

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 4 (1894)
Heft: 1

Artikel: Wie muss der fremdsprachliche Unterricht umkehren ? : 2. Teil
Autor: Schild, P.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789264>

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: 03.03.2026

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

Wie muss der fremdsprachliche Unterricht umkehren?

Von Dr. P. Schild.

II.

Unter den Meistern in der Kunst des Erzählens, die für den Unterricht besonders geeignet sind, können Hebel, Ch. Schmid, Grimm, sowie die Franzosen Ratisbonne, Marelle u. a. m. in Betracht kommen. Eine bescheidene Lese aus den besten Stücken dieser Autoren ist für die Schüler eine ganz vortreffliche Lektüre, was schon aus dem Umstande hervorgeht, dass die genannten deutschen Autoren in französischen, für Franzosen bestimmten Lesebüchern vertreten sind. Und was empfiehlt ihre Erzählungen so ohne weiteres? Es ist die naive, kindliche Weltauffassung, der schalkhaft biedere Herzenston, der warme Humor, der aus denselben spricht und leicht den Weg zum Herzen findet. Es darf daher nicht wunder nehmen, wenn diese alten Geschichten immer jung und ewig schön erscheinen und für den kindlichen Geist ein unversiegbarer Freudenborn sein und bleiben werden.

In noch höherem Grade als die erzählenden Stoffe sind die Lieder, im Anschluss an eine verwandte Gedankensphäre behandelt, dazu ange-
tan, das Interesse des Kindes zu fesseln. Aus praktischen Gründen erscheint es geboten, vor allem solche zu wählen, welche nach bekannten Melodien gesungen werden können.

Die folgenden Beispiele mögen zeigen, in welcher Weise Lieder dem Sprachunterricht dienstbar zu machen sind.

Beim Herannahen des Frühlings behandeln wir unter Anlehnung an Sätze, welche über diese Jahreszeit gemacht werden, das bekannte: „Alle Vögel sind schon da“ in französischer Übersetzung. Diese lautet:

1. Oui, tous les oiseaux sont là,
Là sous les feuillages,
Comme ils modulent leurs airs
Et gazouillent leurs concerts
Et confondent dans les airs
Leurs joyeux ramages.

2. Quand revient le mois de mai,
Mois des chansonnettes,
Tous volent sous les rameaux
Dans les prés aux bords des eaux,
Merles, grives, étourneaux,
Pinsons et fauvettes.

Daran lassen sich anschliessen :

Le coucou.

- | | |
|--|--|
| 1. Dans les bois, j'entends le coucou;
Sa voix appelle
Saison nouvelle,
Fleurs brillantes, bonheur partout. | 2. Quand tu chantes, l'hiver s'enfuit,
Et sur sa trace
Au lieu de glace
Primevère s'épanouit. |
|--|--|

Les promesses du printemps.

„Schöner Frühling komm doch wieder.“

- | | |
|--|--|
| 1. De la saison printanière
Tout annonce le retour
Et la douce primevère
Nous promet un plus beau jour;
La, la | 2. Quoique simple et bien modeste,
A la voir on prend plaisir;
Sa présence nous atteste
Que tout va s'épanouir.
La, la |
|--|--|

Jeunesse et printemps.

„Seht wie die Knospen spriessen.“

- | | |
|--|--|
| 1. Chantons, chantons ensemble
La jeunesse et les fleurs!
Le bonheur nous rassemble,
Joyeux sont tous les cœurs!
La nature s'éveille,
Heureux jours! heureux temps!
Déjà chante l'abeille,
Voici le doux printemps! | 2. La forêt qui bourgeoine,
Le doux chant des oiseaux,
L'insecte et l'anémone,
Le vent dans les roseaux,
Le ruisseau qui murmure,
Le soleil radieux,
Tout chante en la nature,
Tout renaît sous les cieux! u. s. w. |
|--|--|

Beschreiben wir die Tanne, oder sprechen wir von der Weihnachtszeit, so werden wir nicht unterlassen, folgendes Lied einzuüben: Mon beau sapin „O Tannenbaum“.

Ist eine Beschreibung der Schweiz behandelt worden, so stimmen wir die Nationalhymne „Patrie, à ton appel“ an oder das traute „Ade, du mein lieb Heimatland“.

Adieu donc, adieu, ma patrie,
Chère patrie, adieu!
Je te quitte, terre chérie,
Chère patrie, adieu!
Je te dis encor mon chant si gai
Comme l'oiseau dans le mois de mai,
Chère patrie, adieu! etc.

Erheben wir bei einer Schilderung der Alpen unsere Augen zu den Bergen, den schneeumpanzerten, so singen wir mit Rambert: „Salut glaciers sublimes“ (Wo Berge sich erheben) oder „Enfant de la montagne“ (Ich bin ein Schweizerknabe). Wenn wir in angedeutetem Sinne die verschiedenen in ideeller Verwandtschaft stehenden Sprachstoffe mit

einander verknüpfen und in solcher Weise den fremdsprachlichen Unterricht in eine ethische Beleuchtung rücken, so muss die tatsächliche Lösung seiner Aufgabe — eben weil er dadurch eine wirksame Belegung und Durchgeistigung empfängt — in hohem Masse gefördert werden. Wir werden des Einwandes gewärtig sein müssen, es gebreche an Zeit, noch ein ethisches Ziel zu verfolgen, man müsse sich mit der Erzielung des Sprachverständnisses, der Sprachfertigkeit — an die natürlich von Stufe zu Stufe stets höhere Anforderungen zu stellen sind — bescheiden. Darauf ist zu erwidern, dass ein richtig betriebener fremdsprachlicher Unterricht ganz von selbst in angedeutetem Sinne wirken muss. Wo überhaupt ein Unterricht in dieser Beziehung leer ausgeht, liegt der Fehler an unsinnigen Lehrplänen, Lehrbüchern oder am Lehrer. Nur wer sein Fach von dieser Seite her zu packen versteht, erhält stetsfort neuen Impuls für seine Arbeit und ist in froher Sonntagsstimmung inmitten des ernstesten ermüdenden Tagewerkes.

Die Forderung einer Rücksichtnahme auf die hauptsächlichsten Sachkategorien und eines engen Anschlusses des erzählenden Unterrichts an den beschreibenden präjudiziert von vornherein die Frage, ob man, wie vielfach gefordert wird, bei Erlernung der Fremdsprache auch zugleich einige Kenntnisse des betreffenden Landes, seiner Bräuche, seiner Geschichte zu vermitteln habe, um dadurch in den Geist des betreffenden Kulturvolkes einzuführen.

Abgesehen davon, dass dieses Ziel als Endziel des französischen Unterrichtes überhaupt zu gelten hat, und meine Auseinandersetzungen eigentlich nur den Elementarunterricht im Auge haben, glaube ich, dass man von gewissen Seiten hierin des Guten zu viel getan hat. Wenn Bierbaum dem letzten Teil seiner Elementargrammatik einen detaillirten Stadtplan von Paris beigibt, dazu eine eingehende Topographie von Frankreich bringen will, so übersieht er, dass gar viele, die das Französische erlernen, nie nach Frankreich kommen, und dass diejenigen, die sich dorthin verfügen, hinsichtlich der geographischen Namen noch über ein anderes Material zu verfügen genötigt sind als über Benennungen von Départements, Bergen, Flüssen etc. Natürlich muss einiges der fraglichen Nomenklatur bekannt sein, aber ich meine, es sei das Wesentliche der Nomina geographica anderer Länder gleicherweise Bedürfnis. Dass man gerade durch jene detaillirten Kenntnisse besonders gut in den französischen Geist eingeführt werde, wird niemand behaupten wollen. Anders freilich verhält es sich mit der Kultur- und Literaturgeschichte Frankreichs, doch gehört dieser Unterricht auf eine höhere Stufe.

Nach der prinzipiellen Entscheidung, ob wir im Interesse eines rationellen Sprachbetriebes die Lesebuch- oder Anschauungsmethode zu wählen haben, und nachdem wir gesehen, in welcher Weise der Anschauungsunterricht zu erteilen wäre, mögen einige Bemerkungen über *Aussprache, Grammatik, Konversation, schriftliche Übungen und Wortschatz* folgen.

Während die Reform der Spracherlernung, insofern sie das induktive Lehrverfahren anempfiehlt, wesentlich eine pädagogische Frage ist und zuerst von Männern der pädagogischen Fachwissenschaft angestrebt wurde, ging der Ruf nach einer Reform der Aussprache von philologischer Seite aus. Es sind noch nicht viel Jahre her, seit man einen der tiefgreifendsten Unterschiede zwischen dem deutschen (d. i. dem süd- und schweizerdeutschen) und dem französischen Lautsystem auf dem Gebiet des Konsonantismus herausgefunden hat. Noch in dem von Baumgartner neu bearbeiteten Kellerschen Lehrmittel wurden ohne Bedenken frz. b, d, g den entsprechenden deutschen Explosivlenes als gleichwertig gegenübergestellt, was um so auffälliger war, als die phonetischen Erörterungen des betreffenden Lehrmittels unter Hinweis auf die Sprachlaute Trautmanns, der in jenem Punkte keinen Zweifel übrig lässt, gemacht wurden. Doch ist Trautmann nicht der erste, welcher hinsichtlich der tönenden Konsonanten auf die Divergenz der fraglichen Idiome aufmerksam gemacht hat. Was speziell das Schweizerdeutsche anbetrifft, so fällt Winteler die Ehre zu, zuerst darauf hingewiesen zu haben, dass in den deutschen Mundarten der Schweiz — abgesehen von den Sonorlenes — im Gegensatz zum Französischen (Italienischen, Englischen) keine stimmhaften oder tönenden Laute begegnen. In Anlehnung an Winteler und unter trefflicher Verwertung der lautphysiologischen Forschungen liess im Jahr 1881 Hunziker sein Elementarbuch der französischen Sprache erscheinen, das an wissenschaftlicher Schärfe von keinem spätern überholt worden ist. Hier finden wir den ersten ernsthaften Versuch, die Klangwerte mundarlicher Laute an denen der französischen Sprache zu messen, um die Schüler auf diese Weise in das Geheimnis der französischen Aussprache einzuweihen. Ein Studium dieser Grammatik wird jedem, der noch keine Forschungen auf diesem Gebiete der Mundarten gemacht hat, die Bedeutung, die der Dialektkunde mit Rücksicht auf das Erlernen fremder Sprachen zukommt, nahe legen und ihn zu der Überzeugung führen, dass eine Bekanntschaft mit dem mundartlichen Lautsystem das Eindringen in die phonetischen Verhältnisse einer Fremdsprache wesentlich erleichtert, zumal dadurch das Ohr an bekanntem akustischen Material geschult wird. Indes wäre es töricht, verlangen zu

wollen, dass jeder Lehrer der fremden Sprache die deutschen Mundarten eingehend zu erforschen hätte. Doch dürfte als nicht zu hoch gespannt die Forderung gelten: es solle jeder Lehrer der fremden Sprachen imstande sein, beurteilen zu können, in welcher Weise seine heimische Mundart, d. h. die seiner Schüler hinsichtlich der Laute mit derjenigen der Fremdsprache übereinstimmt oder sich davon unterscheidet. Das erfordert, wofern etwelche phonetischen Studien vorausgegangen sind, keine grosse philologische Anstrengung und wird durch den Nutzen hinlänglich gerechtfertigt.

Beleuchten wir das Gesagte durch einige Beispiele. Einer grossen Zahl schweizerischer Mundarten fehlt ein kurzes geschlossenes i und u. Diese Tatsache lässt es begreiflich erscheinen, warum die Schüler den geschlossenen Laut des französischen stets durch den offenen der Mundart ersetzen, also statt *il* *il*, statt *appliqué* *appliqué* sprechen. Weniger Schwierigkeiten bietet die Aussprache, wenn neben den offenen auch noch geschlossene Qualitäten vorhanden sind. Ebenso sind kurze geschlossene o als einfache Laute den meisten deutschschweizerischen Idiomen fremd. Nur einige östliche Mundarten weisen die Geschlossenheit des französischen o auf. Dem ä-Timbre des französischen a kommen die Mundarten des Rafzgebietes am nächsten, während bei andern sprachlichen Spielarten meist das mittlere oder das hintere a vertreten ist. Ein kurzes geschlossenes e, von Diphthongen abgesehen, begegnet in der Westschweiz nur ganz sporadisch. Es dürfte wohl nur in Blumenstein und nächster Umgebung sich vorfinden. Ein französisch offenes e zeigt sich ziemlich rein beispielsweise in der Frickthaler Mundart und in Schaffhausen. Dort entspricht der offene Laut in einigen Fällen einem alten ê, hier dient er zur Wiedergabe eines gebrochenen e (ë). In den meisten Mundarten herrscht ein mittleres e vor, und darum liegt die Gefahr nahe, dass es an jenen Orten beim Französischsprechen statt des è verwendet wird. Die Verbreitung der geschlossenen Vermittlungsklangfarben ö, ü stimmt zu derjenigen der geschlossenen o und u. Besonders schwierig ist die Einübung der französischen Nasalvokale, da sie, wenn wir einen kleinen Teil der westlichen und östlichen Schweiz ausser Betracht lassen, dem Schüler fremd sind.

Oben ist bemerkt worden, dass sämtliche Geräuschlenes des Stimmtones verlustig gegangen sind. Es muss somit das Erlernen der französischen b, d, g etc. äusserst schwer fallen. Weniger Schwierigkeiten bereitet v, da dessen Artikulationsort mit demjenigen vieler Schweizerw identisch ist. Weiter stossen wir bei Aneignung der f und ch auf Schwierigkeiten, indem jene Fortes im Schweizerischen fast ausnahmslos auf

den Inlaut beschränkt sind. Anlautende geschärfte *f* und *sch* finden sich ganz vereinzelt und sind auf Gründe kombinatorischen Wandels zurückzuführen. *Feu, chasseur* muss darum des Anlautes wegen an den meisten Orten ganz fremdartig anmuten. Gleicherweise schwierig fällt *s*, sowohl die stimmhafte als die stimmlose Varietät. Wohl besitzen die heimischen Idiome ein tonloses *s*, aber dieses tritt in der Anlautstellung im Gegensatz zum Französischen nirgends als Fortis auf. Mit den schweizerischen Verschlussfortes sind die französischen *p, t, e* gleichwertig und doch werden diese nicht überall sauber artikuliert, zumal von Sprechern solcher Mundarten, die jene höhern Stärkegrade nur in der Inlautstellung auftreten lassen. Gegenüber dem Deutschen hat der Schweizer den Vorteil voraus, dass an den fraglichen Fortes seines Idioms nie ein spirantischer Nachschlag haftet.

Es genügt indessen nicht, dass ein jeder Laut, ein jedes Wort des Französischen richtig artikuliert werde. Es müssen sämtliche Sprechakte mit ihren reichen akzentuellen Schattierungen, ihrer idiomatischen Färbung zum Ausdruck kommen. Das richtige Kolorit der Stimmführung ist nicht nur ein treffliches Mittel, um den Schüler in den Geist eines Sprachstückes einzuführen, was natürlich nicht nur für die Fremdsprache gilt, sondern es gibt dem Lehrer auch eine sichere Kontrolle darüber, ob das Gelesene wirklich verstanden worden sei.

Das Sprachkolorit ist die Offenbarung des intimsten Sprachlebens, der geheimsten Regungen der Menschenseele, der adäquate Ausdruck der momentanen psychischen Verfassung. Und dazu rechnen wir nicht nur das bewegliche Auf- und Niederschweben, sondern das An- und Abschwellen des Tones, die angemessene Abwägung der dynamischen Werte in den einzelnen Tonfolgen.

Da die französische Aussprache so grosse Anforderungen an Lehrende stellt, ist es mit Freuden zu begrüßen, dass an deutschen Universitäten spezielle Kollegien über französische Phonetik gelesen werden. So bietet der Romanist H. Morf, Professor an der Hochschule zu Zürich, durch seine Kurse in französischer Lautlehre den Lehrern Gelegenheit, ihr Ohr zu schulen und den Sinn für lautliche Phänomene zu wecken. Wie aus den Zeitungen ersichtlich ist, wollen auch die *Cours pour les étrangers* an den Universitäten französischer Zunge einem ähnlichen Bedürfnis entgegen kommen. Man sieht, es kann dem künftigen Betrieb des Französischen ein günstiges Horoskop gestellt werden, und es dämmert die Einsicht auf, dass man den fraglichen Unterricht praktisch erteilen kann, ohne auf das Prinzip der Wissenschaftlichkeit Verzicht leisten zu müssen.

Freilich können die an der Hochschule empfangenen Anregungen und Wegleitungen für sich allein nicht genügen. Es muss der Lehrer stetsfort — was allerdings für alle Unterrichtszweige zu gelten hat — die einschlägigen Fachschriften studiren, sei es, um Gelerntes aufzufrischen, oder um dem schon Erworbenen anderes ergänzend beizufügen. Phonetische Publikationen, wie die von Franke, Passy, Vietor, Beyer und andern, sollte jeder gründlich durchgehen. Wie viel Lichter und Lichtlein werden da aufgesteckt, wo mancher in seinem dunklen Drange nicht immer des rechten Weges sich bewusst ist.

Welches sind die besten Mittel und Wege, um dem Schüler eine gute Aussprache beizubringen?

Von fachwissenschaftlicher Seite wird die Forderung aufgestellt, es seien in erster Linie die Artikulationsorgane an Hand von Lautirübungen zu bilden. Von den Reformern strengster Observanz wird für den Anfangsunterricht sogar eine eigene Transskription verlangt. An manchen Orten, wo die Flitterwochen des Reformjubels vorüber sind, hat man in gesunder Ernüchterung die Entdeckung gemacht, dass jener phonetische Himmel doch nicht so voller Bassgeigen hange, dass unter allen Umständen die Erlernung einer wissenschaftlichen Transskription neben derjenigen der traditionellen Schrift ein das Gedächtnis des Schülers arg belastendes Zugewicht bedeute. Viele sind wieder zu dieser zurückgekehrt. Andere, wie z. B. Alge, die früher keine besondern phonetischen Übungen glaubten vornehmen zu sollen, sind zur Ansicht gekommen, es sei doch ein propädeutischer Kursus zur Einführung in die Lautlehre angezeigt; doch nimmt Alge insofern einen vermittelnden Standpunkt ein, als er eine Transskription verwendet wissen will, die nur in den allernötigsten Fällen von der usuellen Schrift abweiche. Über seine vorgeschlagenen Typen vgl. Schweizerische Lehrerzeitung No. 19, 1893. Mit Bezug auf die Figurirung der Nasalvokale mag bemerkt werden, dass sie vieles für sich hat. Weniger glücklich sind die Konsonanten zu schriftlicher Darstellung gebracht. Zunächst ist es entschieden abzulehnen, wenn für zwei ganz verschiedene Laute dasselbe Zeichen gelten soll. So schreibt Alge für franz. *z* und *j* (ge, gi) unterschiedslos *z*: *choz* = *chose*, *zön* = *jeune*; der Gravis ist hier nicht etwa diakritisches Zeichen zu *z*, sondern zu *ö*. Die Wiedergabe der labialen und deutschen spirantischen Fortis *f* und *s*, wie sie in den phonetischen Lehrbüchern und auch in Alges Aufsatz angetroffen wird, ist wissenschaftlich tadellos, doch halte ich deren Herübernahme in die neue Transskriptionsweise für den Anfangsunterricht nicht für praktisch, indem diese Zeichen im Deutschen, namentlich Schweizerdeutschen, etwas anderes bedeuten als im Französ.

sischen. Das Gleiche gilt von b, d, g. Ferner glaube ich, dass das Zeichen k für die gutturale Explosivfortis im Anfange einige Schwierigkeiten machen wird, und darum setze ich in die Richtigkeit dieses Verfahrens ernste Zweifel, namentlich wenn ich den Satz lese (a. a. O. S. 147): „Die auf Grundlage der phonetischen Zeichen vorgenommene Einübung der Laute im Anfange des Kursus ist eine wirksame Unterstützung im Kampfe gegen Eigentümlichkeiten des östlichen Dialektes.“ Ich behaupte, dass, wenn die Zeichen b, d, g, f, s, k ohne jede weitere graphische Beigabe verwendet werden, die Schüler lange in Versuchung kommen müssen, die ihnen geläufigen Schriftbilder mit den ihnen in der Seele ruhenden und damit in Beziehung stehenden Klangbildern zu verknüpfen. Dies ist eine der Erwägungen, die mich bestimmt, jener von Alge in Vorschlag gebrachten Transskription sowie andern ähnlichen nicht beipflichten zu können. Dass die Schüler die tönenden Konsonanten wirklich tönend, d. h. mit vorausgehendem Stimmtone aussprechen, ist gewiss eine der allerersten Forderungen, die man an eine gute Aussprache stellt. Da aber der Lösung dieser Aufgabe sich bedeutende Schwierigkeiten in den Weg stellen, so halte ich es für angezeigt, dass durch Anbringung eines diakritischen Zeichens an den fraglichen Buchstaben die französischen Laute den deutschen gegenüber auch für das Auge in eine gegensätzliche Stellung gerückt werden. Ich wähle zur graphischen Darstellung der Geräuschlaute ein untergesetztes Ringlein. Um auf die Verschiedenheit der französischen und deutschen f, s, ch (sch) aufmerksam zu machen, versehe ich die französischen Buchstaben mit einem untergesetzten horizontalen Strich. Diese Bezeichnungen erinnern den Schüler stets an den diametralen Gegensatz zwischen den entsprechenden deutschen und französischen Lauten und gewähren obendrein die Möglichkeit, dass beim Sprechen durch eine Fingerbewegung leicht daran erinnert werden kann. Sprechen wir z. B. j'ai, nous avons, vous avez, ils ont, je suis, nous sommes, vous êtes, ils sont und lässt die Sauberkeit der konsonantischen Artikulation noch etwas zu wünschen übrig, so wirkt der betreffende gestus wie eine Wünschelrute. Was dieses graphische Beiwerk ferner empfiehlt, ist der Umstand, dass es von den Schülern leicht gemacht werden kann und auch gerne gemacht wird. Allerdings bietet ein Lehrbuch, das in dieser Weise benützt worden ist, keineswegs ein freundliches Gesicht. Doch hilft die Überzeugung, dass der Schüler dadurch ganz bedeutend gefördert wird, leicht über jenes Bedenken hinweg. Für die graphische Wiedergabe der Vokale sehe ich von der Anwendung besonderer Zeichen ab. Einmal müsste der Sprachstoff, wollte man die Klangfarben der einzelnen Vokale auf

ähnliche Weise figuriren, unlesbar werden, sodann kann man, auch ohne zu jenen Mitteln zu greifen, in der Praxis wohl auskommen, indem in vielen Fällen die übliche Schrift an sich über die Qualität der Vokale orientirt. — Dass die Aussprache, wie sie in Paris und namentlich am Théâtre français üblich ist, gelehrt werde und nicht etwa landschaftliche Lautschattirungen, braucht keiner weitem Begründung (vgl. Koschwitz, Zur Aussprache des Französischen, Berlin 1892). Indem wir also auch für den Anfangsunterricht mit der traditionellen Schrift vorlieb nehmen und zur Markirung der Unterschiede zwischen französischem und deutschem Lautsystem jener erwähnten Zeichen uns bedienen, glauben wir auf praktischem Boden zu stehen, ohne Gefahr zu laufen, eines unwissenschaftlichen Verfahrens geziehen zu werden.

Wir halten es ferner nicht für besonders erspriesslich, den französischen Sprechübungen einen phonetischen Kursus vorangehen zu lassen, obgleich viele in der Vorausnahme eines solchen Ganges eine naturgemässe Teilung der Arbeit, also eine Entlastung des Schülers sehen wollen. Wenn aber die Vermittlung der nötigen phonetischen Fertigkeiten, ohne der Fassungskraft des Schülers allzuviel zuzumuten, mit den ersten an die Anschauung geknüpften Sprechübungen verbunden werden kann, so erwächst dadurch die Möglichkeit, das angestrebte Ziel auf eine besonders angenehme Art zu erreichen, während eine Vorwegnahme der lautlichen Übungen einem Spekuliren auf dürrer Heide verzweifelt ähnlich sieht. Sehen wir einmal zu, wie diese angedeutete Einführung in die französische Phonetik sich in praxi gestalten würde.

Wie oben erwähnt worden ist, würden wir den Unterricht mit den Gartenblumen beginnen. Als Repräsentanten wären etwa folgende Spezies heranzuziehen: La violette, la pensée, le lis, l'œillet, la tulipe, la rose. Eine Erörterung über den bestimmten und unbestimmten Artikel wird uns auf den französischen Sprachgebrauch hinüberführen. Nachdem die Elision in l'œillet, c'est besprochen und das Fragepronomen qu'est-ce que c'est? als Vokabel (vorläufig bloss dem Gehör) eingeprägt worden ist, lautet die Frage bei Vorweisung der Blumen oder der bezüglichen Abbildungen: Qu'est-ce que c'est? Antwort: c'est une violette — une pensée etc. Bei dem ersten Worte ist auf vier Dinge hinzuweisen. Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass das französische v in der Regel mit einem markant spirantischen Hauch artikulirt wird, dass der Diphthong io kurz gesprochen werden soll, dass das erste e offen, das letzte dagegen stumm ist. In ähnlicher Weise werden die übrigen Wörter den Schülern beigebracht. Dabei wird man besonders darauf Bedacht zu nehmen haben, dass jeder vorgeführte Laut so lange durchgesprochen

wird, bis die Einstellung der Artikulationsorgane die des fremden Idioms ist. Hernach werden die an der Tafel geschriebenen Vokabeln zuerst mit dem bestimmten, dann mit dem unbestimmten Artikel gelesen, bis eine völlige Geläufigkeit erzielt ist. Kommt man zu jenen Übungen im Buch, so sind die Schüler anzuhalten, bei den fraglichen Buchstaben die oben genannten Zeichen sorgfältig anzubringen. Nachdem mehrere Lektionen hinsichtlich ihrer Laute in angegebener Weise ihre Erledigung gefunden haben, werden die verschiedenen auf einem Tabellenwerk systematisch zusammengefassten Lautreihen sukzessive eingeübt, und zwar wird es sich empfehlen, auf diesen Lauttabellen nur solche Vokabeln aufzuführen, die im Unterricht schon behandelt worden sind. Da nun aber die Erfahrung lehrt, dass die Zunge der Schüler gerne wieder in die Artikulationsbasis der lokalen Mundart verfällt und leicht tönende und tonlose, offene und geschlossene Laute mit einander vertauscht, so mag es geboten erscheinen, öftere repetitorische Übungen an grossen Lauttafeln vorzunehmen und zwar nicht nur in untern, sondern auch in obern Klassen. Was das Überspringen der Zunge in die Artikulationsbasis oder Indifferenzlage der heimischen Mundart anbetrifft, so darf man sich darüber gar nicht wundern, wenn man bedenkt, wie wenige Stunden der Erlernung des fremden Idioms per Woche gewidmet werden.

Die oben angedeutete Einführung in die französische Aussprache unter Zuhilfenahme eines Tabellenwerkes gewährt besonders den Vorteil, dass sie die Aufmerksamkeit der Schüler trefflich konzentriert, dass ferner diese Kollektivarbeit dem Schüler auch erhöhte Freude bietet. Endlich ermöglicht eine Lostrennung der systematischen Lautirübungen von den übrigen sprachlichen Exerzitien eine Anordnung des Stoffes nach sachlichen oder grammatischen Gesichtspunkten.

Zu einer richtigen Aussprache gehört aber, wie oben angedeutet worden ist, auch eine idiomatische Stimmmodulation. Anders ist sie im heimischen Dialekt, anders in der Schriftsprache, anders im Französischen, obwohl in allen dreien die Tongleitung gemeinsame Züge aufweist. Sowohl im deutschen wie im französischen Unterricht werden wir die Stimbewegung teils durch öfteres korrektes Vorsprechen, teils durch graphische Darstellungen auf der Wandtafel am besten den Kindern beibringen.

Ein Beispiel mag das Gesagte erläutern. Es soll das Gedicht: „Herz, mis Herz, warum so trurig, und was soll das Ach und Weh?“ hinsichtlich seiner melodischen Akzentuation erschlossen werden. Zunächst werden wir das Gedicht mustergültig vorlesen und nachher behufs vollständiger Einprägung einer richtigen melodischen Bewegung durch

auf- und absteigende Linien an der Wandtafel oder den gestus die zweckentsprechende Versinnlichung des Gesprochenen anreihen. Die graphische Bezeichnung möchte etwa folgende sein:

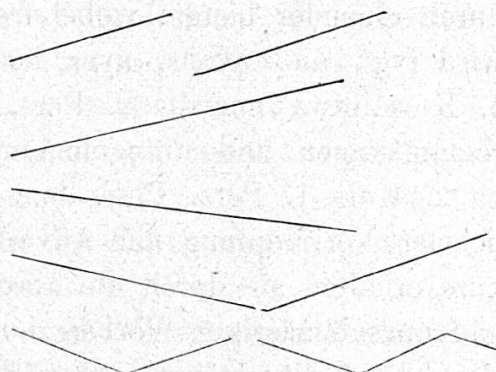
Herz, mis Herz, warum so trurig?

Und was soll das Ach und Weh?

S'ist so schön i fremde Lande,

Herz, mis Herz, was fehlt der meh?

Was mer fehlt? Es fehlt mer alles.



In ähnlicher Weise ist die Intonation des Französischen zu behandeln. Da ist namentlich darauf Rücksicht zu nehmen, dass, sofern der lokale Dialekt nach dieser Seite hin stark von der französischen Sprache abweicht, der Unterschied deutlich hervorgehoben wird; ebenso wird man über den Gegensatz der beiden Idiome hinsichtlich der Artikulationsbasis, des Vokaleinsatzes zu orientiren haben. Die Basler, deren Mundart durch steigenden Ton charakterisirt wird, haben Mühe, den französischen Melodungssatz, der gegen den Schluss hin melodisch herabsinkt, idiomatisch richtig gefärbt wiederzugeben. Eine Betonungsweise, wie die in folgenden Beispielen: *Mon père est parti.* — *J'ai vu le palais du roi.*

— die in Basel tatsächlich gehört wird — gibt in musikalischer Beziehung viel zu korrigiren. Sprecher östlicher Mundarten, wie beispielsweise die Appenzeller, werden infolge des starken Vokaleinsatzes und des hiemit in Beziehung stehenden stossweisen Sprechens und raschen auf- und absteigenden Tones den ebenmässigeren Fluss der französischen Umgangssprache sich etwas schwer anzueignen vermögen.

Wenden wir uns nun der Behandlung der Grammatik zu. Im ersten Teil unserer Arbeit ist anlässlich der Besprechung der konzentrischen Kreise darauf hingewiesen worden, dass die Durchnahme des grammatischen Stoffes im Interesse einer fortwährenden Repetition vom nämlichen methodologischen Gesichtspunkt beherrscht werden solle. Zwar ist der Parallelismus der grammatischen Reihen weniger strikte durchzuführen, wie derjenige der sachlichen Gruppen. So werden wir uns im ersten Unterrichtsjahr — ich habe bei meinen Auseinandersetzungen vier Jahreskurse im Auge — wohl hüten, schon eine Konjunktivform als integrierenden Teil einer grammatischen Übung aufzunehmen. Wo sie auftauchen sollte, wird sie ausserhalb des Systemzwanges gelernt. Schwierige Fälle über Konkordanz des *participe passé* werden ebenfalls in den

untern Klassen fern gehalten. Was aber ganz vorzüglich diesem methodischen Gange sich anschmiegt, sind die Imperativformen, die wir ohne Rücksichtnahme auf starke und schwache Flexion von Anfang an bunt durch einander bieten, wobei freilich dem Konjunktiv auch vorgearbeitet wird (vgl. aie, ayons, ayez, sois, soyons, soyez u. s. w.). Wenn im 1. Kurs etwa nur die 2. Pers. Sing. und Plur. der Imperativ einiger regelmässigen und unregelmässigen Verben herangezogen wird, kommt im 2. Kurs 1. Pers. Plur. dazu und zwar auf beiden Stufen unter tunlichster Verknüpfung mit Adverbien und Objekten. Im 3. und 4. Jahreskurs erhalten sie durch die abschliessende Behandlung der regelmässigen und unregelmässigen Verben hinlänglich Wiederholung und Ergänzung. Was die Indikativform anbetrifft, so ist neben dem Präsens von avoir und être auch das einiger Verben regelmässiger sowie unregelmässiger Konjugation schon im 1. Kurs zu behandeln, um für die Konversation die nötige Unterlage zu haben. Doch sind die Personalformen ausserhalb des Systems, wie sie in Frage und Antwort mit einander korrespondieren, durchzunehmen. Sodann treten im ersten Jahr vereinzelte participes passés sämtlicher Konjugationen nach Massgabe der an die sachlichen Gruppen geknüpften Übungen auf und wiederholen sich auf den spätern Stufen. Im 3. Jahre wird das Präsens der hauptsächlichsten unregelmässigen Verben behandelt, während das 4. alle Zeiten derselben absolviert. Da der hypothetische Nebensatz besondere Schwierigkeit bietet, so ist ihm von der Zeit seines Auftretens bis zur Beendigung des Lehrganges die grösste Aufmerksamkeit zu schenken. Die nämliche Bemerkung gilt auch für den Konjunktiv. Dass diese grammatischen Erscheinungen nur etwa in zwei bis drei Kapiteln abgetan werden und nachher bloss, wie es der Zufall will, ihre Wiederholung finden, kommt in vielen Lehrbüchern vor, ist aber nichts desto weniger zu verwerfen. Diese sprachlichen Kategorien müssen bis zum Schluss des 4. Jahres immerfort geübt werden. Nur durch diese fortwährende Repetition werden sie dem Sprachgefühl wirklich assimiliert. Es liegt auf der Hand, dass bei Behandlung des Konjunktivs nur die hauptsächlichsten Fälle seiner Anwendung zu berücksichtigen sind und dass alle Einzelheiten, so viel sie auch zur Charakterisirung der idiomatischen Wendungen der Fremdsprache beizutragen imstande sind, für eine weitere Stufe reserviert werden. Dagegen muss des entschiedensten gefordert werden, dass die Schüler in folgenden formalen Reihen ganz zu Hause sind:

1. On désire que tu sois obéissant, que tu aies soin de ..., que vous parliez à haute voix, que vous finissiez tout de suite, que vous

rendiez les livres, que vous fassiez vos devoirs, que vous lisiez avec expression etc.

2. On veut que...

3. On est bien aise que... Je crains que... ne... Je suis triste que... Je suis étonné que...

4. Il faut que tu... Il est bon que...

5. Je te le dis pour que tu... afin que... quoique... avant que... sans que...

6. Tu ne dis pas, je ne crois pas que... Est-ce que tu penses ... que...

In der angedeuteten Weise werden auch die übrigen Zeiten des Konjunktivs behandelt.

Da wir frühe neben beschreibenden auch geschichtliche Stoffe bieten, so ist das défini schon im zweiten Jahreskurs aufzunehmen. Allerdings werden wir bei den Übungen, die sich an diese Zeit knüpfen, uns auf das Allernötigste beschränken. Dass wir mit der Behandlung dieser Zeit nicht bis zum obersten Kurs zuwarten, wird ferner durch den Umstand gerechtfertigt, dass auf ihr das Imperfekt des Konjunktivs fusst und dass sie darum tüchtig eingeübt sein muss, wenn man die Schüler mit jenem Modus bekannt zu machen hat. Auch die Leideform, sowie die rückbezüglichen Verben sollten behufs gründlicher Durcharbeitung nicht in einem Kurs, sondern in zwei auf einander folgenden Jahren behandelt werden.

Wenn wir auch stets darauf Rücksicht zu nehmen haben, dass gewisse grammatische Formen auf allen Stufen ihre Wiederholung finden, so ist nicht minder ein gradatim sich vollziehender grammatischer Fortschritt ins Auge zu fassen. Es ist von grosser Wichtigkeit, dass der Schüler bald auch über die gewonnenen Sprachformen eine beherrschende Übersicht erlange, und damit dies geschehen kann, ist es geboten, nur eins ums andere zu betreiben. Damit ist nicht gesagt, es dürfe eine Sprachform überhaupt nicht vorkommen, bevor man zu ihrer systematischen Einordnung und Einübung schreiten kann. Sie muss eben, so lange man sie nicht mit ihrer grammatischen Sippe vorstellt, als Einzelfall, bzw. als Vokabel gelernt werden. Einige Beispiele mögen dies verdeutlichen.

In einer Lektion des 1. Kurses werden vorwiegend der bestimmte und unbestimmte Artikel behandelt und in Verbindung mit einzelnen Substantiven derart geübt, dass das Wissen mit dem Können in eine Linie rückt. Ebenso werden wir in besonderen Lektionen den weiblichen und männlichen Genitiv und den Dativ zum Verständnis bringen. Das

gleiche gilt vom Teilungsartikel, den Adverbien der Menge u. a. Die Pluralbildung der Substantive, die wir erst vornehmen, wenn wir einige sachliche Gruppen besprochen haben, dürfte am besten eingeprägt werden, indem wir das gesamte behandelte Wortmaterial wiederholen. Die Spezialfälle der Mehrzahlbildung, wie die der Substantive auf *eau*, *al*, sind bei den Ideengruppen, denen jene Nomina sich subsummieren, vorzuführen und unter ein allgemeines Gesetz zu bringen. Auch den Genitiv und Dativ des Plurals hat man in gesonderten Lektionen zu erledigen. Hier wären etwa folgende Exerzitien vorzunehmen: Das Vorzeigen von Bildern vermittelt auf die Frage: „*De quoi parles-tu?*“ Antworten wie: „*Je parle des arbres, des chats, des fenêtres.*“ Ein Blick auf die Zeichnung stellt der Frage: „*A qui penses-tu?*“ die Antwort gegenüber: „*Je pense aux roses, aux hirondelles*“ etc.

In ähnlicher Weise gestaltet sich das Verfahren bei Behandlung der Adjektive. Wie bei der Mehrzahlbildung der Substantive gehen wir auch hier von sachlichen Kategorien aus und machen die Schüler in bestimmten Stunden mit der Kongruenz des Adjektivs bekannt. Wählen wir beispielsweise die Kleidungsstücke als Ausgangspunkt. Nachdem dieselben aufgezählt sind, werden einige Eigenschaften, die Farben bezeichnen, genannt: *Ce chapeau est jaune, cette robe est jaune, ces chapeaux sont jaunes, ces robes sont jaunes.* Hieran mögen sich solche Adjektive reihen, deren Genus in differenzierter Gestalt auftritt: *noir, vert, gris, brun, blanc* etc.

Dann folgt die Angabe der Farben sämtlicher schon behandelter Gegenstände. Eine weitere Lektion wird andere Eigenschaften der besprochenen Dinge bieten und unter Wiederholung der gelernten Adjektive und Substantive folgende sprachlichen Reihen bringen:

Qu'est-ce qui est blanc? Le lis, ce mur, ce papier..., cette rose est blanche etc.

Qu'est-ce qui est noir? Le soulier, mon chapeau..., la botte est noire.

Qu'est-ce qui est léger? Le papier est léger. La feuille est légère etc.

Qu'est-ce qui est pesant (lourd)?...

Qu'est-ce qui est doux? Ce fruit est doux. Les raisins sont doux, cette pomme est douce.

Qu'est-ce qui est haut, bas, large, pointu, épais?

Im Anschluss hieran werden auch Fragen gestellt wie:

Comment est le lis, ce mur, ce papier, cette feuille? etc.

Sprechen wir von den Familiengliedern, so begegnen wir folgenden Adjektiven: obéissant, gentil, attentif, paresseux, appliqué, affectueux, tendre, sévère etc. Es dürften sich hier folgende Übungen empfehlen:

1. Jeder Schüler nennt seinen Namen und verbindet ihn mit einem der an die Tafel geschriebenen Adjektive. Selbstverständlich muss die Bedeutung derselben klar erfasst sein.
2. Die Schüler fragen sich gegenseitig: Es-tu attentif ou n'es-tu pas attentif? Etes-vous paresseux ou n'êtes-vous pas paresseux? Nous ne sommes pas...
3. Ein Schüler fragt: Ton voisin est-il appliqué ou n'est-il pas appliqué?
4. Es wird durchkonjugiert: Je suis appliqué.

Behufs Einübung des Komparativs werden beispielsweise an Hand der Karte folgende Sätze gebildet:

1. L'Allemagne est plus grande que la Suisse.
La France...
L'Italie...
L'Angleterre...
2. La Suisse est moins grande que l'Allemagne...
3. Le Danube est plus grand que...
4. Le lac de Genève est plus grand que...
Le lac des Quatre-Cantons est moins grand que...

Dann wird auch früher behandelter Stoff wieder dem Gedächtnis eingeprägt. Der Lehrer zeigt auf bestimmte Objekte und spricht oder schreibt die in Sätzen zu verwendenden Adjektive vor.

Le lion est plus fort que... La vache est moins forte que... Le sapin est plus haut que... Le peuplier est moins haut que... La rose est plus belle que...

In analoger Weise wird der Superlativ in den Bereich des sprachlichen Könnens übergeführt.

Es ist schon darauf hingewiesen worden, dass im Interesse der Gesprächsübungen schon von Anfang an die Fragepronomen zur Verwertung kommen sollen. Doch ziehen wir zunächst nur isolierte Formen heran, und zwar nur solche, die nach Massgabe des jeweiligen Übungsmaterials sich als zweckdienlich erweisen.

Wir können nicht umhin, schon in der ersten Lektion die Frage: Qu'est-ce que c'est? zu stellen, wenn wir Antworten wie: C'est un œillet, une rose etc. erhalten wollen. Bald darauf fragen wir weiter: Qu'est-ce que la rose? Qu'est-ce que c'est que la rose? le lis? Hierbei sei bemerkt, dass diese Formen vom Schüler nicht geschrieben werden müssen,

doch soll er im mündlichen Gebrauch frei darüber verfügen können. Es kann weiter bei jenen Übungen die Fragestellung: *Quelle fleur est-ce? Quel arbre est-ce?* eingeprägt werden, ohne dass man vorderhand auf die graphische Genusdifferenz aufmerksam zu machen braucht. Ebenso folgen in den Gesprächen die Pronomina: *De qui, de quoi (parlez-vous)? A qui, à quoi (pensez-vous)?* bevor man zu einer allgemeinen Zusammenfassung des Gelernten vordringt. Wie die Form: *Qu'est-ce qui?* isoliert vermittelt wird, ist bereits angedeutet worden. Sodann wird man genötigt sein, auch andere Arten der Pronomen vor ihrer systematischen Erledigung den Gesprächsübungen einzuverleiben. Die Rücksicht auf Erzielung der Sprachfertigkeit macht ferner den frühen Gebrauch einiger Präpositionen notwendig. Um auf die Fragen: „*Où est cet animal? Où est cet arbre? Où sont ces oiseaux?*“ Bescheid geben zu können, müssen wir schon im 1. Jahreskurs die Wörter *sur, sous, devant, derrière, entre, à côté* verwenden.

Einige wenige mit Imperativen verbundene Adverbien sind ebenfalls im ersten Jahre zu behandeln, ohne dass man die Regel über ihre Bildung zu abstrahieren hätte. Ferner ist frühzeitige Erlernung etlicher Zahlwörter (Grundzahlen) erforderlich. Man wird diese also nicht in einemmale absolvieren, sondern durch sukzessives Aufsteigen in die Sphäre des sprachlichen Könnens rücken.

Noch ein Wort über das Verb.

Oben ist zu zeigen versucht worden, wie auch die Kategorie des Verbes nach konzentrischen Kreisen zu gliedern wäre, soweit sie sich überhaupt hiezu eignen kann. Es erübrigt noch, darauf hinzuweisen, welche Übungen man im allgemeinen auf dem Gebiete der Verbalflexion vorzunehmen hätte. Der bezügliche unterrichtliche Gang möchte etwa folgender sein: Nachdem einige Verbalformen — z. B. 2. Pers. Sing., 1. Pers. Sing., 2. Pers. Plur., 1. Pers. Plur. — ausserhalb des Systemzwanges gesprächsweise aufgefasst worden sind, gehen wir an eine systematische Darbietung der einzelnen Tempora und richten unser Augenmerk vornehmlich darauf, dass in der Konjugation bald bekleidete Sätze zur Verwendung kommen: *Je suis à l'école... J'ai perdu mon argent dans la rue... Je descends tout de suite...* Doch wollen wir nicht in Abrede stellen, dass behufs rascher Kontrolle des Gelernten die Bildung nackter Sätze bisweilen am Platze ist: *Je perds... Est-ce que je descends? Je fais... J'ouvre... etc.* Damit nun aber diese grammatischen Reihen den rechten Nutzen bringen, d. h. zur wirksamen Stütze des sprachlichen Vermögens werden, muss es als ratsam erscheinen, sie durch andere Verbalgruppen abzulösen. Beim systematischen Durchkon-

jugiren bleibt das Können immer noch tot. Die Erkenntnismaterien müssen belebt, durchgeistigt werden, so dass sie zu jeder Zeit beliebige Verwendung finden können. Während das Flektiren innerhalb des grammatischen Schemas mehr nur das stoffliche Wissen zu fördern geeignet ist und bei einseitiger Pflege einer gewissen Monotonie nicht entgehen kann, wird dagegen die ausserhalb des Systems stehende Flexion zu einer grösseren Beherrschung der Sprache führen.

Als zweckentsprechende Übungen wären etwa folgende namhaft zu machen:

1. Es soll der Ausdruck *perdre son argent* in die 1. Pers. Sing., 1. Pers. Plur. des Präs., Imp. und Futur gesetzt werden, und zwar in bejahender, verneinender, fragender und fragend-verneinender Form.
2. *Etre un bon élève* (3. Pers. Sing., 3. Pers. Plur., Präs., Perfekt etc.): *Il est un bon élève, Ils sont de bons élèves etc.*
3. Es wird ferner nur eine Person durch alle Zeiten hindurch geführt: *J'ai beaucoup d'argent, j'ai eu..., j'avais... etc.*

Der Lehrer gibt entweder die betreffenden Zeiten mündlich an oder er schreibt sie an die Wandtafel und lässt sie, indem er nachzeigt, hersagen.

Sichere Kenntnis der Zeitformen sowie der Personalendungen ist auf allen Stufen anzustreben, wenn anders der Unterricht auf einem soliden Fundament ruhen soll. Die Schüler müssen imstande sein, auf folgende Fragen rasch antworten zu können:

Quelle est la 1^{re} personne — das Beispiel *'être content* ist an die Tafel geschrieben — du présent de l'indicatif, de l'imparfait, du défini, du futur, du conditionnel etc. Quelles sont les terminaisons de l'imparfait, du futur, du conditionnel? Comment forme-t-on le futur, le conditionnel? Quelle est cette forme? C'est l'infinitif, c'est le participe passé. Quel est le participe passé des verbes *être, avoir, chanter, perdre, obéir, faire* etc. Comment se termine le participe passé en allemand, en français? et le participe présent? Nommez-moi des verbes dont l'infinitif se termine en *er, re, ir*. Quand le participe passé est-il variable? Que veut dire régime direct en allemand? etc.

Um den Unterricht möglichst abwechslungsreich zu gestalten oder um sich über das Verständnis des Gelernten zu vergewissern, wird es bisweilen nötig sein, mündlich — und zwar ohne Buch — folgende Sätze übersetzen zu lassen: *Ich verliere. Ich verliere nichts. Ich habe nichts verloren. Was verlierst du? Was hast du verloren? Was hat Karl gefunden? Wo? bist du gestern gewesen? Warum kommst du nicht*

mit mir? Warum kommt er nicht mit uns? Wann stehst du auf? Wo setzt Ihr Euch hin? u. s. w. Diese Übersetzungen, die selbstverständlich mit einem behandelten Stoff in Beziehung stehen sollen, dürfen aber keineswegs in den Vordergrund treten. Eine zu starke Betonung derselben müsste notwendigerweise eine Beeinträchtigung der übrigen Übungen nach sich ziehen. Absolute Garantie für die Beherrschung der Verbalformen können aber nur fortgesetzte Gesprächsübungen gewähren, worüber ich mich sogleich weiter auslassen werde.

Überblicken wir noch einmal das Verfahren, das wir bei Behandlung des Verbes befolgen. Zunächst benutzen wir isolierte Formen zu Gesprächen. Hierauf folgt die systematische Übersicht, welche durch die Konjugation in und ausser der Reihe vermittelt wird, worauf wieder Gespräche unter Anwendung der behandelten Verben vorzunehmen sind.

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich, wie wir von Anfang an darauf Bedacht zu nehmen gesonnen sind, die Schüler zum Sprechen anzuhalten. Es mögen nun noch einige Andeutungen folgen, um zu zeigen, wie diese Seite des Unterrichtsbetriebes sich auszunehmen hätte. Da wir unsern Unterricht auf die Anschauung aufbauen wollen, so werden wir in erster Linie die Gespräche an Gegenstände oder Abbildungen anknüpfen. Weil aber die Spracherlernung eine sehr einseitige wäre, wollten wir nur, was im Gesichtskreis der Anschauung liegt, behandeln, so werden wir die fraglichen Übungen auch an geschichtliche Stoffe anlehnen, doch immer wieder darauf unser Augenmerk zu richten haben, dass freies Vorerzählen durch den Lehrer und nachheriges Fragen und Antworten dem Lesen in der Regel vorangehen sollen. Ferner werden wir nicht versäumen, den Schülern zusammenhängende Konversationsstücke einzuprägen und sie durch öftere Wiederholung zum unverlierbaren Eigentum zu machen. Die Erfahrung lehrt, dass solche Übungsstücke dem Schüler grosse Freude bereiten und fürs praktische Leben von eminentem Nutzen sind.

Bislang hat es als fast selbstverständlich gegolten, dass, wenn der Lehrer die Konversation führt, d. h. fragt und den Schüler antworten lässt, dieser Seite der Sprachübung Genüge geschehen sei. Aber diese Exerzitien können doch nur eine ganz einseitige Förderung der Sprechfertigkeit erzielen und sind keineswegs imstande, ein wahres Bild der täglichen Umgangssprache zu bieten. Hier folgen Rede und Gegenrede rasch auf einander und zwar in der Weise, dass die Rollen des Fragenden und Antwortenden jeden Augenblick vertauscht werden. Damit nun aber dem auch für den fremdsprachlichen Unterricht giltigen: „Non scolae sed vitae discimus“ nachgelebt werde, ist es vonnöten, den Schüler so an der

Konversation sich beteiligen zu lassen, dass er selber an seine Mitschüler Fragen richtet, dass er also nicht nur rezeptiv, sondern produktiv, nicht nur passiv, sondern auch aktiv ist und durch diese Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit gelangt.

Freilich höre ich sofort Einwendungen erheben. Man entgegnet, dass das allzu hoch gehende Anforderungen seien, dass man dem Schüler nicht soviel zumuten dürfe. Sodann mögen einige in diesem Konversationsmodus eine Gefahr für die Aufrechterhaltung der Disziplin erblicken, und endlich könnte bemerkt werden, dass diese Übungen in Anbetracht der Zeit, die sie erfordern, einer wahren Ersparlichkeit verlustig gehen müssen.

In Erwiderung dieser Einwürfe seien folgende Punkte hervorgehoben. Es werden bei den fraglichen Wechselgesprächen von den Schülern nur Sätze gebildet, wie sie sich an Hand des behandelten Stoffes ergeben. Die Kinder wiederholen zunächst nur die Fragen des Lehrers, sowie die Antworten, die sie vorher einzeln oder im Chor gesprochen haben. Auf einer folgenden Stufe wird der Lehrer bloss den Inhalt der Frage angeben, ohne diese wörtlich zu formulieren. Eine erste Etappe wäre also markiert durch öfters an die Klasse gestellte Fragen, wie: *Qu'as-tu acheté? J'ai acheté un chapeau. Qu'avez-vous acheté? Nous avons acheté des...* Der Lehrer spricht und schreibt ein Wort und zeigt das betreffende Objekt. Auf einer spätern würden die Fragen durch folgende Befehle eingeleitet: *Demande à ton voisin (Demande lui — en tutoyant — en voussoyant) ce qu'il a acheté, quand il a été au théâtre, s'il a été à Lucerne, pourquoi il n'a pas fini ses devoirs (malade). Dites à votre voisin d'être tranquille...*

Sind die Schüler in dieser oder jener Materie hinlänglich bewandert, so wird das Was und Wie der Frage schon mehr in ihr subjektives Belieben gestellt. Machen wir z. B. den Ausdruck: *Faire une promenade* zum Gegenstande eines solchen Gespräches, so ergeben sich bald allerlei Variationen. *As-tu fait une promenade? Où as-tu fait une promenade? Avec qui as-tu fait une promenade? Quand as-tu fait une promenade? Voulez-vous faire une promenade? u. s. w.*

Dass ferner durch diese Übungen die Handhabung der Disziplin erschwert werde, kann ich auch nicht zugeben. Allerdings wird verunglückte Fragestellung zu manchem Spass Anlass geben, und man muss sich darauf gefasst machen, dass da und dort etwa ein fröhliches Lachen nachzittert, besonders dann, wenn die Antwort eines Schülers einen schalkhaften Ausfall gegen seinen Kameraden enthält. Doch sind solche nicht allzu tragisch zu nehmen. Ein scharfer Blick, ein freundlich-

ernstes Wort von seiten des Lehrers wird die Wogen des hochgehenden Humors in ihre gewohnten Ufer bannen.

Was den dritten Einwand wegen des zeitraubenden Charakters dieser Gespräche anbetrifft, so hat es damit allerdings seine Richtigkeit. Wenn Fragen und Antworten als Wechselgespräch ihren Weg durch die ganze Klasse nehmen sollen, so muss ihnen eine schöne Zeit zum Opfer gebracht werden. Aber, frage ich, ist denn dieser Zeitaufwand nicht hinlänglich gerechtfertigt angesichts der Tatsache, dass, was die fröhliche Runde durch alle Bänke gemacht hat, wirklich des Schülers eigener Besitz ist und dass das in Rede und Gegenrede Eingeprägte für das Leben den grössten Wert beanspruchen darf, während von vielen Dingen, die im Zeichen der alten Methode getrieben wurden oder werden, gesagt werden muss: Was man lernt, das braucht man nicht, und was man braucht, das lernt man nicht.

Das Opfer an Zeit wird ferner hinlänglich aufgewogen durch den Umstand, dass die Schüler mit Freude sich an diesen Übungen beteiligen. Und woher diese Lust, diese Freudigkeit? Beruht sie nicht gerade darauf, dass den Kindern aus diesem frisch sprudelnden Quell der Trunk des Selbstvertrauens dargereicht wird? Wie leuchten ihre Augen, wenn sie sich in stand gesetzt sehen, sich selber über die sprachliche Ausrüstung ihrer Kommilitonen zu vergewissern, wenn es ihnen vergönnt ist, für einige Augenblicke den Lehrer in seinen Funktionen abzulösen. Und da zunächst nur die Fähigeren, Fleissigeren die Fragestellung zu übernehmen haben, diese also als eine Belohnung im edelsten Sinne zu gelten hat, so entsteht ein reger, munterer Wettstreit, der seine elektrische Wirkung auch auf den Schwächeren nicht verfehlt und darum der ganzen Schulführung zu gute kommen muss. Endlich ist nicht ausser acht zu lassen, dass, indem jeder Schüler sich vor die Aufgabe gestellt sieht, selber zu fragen, er genötigt wird, seine ganze Aufmerksamkeit auf die bezügliche Übung zu konzentrieren und darum auch mit ungleich grösserem Erfolg arbeiten muss. Gewiss, diese Wechselgespräche, indem sie dem Kinde das Vertrauen in die eigene Kraft, das je und je als *conditio sine qua non* einer segenbringenden Tätigkeit zu gelten hat, verleihen, bieten sie auch die meiste Gewähr dafür, dass im späteren Umgang mit Fremden jene Scheu und Zaghaftheit, womit sonst die der Schule Entlassenen selbst die allersimpelsten Fragen herzustottern pflegen, leicht überwunden wird.

Mit Bezug auf den Modus der fraglichen Gespräche mag bemerkt werden, dass diese in der grössten Abwechslung vorzunehmen sind. Bei jeder neu eingeübten sachlichen Reihe, bei jeder neu auftretenden sprach-

lichen Erscheinung wird vorerst der Lehrer selber die Fragen stellen, indem er bald von einem einzigen, bald von einer Gruppe, bald von der ganzen Klasse die Antwort sich geben lässt. Dann tritt ein Schüler vor die Klasse und fragt in ähnlicher Weise. Hieran reihen sich die Wechselgespräche der Schüler unter sich, wobei Schüler mit Schüler, Bank mit Bank, Reihe mit Reihe den Faden der Konversation behaglich weiterspinnnt.

Die fortlaufende Verkettung von Frage und Antwort weisen wohl keine Lehrbücher mit so eiserner Konsequenz auf, wie diejenigen von Ollendorf. Zugegeben, dass viele Sätze derselben sowohl mit Rücksicht auf die Form als auch auf den Inhalt zu verwerfen sind, zugegeben, dass jene Unterrichtsmanier eine einförmige, ja bisweilen recht langweilige genannt werden muss: das Verdienst muss diesen Lehrmitteln doch gesichert bleiben, im Prinzipie den allein richtigen Weg vorgezeichnet zu haben, um dem Schüler in der täglichen Verkehrssprache einige Sicherheit beizubringen.

Was die schriftlichen Übungen anbelangt, so wollen viele Anhänger der Reform für den Anfang davon Umgang nehmen und machen zur Begründung ihrer ablehnenden Haltung geltend, es seien der an den Schüler gestellten Anforderungen zu viel, wolle man schon in den ersten Monaten bei mündlichen Übungen auch die schriftlichen nebenher gehen lassen. Doch ist dieses Bedenken kaum gerechtfertigt.

Warum wir schon für den Beginn des Unterrichts ein Heranziehen der schriftlichen Arbeiten befürworten, liegt in der Beobachtung begründet, dass der Wortschatz dadurch in hohem Masse befestigt, das sprachliche Wissen und Können bedeutend gefördert wird und der Lehrer eine sichere Kontrolle empfängt über das, was der Schüler wirklich besitzt. Dazu kommt ein weiterer Grund. Bieten die schriftlichen Übungen wirklich ein treues Bild, gleichsam den Niederschlag der vorher unmittelbar durchgearbeiteten Materien, so wecken sie dermassen die Freudigkeit der Schüler, dass diese oft freiwillig mehr tun, als man von ihnen verlangt, und wohl nicht zum mindesten deshalb, weil sie die Einsicht gewinnen, dass damit eine treffliche Förderung der Sprechfertigkeit erzielt wird. Es ist jedoch nicht nötig, dass alles, was mündlich geboten wird, vom Schüler geschrieben werde. Verwenden wir z. B. schon anfangs das Pronomen: *Qu'est-ce que c'est?* oder die Befehle: *Répète, répétez encore une fois, assieds-toi, asseyez-vous, lève-toi, levez-vous*, so wird man sich wohl mit dem Troste bescheiden können, dass diese Formen zu schriftlicher Wiedergabe gelangen werden, wenn man sie einmal unter einem höhern systematischen Gesichtspunkt behandeln kann.

Was soll denn niedergeschrieben werden?

Da wir aus syntaktischen Gründen die Stücke erzählenden Inhalts von dem Pensum der ersten Klasse glauben fern halten zu sollen, so würden sich die bezüglichen Übungen beispielsweise auf die Beantwortung nachfolgender und ähnlicher Fragen erstrecken:

Qu'est-ce que c'est? Qu'est-ce que le chapeau? Où est cet arbre? Qu'est-ce qu'il y a sur cet arbre? Qu'as-tu dans ta main? De qui (de quoi) parles-tu (parlez-vous)? A qui (à quoi) penses-tu? Qu'est-ce qu'il y a dans l'école? Qu'as-tu mangé? Qu'as-tu pris, bu? Qu'avez-vous fermé, ouvert? Qu'est-ce qui est rouge, blanc? Es-tu attentif ou n'es-tu pas attentif? Quel pays est plus grand que la Suisse? Quels sont les animaux les plus utiles?...

Die schriftliche Wiedergabe von Beschreibungen, d. h. die Behandlung von Beschreibungen überhaupt, ist für den ersten Jahreskurs nur dann zulässig, wenn diese in ganz bescheidenem Rahmen auftreten. Sodann eignen sich die Konjugationsübungen trefflich zur schriftlichen Beschäftigung. Dazu käme das Niederschreiben von auswendig gelernten Sprüchen und Gedichtchen.

Auf den folgenden Stufen, wo Beschreibungen und Erzählungen mit einander abwechseln, treten Reproduktionen auf, die sich bald enger an den Unterrichtsstoff anschliessen, bald auch freier gehalten sind und den Charakter von Umbildungen in formeller und materieller Hinsicht annehmen können. Doch ist hievon ein sehr mässiger Gebrauch zu machen. Sie dürfen nur dann vorgenommen werden, wenn der Schüler das behandelte Sprachstück vollkommen beherrscht, d. h. wenn er die an ihn gestellten Fragen ohne Anstand beantworten kann. Ferner mögen in oberen Klassen auch etwa Übersetzungen — doch in äusserst mässiger Zahl — aus dem Deutschen in die Fremdsprache gemacht werden.

Endlich sind die Diktate zur Unterstützung der Rechtschreibung eine ganz vorzügliche Übung, wofern die Schüler das zu schreibende Sprachganze schon kennen. Das Diktieren gänzlich unbekannter Stücke ist sowohl vom psychologischen als auch pädagogischen Standpunkt zu verwerfen — vom psychologischen, weil der Geist nur über das frei gebieten kann, was er wirklich besitzt — vom pädagogischen, weil auch bei der unterrichtlichen Praxis die Beobachtung einer vernünftigen Prophylaxis als oberste Norm zu gelten hat, ist es ja ein alter Erfahrungssatz, dass Fehler verhüten mehr taugt als Fehler verbessern.

Noch ein Wort über den Wortschatz.

Haben wir im ersten Jahreskurs die Ideengruppen richtig ausgewählt und verarbeiten wir dieselben auf den folgenden Stufen unter steter

Wiederholung und Ergänzung des Gelernten, so ist dadurch Vorsorge getroffen, dass wir alle Einseitigkeit und Ausschliesslichkeit vermeiden. Doch sind wir trotz der Durchführung dieses prinzipiellen Leitmotives nicht der Gefahr entronnen, auf falscher Fährte ertappt zu werden, dann nämlich, wenn man uns mit Bezug auf die Darbietung des Neuen vorwurfsvoll an die Worte des grossen Weisen erinnern kann: „In der Beschränkung zeigt sich der Meister.“ Bekanntlich hat die Verabreichung des Zuviel stets als eine der Hauptsünden der unterrichtlichen Tätigkeit gegolten, und wenn schon zu den Alten gesagt wurde: „Non multa, sed multum,“ so gilt dieses Gebot ganz besonders den Jungen, die angesichts der grossen Fortschritte der modernen Wissenschaften, der gesteigerten Anforderungen des Lebens an die Schule in ihrer fieberhaften Hast gar zu leicht in der Erscheinung Flucht den ruhenden Pol verlieren und das Nötigste, Wichtigste, das, was dem Leben wirklich frommen kann, ausser acht lassen. In welcher Weise im Französischunterricht die stoffliche Auswahl hinsichtlich des Wortschatzes zu treffen wäre, darüber haben sich viele Grammatiker keine grauen Haare wachsen lassen. Doch sind in dieser Beziehung eine Anzahl neuester Lehrmittel rühmend hervorzuheben. Man beschäftigt sich immer mehr mit der Frage, wie gross die Zahl der in einem Jahr zu lernenden Vokabeln sein dürfe, ohne dass die Gedächtniskraft des Schülers zu sehr in Anspruch genommen würde. Eine allgemeine Norm lässt sich aus verschiedenen Gründen nicht aufstellen. Es müssen hier das Alter der Schüler, der intellektuelle Stand einer Klasse, sowie die Zahl der Unterrichtsstunden als bestimmende Faktoren auftreten. Was den ersten Jahreskurs anbetrifft, so dürfte bei mittlerer Begabung der Klasse und bei vier Stunden wöchentlichem Unterricht 500 Vokabeln wohl das höchste Mass bedeuten, und wenn auch für die folgenden Kurse die Möglichkeit geboten ist, über diese Zahl hinauszugehen, so wird die Steigerung eine nur mässige sein können, falls die Schüler wirklich in den vollen Besitz des Gelernten kommen sollen.

Erfüllt nun ein Lehrbuch diese Forderung, so ist man noch keineswegs der Pflicht enthoben, für einen bestimmten Jahreskurs gerade den Stoff herauszugreifen, den die betreffende Klasse zu verarbeiten vermag. Sollten durch diesen Eingriff in die Ökonomie eines Lehrmittels Lücken entstehen, so wird man dafür zu sorgen haben, in richtiger Weise die verbindenden Fäden zu spinnen.

Wir sind am Schlusse. Wir haben zu zeigen versucht, dass im fremdsprachlichen Unterricht die Anschauungsmethode vor der Lesebuchmethode den Vorzug verdient und zwar — es sei noch einmal betont — hauptsächlich deshalb, weil sie mit der Erlernung der Muttersprache am meisten übereinstimmt, weil sie mit einem Schlage in medias res der sprachlichen Tatsachen hineinführend, Lehrer und Schüler in direkten Kontakt bringt und durch die Hinlenkung der Aufmerksamkeit auf ein Anschauungsobjekt eine Unmittelbarkeit, Lebendigkeit und Frische des Unterrichtes sichert, die der Lernlust fortwährend neue Impulse zu geben geeignet sind. Kein Wunder daher, dass sie Jahr für Jahr eine immer grössere Zahl von Anhängern gewinnt. Ihr gehört die Zukunft.