Deutsche als Unterrichtssprache zu gebrauchen. Hat man aber schwache Klassen, so ist es kaum empfehlenswert. Es sei schliesslich noch bemerkt, dass wir den Unterricht in den Realien nicht im Interesse dieser Fächer selbst in der Fremdsprache erteilen, sondern lediglich zur Übung letzterer.

Nachdem wir uns im bisherigen über zwei wichtige Punkte, nämlich über das Ziel und über die Verteilung des Fremdsprachunterrichtes auf die verschiedenen Schuljahre Klarheit verschafft haben, gehen wir zur Betrachtung der verschiedenen, bisher zur Anwendung gelangten Unterrichtsverfahren über. Nun denn:

Alte und neue Wege im Fremdsprachunterricht.

Die Geschichte der Methodik lehrt, dass die Verfahren in den einzelnen Unterrichtsfächern starken Veränderungen unterworfen sind. Denken wir beispielsweise nur an die verschiedenen Methoden, unsere Abc-Schützen in die Kunst des Lesens und

Schreibens einzuführen: Buchstabiermethode, Lautermethode, Normalwörtermethode, Schreiblesemethode. Jede Veränderung erfolgte im Bestreben nach Verbesserung des Unterrichtsbetriebes. So zeigt auch die Geschichte des Fremdsprachunterrichtes schon verschiedene Methoden. (Es kann nicht im Rahmen dieses Aufsatzes liegen, alle die Entwicklungsstufen darzustellen.) Ich beschränke mich auf die Charakterisierung und Beleuchtung der drei hauptsächlichsten: der Übersetzungsmethode, des grammatisierenden Verfahrens und der direkten oder Anschauungsmethode.

Bei der Übersetzungsmethode werden zuerst Wörter gelehrt mit ihren Übersetzungen, dann folgen die Übersetzungen von Sätzen aus der Fremdsprache in die Muttersprache und hernach aus der Muttersprache in die Fremdsprache. Nach Durchnahme einer Anzahl Lektionen erfolgt eine Repetition derselben mit anschliessender Abstraktion der Grammatik. J. A. Bühler abstrahiert z. B. in seinem Lehrbuch „Curta Instrucziun per emprender il Lungatg Tudestg en scolas ruralas Romontschas“ nach Behandlung von 12 Lektionen die Regeln über die Pluralbildung, die persönlichen Fürwörter und die Konjugationen von „sein und werden“. Sind abermals 12 Lektionen behandelt, so kommt das Zeitwort „haben“ in die Schmiede. Ebenso sollten die Vorbereitungen für die regelmässigen Zeitwörter getroffen werden. Auffallend ist einmal das sonderbare Verhältnis zwischen Praxis und Theorie, indem der Verfasser bloss 65 Seiten der Übung widmet, dafür aber noch eine 47seitige Zusammenstellung der Grammatik folgen lässt. Ferner haftet der Übersetzungsmanier ein grosser Fehler deshalb an, weil sie nicht die direkte Verbindung zwischen unseren Vorstellungen und Begriffen und den analogen Bezeichnungen in der fremden Sprache herstellt. Die Verbindung wird nämlich durch Vermittlung der Muttersprache herbeigeführt. Will der romanische Schüler seine Gedanken in deutscher Sprache zum Ausdruck bringen, so muss er umdenken und seine Muttersprache zu Hilfe nehmen. Zweifellos ist dieser umständliche Weg in der Erlernung und Anwendung der fremden Sprache ein grosses Hindernis.

Hartnäckiger als die Übersetzungsmethode vermochte sich allenthalben das grammatisierende Verfahren zu behaupten. Bekannte Lehrbücher dieses „Schnittes“ sind die Ausgaben von Gaspey-Otto-Sauer. Für romanische Verhältnisse besitzen wir auch ein Lehrbuch, das auf diesem Prinzip aufgebaut ist, nämlich die „Grammatica Romontscha-Tudestga“ vom verehrten Disentiser Pater Ursicin Simeon. Wenn nun der Schreiber dieses Aufsatzes sich erlaubt, seine Aufmerksamkeit ein bißchen solchen Lehrbüchern zu schenken, so geschieht das lediglich mit Rücksicht auf das Prinzip, das darin zur Anwendung gelangt ist.

Die grammatisierende Methode bietet zuerst die Regel und lässt dann deren Anwendung in etlichen Beispielen folgen. Sie wirft also die grammatische Regel dem Kinde gleichsam an den Kopf. Ebensowenig als wir den Schülern die fertigen sittlichen Grundsätze bieten, darf das mit den Sprachregeln geschehen. Auch diese müssen auf dem Wege der Abstraktion erst abgeleitet, erarbeitet werden. — Ferner huldigen die Lehrbücher nach diesem Verfahren in der Regel dem sog. „Wortartensystem“, d. h. sie beginnen mit einer Wortart und behandeln diese bis zur Vollständigkeit. Es ist einleuchtend, dass der Schüler demnach viel zu früh vor unüberwindbare Schwierigkeiten gestellt wird. Diese häufen sich zu oft und zu früh, und der Unterrichtsbetrieb wird der wichtigen psychologischen Forderung „Vom Leichten zum Schweren“ nicht gerecht. — Wie bei der Übersetzungsmethode müssen die Schüler sodann auch hier täglich eine Anzahl Wörter in ihre armen Köpfe treiben, um an Hand derselben die Übersetzungen zu machen, deren Vorgang nach Prof. Baetgen (Reims) jedes logischen Prozesses entbehrt, und bloss „auf Vergleichung der Formen zweier Sprachen beruht“. Und Waitz sagt in seiner allgemeinen Pädagogik: „Übersetzungen sind Kopien, deren Schattierung und Kolorit vom Originale verschieden, deren Konturen vielfach verzogen und verschoben sind.“ Ich bin durchaus kein grundsätzlicher Feind der Übersetzungen, und der geneigte Leser wird später sehen, dass auch bei Anwendung unserer heutigen allgemein üblichen Methode, beim direkten oder Anschauungsverfahren, ihr noch ein Plätzchen eingeräumt wird. —

Keinen Gefallen kann ich ferner an den bunt zusammengetragenen Mustersätzen finden. Die Kinder bringen den sprachlichen Erscheinungen und Besprechungen ohnehin wenig Interesse entgegen; nun sind aber jene Mustersätze gerade dazu gut genug, den Schülern noch das Fünkchen Interesse zu nehmen; diese Sätze lassen den Schüler teilnahmslos; denn es fehlt das richtige, volle Leben. Auch im Fremdsprachunterricht soll das Wort: „non scolae, sed vitae discimus“ Gel tung haben. Robert Mertens urteilt über diese Mustersätze in seiner Schrift „Fremde Sprachen durch mechanische Suggestion“ nicht gerade schmeichelhaft, und ich will seine harte Anklage dem Leser nicht vorenthalten. Nach ihm handelt es sich um „geistloses und fadēs Zeug, ohne jeden Sinn und logischen Zusammenhang. Und eine derartige schale, abgestandene Sprachtunke, zusammengebraut aus einer Reihe abstrakter Regeln und völlig geist- und inhaltloser Satzfetzen soll für ein normales Gehirn die geistige Kost bilden, soll sogar verdaut und auswendig gelernt werden?“ Nach Mitteilungen unserer Tagesblätter haben die oberländischen Konferenzen den Beschluss gefasst, den verdienten Schulmann der stillen Disentiser Klosterzelle. HH. P. Ursicin Simeon zu ersuchen, die hier bereits erwähnte Grammatik neu herauszugeben und zwar unter enger Anlehnung an den kantonalen Leitfaden. Dadurch würden die grammatischen Regeln an einem bekannten Wortschatz und vertrauten Inhalt illustriert. Ich wünsche den lieben Kollegen der Surselva vollen Erfolg in ihrem Unternehmen! — Nach dieser abschweifenden Bemerkung kehre ich zur Beleuchtung des grammatisierenden Verfahrens zurück und erkläre, dass ich mich auch mit der Stellung, die die Grammatik im Unterrichtsbetrieb einnimmt, nicht befreunden kann. Die Grammatik steht hier stets im Vordergrund; sie ist Selbstzweck, und doch soll sie nur ein Mittel zum Zweck sein. Aneignung der Sprache und nicht der Grammatik ist doch Zweck des Unterrichtes. In diesem Falle trete letztere aber als Dienerin auf und nicht als Herrscherin. Ich bin durchaus nicht derjenige, der in den Ruf der radikalen Reformer: „Fort mit der Grammatik!“ einstimmt, sondern

weiss, dass sie besonders für Schüler, die das Deutsche als Fremdsprache erlernen, unerlässlich ist, neige mich aber trotzdem zur Ansicht des bereits zitierten Prof. Baetgen: „Sie muss als ein notwendiges Übel beim Sprachunterricht mit in den Kauf genommen werden, das folgerichtig auf das unumgänglich notwendige Mass zu beschränken ist.“ Nicht gerade in sympathischen Worten urteilt der ebenfalls weiter oben erwähnte Rob. Mertens über den Grammatikunterricht, wenn er schreibt: „Die Annahme, man könne mit dem pädagogischen Sprachenkleister, genannt Grammatik, lange Listen erlernter Wörter zusammenkleben und über das Blickfeld des Bewusstseins in wohlgeformten Satzgefügen spazieren lassen, ist nicht nur wissenschaftlich, sondern auch auf Grund praktischer Erfahrungen längst widerlegt. Angenommen den Fall, es gelänge einem besonders begabten, geduldigen und strebsamen Sprachschüler, sich die einzelnen Wörter des ganzen Lexikons und alle grammatischen und syntaktischen Regeln dieser Sprache in sein Gehirn zu hämmern, so würde er, ausgestattet mit diesem umfassenden theoretischen Sprachwissen, die grösste Mühe haben, sich in einer französischen Stadt radebrechend von einer Strasse zur andern durchzufragen.“ — Durch Beachtung des richtigen Verhältnisses zwischen Übung und Theorie würde die theoretische Sprachdurchdringung nicht mehr auf Kosten der Sprachbeherrschung bevorzugt. Es bliebe so noch Raum für die Bildung des Sprachgefühls, welches sich nicht durch Regeln bilden lässt, sondern nur durch den häufigen Gebrauch der Fremdsprache, durch die Übung, welches aber auch ebenso unerlässlich ist zum korrekten mündlichen Gedankenaustausch, als die Beherrschung der Grammatik. Professor Dr. Bierbaum sagt mit Recht in seinem Buche „Die Reform des fremdsprachlichen Unterrichts“: „Eine Sprache wird besser durch den Gebrauch als durch Regeln erlernt.... Wie armselig und verfehlt nimmt sich eine Lehrmethode aus, die auf Grund einer Regel aus Zusammenhang- und oft geistlosen deutschen (für uns: aus romanischen oder italienischen) Sätzen die fremde Sprache und das Sprachgefühl erstehen lassen will.... Wenn denn wirklich etwas dabei herauskommt bei diesem Auf-

einanderbauen toter Regeln, die dann notdürftig mit einigen ärmlichen Vokallappen behängt werden, so ist es in der Tat nichts mehr als ein gehalt- und gestaltloses Skelett, ohne Fleisch und Blut, ohne Seele und Leben.“ Wie mancher Jüngling geht ohne irgendwelche Vorbildung im Französischen ins Welschland, bleibt höchstens zwei Jahre dort, kehrt in die Heimat zurück, und siehe — er spricht geläufig und korrekt Französisch. Die beständige Übung in der Fremdsprache und die dadurch erfolgte Bildung des Sprachgefühls haben ihn so rasch zum Ziele geführt. Andererseits lehrt aber die Erfahrung, wie „gewandt“ sich Studenten nach drei- und vierjährigem Studium einer Fremdsprache auszudrücken vermögen. Prof. Thiergen sagt es in seiner „Methodik des neuphilologischen Unterrichts“. Es heisst dort: „Nicht fünf Worte können sie (die Schüler) sprechen und würden in Frankreich verhungern, wenn es keine Zeichensprache gäbe.“ Und ein anderer Sprachreformer, Prof. Dr. Vietor, nimmt ebenfalls kein Blatt vor den Mund und ruft in seiner Schrift „Der Sprachunterricht muss umkehren“ über den Misserfolg dieses Sprachstudiums aus: „Sechs oder gar neun lange Jahre hat er (der Schüler) Schalen geknackt: nun geht er, ohne dass er einen Kern gekostet hätte.“ Das Studium einer lebenden Sprache, das nicht mit dem Ergebnis des Sprechenkönnens gekrönt wird, ist fürwahr eine sonderbare Arbeit! „Ein leiser Fluch der Lächerlichkeit haftet daran“, schreibt Münch. Darum hat Prof. Dr. J. Bierbaum gewiss recht, wenn er den Wunsch ausspricht: „Es dürfte auch ferner nicht mehr die herkömmliche Entschuldigung von deutschen Jünglingen und Jungfrauen gehört werden, die nach sechs- bis siebenjährigem fremdsprachlichem Unterricht noch nicht imstande sind, sechs oder sieben Worte hintereinander geläufig zu sprechen: ‚Wir haben es ja nur grammatisch gelernt‘.“ — Neben der Bevorzugung der theoretischen Seite des Unterrichtes trägt auch die dominierende Stellung, die die Muttersprache im Unterrichtsbetrieb einnimmt, die Hauptschuld an der starken Verkürzung der Übung. Die Muttersprache tritt stets als vermittelndes Glied auf. Sie veranlasst die Reproduktion der Sachvorstellung und steht so als Bindeglied zwischen der Wort- und Sachvor-

stellung. Die Muttersprache ist also gleichsam ein Hindernis für die direkte Reproduktion, das zuerst noch überwunden werden muss.

Betrachten wir noch die besprochenen Methoden vom psychologischen Standpunkte aus! Der psychologische Gang ist folgender: Der Lehrer bietet zuerst dem Schüler das fremde Wortbild, d. h. das Wort wird gelesen und der Wortklang dringt zum Ohr; es sind also hier gleichzeitig zwei Sinne — das Auge und das Ohr — in Anspruch genommen. Dasselbe ist auch der Fall, wenn der muttersprachliche Ausdruck folgt. Erst durch diesen bekommt der Schüler aber die Sachvorstellung. Wir sehen also, es muss eine mehrfache Apperzeption Platz greifen. Dieser komplizierte Denkprozess beeinträchtigt ganz entschieden den Unterricht. Weil ferner der Schüler das Bild und den Klang des fremden Wortes gleichzeitig auffassen soll, wird die Aufmerksamkeit zersplittert und er fasst darum keines scharf auf, oder er verfolgt das eine aufmerksam, und dann entgeht ihm das andere.

Die Naturwidrigkeiten in den besprochenen Verfahren wurden erkannt. Man suchte nach einer natürlicheren Unterrichtsmethode, welche sich wohl in erster Linie durch Studium und Anstellung von Betrachtungen der Natur ergibt. Deshalb versuchte man, in die Geheimnisse der Naturgesetze einzudringen, diese zu ergründen und sie dann im Sprachunterricht anzuwenden. Die Natur weist uns, wenn wir sie recht zu belauschen verstehen, den richtigen Weg. Wir müssen uns deshalb fragen, wie das Kind sich die Sprache aneignet.

Schon Comenius und Pestalozzi gingen bei den Müttern in die Schule, als sie das Wesen der kindlichen Sprache erforschten. In der Tat gibt niemand einen eindringlicheren Sprachunterricht als eine vernünftige Mutter. Wenn die Mutter das Kind mit einem neuen Wort bekannt machen will, so zeigt sie auf den Gegenstand hin, denselben gleichzeitig benennend. Die Mutter sagt dem Kinde die Namen der Gegenstände aus der nächsten Umgebung, ehe es sprechen kann; sie weist z. B. auf den Vater und sagt: „Vater“, dann Bruder, Schwester, Ofen,

Tisch usw. Die Mutter fragt dann: „Wo ist der Vater? Wo ist der Bruder Paul? Wo ist Anton? Wo ist der Tisch?“ usw. Beginnt das Kind mit den Sprechversuchen, so fragt es immer wieder: Wie heisst dies? Wie heisst jenes? Inzwischen sind die Sprechwerkzeuge kräftiger und beweglicher geworden, und nun überschüttet das Kind seine Mutter mit Fragen: Was ist das? Wozu ist jenes? Wer hat das gemacht? usw. Über diese Kinderfragen schreibt R. Nickel in seinem hübschen Werklein „Die menschliche Sprache“ beachtenswerte Worte, die auch uns als Fingerzeig dienen können. Es heisst dort: „In der Anwendung der Frage findet das Kind ein weites Feld für seine geistige Bereicherung und technische Übung der mechanischen Sprechfertigkeit. Das Fragen des Kindes geht ins unendliche, der kleine Mund steht den ganzen Tag nicht still. Immer und immer wieder haben die Kleinen Neues entdeckt und verlangen nach Aufklärung und Belehrung so andauernd und dringlich, dass sie oft lästig werden können. Von ganz besonderem Werte sind die Fragen der Kinder nach dem Warum. Sie sind ein ganz bedeutendes Bildungsmittel und sollten daher niemals überhört oder gar falsch beantwortet werden. Richtige Antworten führen zu klaren Begriffen und logischem Denken, während das Gegenteil albernes und einfältiges Fragen und Dummheit grosszieht.“

Aus den bisherigen Betrachtungen sehen wir, dass das Erleben der Muttersprache auf Grund direkter Anschauung erfolgt, und dass beim Sprechenlernen des Kindes das Wort einerseits die Vorstellung ins Gedächtnis ruft und die Vorstellung andererseits das Wort reproduziert. Das sind die Hauptfunktionen des Gedächtnisses. Nach den gleichen Naturgesetzen erlernen auch diejenigen eine Fremdsprache, die im fremden Lande sich selbst überlassen sind. Dieses naturgemäße Erlernen der fremden Sprache beschränkt sich auch auf die natürlichen Sprachorgane und die direkte Anschauung. In beiden Fällen geht man von der Anschauung aus, übt das Gehör und lernt die Sprache sprechen. Damit gibt uns die Natur zu verstehen, dass der fremdsprachliche Unterricht nicht mit Regeln noch mit dem Lesen zu beginnen habe, sondern mit dem Sprechen. Lehrer und Schüler

fangen also direkt über einen Gegenstand zu sprechen an und darum heisst diese Methode die

direkte oder Anschauungsmethode.

Die direkte Methode — auch intuitive Methode genannt — beginnt mit der Beschreibung eines im Anschauungskreise des Kindes liegenden bekannten Gegenstandes. Der Lehrer zeigt den Gegenstand und gibt den Namen dafür; der Schüler hört das Wort und spricht es nach. Wir bieten also zunächst das gesprochene Wort —den Wortklang. Den ersten Unterricht füllen Gehör- und Sprechübungen aus. In Form einer Unterhaltung spricht der Lehrer schon nach wenigen Stunden mit den Kindern über Gegenstände aus ihrer nächsten Umgebung, beschränkt sich aber nicht bloss auf deren Benennung, sondern macht sie auch auf ihre Teile aufmerksam, wodurch der Begriff erweitert wird und die Schüler rascher befähigt werden, den Gegenstand in der fremden Sprache, eine bestimmte Ordnung verfolgend, zu beschreiben. Die Ausdrucksfähigkeit unserer Schüler wäre aber sehr beschränkt, wollten wir nur die Gegenstände im Schulzimmer besprechen. Deshalb suchen wir, sobald das Nächstliegende besprochen worden, auch die übrige Welt zu erobern. Wir ziehen hinaus auf die Strasse, auf den Bauplatz, in Feld und Wald; wenn das nicht geschehen kann, lassen wir die äussere Welt in der Gestalt des Bildes oder Zeichnung in die Schulstube Einzug halten. Wir sehen also, dass die direkte Methode mit dem Sprechen beginnt und dass sie den Gesprächsstoff aus dem vollen Leben schöpft; „aus dem Leben für das Leben“ ist ihr Grundsatz; das Leben ist hier das verfolgte Bildungsziel und das gepflegte Bildungsobjekt. Der tägliche Anschauungskreis der Kinder liefert das Sprachgut, die Schule aber trifft die ausählende Erhebung zum Sprachgut. Damit habe ich bereits einen andern Gedanken angedeutet: bei der direkten Methode sehen wir Sprach- und Sachunterricht in schöner Harmonie verbunden. Stellt die allgemeine Methodik den nicht misszuverstehenden Grundsatz auf: „Jede Unterrichtsstunde sei eine Sprachstunde“, so darf der nach dem Anschauungsprinzip unterrichtende Fremdsprachlehrer behaupten: Jede Sprachstunde ist eine Sachunterrichtsstunde; denn wie

der freundliche Leser aus dem Gesagten ersehen kann, sind nach dem direkten Verfahren Sprach- und Sachunterricht unzertrennlich.

Ich habe eingangs auf Comenius und Pestalozzi hingewiesen, wie diese beiden grossen Pädagogen das Wesen der kindlichen Seele zu erforschen suchten, was sie alles von der tüchtigen, einsichtigen Mutter lernten, wie sie zur grossen Lehrmeisterin, zur Mutter Natur in die Lehre gingen. Johann Amos Comenius (1592—1670) sagt nämlich in seinem berühmten Werke „Janua linguarum reservata“ oder „Die geöffnete Sprachentüre“, dass bei Erlernung einer Sprache Sach- und Wortkenntnis, Verstand und Sprache Hand in Hand gehen sollten. „Worte ohne Dinge sind Schale ohne Kern, eine Scheide ohne Schwert, Schatten ohne Körper, Körper ohne Seele“. lautet sein Urteil. Und bei Pestalozzi (1746—1827) lesen wir den bedeutsamen Satz: „Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis; jede Erkenntnis muss von der Anschauung ausgehen und auf sie zurückgeführt werden können.“

Wir haben uns im bisherigen mit dem Wesen der direkten Methode und mit dem Prinzip, worauf sie sich gründet, vertraut gemacht, haben auch gesehen, dass sie mit Sprechübungen ihren Anfang nimmt. Nachdem der Schüler den Wortklang aufgenommen, bieten wir ihm das Wortbild; doch ehe ich dazu übergehe, vernimm etwas über die

Sprechübungen.

Schönes Sprechen ist eine schwere und darum seltene Kunst. Wie eine schöne Handschrift, so empfiehlt eine schöne Umgangssprache den glücklichen Besitzer. Ist schon lautliche Richtigkeit und Schönheit der Muttersprache für den Grossteil Fremdland, um so mehr muss dies bei einer Fremdsprache der Fall sein, wo oft starke Gegensätze zwischen Muttersprache und Fremdsprache auftauchen, wo die muttersprachliche Färbung in der Konversation stets hervortreten möchte. Geradezu grundlegend sind die Sprechübungen für die Erzielung einer guten Aussprache und zur Erreichung einer befriedigenden Sprechbüchtigkeit. Hinter einer schlechten Aussprache verbergen sich

oft eine grosse Menge orthographischer und grammatischer Fehler und Verstösse. Die Rechtschreibung ist ganz besonders von der Aussprache abhängig. „Wer gut spricht, schreibt gut“ und umgekehrt. Die Schüler, die nachlässig sind in der Konsonantenaussprache des d — t — b — p, haben auch eine fehlerhafte Schreibweise derselben. Eine nachlässige, ungenaue Aussprache der Endsilben en — er und der Endkonsonanten d — t spiegelt sich in den schriftlichen Arbeiten. Eine fehlerhafte Aussprache, wie haussen (aussen), hinnen (innen), i (ich), au (auch), elfen (helfen), errschen (herrschen), fri (früh) — Verstösse, die besonders romanischen und italienischen Kindern eigen sind — ist nur durch häufige Sprechübungen zu beseitigen. Fehlern mit Verdoppelungen und Dehnungen kann man vorzugsweise durch konsequente Anleitung zur genauen Aussprache beikommen.

Gemäss der grossen Bedeutung der Sprechübungen gebührt ihnen im Fremdsprachunterricht ein Ehrenplatz. Sie sollen sich nicht bloss auf den Anfangsunterricht beschränken, sondern sind durch den ganzen Fremdsprachunterricht zu pflegen, bis zur Oberstufe. Das freie Erzählen in der fremden Sprache ist nicht gleich zu bewerten, wie planmässig aufgebaute Sprechübungen, welche stets nach dem Grundsatz „Vom Leichten zum Schwieren“ vorwärtsschreiten, die die Sprechwerkzeuge für die fremden Vokabeln „heimisch“ machen und das Gehör für eine genaue Selbstkontrolle üben. — Die Sprechübungen sollen sich also gleich einer wertvollen goldenen Kette durch den ganzen fremdsprachlichen Kurs hindurchziehen. Sie beginnen mit konkreten Gegenständen im Schulzimmer oder mit Vorgängen des Schullebens, dann gehen wir auf den Spielplatz, in den Garten usw. Später verwendet man gute Bildertafeln mit Darstellungen aus dem täglichen Leben. In diesem Zusammenhange erlaube ich mir die Bemerkung, dass unsere Leitfaden viel zu arm sind an Illustrationen. Und deshalb möchte ich meine lieben Kollegen lebhaft ermuntern, bei der tit. Schulbehörde mit dem Gesuche vorstellig zu werden, für die Anschaffung passender Bilder einen bescheidenen Kredit zu gewähren. Es kann hier nicht bestimmt werden, welche Bilder am geeignetsten sind; die

lokalen Verhältnisse sind hierfür massgebend; aber es wird jedem Lehrer ein leichtes sein, an Hand eines guten Bilderkataloges das richtige zu treffen. Auf der Oberstufe bietet auch die Lektüre Stoffe zu zahlreichen Sprechübungen (z. B. Umbildung deutscher Stoffe in steigender Selbständigkeit); nicht vergessen möchte ich hier auch die freien Erzählungen und Gespräche über Gegenstände und Vorkommnisse des täglichen Lebens. Werden an diesen Stoffgebieten die Sprechübungen richtig betrieben, so eignet sich der Schüler den Wortschatz des täglichen Lebens an und er erreicht jene Selbständigkeit im Gebrauche der fremden Sprache, die ihm ermöglicht, seine eigenen Gedanken im Rahmen des erworbenen Wortschatzes auszudrücken.

Es drängt sich nun die Frage auf, sollen die Sprechübungen am Rande des Unterrichtes auftreten oder müssen sie den gesamten Unterricht durchziehen? Jedermann weiss, dass das Sprechenkönnen eine Fertigkeit ist, die fortwährender Übung bedarf. Deshalb sollen die Sprechübungen nicht isoliert auftreten, sondern müssen eine Hauptaufgabe bilden und haben den ganzen Sprachunterricht zu durchziehen. Unterrichtsstufe und die zu behandelnden Stoffe bestimmen selbstverständlich den Raum, den die Sprechübungen, denen ein bestimmter Plan zugrunde liegen muss, einnehmen sollen.

Um Sprechübungen mit Erfolg zu leiten, bedarf es aber der Erfüllung gewisser Voraussetzungen seitens des Lehrers: einer frischen Natur, der die Aufrechterhaltung der Schuldisziplin keine Schwierigkeiten bereitet, einer guten Aussprache und guter Schulung des Ohres, tüchtiger Kenntnis des Verfahrens, genauer Einsicht in das Wissen seiner Schüler in bezug auf den Wortschatz und grosser Fertigkeit in der Fragestellung. Auch ist eine feine innere Beziehung des Lehrers zu der Psyche der Schüler notwendig und recht grosse Geduld unerlässlich.

Die Sprechübungen gliedern sich in verschiedene Stufen. Die erste Stufe stellt an den Schüler die Anforderung, dass er die Handlung des Lehrers verstehe, um diese dann auf Befehl ausführen zu können. — Der Lehrer spricht langsam und deutlich und macht die Bewegungen:

Ich stehe auf — ich gehe an das Fenster — ich öffne das Fenster — ich schliesse das Fenster — ich gehe an meinen Platz — ich setze mich.

Oder:

Ich nehme das Buch — ich öffne das Buch — ich lese aus dem Buch — ich schliesse das Buch — ich lege das Buch weg.

Oder:

Ich stehe auf — ich gehe an die Wandtafel — ich nehme die Kreide — ich schreibe an die Wandtafel — ich lege die Kreide weg — ich gehe an das Pult — ich setze mich.

Des Lehrers erforderisches Talent und praktisches Geschick weiss die Übungen zahlreich und mühelos zu vermehren.

Nachdem der Lehrer z. B. die erste Übung mehrmals vorgesprochen und vorgemacht hat, befiehlt er:

A. Stehe auf! — gehe ans Fenster! — öffne das Fenster! — schliesse das Fenster! — gehe an deinen Platz! — setze dich!

Die zweite Stufe besteht darin, dass der Schüler die Befehle des Lehrers ausführe und die vollführten Handlungen in der fremden Sprache ausdrücke. Die Anforderungen dieser Übung können dann gesteigert werden, indem man den Schüler die geübte Satzreihe in einem Zuge vollführen und aussprechen lässt. Diese Übung ist sehr empfehlenswert, da sie den Schüler auf das freie Erzählen vorbereitet.

Das Verfahren geht noch eine Stufe weiter. Der Lehrer befiehlt: A. Stehe auf! Der Schüler steht auf und vollführt wieder dieselben Handlungen. Der Lehrer sagt nach jeder Handlung: Du stehst auf — du gehst an das Fenster — du öffnest das Fenster usw. Dann vollführt wieder ein Schüler die erwähnten Handlungen, und ein zweiter Schüler sagt, was so eben der Lehrer vorgesprochen hat. Gehen die Satzreihen mit der zweiten Person geläufig, so wird die dritte geübt, indem der Lehrer die Handlungen wieder durch einen Schüler ausführen lässt und dazu sagt: Er steht auf — er geht an das Fenster usw. Um die Mehrzahlformen zu gewinnen, lässt man zwei Schüler handeln.

Mit den Handlungen verknüpft sich also, wie wir gesehen haben, das Tätigkeitswort; bei den Dingen hingegen tritt besonders das Dingwort in den Vordergrund. Wir benennen die Dinge und geben ihre Eigenschaften an, wobei die Schüler mit Eigenschaftswörtern, sowie auch mit Vor- und Fürwörtern bekannt gemacht werden. Durch diese Übungen lässt sich die Anwendung der Fürwörter schon im Anfangsunterricht vorteilhaft vornehmen. — Ein Beispiel soll es zeigen! Das Buch. Das ist ein Buch. Das Buch ist eine Schulsache. Es ist auf der Bank. Es hat zwei Deckel. Die Deckel sind blau. Das Buch hat viele Blätter. Die Blätter sind weiss. Das Buch ist dick und viereckig.

Eine wichtige Rolle bei den Sprechübungen, und dies ganz besonders bei Beschreibungen von Gegenständen, spielt die Frage. Der Lehrer fragt z. B.: Was ist das? Was ist das Buch? Wie sind die Blätter? usw. Würde indessen nur der Lehrer fragen, so hätte die Unterrichtsprozedur ganz sicher eine einseitige Förderung der Sprachfertigkeit zur Folge; denn der Schüler bekäme kein richtiges Bild von der Umgangssprache, da in Wirklichkeit die Rollen des Fragenden und Antwortenden beständig wechseln. Der Lehrer leite deshalb die Schüler an, einander Fragen zu stellen. Wo diese Wechselgespräche der Schüler unter sich gepflegt werden, sind diese nicht nur passiv, sondern aktiv, nicht nur rezeptiv, sondern produktiv tätig. Diese Selbständigkeit fördert aber auch die Selbständigkeit. „Die Schülerfrage ist ein sehr wertvolles, meist nicht genügend ausgenutztes Unterrichtsmittel. Der fragende Schüler beweist, dass er einen Denkreis empfunden und sich über das, was er wissen will, klar geworden ist. Denkreis! Ein gutes Stück Didaktik in einem Wort; denn es ist eines der wertvollsten Ziele aller Unterrichtsarbeit, dass der Schüler bei dem, was ihm vorgelegt wird, unmittelbar den Reiz zu geistiger Arbeit empfindet. Die Stufe geistiger Ausbildung, bei der diese Unmittelbarkeit besteht, ist höher und wertvoller als die, auf der der Lehrer durch die Frage zum Denken reizt.“ So las ich einmal irgendwo.

Bei diesen Wechselgesprächen — wie bei den Sprechübungen überhaupt — achtet der Lehrer darauf, dass möglichst alle Schüler aktiv mitwirken. Alle Schüler sollen tätig sein und die eigenen Kräfte zur Entfaltung bringen. Ein vorzügliches Mittel, um die ganze Klasse in reger Arbeitsgemeinschaft zu halten, ist das Chorsprechen. Das Chorsprechen belebt auch den Unterricht, wie ein frisches Marschlied die müden Glieder, weckt Lust und Liebe am Lernen und verscheucht die Schüchternheit bei den Zurückgezogenen und Schwachbegabten, die anfänglich nicht zum Sprechen zu bringen sind. Und hier möchte ich Gau-chats Worte nicht unerwähnt lassen. Sie lauten: „Pour faire parler les élèves, le maître doit se garder de parler trop.“

Noch ein Wort über die Auswahl der Anschauungsstoffe! Bei der Auswahl der Anschauungsstoffe soll das Prinzip: „Erst das Nahe, dann das Ferne“ wegleitend sein. Doch darf man nicht zu ängstlich sein und glauben, es müssen zuerst alle Dinge des Schulzimmers besprochen werden, ehe man dasselbe verlasse. Man ziehe die Dinge, die dem Interesse des Kindes am nächsten liegen, zuerst ins Bereich der Besprechung; ich möchte genauer sagen: Man beachte das Prinzip der geistigen Nähe und Ferne. Sehr beachtenswert ist auch für den Fremdsprachlehrer, was Dr. Th. Scherr im Vorwort zu seinem „Lehr- und Lernbüchlein für Mutter und Kind“ schreibt: „Ein Pedant wird behaupten, man müsse vorerst alle Gegenstände, die im Zimmer sind, aufsuchen, anschauen und bezeichnen, ehe man auf Gegenstände ausserhalb des Zimmers die Aufmerksamkeit richte. Jede Mutter weiß aus Erfahrung, dass ein Kind überall die am meisten in die Sinne fallenden Gegenstände auffasst, dass es den Baum im Garten, die Sonne am Himmel eher betrachtet und benennt, als etwa — den Kloben am Fenster.“

In den bisherigen Ausführungen habe ich das Thema: „Die Sprechübungen im Fremdsprachunterricht“ weder theoretisch noch praktisch erschöpfend behandelt. Es wäre — von beiden Gesichtspunkten aus betrachtet — darüber noch viel Wertvolles und Wissenswertes zu sagen. Allein, ich schliesse dieses Kapitel mit einem authentischen Urteil über die Sprechübungen. Hartmann sagt hierüber in seiner Schrift „Anschauung im neu-

sprachlichen Unterricht“: „Hier sind doch die fremden Wörter kein leerer Schall, sondern sie haben einen sinnfälligen Inhalt. Hier findet eine innige Vermählung von Stoff und Form statt, ganz ohne das störende Dazwischentreten der Muttersprache. Die Sätze, in denen die Vokabeln auftreten, haften daher mit ganz anderer Festigkeit im Geiste des Schülers als bei dem Übersetzungsverfahren.“

Ob man nun in der Darbietung des Wortschatzes so oder anders verfahre, Hauptsache ist es, dass dem Schüler „ein bestimmter Wortschatz zu bleibendem Eigentum, zum leicht reproduzierbaren Bewusstseinsinhalt gemacht werde“. Man muss also das Wissen bis zur vollen Fertigkeit in der Anwendung einüben, man erhebe das Wissen zum Können. Nur dadurch wird der Unterricht praktisch und lernen die Kinder für das Leben. Der Gipfel der Leiter ist aber auch hier nur durch Beharrlichkeit des Unterrichts, durch Übung und Wiederholung erreichbar. Ad. Diesterweg, ein Schüler und Geistesverwandter Pestalozzis sagt in seinem „Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer“, dass von der festen Kenntnis bis zur sicheren Anwendung ein weiterer Schritt sei, als man ohne Erfahrung denken möchte. Es erscheint mir deshalb sehr sonderbar, wenn man heutzutage Methoden zur Erlernung fremder Sprachen anpreist, bei denen der Lernzwang ausgeschaltet sein soll. Auf diesen „Prinzipien zeitgemässer Sprachübertragung“ baut, wie es in seiner bereits erwähnten Broschüre heißt, Robert Mertner sein Lehrsystem auf. Mertner gibt zu, dass die direkte oder analytische Methode im Fremdsprachunterricht ein Fortschritt bedeute, wirft ihr aber vor, der unbedingte Lernzwang bestehe auch hier unverändert fort. „Und das ist die gefährliche Klippe, an welcher noch die weit-aus meisten Sprachstudenten scheitern“, sagt er weiter. Offen gestanden: Ich kenne Mertners Lehrsystem noch zu wenig, um mich dazu äussern zu können, insbesondere, um über dessen Brauchbarkeit auf der Primarschulstufe urteilen zu können, wenn er aber in Wirklichkeit das hält, was er verspricht, dann dürfen Sprachschüler und Sprachlehrer beglückt aufjubeln! Heute bin ich indessen noch der Ansicht, es bedürfe zur An-

eignung einer fremden Sprache intensivster Übung und nie versagender Ausdauer im Lernen. Lieber Leser! Warum sollen wir uns vor dem Wort „Lernen“ so entsetzen? Verlangt nicht der Existenzkampf heute gebieterischer denn je von jedem Menschen Arbeit, ganze Arbeit? Welcher Erkenntnis, welchem Bedürfnis ist denn der bekannte Ruf nach der „Arbeitsschule“ entsprungen? Und bilden und erziehen wir unsere Jugend nicht fürs Leben, ja für ein hartes Gebirgsleben sogar? Nun, so untersuchen wir in Kürze, wie die Einübung der Wörter und Wendungen vorzunehmen ist!

Das bekannteste Mittel besteht darin, die Wörter in ein Heft, dessen eine Blattseite für das fremdsprachliche Wort bestimmt ist, die andere für das muttersprachliche, eintragen zu lassen. Man bildet sogenannte Reihen. Darüber werde ich aber etwas später einlässlicher sprechen. Sehr gut zur Förderung der Sprachbeherrschung eignet sich ferner das freie Sprechen über die Wörter. Anfangs kommt man immer auf die Satzzusammenhänge, worin man die Wörter dargeboten oder eingebübt hat, zurück. Dann bringt man sie in neue Verbindungen. Will ich mich z. B. vergewissern, ob die Kinder über das Wort „spritzen“ (Sommerbild) noch verfügen, so sage ich nicht: Sagt mir auf deutsch „sprinzlar (sprizar, schizzare)“, sondern ich führe die Schüler etwa so auf das Wort: Schaut (oder denkt) an den dritten Knaben, der am Ufer des Teiches sitzt! Was tut er? Oder: Warum hält einer der Knaben im Teiche die Hände vor das Gesicht? Wenn man prüfen will, ob ein bereits geübtes Wort sitzt, darf dieses in der Frage nicht verwendet werden. — Man lässt sodann die Schüler auch die geübten Wörter in freier Reihenfolge wiederholen, indem sie gleichzeitig angeben, in welchem Satzzusammenhang die Vokabeln vorgekommen sind. — Max Walter, Direktor des Realgymnasiums „Musterschule“ in Frankfurt a. M. gibt in seiner Schrift „Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts“ für die Einübung der Wörter und Wendungen auch folgenden Rat: „Sehr zu empfehlen sind die von den Schülern selbst vorzunehmenden, öfters in den Unterricht einzufügenden Wortschatzübungen, welche die Selbsttätigkeit der Schüler in

hohem Grade anregen, während sie für die Stimme des Lehrers eine grosse Entlastung bedeuten. Entweder treten einzelne Schüler abwechselnd vor die Klasse, nennen Wörter und insbesondere idiomatische Wendungen und rufen Schüler auf, die die betreffenden Sätze anzugeben und die fremdsprachliche Erklärung hinzuzufügen haben, oder der Schüler stellt von seinem Platze aus immer nur eine Frage, worauf ihn ein anderer Kamerad ablöst.“ Walter lässt alle neuen Wörter und Wendungen, die beim andauernden Sprechen der fremden Sprache vorkommen, an die Tafel schreiben und dann in ein Heft eintragen, das zu Beginn jeder Stunde dem Lehrer vorzulegen ist. Die so nebenher erlernten Ausdrücke müssen in demselben Zusammenhang, wie sie vorgekommen sind, in der nächsten Lektionsstunde wiederholt werden. — Endlich sei auch zugegeben, dass die Wiederholung nach dem Wörterverzeichnis im Anhange des Leitfadens sehr nutzbringend sein kann. Es kommt nämlich vor, dass gewisse Wörter und Wendungen lange nicht zur Anwendung gelangen und so leicht vergessen werden. Eine periodische Auffrischung der genannten Wörterreihen ist deshalb nicht zu unterschätzen. Mich nochmals des einfachen Verfahrens unseres Bündner Kollegen erinnernd, gebe ich mich gerne der Hoffnung hin, die Zeiten seien endlich vorbei, wo die Schüler die Wörter schon vor der Durchnahme der Sätze, also ohne jegliche Anschauung, auswendig zu lernen hätten. — Wenden wir nun unsere Aufmerksamkeit einem andern wichtigen Teil des Fremdsprachunterrichtes zu, dem

Grammatikunterricht.

„Der Unterricht in der Grammatik ist nicht Selbstzweck, so anregend er auch in vielen Beziehungen ist. Er ist auf unserer Stufe nur Mittel zum Zweck. Er soll den Schüler zum richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache befähigen.“

Mit diesen Worten drückt der bekannte Sprachmethodiker Prof. Alge denselben Gedanken aus, den ich bei der Beurteilung des grammatisierenden Verfahrens angedeutet habe. Grammatische Unterweisung ist im Fremdsprachunterricht unbedingt

notwendig. Obwohl weder Lehrer noch Schüler gewöhnlich Liebhaber von grammatischen Belehrungen sind, so kommen ihnen diese in der Fremdsprache nicht als etwas Überflüssiges vor. Die Grammatik gibt ihnen befriedigenden Aufschluss über geradezu rätselhaft erscheinende Wendungen; sie ist ihnen eine nicht zu missachtende Stütze in der richtigen Anwendung schwieriger Sprachformen. Der Grammatikunterricht ist sodann ein sehr wichtiger Helfer in der Bildung des Sprachgefühls.

Über das methodische Verfahren im Grammatikunterricht will ich hier bemerken, dass Gustav Egli für die Sekundarschulstufe deren zwei empfiehlt, nämlich: die Induktion und die Deduktion. Für den Deutschunterricht an unseren romanischen und italienischen Schulen möchte ich in diesem Punkte folgende Winke geben:

In der 4. Klasse, wo der eigentliche Fremdsprachunterricht lehrplanmässig einsetzt, kann von einem eigentlichen Grammatikunterricht noch kaum die Rede sein. Wir lassen hier den Klang, die Orthographie, die sachliche Bedeutung der Form auffassen, einprägen und einüben, ohne auf die grammatische Auseinandersetzung einzugehen. Wir begnügen uns hier in der Hauptsache mit Reihenbildungen, welche auch noch in den oberen Klassen fortgesetzt werden. Ich messe den Reihenbildung eine grosse Bedeutung zu, weil sie im Fremdsprachunterricht auch tatsächlich von grosser Wichtigkeit sind. Durch sie wurzeln sich einmal die einzelnen Vorstellungen tiefer in die Seele ein, und ihre rasche Reproduktion ist so gesichert. Die Vorstellung ist ferner schwach, solange sie isoliert ist; verknüpft sie sich aber mit andern, so wirkt sie kräftig auf Erkenntnis und Willen. Infolge der Reihenbildung bekommen wir schliesslich auch einen raschen Überblick über die zu jeder Wortkategorie gehörenden Vertreter. Aus der Psychologie wissen wir ferner, dass die Vorstellungen, die in die Seele eingetreten, in ihr nicht vereinzelt und zusammenhanglos bleiben, sondern sich auf mannigfache Art verknüpfen. Diese Verknüpfung erfolgt nach den Gesetzen der Ähnlichkeit, des Gegensatzes, der Gleichzeitigkeit und der Aufeinanderfolge. Die

Reihenbildung kann eine unwillkürliche sein, z. B. wenn sich die Verse eines gelernten Gedichtes verknüpfen, oder sie ist eine willkürliche. Diese Art der Reihenbildung ist wichtiger. Hier verbinden sich Vorstellungen, welche die Seele zu verschiedenen Zeiten aufgenommen hat.

Jeder Lehrer an romanischen und italienischen Schulen weiss, wie schwer die Anwendung des richtigen Artikels unsren Schülern oft fällt. Für die Einübung desselben empfehle ich folgendes Verfahren: Man wähle drei Wörter jeden Geschlechtes, die sich auf dieselbe Idee beziehen, z. B.

der Baum — das Blatt — die Blüte,
der Tag — das Jahr — die Woche,
der Griffel — das Lineal — die Tafel,
der Schäfer — das Schaf — die Herde.

Wir bilden ferner Reihen nach Einheiten:

Das Haus.

Die Türe — der Fussboden — das Zimmer,
die Stube — der Schlüssel — das Schloss,
die Decke — der Keller — das Fenster,
die Küche — der Keller — das Dach,
die Treppe — der Saal — das Kamin,
usw.

Die Möbel.

Der Tisch — das Bett — die Kommode,
der Stuhl — das Gestell — die Stuhllehne,
der Spiegel — das Kanapee — die Wanduhr,
der Kasten — das Bild — die Hausapotheke,
usw.

Das Land.

Das Feld — der Weg — die Wiese,
das Tal — der Berg — die Heide,
das Dorf — der Hof — die Stadt,
das Haus — der Stall — die Kirche,
das Korn — der Weizen — die Gerste,
usw.

Ähnliche Reihen nach Einheiten können gebildet werden mit: Tischgeräten, Speisen, Berufen, Haustieren, Früchten, Bäumen und Blumen, Vögeln usw.

Zu empfehlen sind sodann auch die Reihen mit Bezug auf die Aussprache und Rechtschreibung, z. B.:

a) Wörter mit langem a:

- r. Tag, r. Knabe, r. Hase, s. Tal, e. Lage,
- e. Frage, laden, schlagen, baden usw.,

a) Wörter mit kurzem a:

- r. Ball, s. Lamm, e. Tanne,
- r. Stall, s. Blatt, e. Pfanne.

Ich habe bereits an anderer Stelle dieses Aufsatzes gesagt, dass meine Schüler sich erst in der 4. Klasse den Leitfaden anschaffen mussten. Die Erfahrung lehrt, dass es sich später rächt, wenn man sich zu früh des Buches bedient. Auch auf der Sekundarschulstufe arbeite ich im Anfangsunterricht des Französischen bei geschlossenem Buche. Das ist freilich nicht das Verfahren jenes Bündner Kollegen von irgendwo, von dem man mir erzählte, er lasse zuerst das Wörterverzeichnis im Anhang des Leitfadens Nummer um Nummer auswendig lernen, dann werde jeweils das einschlägige Lesestück gelesen, übersetzt und auswendig gelernt. Freilich, ein einfaches, bequemes Verfahren!

— Der Schüler soll erst die Fremdsprache durch das Ohr aufnehmen und auf diesem Wege den neuen Sprachstoff unabhängig vom Auge erfassen. Ist aber diese Vorarbeit erledigt, so bieten wir dem Schüler das Wortbild, wir schreiten zum

Lesen.

„Statt die hellen Kinderaugen unermüdlich in die Druckerschwärze bohren zu lassen, schlagen wir das Buch des Lebens auf, und lehren wir sie, die Buchstaben kennen zu lernen; die dort vorgezeichnet sind!“

So lese ich in einem Aufsatze „Volkskundliches im Deutschunterricht“ von G. Küffer, und diese Worte gelten auch für uns. Sie enthalten die eindringliche Mahnung, mit dem Lesen ja nicht zu früh zu beginnen, sondern lange bei den für den Fremdsprachunterricht eminent wichtigen Sprechübungen zu

verbleiben. Mit dem Lesen darf erst dann begonnen werden, wenn die Schüler schon über die ersten Klippen im freien Sprechen hinweg sind, sonst artet es leicht „in ein vorstellungs- und gedankenloses Plappern“ aus. Im Leseunterricht dringe man konsequent und unverdrossen auf eine korrekte Aussprache sowie auf richtige Wort- und Satzbetonung. Gewöhne auch deine Schüler ans langsame Lesen; denn nichts ist verderblicher als das Schnell-Lesen; es ist die Wurzel des Schlecht-Lesens. Ich möchte hier folgendes Verfahren empfehlen: Der Lehrer lasse alle Bücher schliessen und schreite dann zur Darbietung des Textes, indem er das Lesestück abschnittweise vorliest und die Schüler zu einer kurzen Inhaltsangabe des Gelesenen veranlasst. „Der beständige Anblick des gedruckten Wortes kann der guten Aussprache gefährlich werden“, sagt Hovelaque. Durch das angedeutete Verfahren sucht der Lehrer die wertvolle Gewohnheit des Schülers im raschen Erfassen der fremden Sprache zu entwickeln. — Das Lesen leichter Sprachstücke, deren Inhalt Gegenstand der Sprechübungen gewesen ist und deshalb nur wenige neue Ausdrücke enthalten, ist ein vortreffliches Mittel zur Wiederholung und Einübung des gelernten Wortschatzes. Doch verlangt es vom Lehrer ein reiches Mass gewissenhafter Vorbereitung, soll es wirklich seinen Zweck erfüllen. Das Buch, und dies besonders nicht in der direkten Methode, kann niemals den Lehrerersetzen. Es ist und bleibt ein totes Ding, wenn des Lehrers Wort es nicht begleitet und belebt. — Das reine Lesen nimmt hier den gewöhnlichen Gang, und ich verweise diesbezüglich den Fremdsprachlehrer auf die Bemerkungen für die Benützung des II. Leitfadens, welche sich dort befinden. Schwieriger ist aber die

Erklärung neuer Ausdrücke.

Sowohl bei den freien Sprechübungen als beim Lesen treten dem Schüler Wörter und Wendungen entgegen, die ihm unverständlich sind. Man suche aber so viel als möglich, die unverstandenen Ausdrücke dem Schüler mit Umgehung der muttersprachlichen Bezeichnung zu erklären. Die Interpretation neuer

Ausdrücke ist eine recht schwierige Aufgabe und sie verlangt oft vom Lehrer reifliche Überlegung. Das Verständnis mancher Wortbegriffe vermittelt der Lehrer unter Zuhilfenahme des Gegenteils. „Das Schloss ist hoch, aber das Bauernhaus ist nicht hoch; es ist niedrig.“ — „Das Buch Karls ist schön, das Heft Pauls ist nicht schön; es ist hässlich.“ — Manchmal genügt der Hinweis auf ein sinnverwandtes, den Schülern bereits bekanntes Wort (Synonym). Beispiele: Münze = Geldstück, Schuster = Schuhmacher, Füllen = junges Pferd, Geiss = Ziege, rasch = schnell, kurieren = heilen, erwägen = überlegen usw. Sehr oft bedient sich der Lehrer ferner der Umschreibung in der fremden Sprache. „Beim Anblick seines Herrn“ — als das Hündlein seinen Herrn sah; „nachahmen“ — das nachmachen, was ein anderer vormacht, die Kindern ahmen ihre Eltern nach usw. Bei der Erklärung abstrakter Wörter hingegen, wo selbst eine weitläufige Umschreibung nicht immer genügt, benutzt man mit Vorteil den muttersprachlichen Ausdruck. Nicht selten erfasst der Schüler schliesslich den Inhalt eines Wortes oder einer Redensart durch das Anhören des Satzganzen oder aus dem zusammenhängenden lauten Lesen. Jenes entspricht ziemlich genau dem, was die Schüler später erleben, wenn sie in das Milieu kommen, wo nur die fremde Sprache gesprochen wird. Da müssen sie auch mitmachen, selbst wenn sie bloss die Hälfte dessen, was ihr Trommelfell erreicht, verstehen. Besonders bei solchen Übungen muss der Lehrer darauf Bedacht nehmen, recht langsam und deutlich zu sprechen. — Welches von den angegebenen Verfahren das beste sei, möchte ich nicht entscheiden. Jedes ist gut, wenn es nur dazu dient, Abwechslung in den Unterricht zu bringen, das Interesse des Schülers anzuregen, das Denken zu üben und sämtliche für das Sprachverständnis und die Sprachfertigkeit nötigen Fähigkeiten zu entwickeln.

Ebensolche Reihen bilden wir mit Wörtern mit langem ä und mit kurzem ä

„	o	„	“	“	o
„	i(ie)	„	“	“	i
„	e	„	“	“	e
„	ö	„	“	“	ö
„	ü	„	“	“	ü
„	ü	„	“	“	ü

Nicht vergessen will ich die Reihenbildung zur Einübung und Einprägung der Wörter mit Dehnungs - h, z. B.:

Frühling, Hahn, Mehl, Ahle, befehlen, befahl, nehmen
usw.

Und ebenso wichtig sind die Dehnungen mit Verdoppelungen, z. B.:

Saat, See, Saal, Moos, Seele usw.

Es sei auch der Verdoppelung als Schärfung gedacht, z. B.:

Bett, Henne, Vetter, Latte, Sattel,
retten, stellen, fallen, fällen.

Der Verfasser unseres Leitfadens hat auch die nützlichen Reihen über die Pluralbildung der Substantive nicht übersehen. Obwohl diese dort im Anhang stehen, fertige man dennoch solche noch selber an, denn: Einmal geschrieben, ist zweimal gelernt.

Besondere Pflege verheischen schon in der 4. Klasse die Pronomen er, sie, es. Damit kann man nicht Übungen genug machen. Es werden dann folgende Eintragungen gemacht:

Der Schüler kommt. Er sagt „Guten Tag“.

Geht der Schüler? Nein, er kommt.
der — er.

Ist die Tafel eine Schulsache? Ja, sie ist eine Schulsache.
Ist die Kirche klein? Nein, sie ist gross.

die — sie.

Das Bild ist schön. Es stellt den Frühling dar.

Ist das Bauernhaus alt? Ja, es ist alt.
das — es.

Nachdem wir zahlreiche Übungen mit der Anwendung der besitzanzeigenden Fürwörter im Singular und Plural gemacht haben, tragen wir beispielsweise ein:

Mein Freund, meine Freunde,	meine Tafel, meine Tafeln,	mein Buch meine Bücher,
Dein Freund, deine Freunde,	deine Tafel, deine Tafeln,	dein Buch, deine Bücher
Sein Freund, seine Freunde,	seine Tafel, seine Tafeln,	sein Buch, seine Bücher,
Unser Freund, unsere Freunde	unsere Tafel, unsere Tafeln,	unser Buch unsere Bücher
Euer Freund, eure Freunde,	eure Tafel, eure Tafeln,	euer Buch, eure Bücher,
Ihr Freund, ihre Freunde,	ihre Tafel, ihre Tafeln,	ihre Buch, ihre Bücher.

Spricht man von einem Manne, sagt man:

Sein Freund, seine Freunde,	seine Tafel, seine Tafeln,	sein Buch, seine Bücher.
--------------------------------	-------------------------------	-----------------------------

Spricht man von einer Frau, sagt man:

Ihr Freund, ihre Freunde,	ihre Tafel, ihre Tafeln,	ihre Buch, ihre Bücher.
------------------------------	-----------------------------	----------------------------

Selbstverständlich schenkt man schon in der 4. Klasse auch dem Verb volle Aufmerksamkeit. Es ist ja die Seele des Satzes; denn es drückt unsere Bewegungen und Handlungen aus. Man trachte deshalb, dass der Schüler in dessen Anwendung sich so bald als möglich zurecht finde. In erster Linie bilden wir Reihen von Verben, denen z. B. der Akkusativ folgt, wie:

haben, sehen, lieben, tragen, schlagen, kaufen etc.

Ich habe ein en Hut.
 Du hast den Bleistift.
 Er hat sein en Platz.
 usw.

Ich sehe den Bruder.
 Du siehst den Vater.
 Er sieht sein en Lehrer.
 usw.

In den späteren Klassen bilden wir vorteilhaft Reihen mit Rücksicht auf die Konjugationen. doch sei der Unterricht auch hier streng progressiv, schreite langsam und bedächtig, oft wiederholend, vorwärts. Wir eröffnen eine Reihe für Verben, die im

Imperfekt und Partizip perfekt ein

langes o haben:
 fliegen — flog — geflogen
 ziehen — zog — gezogen
 fliehen — floh — geflohen
 frieren — fror — gefroren
 wiegen — wog — gewogen
 usw.

Mit kurzem o:
 schiessen — schoss — geschossen
 schliessen — schloss — geschlossen
 riechen — roch — gerochen
 kriechen — kroch — gekrochen
 saufen — soff — gesoffen
 usw.

Mit ie:

bleiben — blieb — geblieben
 schreiben — schrieb — geschrieben
 schweigen — schwieg — geschwiegen
 scheinen — schien — geschienen
 schreien — schrie — geschrien

Mit kurzem i:

greifen — griff — gegriffen
 reiten — ritt — geritten
 gleichen — glich — geglichen
 schneiden — schnitt — geschnitten
 beißen — biss — gebissen
 usw.

Solche mit **a** im Imp. und **u** im Part. perfekt:

binden — band — gebunden
 finden — fand — gefunden
 singen — sang — gesungen
 trinken — trank — getrunken
 springen — sprang — gesprungen
 usw.

Mit **u** im Imp. und **a** im Part. perfekt:

fahren — fuhr — gefahren
 graben — grub — gegraben
 tragen — trug — getragen
 schlagen — schlug — geschlagen
 wachsen — wuchs — gewachsen
 usw.

Verben mit **a** im Imp.:

geben — gab — gegeben
 lesen — las — gelesen
 sitzen — sass — gesessen
 essen — ass — gegessen
 treten — trat — getreten
 usw.

Im Imp. **ie**:

blasen — blies — geblasen
 heissen — hiess — geheissen
 stossen — stiess — gestossen
 braten — briet — gebraten
 raten — riet — geraten
 usw.

Verben mit **a** im Imp. und **o** im Part. perfekt:

helfen — half — geholfen
 sterben — starb — gestorben
 treffen — traf — getroffen
 beginnen — begann — begonnen
 schwimmen — schwamm — geschwommen
 usw.

Intensivste Pflege lassen wir auch den Präpositionen schon im Anfangsunterricht zuteil werden. Damit hat der Schüler schon früh zu tun. Wir bilden hier sukzessive die üblichen Reihen mit den betreffenden Anwendungen. Den Kampf, den

wir Romanen mit diesem beinahe unbesiegbaren Feinde führen, kennt jeder aus eigener Erfahrung, und darum lasse ich mit der Mahnung genug sein: Übe dich im Waffenspiel schon zu Friedenszeiten!

Das Eigenschaftswort tritt auch schon bald auf den Plan und muss natürlich ebenfalls rechtzeitig gebührend behandelt werden.

Wenn die Schüler in ihrem Gedächtnis über eine gewisse Anzahl sprachlicher Formen verfügen, stellen wir die ähnlichen nochmals zusammen und abstrahieren durch gemeinsame Vergleichung einige der wichtigsten Sprachgesetze, z. B. vom Artikel, von der Pluralbildung, vom persönlichen Fürwort. Aus zahlreichen, vielfach geübten Sätzen oder Beispielen ergeben sich die Regeln beinahe von selbst, nachdem das Ohr sich an bestimmte Formen gewöhnt hat. Die Regel ist somit bloss die Feststellung einer erkannten Tatsache mehr.

Mit Zunahme der geistigen Kräfte der Schüler steigen auch die Anforderungen an diese. In der 4. Klasse haben wir schon Deklinationsübungen gemacht; diese werden nun ausgiebig fortgesetzt, die Substantive, die man gleichartig dekliniert, zusammengestellt, und so schälen wir langsam die drei resp. fünf Deklinationen heraus. Auch den vier Fällen des Substantivs ist erhöhte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Kurz, in der 5. Klasse setzen die grammatischen Belehrungen intensiver ein, doch möge durch den ganzen Grammatikunterricht der Rat gelten: Nichts Überflüssiges, keine Ausnahmen; denn damit verwirrt man die jungen Köpfe nur.

Bis zum Schluss der 5. Klasse dürfte man vielleicht in normalen Verhältnissen mit dem ersten Leitfaden zu Ende sein, um mit Beginn des 6. Schulkurses an die Behandlung des Sommer-, Herbst- und Winterbildes heranzutreten. Auf grammatischem Gebiete bauen wir ebenfalls weiter, das Verb, die Präposition, die drei Steigerungsgrade und die Deklination des Eigenschaftswortes und dessen Gebrauch als Substantiv behandelnd. Die mündlichen Übungen des Leitfadens, die für die Ableitungen der Sprachregeln bestimmt sind, können durchgehends mühelos, ja müssen sogar bedeutend ergänzt werden. Dann „tritt die Regel

nicht als strenger, strafdrohender Gebieter, als ein finsternes Sollen auf, sondern als ein in ihm selbst vorhandenes, wirk-sames Naturgesetz, dem sie (die Schüler) an sich selbst mit eigenem Scharfsinn zu entdecken die Freude haben können und das nur hier und da gleichsam auszuputzen ist. Dann wird ihnen die Regel eine Freude, statt eines Gebieters.“ So schreibt irgendwo Hildebrand.

Im 7. Schuljahr kommen besonders das unregelmässige Zeitwort und die verschiedenen Arten der Fürwörter unter den Hammer. Es ist geboten, durch den ganzen Fremdsprachunterricht der Anwendung des besitzanzeigenden Fürwortes, das sich auf ein weibliches Hauptwort bezieht, grösste Sorgfalt zu widmen. Verstösse dieser Art sind besonders den Romontschen und den Italienern eigen. Wie oft hört man z. B. von Leuten, denen man die Beherrschung des Deutschen zumutet, Sätze wie:

Die Mutter hat sein Kind verloren.
Die Schwester hat seinen Bruder gesehen.
usw.

Dies alles, trotzdem es ihnen an grammatischer Einsicht gewiss nicht mangelt, aber an hinreichender Übung schon auf der Schulbank hat es gefehlt. Die Übungen mit unsren sogenannten „Kardinal-Tugenden“ müssen soweit betrieben werden, bis sie tatsächlich in Fleisch und Blut übergehen.

Wer im 8. und 9. Schuljahr den III. Leitfaden benutzt, wird die Behandlung der Grammatik daran anschliessend fortsetzen. In Alges „Methode d'enseignement du français“ lese ich auf Seite 36: „L'élève devra bien connaître les grandes lois, mais d'autre part on se gardera de vouloir lui faire tout digérer d'un seul coup.“ Dieser Forderung sind wir gerecht geworden. Sukzessive und auf sicherem, intuitivem Wege sind die Schüler bekannt gemacht worden mit den wichtigsten Gesetzen der Fremdsprache. Alge fährt aber weiter: „Il faut résERVER l'étude systématique pour l'époque où l'élève saura trouver lui-même des exemples à l'appui des règles apprises.“ Ich unterstreiche die Idee Alges und kann aus eigener Erfahrung sehr empfehlen,

dem Grammatikunterricht auf der Oberstufe systematisches Gepräge zu geben. Aus diesem Grunde gab ich meiner Freude Ausdruck, als ich an anderer Stelle dieses Aufsatzes von einem Beschluss der Konferenzen des Oberlandes Erwähnung tat. In meiner 1. Sekundarschulkasse, die sich an das 7. Schuljahr anschliesst, verwende ich die deutsche Grammatik von P. Ursicin Simeon und habe damit bis anhin die erfreulichsten Erfolge gehabt. Die Schüler erhalten hier die fertige Regel mit einigen Beispielen und müssen nun noch andere aus dem bisher gelerten Sprachschatz zusammentragen. Zahlreiche mündliche und schriftliche Übungen, deren Stoffe dem bekannten Sprachmedium entnommen sind, werden noch angeschlossen. Die Selbsttätigkeit der Schüler wird dadurch kontinuierlich angeregt und das Interesse für die sprachliche Erscheinung wachgehalten.

Eine wichtige Rolle im Fremdsprachunterricht überhaupt und für die Ergänzung der erworbenen grammatischen Kenntnisse zu sprachlichen Fertigkeiten insbesondere, spielen

die schriftlichen Übungen.

Diese Übungen haben eine mehrfache Aufgabe zu erfüllen. Sie stehen im Dienste der Orthographie, der Grammatik, des Satzbaues und des Schreibens von Sätzen, die ein einheitliches Ganzes darstellen, also des Schreibens von Aufsätzen.

Wie die Schüler bei den Sprechübungen an eine bestimmte Ordnung zu gewöhnen sind, sich nicht in ein uferloses Schwatzen verlieren dürfen, sondern ihre Gedanken streng auf einen Gegenstand konzentrieren müssen, so soll auch jede abgelieferte schriftliche Arbeit den Stempel der Genauigkeit und Sorgfalt an sich tragen. Hefte, die den Eindruck der Unordnung erwecken, und Schriften, die von Flüchtigkeit zeugen, sollen nicht geduldet werden. Das sogenannte „Sudelheft“ sei aus der Schule verbannt. Sämtliche Aufgaben sind einer genauen Korrektur zu unterziehen, worauf konsequent auf exakte Fehlerverbesserung und eventl. Nachverbesserung grosses Gewicht zu legen ist. Mit diesen wenigen allgemeinen Bemerkungen treten wir auf die schriftlichen Arbeiten im besondern ein.

Der Orthographie- oder Rechtschreibeunterricht, welcher erst seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts betrieben worden ist, hat mancherlei Wege eingeschlagen, die bisweilen weit auseinandergingen. Die Erfahrung lehrt indessen, dass derjenige am sichersten zum Ziele kommt, der das Ohr seiner Schüler für die richtige Auffassung der Laute und ihr Auge für die Wortbilder am besten schärft, der den Mund im Artikulieren und die Hand durch fleissiges Schreiben der Wörter übt. Der geneigte Leser hat schon früher gehört, dass die Orthographie vielfach vom Sprechen abhängig ist, nach dem alten Grundsatz: Wer gut spricht, der schreibt gut. — Die An-eignung der Orthographie erfolgt ferner auf dem Wege der Nachahmung. Neuauftrtende Vokabeln schreibt man an die Wandtafel, lässt sie genau anschauen und so oft wiederholen, bis sie geistiges Eigentum des Schülers geworden sind. Dann lassen wir diese auswendig niederschreiben, einzeln und in Satzzusammenhängen. — Weniger grosse Bedeutung messe ich dem Abschreiben aus dem Buche bei. Wenn man diese Übung herbeiziehen will, so gewöhne man den Schüler an ein satzweises Abschreiben. Etwas anderes ist bloss als gedankenlose Kopierarbeit zu bewerten. — Vortreffliche Dienste leisten so dann der Rechtschreibung Wörterreihen, die nach orthographischen Gesichtspunkten geordnet sind. Der Anhang unseres I. Leitfadens enthält auch diesbezügliche Andeutungen. — In den zwei letzten Klassen lasse ich auch das Wörterbuch unseres verdienten st.-gallischen Kollegen Karl Führer sel. konsultieren. Dieses darf aber nur bei Abfassung von freien Arbeiten zu Rate gezogen werden. Dabei kommt häufig der sog. „passive“ Wortschatz zur Anwendung. „Passiv“ ist nämlich jener Wortschatz, den man beim Hören und Lesen versteht, aber seltener gebraucht. — Ein weiteres vorzügliches Mittel zur Förderung der Fertigkeit in der Rechtschreibung haben wir im Diktat. Fast jeder Schultag überzeugt mich, dass die Herbartianer mit vollem Rechte dem Diktat die bedeutsamste Rolle zuweisen. Viele, leichte und gut vorbereitete Diktate kann man besonders im Fremdsprachunterricht nicht genug empfehlen. — Dankbare orthographische Übungen sehe ich schliesslich auch

im Auswendigschreiben memorierter Sprachstücke, das gleichzeitig eine Vorstufe zum Aufsatzschreiben ist.

Die schriftlichen grammatischen Übungen bestehen in der Anwendung der erlernten Grammatik. Solcher Übungen gibt es sehr viele, und ich kann im Rahmen dieses Aufsatzes unmöglich alle ausführlich behandeln. Ich erwähne: die zahlreichen Deklinations- und Konjugationsübungen und die vielen dabei möglichen Varianten, die Übertragungen von der Einzahl in die Mehrzahl und umgekehrt oder von der ersten Person in die zweite und dritte, das Ausfüllen von Lücken, wobei die Sätze gegeben sind, mit Ausnahme eines Teiles, der nach bestimmter Vorschrift vom Schüler zu ergänzen ist, die Umänderung gegebener Sätze in die verneinende, in die fragende oder in die fragendverneinende Form, die Umformung ganzer Lesestücke durch Anwendung anderer Personal- oder Zeitformen. Vortreffliche Übungen für die Umformung enthält das für mittlere Klassen der Volksschule herausgegebene Büchlein „Aufgaben zur Übung im mündlichen und schriftlichen Sprachausdruck“ von J. M. Caminada, ehemaliger Seminardirektor in Chur. Ob das Büchlein noch heute erhältlich wäre, entzieht sich meiner Kenntnis. — Keineswegs übersehen noch unterschätzen möchte ich die sehr guten Übungen in den Fragen unserer Leitfaden. Diese Übungen erfüllen in vorzülichem Masse zwei Aufgaben: Einübung des erworbenen Sprachstoffes und Vertiefung und Befestigung des grammatischen Wissens.

Ein wichtiger Bestandteil der schriftlichen Übungen ist sodann das Aufsatzschreiben. Es soll sich durch den ganzen Unterricht hindurchziehen. Im Aufsatzunterricht gilt auch das bereits mehrfach wiederholte pädagogische Prinzip „Vom Leichten zum Schweren“, soll man die Selbständigkeit der Kinder Schritt um Schritt fördern und stets nur das schreiben lassen, was die Schüler sachlich und sprachlich leicht zu bewältigen vermögen. Um diesen Forderungen gerecht zu werden, nehmen wir — wie in andern Fächern auch — eine Dreiteilung vor. Wir unterscheiden eine Unterstufe, eine Mittelstufe und eine Oberstufe.

Zur Unterstufe rechne ich das 4. und 5. Schuljahr, resp. I. und II. Fremdsprachkurs.. Die Ideen unserer Bündner Lehrer gehen hinsichtlich des Aufsatzunterrichtes auf dieser Stufe auseinander. Viele behaupten, es könne in der 4. und 5. Klasse noch keine Rede sein von einem deutschen Aufsatz. Andere stehen für das Gegenteil ein. Wer hat recht? — Nachdem man die Dinge des Schulzimmers in den Sprechübungen behandelt hat, ziehe ich eines Tages mein Messer aus der Tasche hervor und frage: „Was ist das?“ „Ein Messer, Herr Lehrer!“ Bald wissen sie sogar, dass es ein Taschenmesser ist. Nun geht man an dessen Beschreibung, die einzelnen Teile genau betrachtend und mit dem fremdsprachlichen Namen bezeichnend. Ist der Gegenstand (in diesem Fall das Messer) durch das Mittel der Sprechübung erschöpfend behandelt, so schlagen wir den Leitfaden Seite 33 auf und lassen mit den neugelernten Wortklängen die Wortbilder sich verbinden. Nun geht man einen Schritt weiter; wir schreiben an die Wandtafel:

Das Messer.

Hast du ein Messer?

Hast du ein Tischmesser oder ein Taschenmesser?

Aus wievielen Teilen besteht es?

Wie heissen die Teile?

Woraus ist der Griff deines Messers?

Wieviele Klingen hat dein Messer?

Woraus sind die Klingen?

Wie heissen die Teile einer Klinge?

Wie sind Schneide und Spitze?

Wozu brauchst du dein Messer?

Was machst du mit deinem Messer, wenn du schneiden willst?

Wer hat das Messer gemacht?

Bald nachher machen wir eine ähnliche Übung über das Buch. Unser Leitfaden enthält im Anhang acht solcher Aufsatzübungen, die jedenfalls nur als Fingerzeig für den Lehrer dort stehen. Diese Beantwortung von Fragen ist freilich die bescheidenste stilistische Übung, die an die Selbständigkeit der

Schüler die geringsten Anforderungen stellt. Ähnliche Aufgaben lassen wir hie und da auch ohne Fixierung der Fragen machen, nachdem die Gegenstände in den Sprechübungen durchbehandelt worden sind. Nach Durchnahme des Frühlingsbildes steigen wir in unsren Anforderungen eine Stufe höher und verlangen die Beschreibung der einzelnen Teile desselben. Wir besprechen und beschreiben z. B.:

Die Familie auf dem Frühlingsbild.

Das Haus	„	„	“
Die Kirche	„	„	“
Die Wiese	„	„	“
Den Acker	„	„	“
Den Garten	„	„	“

In günstigen Fällen kann man schon gegen Ende des 5. Schuljahres im Anschlusse an obgenannte Aufgaben kurze Aufsätze behandeln und schreiben lassen über:

Unsere Familie — Mein Wohnhaus — Unsere Kirche —
In meinem Garten — Unsere alte Burgruine etc.

Ich glaube, man dürfe also schon auf der Unterstufe von einem Aufsatz sprechen.

Zwei schwierigere Aufsatzformen bringen indessen die stilistischen Übungen der Mittelstufe, das 6. und 7. Schuljahr umfassend. Wir behandeln auf dieser Stufe die drei übrigen Hölzelschen Bilder und machen anschliessend ähnliche Übungen wie nach der Behandlung des Frühlingsbildes. Zudem wagen wir aber auch den Schritt zur Erzählung und zum Brief. Diese Arten des Aufsatzes haben einen Vorteil, weil der Schüler in diesen Fällen die Verben in den verschiedenen Zeitformen anwenden muss; die Beschreibung hingegen beschränkt sich bloss auf die Gegenwart. In grammatischer Hinsicht sind deshalb solche Übungen warm zu befürworten. Freilich müssen diese Erzählungen anfänglich ganz einfacher Natur sein, müssen sich an den in der Klasse behandelten Wortschatz eng anlehnen. Die Themen wählen wir aus der Wirklichkeit, „aus allem, was Auge, Ohr, überhaupt die Sinne dem jungen

Geist zugeführt hat“, sagt Simonnot. Die Wirklichkeit liefert aber in hervorragendem Masse Stoffe zur Pflege der Briefform. Im Anschluss an Krankheiten in der Familie besprechen wir einen Brief an den Arzt, an ein Familienglied, das in der Fremde weilt, eine Erkundigung nach dem Befinden des Kranken und deren Beantwortung usw. — Briefwechsel unter Freunden: eine Mitteilung aus dem Schulleben — neuer Lehrer unerwarteter Schulbesuch, ein Schulspaziergang; Einladung zu einem Ferienbesuch, zu einem Besuche anlässlich eines Dorffestes (Kilbi usw.), zum Theaterbesuch. Gegen Ende der 7. Klasse steigern wir die Anforderungen an die Schüler und verlangen, dass sie gleichzeitig eine kurze Charakteristik des Dorffestes geben oder eine knappe Inhaltsangabe des zur Aufführung gelangenden Theaterstückes folgen lassen. — Wir wollen besonders die Briefform recht fleissig pflegen, denn neben der gewöhnlichen Umgangssprache ist der Brief dasjenige, was man im praktischen Leben am häufigsten braucht. Man mache die Schüler besonders mit den gebräuchlichen Formen der Einleitung und des Schlusses bekannt.

Auf der Mittelstufe schenken wir auch dem freien Aufsatz etwelche Aufmerksamkeit. Anfangs empfiehlt es sich, nur unter schon behandelten Aufsätzen wählen zu lassen, dann schreiten wir zu neuen, leichten Themen, um auf der Oberstufe (8. und 9. Klasse) in vollen Zügen aus dem reichsprudelnden, frischen Quell des freien Aufsatzes zu trinken. Der sog. gebundene Aufsatz tritt nun immer mehr zurück und der freie erhält den Vorzug. Freilich darf dieser Satz nicht missverstanden werden. Wir dürfen auch beim freien Aufsatz den Schülern nicht allzu grosse „Freiheit“ gewähren, sonst geraten wir auf Irrwege. Der Aufsatzunterricht entfernt sich sonst immer mehr von seiner Methodik, er ist nicht mehr eine praktische Schule logischen Denkens, der Schüler wird zu wenig an richtiges, geistiges Arbeiten, an Aufmerksamkeit und Sammlung des Geistes gewöhnt. Durch den zu häufigen freien Aufsatz artet dieser nicht selten in eine „Plauderei“ aus, der kaum der Name „Aufsatz“ zukommen darf. Auch dürfen weder die Beschreibung noch die Erzählung, noch viel weniger der Brief von nun an

stiefmütterlich behandelt werden. Besonders der Geschäftsaufsatzt darf auf dieser Stufe keineswegs vernachlässigt werden, weil gerade dieser in engster Beziehung zu den Anforderungen des praktischen Lebens steht. Wir wollen nur das lehren, was dem Schüler, wenn er es lernt, etwas bedeutet, und lehren aber auch nichts, was dem Schüler später nichts mehr ist. Ob wir nun den gebundenen oder freien Aufsatzt pflegen, dürfen wir eine Forderung aber nicht vergessen: Überall ist ein ordnungsmässiges, zielbewusstes Schreiben nötig. Die Kinder müssen disponieren und gliedern können. Auch dazu muss sie der Lehrer mit ausdauerndem Eifer anleiten.

Wenn ich den Aufbau der stilistischen Übungen gesamthaft überblicke, so will es mir scheinen, dass die direkte Methode auch hierin ihr Versprechen halte, d. h. dass sie auch im Aufsatzzunterricht den Winzen der Mutter Natur folgt. Vergleiche alle Stadien, die das Kind durchmachen muss, um das Gehen zu erlernen. von den ersten Gehversuchen bis zu dem Tage, da es lustig und schrittsicher mit seinen Gespielern auf der Strasse herumspringt, mit unserem Aufsatzzunterricht, und Du wirst viele, auffallende Ähnlichkeiten finden.

Wenden wir uns nun noch einem Punkte zu, der

Übersetzung.

Über das Übersetzen im Fremdsprachunterricht wird von den modernen Sprachmethodikern verschieden geurteilt. Die begeisterten Reformer möchten es gänzlich aus dem Unterrichte verbannen und behaupten, je weniger die Schüler übersetzen müssen, desto mehr heben sich deren Leistungen, und die Übertragung schade sogar der Muttersprache. Man wendet ein, dass durch das Hören und Sprechen der Muttersprache die Gewöhnung des Ohres und der Sprachwerkzeuge an das fremde Idiom fortwährend gestört und unterbrochen werde. Sofern es sich nur um eine Fertigkeit handelt, mag diese Einwendung wahr sein; dringt man aber auf bewusste Sprachanwendung, wird man nicht auf das Übersetzen verzichten können.

Die Übersetzungen erheischen grösste Aufmerksamkeit für die Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten beider Sprachen. Prägnante Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten erschliessen unstreitig ein tieferes Verständnis. Die Vergleichungen sind sehr geeignet, klares Licht sowohl auf die Muttersprache als auf die Fremdsprache zu werfen. Deshalb sagt O. Wendt in seiner Enzyklopädie des englischen Unterrichts: „So schwierig es für den Schüler ist, die inneren Gesetze und Verzweigungen der Muttersprache aus ihr selbst einzusehen, sie in ihren Darstellungsformen und in ihrer geschichtlichen Entwicklung ohne fremdsprachliche Bildung zu verfolgen, so klar und lichtvoll, so leicht und anregend wird diese Arbeit durch das Studium der fremden Sprache.“

Es kann selbstverständlich keine Vorschrift gemacht werden, wie oft der Lehrer zum Mittel der Übersetzung greifen soll. Im allgemeinen lässt sich folgende Forderung aufstellen: Einsprachige Behandlung hat zu erfolgen unter der Voraussetzung, dass auf diese Weise volles und gründliches Verständnis des zu behandelnden Stoffes zu erreichen ist; trifft aber diese Voraussetzung nicht zu, so muss das Übersetzen unbedingt verlangt werden. Man merke sich: Es ist besser, wenn man zu häufig, als wenn man zu wenig übersetzt. Die Übersetzung ist nämlich die kürzeste und sicherste Kontrolle des Verständnisses und oft auch der kürzeste und sicherste Weg, um dem Schüler gewisse Begriffe zu vermitteln, die man weder durch mittelbare noch unmittelbare Anschauung noch durch das Mittel der Umschreibung klar machen kann.

Nach dem Gesagten gewährt auch die direkte Methode der Übersetzung ein Plätzchen in ihrem Unterrichtsbetrieb. Es fragt sich somit: Wie ist die Übersetzung zu pflegen? Bei der Übertragung von der Fremdsprache in die Muttersprache ist ein wirkliches und gutes Romanisch bzw. Italienisch zu fordern. Die Übersetzung muss wahr und richtig sein. Damit sie wahr sei, muss der Schüler den vollen Inhalt des fremdsprachlichen Textes erfassen; soll sie richtig sein, muss er die fremdsprachlichen Wörter und Wendungen bemeistern. Ein blosses Übertragen der Wörter ist zu vermeiden. Wörtermässigen

Übersetzungen haften gewöhnlich grobe stilistische Mängel und nicht selten sachliche Unrichtigkeiten an. Umgekehrt lege man grosses Gewicht darauf, dass das dem muttersprachlichen Übungsstück zu gebende Gewand möglichst idiomatisches Gepräge erhalte. Auf der Unter- und Mittelstufe übersetzen wir fast ausnahmslos Stoffe, die schon Unterrichtsgegenstand waren, diese erheischen nicht soviel Mühe und Arbeit. Anders auf der Oberstufe. Da treten wir auch an Übungsstücke heran, deren Vokabeln nicht durchwegs bekannt sind. In solchen Fällen empfehle ich die häusliche Präparation. Das Stück wird daheim durchstudiert, die unverstandenen Vokabeln und Wendungen merkt sich der Schüler und andern Tages erspart sich so der Lehrer viel Zeit, die er dem sog. „Feilen“ der Übersetzung zugute kommen lässt. Tags darauf erfolgt dann ohne Mithilfe des Lehrers die Nachübersetzung des in der vorigen Stunde Behandelten. Auch diese mündlich und schriftlich zu pflegende Übung, die Übersetzung, dient ganz bedeutend dem „Eindringen in die fremde Gedankenwelt, in die Kulturwelt der fremden Nation“. Und diese Aufgabe hat m. E. bis zu einem gewissen Grade sogar der Fremdsprachunterricht auf der Primarschulstufe zu lösen. — Nach diesen kurzen Andeutungen über Wert und unterrichtlichen Betrieb der Übersetzungen, erlaube ich mir noch einige

Schlussbemerkungen.

Just zur Zeit, da die Wandervögel mit vollgespickten Rucksäcken und frohen Fahrtenliedern durch die Lande ziehen, da die Forscher ihre Studien in Berg und Tal betreiben, reizte es mich, Dich zu einigen Streifzügen und Entdeckerfahrten durch die Methodik des Deutschunterrichtes an romanischen und italienischen Schulen einzuladen. Das, worüber ich Dir dabei erzählt habe, erhebt durchaus nicht Anspruch auf Vollständigkeit, es kann und will selbstverständlich keine erschöpfende Orientierung über das Wesen der direkten oder Anschauungsmethode sein. Was ich Dir geboten, sind die Früchte eines längeren Studiums der einschlägigen Literatur und meiner 15jährigen Erfahrung auf diesem Gebiete. Ebensowenig darf ich behaupten, es passe das Gesagte nun alles für Deine Schul-

verhältnisse, noch will ich verlangen, jeder Lehrer müsse nun schnurstracks so verfahren, wie ich in der vorliegenden Arbeit angedeutet habe. Nein, was für den einen passt, schickt sich für den andern nicht. Darum: Prüfe alles, das Beste behalte! Ich wollte mit meinem Aufsatz vorerst einen Einblick bieten in die Methodik des Fremdsprachunterrichtes der alten Schule, um anschliessend die Erklärung dafür zu geben, dass so viele in der Erlernung einer lebenden Sprache nach diesem Verfahren „auf der Strecke liegen bleiben“. Diese unbefriedigenden Erfolge sollten uns anspornen, nach besseren Methoden zu suchen, und als solche wird uns die direkte oder Anschauungsmethode empfohlen. Es war deshalb selbstverständlich, dass wir uns wenigstens in den Hauptzügen mit dem Wesen dieses heute weitverbreiteten Unterrichtsverfahrens bekannt zu machen suchten. Ich wollte Dich aber nicht nur in dessen Wesen einführen, sondern es lag mir auch daran, zu zeigen, wie man danach den Unterrichtsbetrieb einrichtet, wie die direkte Methode in ihrem heutigen richtigen Betrieb sämtliche wertvollen Spracherlernungsmittel bekannter Methoden in sich vereinigt, wie sie alles Brauchbare der alten Verfahren anwendet, nachdem dieses ihrem Geiste angepasst worden ist. Ich wollte ferner zeigen, wie die moderne Fremdsprachmethodik die vorhandenen Lebensinteressen der Schüler als tragfähigste Grundlage ihres Bildungsunterbaues nimmt. Es liegt nämlich ein Vorzug in der direkten Methode, dass sie sich aller Interessen der Kindesseele bemächtigt und dann das Ziel unter lustvollem Lernen zu erreichen sucht, wodurch der Unterricht naturnässer und erfolgreicher wird. Der grosse Pädagoge Herbart sagt so wahr und treffend: „Das gern Gelernte wird schnell gelernt und tief erfasst.“ Und wenn ich mit meiner mangelhaften Arbeit das erreicht habe zum Wohle der lieben Bündnerjugend, dann sind wir gewiss alle reichlich beglückt!

Benutzte Literatur:

- Alge S.: Méthode d'enseignement du français.
- Egli Gustav: Methodik des Französischunterrichtes an Sekundarschulen.
- Mertner Robert: Fremde Sprachen durch mechanische Suggestion.
- Simonnot E.: Drei Vorträge über die direkte Methode beim fremdsprachlichen Unterricht.
- Rattke W.: Der neusprachliche Unterricht.