

Zeitschrift: Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich
Herausgeber: Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich
Band: - (1912)

Artikel: Methodik des Deutsch- und Französischunterrichtes an
Sekundarschulen
Autor: Egli, Gustav
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-819652>

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: 29.12.2025

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

Methodik

des

Deutsch- und Französisch-

unterrichtes

an Sekundarschulen

Nach den Vorlesungen

von Gustav Kell

ZS 190 N

Pädagogische Hochschule Zürich



UM1089072

Jahrbuch 1912 der Sekundarlehrerkonferenz
des Kantons Zürich

Methodik

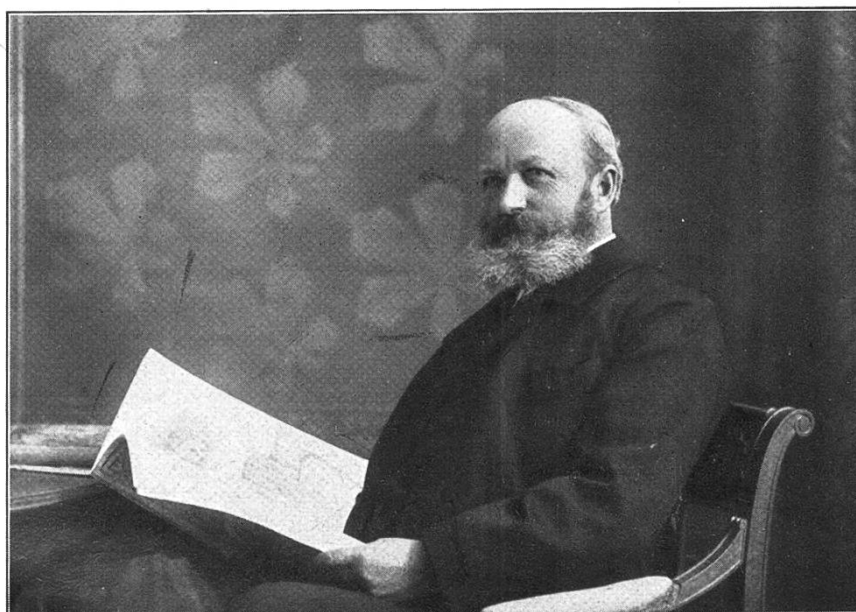
des Deutsch- und Französisch- unterrichtes an Sekundarschulen

Nach den Vorlesungen

von **Gustav Egli†**

Methodik-Lehrer an der Universität
in Zürich





GUSTAV EGLI†

Geboren 8. Juli 1854 in Fischental. Besuchte Primar- und Sekundarschule. Arbeitete in einer Fabrik und als Buchbinder. Trat 1873 in das Lehrerseminar Küsnacht ein. 1876 als Primarlehrer patentiert. Verweser an der Sekundarschule Volketswil. 1878/79 Vorbereitung für die Sekundarlehrerprüfung, die er 1879 an der Hochschule Zürich bestand. 1879-1886 Sekundarlehrer in Wil bei Rafz. 1886-1908 Sekundarlehrer in Hottingen (Zürich V) und von 1895 bis zu seinem Tode am 5. September 1909 Methodiklehrer an der Universität Zürich.

Vorwort.

Bevor am 8. September 1909 Gustav Eglis sterbliche Hülle den Flammen übergeben wurde, versammelte sich noch eine große Zahl derer, die ihn liebten und verehrten, in der Kreuzkirche zu Zürich. Dort sprach sein Freund und langjähriger Kollege Theodor Bodmer, Sekundarlehrer in Zürich V, die Worte aus, die ich unserm Büchlein zum Geleite voranstellen möchte: „Sein Lieblingstraum war es, Erfahrenes und Erforschtes in einem methodisch-pädagogischen Handbuch gesammelt den Amtsbrüdern und den Kandidaten anzubieten. Nun ist ihm die Feder entsunken; angesichts des Zieles ist der Kämpfer zusammengebrochen; nur vom Berge Nebo aus durfte er Kanaan schauen!“

Wenn ich es übernommen habe, den Herzenswunsch Gustav Eglis wenigstens teilweise zu erfüllen, geschah es auf die ausdrückliche, schriftlich hinterlassene Bitte des seligen Vaters an mich, es möchten seine pädagogischen Schriften nach sorgfältiger Sichtung veröffentlicht werden. Eine eingehende Prüfung des vorhandenen Materials durch Freunde Gustav Eglis sowohl, als auch durch eine Kommission des h. Erziehungsrates, hat ergeben, daß eine Drucklegung der Methodik des Deutsch- und Französischunterrichts geboten sei, und der Vorstand der zürcherischen Sekundarlehrerkonferenz hat es in zuvorkommender Weise übernommen, der Sekundarlehrerschaft dieses Vermächtnis ihres verstorbenen Methodiklehrers und Kollegen zugänglich zu machen.

Allen denjenigen, die bei der Prüfung und Bereinigung des umfangreichen Manuskriptes mitgeholfen haben, sei hier warmer Dank ausgesprochen! Einer meiner Mitarbeiter freilich kann sich nicht mehr freuen über das Erscheinen des Buches; jährt sich doch schon der Tag, an dem auch er, Otto Peter, Sekundarlehrer in Rüti, von uns scheiden mußte. Die Arbeit, die wir gemeinsam für den Druck vorbereiteten, unserm Freund und Lehrer zum ehrenden Denkmal und allen im Dienst der Schule Stehenden zu Nutz und Frommen, ist nun auch ein Zeugnis der Pietät und Gewissenhaftigkeit des entschlafenen treuen Helfers geworden.

Möchte sie fortan den Lebenden gute Dienste leisten!

Pfarrhaus Sternenber,
am 9. Juni 1912.

Emilie Hunger-Egli.

Deutsche Sprache.

Die Sprache ist zugleich ein Wissen und ein Können, eine Funktion des Bewußtseins und eine mehr oder weniger unbewußte Tätigkeit weitläufiger rezeptiver und motorischer Apparate. Der Sprachunterricht muß also den Zweck haben, dem Gedächtnis den Sprachstoff einzuprägen und die Sprachapparate zu einer möglichst vollkommenen Tätigkeit zu entwickeln. Dieser Zweck kann aber nur erreicht werden, wenn wir auf die Sprachbildung nicht nur in den sogenannten Deutschstunden, sondern während des gesamten Unterrichts großen Nachdruck legen. Wir dürfen, wie ein pädagogischer Schriftsteller sagt, nie vergessen, daß die ganze Schule die „Sprachmutter für die Muttersprache“ werden muß. Wir wollen deshalb in unserem ersten Abschnitt die Frage beantworten, wie im gesamten Unterricht die Muttersprache zu fördern sei.

In erster Linie haben wir durch den gesamten Unterricht eine richtige Verknüpfung der Sachvorstellungen mit den Sprachvorstellungen anzustreben. Wir haben nämlich an dem sprachlichen Wissen zwei Hauptelemente zu unterscheiden, den Sprachinhalt und die Sprachform oder Sprachbezeichnung (oder, was dasselbe ist: die Sachvorstellung und die entsprechende Wortvorstellung). Beim erwachsenen Menschen sind gewöhnlich die beiden Elemente so mit einander assoziiert, daß beide gleichzeitig zur Reproduktion gelangen. Doch sind Ausnahmen von dieser Regel nicht gar selten. Der Mensch kann Vorstellungskomplexe in seinem Gedächtnis haben, die nicht mit dem entsprechenden sprachlichen Ausdruck verbunden sind, und umgekehrt hat er die Fähigkeit, Wörter und Wortverbindungen in sich aufzunehmen, auch wenn damit kein richtiger Sinn verbunden ist. Wie leicht passiert es, daß wir im Garten oder auf dem Blumentisch eine Pflanze oder in der mineralogischen Sammlung eine Versteinerung oder am nächtlichen Himmel ein Sternbild erblicken, wovon wir sagen müssen, es sei uns durchaus nicht unbekannt; aber wir kennen dafür keinen bestimmten Namen. Und umgekehrt kommt es auch vor, daß wir Wörter ins Gedächtnis aufnehmen, mit denen wir keinen rechten Sinn verbinden. Solche Beispiele mangelhafter Sprachentwicklung werden sich bei unseren Schülern nicht selten finden.

Der echten Geistesbildung gefährlich wird besonders die zweite Form, das Einprägen sinnloser Wörter und Sätze. Zornentflammt spricht davon Pestalozzi als von einem „leeren Maul brauchen“. Und Goethe schildert diese geistige Schwäche des Menschen in seinem „Faust“ mit feiner Ironie. Mephisto erteilt dem wißbegierigen Schüler den Rat:

„Im ganzen — haltet euch an Worte!
Dann geht ihr durch die sichre Pforte
Zum Tempel der Gewißheit ein.“

Und wenn der Schüler schüchtern zu erwidern wagt, „doch ein Begriff muß bei dem Worte sein“, so tröstet ihn Mephisto: „Schon gut!

Nur muß man sich nicht allzu ängstlich quälen;
Denn eben wo Begriffe fehlen,
Da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.“

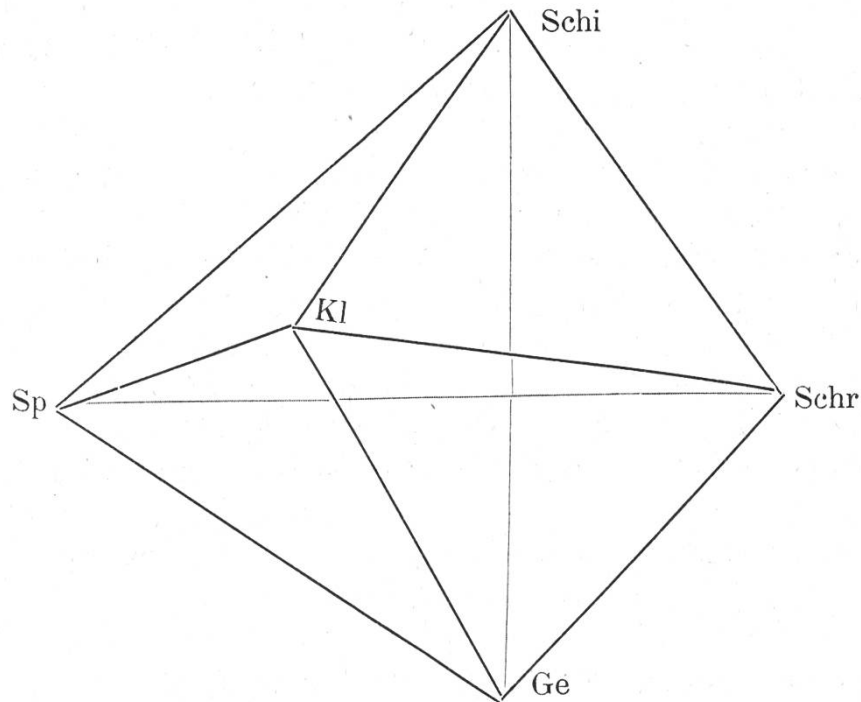
Dieser Unsitte des „leeren Maul brauchens“ entgegen zu arbeiten, ist die erste große sprachliche Aufgabe, die wir in allen Schulfächern zu lösen haben. Wir wollen das Gedächtnis mit klaren Vorstellungen, Begriffen und Erkenntnissen füllen und den sprachlichen Ausdruck genau mit dem verknüpfen, was er bedeutet.

Allerdings wird es uns kaum möglich sein, in unserem ganzen Sachunterricht dieser Forderung treu zu bleiben. Wenn wir genau zusehen, sind ein großer Teil der Kenntnisse, die man beispielsweise in Geographie- und Geschichtsunterricht den Kindern beibringt, nicht viel mehr als leere Worte. Unter Sätzen wie: „Madrid ist die Hauptstadt von Spanien“, oder „Luther schlug 95 Thesen an die Türe der Schloßkirche zu Wittenberg“ vermögen unsere Schüler sich sehr wenig vorzustellen. Solche Urteile sind fast nichts als verbales Wissen, „leeres Maul brauchen“. Wir können solches Wissen nicht völlig entbehren, wollen es aber nicht höher taxieren, als es wirklich wert ist.

Höheren Wert hat das Einprägen von Wörtern und Sätzen, die mit klaren Vorstellungen assoziiert sind. Mit Bezug auf das Sprachgebilde selbst haben wir beim Einprägen daran zu denken, daß zur vollständigen Kenntnis eines Wortes viererlei gehört: 1. das Hören (Sprechbild); 2. das Sprechen (Sprechbewegungsbild); 3. das Lesen (Schriftbild); 4. das Schreiben (Schreibbewegungsbild), entsprechend den verschiedenen Zentren der Sprache.

Über die Zusammenhänge dieser Zentren kann die Psychologie Aufschluß geben. Jedenfalls sind die vier Sprachzentren

nicht nur unter sich verbunden, sondern sie stehen auch im Zusammenhang mit der sogenannten Sachvorstellung (mit dem Gegenstandsvorstellungszentrum).



Schi = Schriftbildzentrum; Kl = Sprechbildzentrum; Ge = Gegenstandsvorstellungszentrum; Schr = Schreibbewegungsbildzentrum; Sp = Sprechbewegungsbildzentrum.

Diesem vierfachen Erfassen einer neuen Sprachform muß man immer die genügende Zeit widmen. Man darf nicht glauben, irgend etwas präge sich dem Gedächtnis dauernd ein, ohne daß sich die Aufmerksamkeit genügende Zeit darauf konzentriert habe. Sobald es sich also in unserem gesamten Unterricht um das Einprägen neuen Wissens handelt, gebe man dem Kinde auch die nötige Zeit zum richtigen und vollständigen Erfassen und Einprägen der zugehörigen Sprachformen.

Aber mit dem Einprägen des sprachlichen Wissens ist die Aufgabe des Sprachunterrichtes nicht erschöpft. Die Sprache ist ja nicht nur ein Wissen, sondern auch ein Können, nicht nur eine Funktion des Bewußtseins, sondern auch eine mehr oder weniger unbewußte Tätigkeit der Sprachapparate. Zur Entwicklung der Sprache haben wir also nicht nur dem Gedächtnis ein bestimmtes Wissen einzuprägen, sondern dabei die rezeptive und produktive Sprachtätigkeit durch unausgesetzte Übungen zu möglichst vollkommener Fertigkeit auszubilden. Auch dieser zweiten Seite des Sprachunterrichtes, dieser Ausbildung des sprachlichen Wissens zur sprachlichen

Fertigkeit, hat der gesamte Unterricht zu dienen. Wir haben auch in diesem Sinne stets die vier genannten Richtungen: Das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, zu pflegen. Das Hören (oder Verstehen) und das Lesen sind rezeptiver Natur. Sie bilden das Sprachverständnis. Das Sprechen und Schreiben sind produktiver Natur, sie fördern die Sprachfertigkeit.

Um den Schüler an aufmerksames Hören zu gewöhnen, werden wir in unserem ganzen Unterrichte bei der Anwendung sowohl der erotematischen als auch der akroamatischen Lehrform darnach streben, die Forderung an die Aufmerksamkeit der Schüler allmählich zu steigern.

Das Auffassen mit den Augen, das Lesen, kann ebenfalls in vielen Fächern mit Vorteil geübt werden. So ist es z. B. zu empfehlen, die eingekleideten Rechnungsaufgaben, die keiner Erklärung bedürfen, dann und wann nur mit den Augen lesen und hierauf gleich die Lösung durch die Schüler geben zu lassen. Beim lauten Lesen ist darauf zu dringen, daß dies nicht nur ein Plappern ist, sondern daß dabei wirklich der Sinn aufgefaßt wird. Um die Schüler lesen zu lehren, ist es nicht nur erlaubt, sondern sogar geboten, in Fächern, die verbales Wissen vermitteln, wie z. B. der Geschichte, dann und wann zur Abwechslung das stille oder laute Lesen eines neuen Abschnittes der Besprechung vorausgehen zu lassen. Das wird vor allem in jenen Fällen — die allerdings nicht vorkommen sollten, aber leider doch vorkommen — in den Fällen, wo der Lehrer nicht genügend präpariert ist, mit Vorteil geschehen.

Um die Schüler im Sprechen zu fördern, muß der Lehrer selbst in allem, was er spricht, ein gutes Beispiel geben. Außerdem ist aber unerlässlich, daß er in allen Fächern die Schüler zu fleißigem Sprechen anhalte. Er muß sich hüten, daß er nicht selbst viel spricht und dabei die Schüler nicht zum Worte kommen läßt. Es ist ein alter Satz: „Wenn die Schüler sprechen lernen sollen, muß der Lehrer schweigen können; beide aber müssen hören können.“ Eine weit verbreitete Unart ist, daß Schüler, welche sich zur Antwort melden oder dazu aufgefordert werden, diese mit einigen Worten beginnen, dann aber stocken. Der Lehrer soll streng darauf halten, daß das Sprechen des Satzes nicht begonnen wird, bevor die Antwort klar gedacht ist. Sehr empfehlenswert ist, daß oft die Schüler selbst die Frage stellen. Dadurch entstehen rege Wechselgespräche, welche der wirklichen Konversation

nahe kommen. Besonders wichtig aber ist die Gewöhnung an zusammenhängende Rede. Deshalb sollte, wenn immer möglich, nach jeder Lektion der behandelte Stoff sprachlich zusammengefaßt und von den Schülern im Zusammenhang wiederholt werden. Will das anfänglich nicht gelingen, so kann man die Schüler auf folgende Weise zum zusammenhängenden Sprechen bringen: 1. Man weckt die sprachlich auszudrückende Vorstellungsmasse zum klaren Bewußtsein. Das kann z. B. dadurch geschehen, daß der Lehrer erst Fragen stellt, die er beantworten läßt oder auf deren Beantwortung er vorläufig verzichtet. Der Lehrer kann auch diese Fragen stellen, ohne die Antwort zu fordern. An Stelle des Lehrers können übrigens auch die Schüler diese den früher behandelten Stoff ins Gedächtnis rufenden Fragen stellen. Dann schafft man eine Übersicht, eine Disposition, eine Reihe von Merkwörtern. 2. Hierauf läßt man den Stoff in einzelnen Sätzen ausdrücken. (Jeder Schüler spricht einen Satz.) 3. In der Wiederholung spricht ein Schüler zwei oder drei aufeinanderfolgende Sätze. 4. Endlich wiederholen einzelne Schüler das Ganze. Ziemlich bald wird das letztere ohne besondere Wortvorbereitungen möglich werden.

Daß auch die schriftliche Darstellung in allen Fächern geübt werden kann und soll, ist etwas allgemein Bekanntes, das aber leider häufig vernachlässigt wird. Gute Übungen sind: 1. Die Beantwortung von Fragen, wie sie in den Lehrmitteln für die Geschichte, Geographie und Naturkunde enthalten sind. 2. Das Aufschreiben von Dispositionen über den behandelten Stoff. 3. Das Niederschreiben der mündlichen zusammenhängenden Darstellung.

Es gibt Lehrer, welche für jedes Unterrichtsfach ein besonderes Heft führen lassen. Dadurch werden die Schüler aber leicht mit Hausaufgaben überhäuft. Ich würde eher vorschlagen, die kleinen schriftlichen Arbeiten, die im Anschluß an den mündlichen Unterricht ausgeführt werden, in ein dem Sprachunterricht gewidmetes Heft als sog. „Stundenarbeiten“ eintragen zu lassen. Diese sollten aber vom Lehrer durchgesehen und vom Schüler sorgfältig verbessert werden. Ein wichtiger Wink für die Ausführung aller schriftlichen Arbeiten ist der, daß man die Schüler daran gewöhnen soll, keinen Satz zu schreiben, bevor er vollständig gedacht ist. Man soll nicht dulden, daß die Schüler mitten im Satze zu schreiben aufhören und an der Feder kauend sich besinnen, um dann das bereits Geschriebene wieder teilweise durchzu-

streichen und so fortzufahren, daß der Schluß nicht mehr zum Anfang paßt. „Erst denken, dann schreiben.“

Ein großer Teil unserer Unterrichtstätigkeit in allen Lehrfächern besteht darin, die Schüler zu solchen Übungen im Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben anzuregen. In den mathematischen und realistischen Fächern wird aber das sprachliche Interesse des Schülers weitaus durch das sachliche überwogen. Die Sprache erscheint dabei als eine Fertigkeit, die sich halb unbewußt äußert. Eine Geschichts- oder Geographie- oder Naturkund- oder Rechenstunde darf nicht zu einer Lese- oder Aufsatzstunde werden. Immerhin wird der Lehrer darauf achten, daß in diesen Stunden von den vorhin genannten Übungen diejenigen zur Ausführung gelangen, die noch am meisten der Wiederholung bedürfen, und er muß sorgfältig darüber wachen und darauf dringen, daß der Schüler auf die von ihm geforderte Sprachübung stets seine volle Kraft und seine volle Sorgfalt verwende, damit nicht durch nachlässige Wiederholung die Qualität der Fertigkeit verschlechtert, sondern während der Befestigung immer noch verbessert werde. (Steigerung der Anforderungen.)

Der Lehrplan gliedert das Unterrichtsfach der deutschen Sprache in drei Teile: 1. Lesen, 2. Stilistische Übungen, 3. Grammatik. Die der deutschen Sprache gewidmete Zahl der wöchentlichen Stunden beträgt nach unserem Lehrplan 5—6. In vielen Stundenplänen findet man z. B. dem Lesen 2 Stunden, den stilistischen Übungen 2 Stunden und der Grammatik 1—2 Stunden gewidmet. Es ist jedoch zum Voraus zu bemerken, daß diese verschiedenen Übungen sich in der Praxis nicht genau scheiden lassen, sondern vielfach ineinander übergehen. Es wird z. B. das Lesen sehr oft, ja gewöhnlich auch auf das Gebiet der stilistischen Übungen und manchmal in die Grammatik übergreifen, weshalb es Lehrer gibt, die in dem Stundenplan einzelne Deutschstunden mit Lesen und Aufsatz oder Lesen und Grammatik bezeichnen.

Versuchen wir nun, die drei Gebiete gesondert zu betrachten:

I. Das Lesen.

Wenn ich den Schülern begreiflich mache, was Lesen bedeutet, so erinnere ich sie an das Ährenlesen, die Weinlese, das Äpfelauflesen usw. Hier bedeutet der Ausdruck „Lesen“ so viel als sammeln, aufheben, behalten. Dann begreifen die

Schüler ziemlich leicht, daß das Lesen von Sprachgebilden nichts anderes ist als ein Sammeln, Einprägen und Behalten von Gedanken. Unter diesem Gesichtspunkte erscheint es als richtig, wenn wir in die Lesestunden auch spezielle Übungen im Hören einreihen. Als Aufgaben der Lesestunden bezeichnet der Lehrplan: „Übungen in reiner und lautrictiger Aussprache. Lesen und Besprechen von Gedichten und Prosastücken, Vortrag von auswendig gelernten Gedichten und prosaischen Lesestücken. Für die zweite Klasse wird besonders beigefügt: Pflege des schönen Vorlesens. Schillers Wilhelm Tell. Für die dritte Klasse kommt hinzu: Belehrungen über die wichtigsten prosaischen und poetischen Darstellungsformen und kurze Mitteilungen über einige der bedeutendsten Dichter, besonders auch derjenigen schweizerischer Herkunft.“

Die Übungen in reiner und lautrictiger Aussprache, von denen der Lehrplan spricht, sind nur ein Teil dessen, was ich Spezialübungen zur Entwicklung der Lesetechnik nenne: diese müssen offenbar alle den Lesestunden zugewiesen werden. Wir bezeichnen sie darum als unsere erste Aufgabe im Gebiete des Lesens. Unter ihnen gibt es zunächst Übungen zur Entwicklung des Auffassens. Solche sind:

- A. Übungen zur Entwicklung des stillen Lesens.
- B. Übungen zur Entwicklung des Zuhörens.
- C. Übungen zur Entwicklung des lauten Lesens.
- D. Übungen zur Verbesserung der Aussprache.

A. Übungen zur Entwicklung des stillen Lesens.

Das stille Lesen sollte schon aus dem Grunde tüchtig gepflegt werden, weil es das Hauptmittel zur späteren selbständigen Belehrung und zum edlen Genusse der literarischen Geistesschätze ist. Die Entwicklung der Fähigkeit des stillen Lesens wird durch gute Schülerbibliotheken, aus denen man den Kindern Bücher nach Hause gibt, wesentlich gefördert. In den Deutschstunden haben wir dann und wann auf die Wichtigkeit des stillen Lesens hinzuweisen, die Schüler energisch zu dieser Tätigkeit anzuregen und zu prüfen, wie weit sie es hierin bereits gebracht haben. Diese Prüfung ist aber nicht ganz leicht, weil ja die rezeptiven Geistesvorgänge einer direkten Beobachtung nicht zugänglich sind. Wir können nur aus der mündlichen oder schriftlichen Reproduktion des Gelesenen einen Schluß auf die Qualität des Lesens ziehen. Dieser Schluß ist nicht ganz zuverlässig, indem mangelhafte Repro-

duktion ihren Grund nicht nur in der mangelhaften Auffassung, sondern auch in der ungenügenden Entwicklung der Reproduktionsfähigkeit haben kann.

Wir haben also hier schon ein deutliches Beispiel einer Unterrichtsaufgabe, die ebenso gut zum Gebiete der stilistischen Übung als zu demjenigen des Lesens gehört, weshalb man sie auch ganz oder teilweise den Stunden für stilistische Arbeiten zuweisen kann. In den eigentlichen Lesestunden wird man diese Spezialübungen vornehmen, indem man dann und wann die Behandlung von Musterstücken des Lesebuches so beginnt, daß die Schüler zuerst aufgefordert werden, das zu behandelnde Stück aufmerksam zu lesen, um nachher über den Inhalt Auskunft geben zu können. Nach einer bestimmten Zeit läßt man alle Bücher schließen und sucht nun den Erfolg des Lesens zu konstatieren, indem man entweder den Inhalt abfragt oder zusammenhängend darüber referieren läßt. Lassen wir an Stelle dieser mündlichen Prüfung das Niederschreiben des durch das Lesen Aufgefaßten eintreten, so gehört die Übung eher in die Aufsatzstunde. Dann würde ich aber auch vorziehen, statt der Musterstücke des Lesebuches andern passenden Lesestoff zu wählen, der dem Schüler durchaus neu ist. Zu diesem Zwecke benutze ich lose Blätter, deren jedes ein passendes Sprachstück enthält. Diese Blätter verteile ich unter die Schüler, sodaß entweder jeder Schüler ein besonderes Lesestück oder jedenfalls nahe bei einander sitzende Schüler nicht das gleiche Stück erhalten. Ich fordere die Schüler auf, das Blatt ruhig zu lesen und sowohl den Inhalt als die Form möglichst gut aufzufassen, um sie nachher schriftlich wiedergeben zu können. Nach einer bestimmten Zeit ziehe ich die Blätter wieder ein und lasse die Schüler die Arbeit schreiben.

B. Übungen zur Entwicklung des Zuhörens.

Die Entwicklung des Zuhörens kann durch ähnliche Übungen bewirkt werden, wie wir sie soeben beschrieben haben. Wir können den Schülern passende Sprachstücke vorerzählen oder vorlesen und sie darüber abfragen oder die Stücke von ihnen zusammenhängend wiederholen lassen. Das Zuhören kann auch die Vorbereitung für eine schriftliche Arbeit sein. Wenn man aber bei dieser schriftlichen Prüfung die beabsichtigten Resultate nicht durch das Abgucken beeinträchtigt sehen will, so muß nur etwa der fünfte Schüler wieder die gleiche Arbeit bekommen wie der erste. Man kann das so

einrichten, daß man vier oder fünf ungefähr gleich schwierige Musterstücke vorliest oder vorspricht, dann die Schüler zu vierten oder fünfen numerieren läßt und hierauf jeder Rotte eines der Stücke zum Schreiben aufgibt; oder man kann ein größeres Stück, das deutlich in Abschnitte zerfällt, ihnen im Ganzen mitteilen und dann die verschiedenen Reihen je einen Abschnitt schreiben lassen. — Nicht selten übt man das Zuhören auch so, daß man von den Schülern nachher keine Wiedergabe verlangt, daß man sie also nur genießen läßt. Dazu muß man aber Sprachstücke wählen, welche die Schüler in ihrem Innersten packen. An Stelle des Lehrers können zum Vorlesen auch einzelne Schüler beordert werden.

C. Übungen zur Entwicklung des lauten Lesens.

In der Sekundarschule sollten wir die Schüler nicht nur zum mechanischen, sondern auch zum logischen und ästhetischen Lesen bringen.

Zum mechanischen Lesen gehört die Richtigkeit, Sicherheit und Fertigkeit. „Der Schüler liest richtig, wenn er die Laute rein und in der Ordnung, wie sie das zu lesende Wort bietet, ausspricht. Er liest sicher, wenn er nicht stottert, nicht Pausen macht, nichts mehrmals ausspricht, was nur einmal dasteht, nicht ein paar Worte schnell, die andern langsam liest, sondern die Wörter in ihrer Totalität auffaßt und eines nach dem andern in gleichbleibendem Tempo ausspricht.

Der Schüler liest fertig, wenn sein Lesen nicht mehr den Charakter des Zwanges und der Anstrengung, sondern der Leichtigkeit und Gewandtheit an sich trägt.“¹⁾

Statt „logisches Lesen“ braucht man auch etwa den Ausdruck „verständiges Lesen.“

Der Schüler liest verständig, „wenn er die Teile des Satzes dem Sinne nach richtig gliedert und ihre Beziehung aufeinander durch den Ton der Rede ausdrückt.“

Zum ästhetischen oder Schönlesen gehört noch mehr. Durch höheren oder tieferen Ton der Stimme, durch lauterer oder leiserer Sprechen (An- und Abschwellen), durch schnelleres oder langsamerer Lesen, d. h. also ähnlich wie bei der Musik durch Nüancierung des Tones, der Dynamik und des

¹⁾ Geistbeck, Dr., Michael, Methodik des Unterrichts in Geographie, Geschichte und deutscher Sprache für Volks- und Mittelschulen. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung, 1886. S. 132 u. 133.

Taktes soll die Bedeutung des Gelesenen, das durch dasselbe geweckte Gefühl, zum Ausdruck gebracht werden.

Wer annimmt, das mechanische Lesen bedürfe in der Sekundarschule keiner Pflege mehr, überschätzt unsere Schüler. Gewöhnlich stocken diese oder stolpern bedenklich, sobald ein neues, nicht ganz leichtes Wort zu lesen ist, und ebenso schlimm stehts mit dem logischen Lesen, mit der richtigen Betonung und Pausierung. Um die Schüler in der Lesefertigkeit zu fördern, müssen wir sie gewisse Lesestücke kursorisch, d. h. rasch vorwärts eilend, lesen lassen. Zu solchen Übungen eignen sich zunächst Stücke, welche der sprachlichen und sachlichen Erklärungen nicht oder wenig bedürfen, oder dann sind solche zu wählen, welche bereits erklärt worden sind. Zu empfehlen ist auch, das gleiche Stück wiederholt zu lesen. Nur darf der Lehrer nicht vergessen, daß die Jugend das Neue liebt und sich nicht langweilen will. Ein längeres Stück sollte höchstens zweimal hintereinander gelesen werden, die Wiederholung ist auf eine spätere Zeit zu versparen, nach welcher der Reiz des Wiedererkennens dem Reize der Neuheit wohl die Wage hält.¹⁾ Bei diesen Leseübungen sei der Lehrer frei, ohne das Buch in der Hand. Er hört so die Fehler genauer und behält die Klasse besser im Auge. Bei Fehlern ist der ganze Satz, nicht nur das einzelne Wort zu wiederholen. Bei schwierigeren Wörtern oder Wortverbindungen ist es allerdings etwa notwendig, die Wörter einzeln und dann im nächsten grammatikalischen Zusammenhange zu lesen und zu üben und dann erst ist der ganze Satz zu wiederholen. Bei solchen Übungen leistet das Chorsprechen gute Dienste.

Will das Lesen vom Blatt — das eben ein ziemlich komplizierter psychologischer Vorgang ist — gar nicht gehen, so kann man den Schüler etwa auf folgende Weise allmählich dazu führen: 1. Stilles Lesenlassen eines Satzes, dann lautes Lesen; 2. Stilles Lesenlassen eines größeren Abschnittes, dann lautes Lesen; 3. Lautes Lesen ohne vorausgegangenes stilles Lesen. Bei diesen Spezialübungen zur Förderung der Fertigkeit im lauten Lesen ist besonders darauf zu achten, daß Satzglieder, die logisch zusammengehören, zusammen gelesen werden, daß das Wesentliche betont wird und daß die Interpunktion durch richtige Pausen und richtige Tonhöhe zum Ausdruck gelangt.

¹⁾ v. Arx, Walther, Der deutsche Unterricht in unsern Bezirksschulen. Solothurn, Buchdruckerei J. Gaßmann, Sohn, 1884. S. 20.

In vielen Schulen herrscht ein eigentümlicher Schuleseton, der entweder einer übertriebenen Monotonie oder einem übertriebenen Wechsel der Tonhöhe entspringt. So kann beispielsweise die Erhebung des Tones am Ende einer Frage sehr verschieden durchgeführt werden. Gewöhnlich hört man die Regel aussprechen: Vor dem Fragezeichen erhebt sich die Stimme um eine Terz, sehr oft wird aber diese Steigerung größer, z. B.: Habt ihr's verstanden? Nach den landläufigen Regeln sollte der Tonfall am Schlusse, d. h. die Senkung der Stimme vor einem Punkt eine Quart, vor einem Strichpunkt eine kleine Terz ausmachen. Als Pausenlänge wird der Strichpunkt als das doppelte, der Punkt als das dreifache des Kommas angenommen; d. h. wenn letzteres $\frac{1}{8}$ Pause bedeutet, so hat der Strichpunkt den Wert $\frac{1}{4}$ und der Punkt denjenigen einer $\frac{3}{8}$ Pause.

D. Übungen zur Verbesserung der Aussprache.

Unser dialektisches Schriftdeutsch weicht gar sehr vom richtigen Schriftdeutsch ab. Allzu ängstlich und allzu pedantisch soll man allerdings unsere dialektische Färbung nicht ausmerzen wollen; in der süd- und norddeutschen Aussprache ist auch manches als Dialekt zu bezeichnen. Immerhin stellt man infolge der erleichterten Verkehrsverhältnisse, der Menge von Fremden, die bei uns sind u. s. w. an die Sekundarschule immer höhere Anforderungen in Bezug auf die Aussprache. Jedenfalls ist wünschbar, daß der Sekundarlehrer die muster-gültige Aussprache seiner Muttersprache ebenso kennt wie die französische und auf die Einübung derselben in der Schule die gleiche Sorgfalt verwendet wie auf diese. Eine sorgfältige Unterscheidung erfordern besonders die offenen und geschlossenen e und o, ferner die a; sodann ist auf die richtige Aussprache der Endkonsonanten zu achten. Ein empfehlenswertes Schriftchen zum Studium der deutschen Aussprache ist: Viëtor Wilh. Die Aussprache des Schriftdeutschen. Leipzig, O. R. Reisland. 1905.

Um die Schüler zu einer guten Aussprache zu bringen, ist wieder das gute Beispiel des Lehrers, das unermüdliche Vorsagen und Korrigieren während des gesamten Unterrichtes, die Hauptsache; aber auch Spezialübungen zur Verbesserung der Aussprache sind sehr am Platze. Ein Teil der deutschen Lesestunden darf solchen gewidmet werden. Sie bestehen in gutem Vorsprechen und Nachsprechen, Vorlesen und Nachlesen von Wörtern, Sätzen und ganzen Musterstücken. Der Lehrer

strebt dabei nicht nur nach der Vermeidung dialektischer Fehler, sondern bekämpft überhaupt die undeutliche Aussprache und dringt auf sorgfältige Artikulation, auf einen lauten, reinen Ton. Sehr wichtig ist in dieser Beziehung die Gewöhnung an eine richtige Mundöffnung und energische Lippenbewegungen.¹⁾

Als weitere Hauptaufgabe folgt

E. Die Behandlung von Lesestücken.

1. Der Zweck der Behandlung von Lesestücken.

a) Der materielle Zweck liegt in der Bildung einer Gesamtvorstellung des betreffenden Lesestückes, in der Schaffung bleibender Eindrücke, die durch die Behandlung des Stückes bewirkt werden. Dabei unterscheiden wir die sachliche und die sprachliche Seite, den Inhalt und die Form, trotzdem sie in Wirklichkeit untrennbar miteinander verbunden sind.

In Bezug auf den Inhalt bilden wir im Schüler Phantasievorstellungen, Begriffe und Urteile, die von intellektuellen, ästhetischen, altruistischen, moralischen und religiösen Gefühlen begleitet sind. Die gefühlsbetonten Vorstellungen, Begriffe und Urteile werden zu fest geordneten Assoziationen, zu festen Reihen verknüpft, deren Reproduktion im Schüler von dem starken Gefühl des Könnens begleitet ist. Er fühlt sich dadurch im Besitz des Lesestückes, wenigstens des Inhaltes desselben.

Mit Bezug auf die sprachliche Form bezwecken wir mit der Behandlung zunächst eine Bereicherung, Befestigung und Übung des Wort- und Formenschatzes. Wir prägen dem Gedächtnis neue Wörter und Wendungen ein und machen früher Gelerntes leichter reproduzierbar. Oft prägen wir dem Gedächtnis auch ganze Abschnitte oder sogar das ganze Lesestück als besondere Sprachform ein, d. h. wir lassen wörtlich memorieren.

b) Der formale Zweck besteht außer der jeder geistigen Übung inne wohnenden Stärkung der psychischen Grundkräfte, der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses, besonders in der Weckung des Interesses für die Lektüre. Dieses Interesse beruht auf der Lust, welche die Behandlung des Stückes im Schüler erregt. Unsere nächste Absicht muß also sein, in ihm

¹⁾ Vgl. Erni, Joh., *Der Lesefreund*. Zürich, Albert Müllers Verlag, 1890, und Utzinger, H., *Erläuterungen zum Deutschen Lesebuch für Sekundarschulen*. Zürich, Verlag der Erziehungsdirektion, 1911.

Lustgefühle zu erwecken und zwar sowohl in Bezug auf den Inhalt als auch auf die Form. Wir müssen darnach trachten, daß der Inhalt den Schüler packt, er muß entweder seinen Wissensdrang oder sein Schönheitsgefühl, sein Rechtsgefühl, sein Mitgefühl, sein religiöses oder sein sittliches Gefühl befriedigen.

In Bezug auf die Form sollten wir in ihm das ästhetische Gefühl wecken, d. h. ihm die Überzeugung beibringen können, daß der Schriftsteller das, was er hat sagen wollen, in schönster Weise ausgesprochen hat, so daß es ein Genuß ist, das Stück zu lesen. Neben den objektiven Lustgefühlen, der Freude am Lesestück, kommen auch noch die subjektiven Lustgefühle in Betracht, die Freude am Lesen selbst, aber auf dieser Stufe weniger in Bezug auf die Beherrschung des Sprachinhaltes, als in Bezug auf die Herrschaft über die Sprachform.

Nicht selten hat die Behandlung von Musterstücken außer der Sprachbildung noch einen höchst wichtigen Nebenzweck. In Utzingers Kommentar, Auflage 1896, S. 6, lesen wir: „Die Lektüre ist ein wesentliches Mittel, auf die Gesinnung einzuwirken. Sinn für die Natur, Nächstenliebe, Gemeinsinn, eine gesunde, von Chauvinismus und Phrasentum freie Vaterlandsliebe, kurz, die Keime zur reinen und edlen Menschlichkeit in die jugendlichen Herzen zu pflanzen, ist eine und nicht die geringste Aufgabe unseres Lesebuches. Das Lesebuch hat noch eine andere Mission zu erfüllen. Das Volk hat neben materiellen auch ideale Bedürfnisse. Letztere sucht es auf verschiedene Arten zu befriedigen. Eine derselben ist die Lektüre. Es ist allbekannt, welche Irrwege eine sich selbst überlassene Lesebegierde wandelt, welche Verwüstungen sie anrichten kann. Der Leseunterricht hat neben anderem die Aufgabe, durch Einwirkung auf Phantasie und Gemüt den Geschmack des heranwachsenden Geschlechtes zu bilden und die Leselust in eine richtige Bahn zu lenken.“

2. Verfahren bei der Behandlung von Lesestücken.

a) Einige Stimmen aus der pädagogischen Literatur. An die Spitze der zu beachtenden Winke stelle ich eine Bemerkung von Dr. Thomas Scherr, des Schöpfers unserer zürcherischen Volksschule, des methodischen Altmeisters, dessen „Schweizerischer Bildungsfreund“ Dezennien lang als edles geistiges Ferment in unserem Volke gewirkt hat. Im Vorwort

der fünften Auflage, S. V, des „Bildungsfreundes“¹⁾ finden wir folgende Bemerkung: „Während der Lesestunden soll eine gehobene und freie Stimmung in die Schule einkehren; Mühe und Zwang des Schullernens sollen verscheucht sein: Kein ängstliches Aufsagen, kein lästiges Auswendiglernen! — Kein Aufsuchen von Beweisstellen für Sprachunterrichtsregeln, und kein Aufspüren von etwaigen Fehlern gegen solche Regeln! Lehrer und Schüler seien von den Fesseln der Schullernerei befreit, auf daß sie sich mit Lust und Liebe der Lektüre hingeben. Die Frage: Was ist in solcher Lesestunde gelernt worden? hat keine Geltung. Als höchst bedeutsam jedoch gelten die Fragen: Hat die Lesestunde Sinn und Geschmack für gute, nützliche und schöne Lektüre in den Schülern angeregt und belebt? Sind Geist und Gemüt in freier und froher Tätigkeit und Teilnahme erfrischt und gestärkt worden?“ — Scherr warnt geradezu vor der sogen. schulgemäßen Behandlung der Lesestücke; er sagt S. VI: „Hinsichtlich der deutschen Schulleseübungen wird man mich vielleicht mit einigem Unwillen auf vortreffliche Musterlektionen, auf methodische Anleitungen und Erläuterungen verweisen, um darzutun, daß meine Bedenken eher auf Mißtrauen als auf Erfahrung beruhen. Nun, ich habe mich fleißig und aufmerksam bemüht, Einsicht und Kenntnis von bezüglichen Schriften zu erlangen; aber wenn ich der Wahrheit Zeugnis geben soll, so muß ich sagen, daß meine Bedenken durch manche dieser Schriften noch gesteigert worden sind. Ich fand z. B., wie einfache und leicht verständliche poetische Stücke fürchterlich behandelt werden. Umbildungen in prosaische Form, Vorerzählen und Nacherzählen, Vorlesen und Nachlesen; Vornahme und Betrachtung der Zeilen, Strophen und Abteilungen mit Rücksicht auf Metrum und Reim; und dann Auswendiglernen, Rezitieren und Deklamieren, Erklärungen, die der Erklärung noch mehr bedürfen als das Erklärte, oder die den poetischen Eindruck und Inhalt verderben und abschwächen, etymologische und syntaktische Hinweisungen, verbunden mit Belehrungen über Orthographie und Interpunktion, schließlich noch ein examinerisches Abfragen: all dieser methodische Apparat wird etwa herbeigeschleppt, um im jugendlichen Leser das poetische Ahnen und Fühlen zu unterdrücken, um der poetischen

¹⁾ Scherr, Dr. Thomas, Der schweizerische Bildungsfreund, ein republikanisches Lesebuch. V. Auflage, Zürich, Druck und Verlag von Orell, Füßli & Comp. 1866.

Gabe Duft und Farbe zu entziehen. Eine Dichtung, die der jugendliche Leser mit stiller Hingebung in Geist und Gemüt aufnehmen möchte, wird unter grausamer Schularbeit anatomiert und sezziert, — und so statt poetischer Stimmung und Erhebung nur Teilnahmslosigkeit und Langweile erzielt.“

In einer rechten Erziehungsschule sollte es nicht nur Lernstunden, sondern auch Stunden des Genusses, Stunden der Andacht geben, und ich möchte jeden Lehrer ermuntern, einen großen Teil der Lesestunden im Sinne und Geiste Scherrs zu erteilen. Wenn man es dazu bringt, daß die Pulse der Schüler in poetischer Ahnung höher schlagen, daß da und dort eine stille Träne unterdrückt wird, dann streut man Samen aus, der dreißig-, sechzig- und hundertfältige Frucht trägt. Aber solche Wirkungen werden nur diejenigen Lesestücke haben, die der Auffassungskraft des Schülers angepaßt sind, bei denen das Lesen selber keine Mühe mehr verursacht.

Doch können wir hiebei nicht stehen bleiben. Wir müssen den Schüler auch darin üben, daß er immer schwerere Lesestücke genießen kann; damit der Leseunterricht fürs Leben bilde, haben wir die Lesefertigkeit auch an schwierigen Stoffen zu üben. Das verlangt unser Lehrplan mit dem Ausdrucke: „Lesen und Besprechen prosaischer und poetischer Musterstücke.“ Neben dem cursorischen, rein genießenden Lesen, dem Scherr das Wort redet, muß aber auch das statarische, das verweilende Lesen, die sogenannte schulgemäße Behandlung zu ihrem Rechte kommen.

b) Die erklärende Behandlung der Lesestücke. Anleitungen zu solchen schulgemäßen Behandlungen findet man sehr viele. Zu den verbreitetsten gehören:

Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. XI. Auflage, besorgt von F. Martin. Gotha, E. F. Thienemann, 1902.

Lüben und Nacke, Einführung in die deutsche Literatur, I., II., III. Teil. 8. Auflage, vermehrt und verbessert von H. Huth. Leipzig, F. Brandstetter, 1879.

Otto, Friedr., Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden, aber nicht grammatisierenden Unterrichtes in der Muttersprache zu behandeln. Erfurt und Leipzig. G.W. Körner, 1853.

Pollack, Ein Führer durchs Lesebuch, 4. Auflage. Leipzig, Th. Hofmann, 1901.

Dietlein, R. und W., Gosche und Pollak, Aus deutschen Lesebüchern. I., II. und III. Band. IV. Auflage. Gera und Leipzig, Th. Hofmann, 1897.

Dietlein, W., Die Poesie in der Volksschule. Berlin, Hofmann, 1885.
Eberhart, K., Die Poesie in der Volksschule. Langensalza, Beyer.
I. und II. Reihe, 4. Auflage, 1893. III. Reihe 1886.

Nowack, Sprachstoffe für die Volksschule, zur Übung im richtigen Sprechen und Schreiben. 3 Schülerhefte, 1 Lehrerheft. Breslau, Ferd. Hirt, 1884.

Richter, C., Anleitung zum Gebrauch des Lesebuches im Schulunterricht. XI. Auflage von C. Hamann. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1890.

Herzog, Joh. Ad. Wie sind Gedichte zu lesen? 1895, Baden, Doppler.

Gute Winke findet man auch in „Kunsterziehung“, Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar, 9., 10. und 11. Oktober 1903. Abteilung deutsche Sprache und Dichtung. (Voigtländer, 1904.)

Dem Anfänger ist zu empfehlen, solche Werke zu studieren; aber hüten soll er sich, daraus eine Schablone zu machen. Treffend sagt von Arx (S. 44 des bereits genannten Buches „Der deutsche Unterricht in unsern Bezirksschulen“): „Die Eigenart des Lehrers, die momentane Stimmung, die unendliche Mannigfaltigkeit des Lesestoffes und die verschiedene Anlage der Schüler lassen über die Annahme weniger Grundgesetze nicht hinaus gehen. — Nicht genug ist vor dem Hauptfehler zu warnen, alle Lesestücke über denselben Leist zu schlagen; der Schüler soll gar nicht bemerken, daß ein Lesestück beim Erklären überhaupt über einen Leist geschlagen wird.“ In diesem Sinne sind auch die folgenden näheren Winke über die schulgemäße Behandlungsweise von Lesestücken aufzufassen.

Ich schließe mich im allgemeinen an das an, was im Kommentar zu unserem Lesebuch gesagt ist. Dessen Verfasser, alt Seminardirektor Utzinger, hatte seine Ansicht vor der Abfassung des Kommentars in der schweizerischen pädagogischen Zeitschrift veröffentlicht. Im fünften Jahrgang 1895, Seite 52, finden wir eine beachtenswerte Präparation des Lesestückes „Kann-nit-verstan“ von Hebel. Er beginnt die Behandlung mit dem Vorlesen durch den Lehrer. Daß der Lehrer jedes Gedicht vor der Erklärung vorlese, bezeichnet er als eine Pflicht, die mit fast pedantischer Gewissenhaftigkeit erfüllt werden sollte. Aber auch die Prosastücke bedürfen nach seiner Ansicht dieser Vorführung, besonders, wenn sie der schönen Prosa angehören. Weniger nötig sei das Vorlesen bei Stücken rein realistischen Inhaltes. Dem Vorlesen durch den Lehrer läßt Utzinger das Lesen durch die Schüler folgen, ganz, wenn das Lesestück kurz, abschnittsweise und mit der Erklä-

nung abwechselnd, wenn es von größerem Umfange ist. Je nach der Altersstufe und nach der Schwierigkeit des Inhaltes ist ein Stück ein oder mehrmals zu lesen. An das Lesen schließt Utzinger die Besprechung des Stückes mit Rücksicht auf den Inhalt. Durch Fragen überzeuge sich der Lehrer, ob der Schüler den Inhalt verstanden habe. Wo letzteres nicht der Fall sei, solle ohne weitere Umstände die Erklärung folgen. — Die Besprechung — fährt Utzinger fort — soll nicht bloß das Verständnis des Inhaltes vermitteln, sondern sich zu einer Sprechübung für die Schüler gestalten. Mit der Besprechung des Inhaltes verbindet man das Aufsuchen des Grundgedankens oder die ethische Verwertung. Hierauf wird das Stück von den Schülern zum zweiten Male gelesen. An dieses zweite Lesen knüpft sich nun die sprachliche Erklärung einzelner Ausdrücke. Bei dieser mündlichen Behandlung des Lesestückes sollen die Schüler so viel als möglich zum Sprechen angehalten werden. Ist auf diese Weise das Lesestück inhaltlich und sprachlich zum Verständnis gebracht worden, so folgt die stilistische Verwertung: das Aufsuchen der Gliederung und die mündliche und schriftliche Wiedergabe. Darnach ergäbe sich folgendes Schema:

1. Vorlesen durch den Lehrer.
2. Erstes Lesen durch die Schüler und Erklärungen des Inhaltes sowie ethische Vertiefung.
3. Zweites Lesen durch die Schüler mit sprachlichen Erklärungen und
4. Stilistische Verwertung.

Rüegg, der verstorbene Professor der Pädagogik in Bern, gibt ein ähnliches Schema.¹⁾

A.		B.	
1. Vorlesen durch den Lehrer	}	d. h. Unmittelbare Auffassung	
2. Erstes Lesen durch die Schüler		a) durch das Ohr	
		b) durch das Auge	
3. Erläuterung	}	d. h. Mittelbare Auffassung	
4. Vertiefung		d. h. sachliche und sprachliche Erklärung	
		a) des Einzelnen	
		b) des Ganzen	
5. Zweites Lesen durch die Schüler		(Dieses bildet den Anfang der „Darstellungen“, d. h. der stilistischen Übungen)	

¹⁾ Rüegg, H. R., „Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung.“ Bern, Dalpsche Buch- und Kunsthandlung (K. Schmid) 1870. S. 398.

Largiadèr¹⁾ in Basel läßt das erste Lesen durch die Schüler weg. Er wünscht

1. Vorlesen.
2. Besprechen.
3. Lesen der Schüler.

Kehr (in der bereits genannten „Theoretisch-praktischen Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke“ S. 36) bringt als weitere Momente, die Berücksichtigung verdienen, das stille Durchlesen durch die Schüler, und das auf die unmittelbare Auffassung folgende zusammenhängende Erzählen. Ferner darf beigefügt werden, daß der Darbietung gewisser Lesestücke eine Vorbereitung, eine Orientierung, eine Weckung apperzipierender Vorstellungen vorausgehen muß. Die von Utzinger, Rüegg, Largiadèr und Kehr veröffentlichten Winke zur Behandlung von Lesestücken können aber nicht alle als allgemein anerkannte Normen bezeichnet werden.

In Lehrerkreisen ist man über die Behandlung der Lesestücke nicht überall gleicher Meinung. So wird nicht selten über die beiden Fragen debattiert: 1. Soll ein zu behandelndes Lesestück gleich von den Schülern oder zuerst vom Lehrer gelesen werden? 2. Soll zuerst das ganze Stück gelesen und dann erst erläutert werden oder soll beides abschnittsweise geschehen? Vor zwanzig Jahren hat über diese beiden Fragen in der St. Gallischen Sekundarlehrerkonferenz eine sehr beachtenswerte Diskussion stattgefunden. Die betreffenden Verhandlungen sind in den beiden ersten der sogenannten grünen Hefte niedergelegt, die den Titel „Theorie und Praxis des Sekundarschulunterrichtes“ tragen.²⁾

Über die erste Frage waren die Meinungen geteilt. Eine größere Zahl von Rednern sprach sich gegen das anfängliche Vorlesen durch den Lehrer aus. Das Vorlesen durch den Lehrer wurde sogar als schädlich bezeichnet. Für diese Auffassung wurden folgende Gründe ins Feld geführt:

1. Die Schüler sollen zum selbständigen Lesen angehalten werden, da sie im späteren Leben die Hülfe des Lehrers auch nicht mehr haben. Sie müssen sich gewöhnen, durch eigene Arbeit in das Verständnis des Gedichtes einzudringen. (Dr. Müller.)

¹⁾ Largiadèr, Ant. Ph., „Volksschulkunde.“ Zürich, Friedr. Schultheß, 1869. S. 156.

²⁾ Theorie und Praxis des Sekundarschul-Unterrichtes, Diskussionsvorlagen für die st. gallische Sekundarlehrerkonferenz. 1. Heft. St. Gallen, Druck der Zollikoferschen Buchdruckerei, 1889. 2. Heft. St. Gallen, Verlag von Huber & Co. (E. Fehr), 1892.

2. Wenn die Schüler ein Stück durch Nachahmung lesen gelernt haben, so liegt darin noch keine Bürgschaft, daß sie das Gelesene auch verstanden haben. Man bekommt kein klares Bild darüber, wie der Schüler lesen würde ohne das Vorlesen des Lehrers. (Schmid, St. Gallen; Meli, Sargans.)
3. Wenn der Lehrer von Anfang an alles lesen will, so verlieren die Schüler das Vertrauen in sich selbst. (Peter, Ebnat.)
4. Durch die musterhafte Vorlesung im Anfang verlieren die Schüler die Lust zur weiteren Behandlung. Der packende Vortrag durch den Lehrer bildet den Höhepunkt, weshalb er eher an das Ende als an den Anfang der Behandlung gehört. Erst die Unterrichtsarbeit, dann das Vergnügen. (Wiget.)

Diejenigen, welche das anfängliche Vorlesen des Lehrers verwerfen, zerfallen also wieder in zwei Gruppen. Die einen wollen den Lehrer überhaupt nichts lesen lassen und die andern wünschen das mustergültige Vorlesen des Lehrers, aber erst am Schlusse der Behandlung. Von diesen verschiedenen Standpunkten aus werden nun auch die ersteren, welche gar kein Vorlesen durch den Lehrer wünschen (Schmid, Herzog) sagen: „Man muß sich durch irgend ein passendes Verfahren eine klare Übersicht von dem verschaffen, was der Schüler vom Lesestück versteht und was nicht. Dann hat man das Verständnis so weit zu fördern, daß ein Vorlesen von Seiten des Lehrers unnötig wird.“ In diesem Sinne ist für die Behandlung eines prosaischen Lesestückes folgendes Verfahren vorgeschlagen worden:

1. Weckung des Interesses für das zu behandelnde Stück durch eine passende Vorbesprechung. (Zielangabe und Analyse.)
2. Stilles Lesen der Schüler (in der Schule oder zu Hause), wobei sie sich das Unverstandene auf ein Blatt notieren.
3. Besprechung der von den Schülern gestellten Fragen. (Es ist selbstverständlich, daß nicht immer der Lehrer die Auskunft erteilen wird; die Schüler geben die Antwort meistens selbst und kontrollieren sich dabei gegenseitig. Derjenige Schüler, der die Frage gestellt hat, muß schließlich die Antworten rekapitulieren.)
4. Vorbereitung zum Erzählen (Hausarbeit).
5. Mehrmaliges Erzählen durch die Schüler.
6. Lautes Lesen durch die Schüler (höchstens dreimal).
7. Vertiefung und Gliederung (bei offenem oder geschlossenem Buch).
8. Schriftliche Bearbeitung (Herzog).

Für das anfängliche Vorlesen durch den Lehrer wurden folgende Gründe angeführt:

1. Statt daß, wie von den Gegnern behauptet wird, durch die anfängliche musterhafte Vorlesung in den Schülern die Lust zu weiterer Behandlung erlahme, werde im Gegenteil durch das gute Lesen das Interesse geweckt. Es sei das etwas Ähnliches,

wie wenn wir ein Lied schön singen hören. Wir sagen uns alle, wir wollen es auch so durchführen, und durch das schöne Vorlesen kann und soll man die Schüler packen, begeistern. (Flury, Schlaginhaufen, Rüst.)

2. Durch das gute Vorlesen erzielt man ein besseres Verständnis, es macht manche Erklärungen überflüssig.
3. Für viele Schüler sei das Lesen vom Blatt eine zu schwere Aufgabe und werde darum schlecht ausgeführt. Infolge dessen bleiben im Gedächtnis falsche Wortbilder haften, und es brauche wieder viel Arbeit, bis die Fehler ausgemerzt seien. Das einzuschlagende Verfahren wäre dann ungefähr dasjenige, was wir von Utzinger, Rüegg und Largiadèr haben empfehlen hören.

Daß erfahrene Schulmänner die beiden verschiedenen Verfahren mit so triftigen Gründen verteidigen und bekämpfen können, ist wohl ein Beweis dafür, daß jedes der beiden Verfahren gewisse Vorzüge hat, daß aber keines für sich allein angewendet in allen Richtungen völlig befriedigt. Darum sei empfohlen, nicht immer das gleiche Verfahren anzuwenden, sondern einen passenden Wechsel eintreten zu lassen: bald wird man mit dem Vorlesen oder Vorerzählen oder Vorbesprechen beginnen, ein ander Mal aber den Schüler still oder laut lesen lassen.

In ähnlicher Weise ist wohl auch die zweite Frage, ob ein Lesestück als Ganzes oder abschnittsweise behandelt werden soll, zu entscheiden. Man kann keine allgemein gültige Regel aufstellen! Es kommt auf die Länge und die Schwierigkeit und den Stimmungscharakter des zu behandelnden Stückes an. Man wird so viel als möglich darnach trachten müssen, das Kunstwerk möglichst wenig zu zerreißen, sondern einen tiefen Totaleindruck zu erzeugen. Aber wenn das Stück allzu schwierig ist, so hat es keinen Sinn, das ganze allzu rasch zu bieten. „Wenn das Neue zu rasch und zu massenhaft auftritt, so verwischen sich die Eindrücke, und was man in diesem Falle „Überblick“ und „das Ganze“ nennt, ist in der Regel nicht mehr als ein verschwommener Eindruck.“ (Wiget.) Wenn ein Stück nicht in einer einzigen Lektion erledigt werden kann, so soll man nur darnach trachten, daß die Schüler in jeder Lektion von warmem Interesse erfüllt sind und eine lustvolle Erinnerung in sich aufnehmen. Ob dann die Gliederung so oder anders sei, so wird sich schließlich doch eine lustbetonte Gesamtvorstellung bilden.

Die gefährlichsten Klippen bei der ganzen Behandlung sind die sogenannten „Erklärungen“. Da heißt es für den Lehrer vor allem Maß halten. Wohl müssen wir den Schüler daran

gewöhnen, daß er sich beim Lesen nicht mit halbem Verständnis begnügt; aber durch die Erklärungen darf nicht die Langeweile in die Klasse kommen, im Gegenteil müssen durch sie die Lustgefühle, welche das Lesestück unmittelbar weckt, verstärkt werden. Ist dies nicht der Fall, so taugen die Erklärungen nichts, sondern würden besser ganz weggelassen. Ist dies für die Prosastücke eine allgemein gültige Regel, so gilt sie noch in erhöhtem Maße für die Behandlung von Gedichten. Folgende beachtenswerte Winke entstammen einer Arbeit von Otto Ernst (Hamburg), dem dichterisch veranlagten Pädagogen, der besonders durch „Flachsmann als Erzieher“ bekannt geworden ist, in Dittes Pädagogium, 1895, Seite 336 und 337. „Wenn der Lehrer ein Gedicht behandeln will, so hat er sich vor allem folgende Fragen vorzulegen:

1. Welches Gefühl oder welche Stimmung liegt dieser Dichtung zu Grunde? mit andern Worten: was ist die künstlerische Tendenz dieser Schöpfung?
2. Wo liegt der Akzent des Gedichts d. h. durch welche Partien dieses Gedichts kommt die Absicht des Dichters am stärksten und deutlichsten zum Ausdruck?
3. Auf welchen psychologischen Voraussetzungen beruht die Wirkung der Dichtung, und weist das kindliche Seeleninventar alle diejenigen Momente auf, die vorhanden sein müssen, wenn das Gedicht seine spezifische Kraft ausüben soll?
4. Wie stelle ich es an, diejenigen Vorstellungen, an welche das Gedicht anknüpft, in meinen Schülern so lebendig und dadurch die Schüler so aufnahmefähig als möglich zu machen, ohne die eigenartige Wirkung des Gedichtes vorweg zu nehmen oder gar zu übertreffen?“

Wie schon früher angedeutet, liegt der schwierigste Teil der Behandlung in den sogen. Erklärungen. Otto Ernst sagt hierüber:

„Die Erklärungen sollen sich darauf beschränken, die Auffassung zu erleichtern, die durch das Gedicht geweckten Phantasievorstellungen lebhafter, einzelne packende Gedanken noch packender zu gestalten, die Schönheit der Sprache noch deutlicher empfinden zu lassen.“

Sie gliedern sich sowohl in Bezug auf den Inhalt, als auch in Bezug auf die Sprache je in zwei Gruppen. Die erste regt den Schüler zur Detailbetrachtung an, zur phantasievollen Auffassung der einzelnen Situationen und Gedanken. Nicht selten wende ich dabei die Frage an, wie wohl ein Maler die Situation

darstellen würde. Wo sie sich ungezwungen ergibt, mag auch die Charakteristik der Personen versucht werden. Die zweite Gruppe von Erklärungen bezieht sich auf die Gesamtauffassung. Man sucht eine Übersicht über das Ganze zu gewinnen und den Kernpunkt des Kunstwerkes zu erfassen. Für die Übersicht ziehe ich gewöhnlich eine Reihe von Merkwörtern, eine einfache Disposition, welche die Phantasie anregt, einer in prosaischen Sätzen ausgeführten Inhaltsangabe vor, denn durch letztere wird gar leicht der poetische Duft abgestreift. Mit Bezug auf den Kernpunkt muß man sich hüten, in jedem Gedicht eine moralische Grundidee hervorsuchen zu wollen. Ferner hüte sich der Lehrer bei der Besprechung vor eigenen Gefühlsergüssen, welche die Schüler nicht verstehen können, und ganz besonders vor Kritteleien. Grammatische Erörterungen über den Satzbau, die Wortbildung, die Versform usw. dürfen nur dann in der Erklärung vorkommen, wenn sie für das Verständnis notwendig sind oder wenn dadurch die besondere Schönheit zur Empfindung gebracht werden kann.

Bei der Auswahl der Gedichte frage man sich vor allem, ob der Schüler für dasselbe reif genug sei und ob er die nötigen apperzipierenden Vorstellungen (Gedanken und Gefühle) besitze, um die Einzelheiten und das Ganze als etwas Schönes zu erfassen. Es ist z. B. ziemlich schwer, den Sekundarschülern Gedichte wie „Des Schäfers Sonntagslied“ von Uhland oder Rückerts „Aus der Jugendzeit“ zum Verständnis zu bringen, während es leichter gelingt, Gedichte wie „Wenn du noch eine Mutter hast“ oder solche mit vaterländischem Inhalte dem kindlichen Gefühle zugänglich zu machen. Gut ist es, auch die Zeitumstände zu berücksichtigen, die Jahreszeit, besondere Ereignisse, oder den Stand des Unterrichtes in den Realfächern.

Für die dritte Klasse verlangt der Lehrplan die Behandlung von Lesestücken größeren Umfanges. Früher hat man wohl gewöhnlich Schillers Wilhelm Tell gewählt. Jetzt liest man ihn schon in der zweiten Klasse. In der dritten Klasse kann man allerdings auch noch vertiefend darauf eintreten. Bedeutend schwerer zum Verständnis zu bringen sind Stücke wie „Nathan der Weise“ oder „Wallenstein“, „Jungfrau von Orléans“, „Mina von Barnhelm“. Andere, kleinere Stücke sind meistens schwerer zu behandeln. Schillers „Glocke“ wird wohl immer durchgenommen werden.

Nach diesen verstandesmäßigen Winken zur Behandlung der Lesestücke will ich zum Schlusse nochmals einen kom-

petenten Idealisten zum Worte kommen lassen. Prof. Julius Stiefel hat an der außerordentlichen Synode vom 9. Juni 1902 in der Peterskirche zu Zürichs Lehrerschaft über das Thema „Poesie und Schule“ gesprochen.

Im Synodalbericht 1902, S. 76 und 77, finden sich folgende Worte aus Stiefels Vortrag: „Gedichte erklären sich nur aus dem Gefühl heraus, aus der Andacht und Inbrunst des Herzens für die Poesie und die gewinnt sich nur durch Versenkung in die Poesie. „Willst du lesen ein Gedicht, und noch viel mehr, willst du erklären ein Gedicht, so sammle dich wie zum Gebete.“ Die Gedichtstunde soll die Sonntagstunde des Unterrichts sein, und dazu muß der Lehrer sein Gemüt sonntäglich sammeln und stimmen. Er soll vorher in den Sonnenschein gehen oder in den grünenden Wald und an den murmelnden Bach, oder wenn es Winterzeit ist, hat er alles das, die Himmelsbläue, den murmelnden Bach und den grünen Wald in den Gedichten selber. Gedichte kann man nur erklären aus einem vollen, überströmenden Herzen heraus, und ein volles, überströmendes Herz gewinnt man nur durch ein andächtiges Sammeln, wenn man sich an die Ströme der Poesie setzt und die Melodien in sich hineintrinkt. Dann strömen sie wieder, wenigstens einiges davon, aus dem Lehrer heraus, und ein Kleines ist genug für eine kleine Schulstube und für Kinder, die für lebendige Poesie immer empfänglich sind. Aber eins möchte ich Ihnen aus tiefstem Ernste zurufen: wir alle, wir lesen zu wenig, wir müssen viel mehr lesen, in die Nächte hinein lesen, Sonntage durchlesen, damit wir voll werden des innern Reichtums und Segens der Poesie. Und nicht alles mögliche durcheinanderlesen, sondern gute Sachen immer und immer wieder lesen, und gute Sachen auswendig lernen.

Es hat sich auf das Auswendiglernen ein Rost falscher Auffassung gelegt, als ob das etwas rein Mechanisches wäre. Man kann alles mechanisch betreiben, aber man kann auch alles mit Seele betreiben. Lernt man schöne Gedichte so auswendig, daß man sie als ein Morgen- und Abendgebet spricht, dann ist nichts Mechanisches dabei, dann ist es Nahrung der Seele und Bildung des Gemütes, von Tag zu Tag, von Stunde zu Stunde, bis wir innerlich bereichert werden, dann brauchen wir keine Künste zu machen, dann sprechen wir aus der Poesiekunde des eigenen Herzens von dem Schönen, Guten, Idealen zu den Kindern, und dann wird die Stunde Poesie und wird eine Sonntagstunde des Unterrichts.“

Als weitere Aufgabe bezeichnen wir

F. Die Vortragsübung.

So weit die Vortragsübungen im Lehrplan unter dem Titel Lesen eingereiht sind, bedeuten sie wohl das, was im Lehrplan der ersten Klasse etwas näher bezeichnet ist, nämlich den Vortrag von auswendig gelernten Gedichten und prosaischen Lesestücken.

Für die Bereicherung des Sprachschatzes und die Förderung der Sprechfertigkeit ist der Wert des Memorierens und Rezitierens sehr hoch anzuschlagen. Aber für viele Schüler ist das Memorieren eine Plage, wenn man es ihnen einfach als Hausaufgabe vorschreibt. Der Lehrer wird deshalb besser tun, wenigstens in der ersten Klasse, zum Teil auch später, wenn er das Memorieren so viel als möglich in der Schule vornimmt. „Man muß“, sagt Kehr, „dem Kinde zeigen, wie es auswendig lernen soll.“ Meistens geschieht es durch Vorsprechen des Lehrers und Nachsprechen eines oder mehrerer Schüler. Man kann die Schüler aber auch anregen, das Memorieren durch stilles Lesen vorzunehmen und dann das so Eingeprägte zu reproduzieren. In den letzten Jahren sind durch die experimentelle Psychologie die Bedingungen des Auswendiglernens näher untersucht worden. Von praktischem Werte ist besonders die Beantwortung der beiden Fragen

1. Ob ein Sprachstück in Teilstücken oder als Ganzes memoriert werden solle (T oder G Methode);
2. ob für das Memorieren eine Lippenbewegung von Vorteil sei?

Ob man die Memorierübung unmittelbar ans Lesen schließe oder in besonderen Stunden vornehmen wolle, ist ziemlich gleichgültig, das hängt von der Art und Länge des Stückes und der verfügbaren Zeit ab. In vielen Fällen schwächt es die poetischen Stimmungen keineswegs, sondern erhöht sie eher, wenn nach dem Lesen und Erklären eines Musterstückes gleich mit dem Memorieren begonnen wird; liegt doch den Schülern der Wunsch sehr nahe, das, was sie als schön fühlen, auch auswendig zu lernen. Während des Memorierens kann der Lehrer in vorzüglicher Weise Phantasie und Gefühl noch weiter anregen, sprachliche Schönheiten besonders hervorheben. Zur Pflicht aber sollte er sich machen, das, was die Schüler memorieren sollen, auch selbst auswendig zu lernen und frei vom Buch den Schülern vorzutragen.

Im Rezitieren auswendig gelernter Stücke lassen sich in

der Sekundarschule recht schöne Erfolge erzielen. Dabei kann das Sprechen im Chor mit Vorteil Verwendung finden. Viele Schüler, welche die Schönheit der Dichtung ganz gut fühlen, scheuen sich, ihren Gefühlen Ausdruck zu geben. Sie fürchten, „bei richtiger Betonung ausgelacht zu werden und den Makel der Affektiertheit auf sich zu laden. Da ist nun das Chorsprechen ein vorzügliches Universalmittel. Es reißt diese Mutlosen und Bescheidenen mit und gibt den Schwächeren etwas von dem Schönheitsgefühl, welches die Begabteren leitet.“ (Erni, „Lesefreund“ S. 8.) Man hüte sich aber bei diesen Vortragsübungen vor Ziererei und theatralischer Ausgestaltung. Gesten und Mienenspiel sind zu vermeiden. Der vortragende Schüler stehe in ruhiger, bescheidener Haltung vor der Klasse und wirke einzig durch die Macht der Sprache, und diese sei nicht angelernte Künstelei, sondern der natürliche Ausdruck der Wahrheit. Das Geheimnis des guten Lesens (und also auch des guten Vortrages) ist — nach Wackernagel¹⁾ — die Wahrheit. „Wer wahr liest, liest gut.“ Darum führe man den Schüler zum vollen Verständnis des Memorierten. Man lehre ihn das, was er spricht, sich vorstellen und mitfühlen, so wird er von selber gut sprechen.

Die vierte Aufgabe des Leseunterrichtes besteht in:

G. Belehrungen über die Darstellungsformen.

Der Lehrplan der III. Klasse schreibt unter dem Titel „Lesen“ auch „Belehrungen über die wichtigsten prosaischen und poetischen Darstellungsformen“ vor. Diese „Belehrungen“ könnten wohl ebensogut in die Grammatikstunden gewiesen werden, wenigstens ist auf den Wunsch der Schulkapitel unserem obligatorischen Lehrbuch für deutsche Grammatik ein Abschnitt über Stilistik und Poetik beigegeben.

So machen wir beispielsweise den Schülern klar, was man unter dem schmückenden Beiwort, der Gleichnisrede, der bildlichen Umschreibung, der Namensvertauschung, der Personifikation, der Übertreibung, der Ironie, dem Kontrast, der Steigerung und dergleichen stilistischen Formen versteht. Man erklärt die Arten des Reims, die Versfüße, Verse und Strophen, man gibt ihnen einen Begriff von den verschiedenen Aufsatzgattungen und Dichtungsarten. Die betreffenden Belehrungen dürfen aber nicht leere Definitionen sein, sondern müssen sich

¹⁾ Wackernagel, Dr. K. E. P., Der Unterricht in der Muttersprache. Stuttgart, Verlag von S. G. Liesching, 1843. S. 92.

auf lebendige Sprachanschauung gründen, und diese finden wir in der Lektüre. Sind dann die genannten Begriffe im Schüler gebildet, so haben sie wieder eine doppelte Nachwirkung. Sie beeinflussen sein ferneres sprachliches Auffassen und Darstellen. In den späteren Lesestunden apperzipiert er die ihm gebotenen Lesestücke mit den neu erworbenen Bewußtseinsmomenten, er erkennt in den Lesestücken neue Beispiele der ihm bekannten Darstellungsformen. Mehr als früher empfindet er beim Lesen die Schönheit des Rhythmus, des Reims, der bildlichen Ausdrücke usw. Die zweite Wirkung zeigt sich bei den stilistischen Übungen. Der Schüler fängt an, bei dem was er spricht und schreibt, auf den Wohlklang und die künstlerische Wirkung zu achten.

Mit diesen Belehrungen aus der Stilistik und Poetik braucht man nicht zu warten bis in die III. Klasse, sondern man kann den Schülern schon früher für diese Dinge Ohr und Auge öffnen. Es handelt sich dabei indes weniger um ein Einprägen gelehrter Namen, als vielmehr um eine Schulung der Sinne, die Entwicklung der Freude am sprachlichen Wohllaut und Ebenmaß und an der sprachlichen Wirkung. In der II. Klasse kann man mit Erfolg auf Versmaß und Reime aufmerksam machen. Der Schüler hat nach von Arx, S. 60, in diesem Alter eine Freude an den Gesetzen des Kling-Klangs. So vorgebildet, ist er dann in der III. Klasse reif für eine begriffliche und übersichtliche Auffassung der wichtigsten Darstellungsformen. Man braucht nun auf dieser Stufe die Definition, die Bildung des logischen Begriffs nicht mehr für zu schwer zu halten. Sind ja doch in der Geometrie und in andern Fächern schon viele scharfe Definitionen gegeben worden und ist die erste Aufgabe unter den Belehrungen über die Darstellungsformen in unserem Grammatikbuch eine Übung im Definieren.

Als letzte Aufgabe des Leseunterrichtes bezeichnen wir

H. Mitteilungen über einige der bedeutendsten Dichter.

Solche verlangt der Lehrplan ebenfalls nur für die III. Klasse. Man kann aber ganz gut das Interesse für die Literatur und deren Erzeuger schon früher wecken oder doch vorbereiten. Es ist ja etwas sehr natürliches, daß man bei der Behandlung eines Gedichtes den Schülern den Namen des Dichters mitteilt und einprägt. So bekommen die Schüler im Laufe der beiden ersten Jahre schon die Kenntnis einer längeren Reihe von Dichter-

namen. Recht hübsch ist es, wenn man dann und wann auch etwa auf den Geburtstag eines dieser Dichter aufmerksam macht und diesen Tag zu einer kleinen Feier ausgestaltet, die ja gar nicht viel Zeit in Anspruch zu nehmen braucht. Ich habe z. B. selten den 10. November vorübergehen lassen, ohne der Klasse mitzuteilen, daß dies der Geburtstag Schillers sei, und ohne ihr eine kleine Freude dadurch zu machen, daß ich ihr unerwartet eines der packenden Gedichte vorlas. Die Schüler hatten z. B. immer große Freude am „Gang zum Eisenhammer“, den ich ihnen mit ganz wenigen Erklärungen bot. Da und dort läßt sich auch ein Stückchen aus dem Leben eines der Geisteshelden den Schülern zu Gemüte führen, wie es z. B. durch unser Lesebuch so schön mit dem Jugendleben Herders geschieht. Auch über Friedrich Schiller, Gottfried Keller, Konrad Ferdinand Meyer, Heinrich Boßhard, den Dichter des Sempacherliedes, haben wir im neuen Prosabuch biographische Mitteilungen.

Auf diese Weise vorbereitet, sind uns die Schüler in der III. Klasse dankbar für einige zusammenhängende Mitteilungen aus der Literaturgeschichte. In der III. Klasse habe ich schon erfolgreich in alle Hauptperioden der deutschen Dichtkunst blicken lassen, in die Zeit des Minnesangs (Nibelungen, Gudrun) und Meistersanges (Hans Sachs), in die klassische und neue Zeit. Es ist eine hohe Kulturaufgabe, das Volk für seine Literatur zu interessieren. (Um sich nicht zu zersplittern, kann man ganz gut diese Belehrungen in den Dienst des Lesens und des Aufsatzunterrichtes stellen.)

Damit können wir das Gebiet des Lesens als beendet betrachten und gehen zum II. Hauptgebiet des deutschen Sprachunterrichtes über.

II. Die stilistischen Übungen.

Unter stilistischen Übungen versteht unser Lehrplan nicht nur Übungen in der schriftlichen, sondern auch solche in der mündlichen Darstellung, alle jene Übungen, welche im Schüler die Fähigkeit entwickeln, seine Gedanken mündlich oder schriftlich zum Ausdruck zu bringen. Wir haben diese Übungen schon gestreift, als wir uns fragten, wie die deutsche Sprache im Gesamtunterricht gefördert werden könne. Wir haben dabei besonders auf den Wert der zusammenhängenden mündlichen Zusammenfassung dessen, was in den einzelnen Lektionen gelehrt wird, aufmerksam gemacht.

Um im Deutschunterricht den mündlichen Ausdruck zu fördern, sind folgende Übungen empfehlenswert:

1. Die Anregung der Schüler zur fleißigen Reproduktion auswendig gelernter Gedichte und Prosastücke.
2. Die öftere freie Wiedergabe behandelter Erzählungen.
3. Das freie Referieren über etwas selbst Gelesenes oder selbst Erlebtes.

Für die Reproduktionsübungen habe ich in meiner Schule gewöhnlich folgendes Verfahren eingeschlagen: Von Anfang an erhielten die Schüler die Aufgabe, jede Woche etwas, was sie früher gelernt hatten, so zu wiederholen, daß sie in der nächsten Vortragsstunde zum Hersagen bereit waren, falls die Reihe an sie kam. In großen Klassen reicht natürlich die Zeit nicht, um in einer Stunde oder bei dem dieser Übung gewidmeten Teil einer Stunde alle Schüler an die Reihe kommen zu lassen. Ich hielt aber doch darauf, daß jede Woche etwas Frisches repetiert wurde und erst nach etwa zehn Wochen das gleiche Stück wieder gewählt werden durfte. Unter den Schülern ließ ich ein hektographiertes Schülerverzeichnis zirkulieren, in welches sie notierten, was sie diese Woche repetiert hatten. Dieses Verzeichnis mußte immer in der Lese- stunde auf dem Lehrertisch liegen, damit ich ohne Zeitverlust in der mir passend scheinenden Reihenfolge rezitieren lassen konnte. Wer nicht an die Reihe kam, war für das nächste Mal doch wieder für ein neues Lesestück eingetragen.

Da die meisten stilistischen Übungen sowohl mündlich als schriftlich ausgeführt werden können, gehe ich gleich zur Gliederung der letztern über. Sie haben den Zweck, entweder einzelne Wörter schreiben oder einzelne Gedanken sprachlich fassen oder längere Gedankenreihen wirksam darstellen zu lehren. Darnach erhalten wir drei Gruppen von Übungen: Orthographische, Grammatisch-stilistische Übungen und Aufsatzübungen.

A. Orthographische Übungen.

Der Lehrplan verlangt die orthographischen Übungen ausdrücklich nur für die erste Klasse. Ob sie in den oberen Klassen noch notwendig seien, wird der Lehrer aus den Aufsatzheften der Schüler erkennen.

Die Orthographie ist in vielen Fällen etwas Konventionelles, sodaß man mit Regeln nicht weit kommt. Das Hauptmittel zur Auffassung und Einübung der Orthographie ist das richtige

Anschauen der richtigen Wortbilder und die fleißige Wiederholung der so erhaltenen Vorstellungen. Damit soll allerdings nicht gesagt sein, daß nicht auch die genaue Auffassung des Wortklanges sorgfältig gepflegt und zur Unterstützung der Orthographie verwendet werden solle. Auch sollen die Regeln, welche das Gedächtnis zu unterstützen imstande sind, wie z. B. diejenigen über das s oder über die Silbentrennung, erst in den Schülern befestigt werden.

Wir können die Orthographieübungen hinsichtlich ihres Zweckes wieder in zwei Untergruppen einteilen:

1. Übungen zur Erlernung der Orthographie.
2. Übungen zur Befestigung und Anwendung des Gelernten.

Dann muß das orthographische Schreiben zur Fertigkeit entwickelt werden.

1. Übungen zur Erlernung der Orthographie.

Das beste Mittel zur Erlernung der Orthographie ist das Schreiben der Wörter an die Wandtafel. Im gesamten Unterricht sollte jedes Wort, das neu auftritt, mit Hülfe der Wandtafel nach seiner Orthographie eingeprägt werden. Dabei zeigt sich oft, wie die Schüler sogar in der III. Klasse flüchtig lesen (z. B. Jbsilanti statt Ypsilanti) oder auch, wie in den Lehrmitteln Widersprüche mit der gewöhnlichen Orthographie zu treffen sind („Skelet“ im Naturkundbuch).

Das gewöhnlichste Verfahren besteht darin, daß der Lehrer das neue Wort anschreibt, lesen läßt, auswischt, von den Schülern genau schreiben läßt, wieder auswischt, noch einmal schreiben läßt usw. Neue Wörter, die man beim Lesen findet, können die Schüler im Buche anschauen und dann an die Wandtafel schreiben.

Es ist für jeden einzelnen Schüler von Wichtigkeit, daß er das neue Wort nicht allein geschrieben oder von andern schreiben sieht, sondern daß er es selbst schreibt. Dabei ist es gut, wenn die ganze Klasse das Wort in ein Übungsheft einträgt, einzelne Schüler nachher gewissermaßen zur öffentlichen Kontrolle das gleiche an die Wandtafel schreiben.

Gerne gebe ich auch vor dem Einschreiben der Aufsätze den Schülern Gelegenheit, Wörter, über deren Schreibweise sie nicht völlig sicher sind, der ganzen Klasse als Anschauungsbeispiele an die Wandtafel zu schreiben. Auf ähnliche

Weise kann man nach der Korrektur die schriftlichen Arbeiten anordnen. Zu empfehlen ist ferner, daß schwierige Wörter den Schülern durch den Lehrer systematisch vorgeführt werden.

2. Übungen zur Befestigung und Anwendung des Gelernten.

Eine treffliche Übung zur Befestigung der Orthographie ist das Niederschreiben auswendig gelernter Musterstücke. Falls das Stück wirklich gut memoriert ist, kann der Schüler seine ganze Kraft auf die Orthographie verwenden.

Ähnliche Bedeutung hat das sogenannte Diktat. Dieses stellt aber an den Schüler zugleich die Forderung, einen gehörten Satz rasch aufzufassen. Beim Diktat sollte man nämlich strenge daran festhalten, daß ein Satz oder Satzteile, deren Länge der Auffassungskraft der Schüler entspricht, nur einmal vorgesprochen werden. Die Diktate können übrigens auch zu einer rein orthographischen Übung gestaltet werden, indem man statt zusammenhängender Sprachstücke einzelne Wörter mit besonderen Schreibschwierigkeiten diktiert. Den Schülern Sammlungen fehlerhaft geschriebener Wörter zur Korrektur vorzulegen, war eine Zeitlang ein ziemlich weit verbreitetes und beliebtes Verfahren; es ist aber nicht zu empfehlen, weil das fehlerhafte Wort sich dem Gedächtnis ebenso leicht einprägt wie das richtige. In neuerer Zeit sind Tabellen hergestellt worden, die fehlerhafte Wörter enthalten oder in denen das Fehlerhafte rot gedruckt ist. Man beabsichtigt wohl, dadurch die Schüler zu veranlassen, die Wörter sich richtig vorzustellen und sie in der Begründung der Rechtschreibung zu üben. (Wenn sich das Wortbild mit dem Fehler wirklich einprägt, so erscheint immer der Fehler, weil mit anderer Farbe behaftet, als etwas Ungehöriges, Auffälliges.)

B. Grammatisch-stilistische Übungen.

Die grammatisch-stilistischen Übungen fördern den Schüler in der Fähigkeit, einzelne Gedanken sprachlich auszudrücken. Insbesondere haben sie den Zweck,

1. den Wortschatz systematisch zu bereichern,
2. bestimmte Sprachformen einzuüben,
3. Gewandtheit im Ausdrucke einzelner Gedanken zu entwickeln,
4. die Schüler an richtige Interpunktion zu gewöhnen.

1. Die systematische Bereicherung des Wortschatzes.

Eine systematische Bereicherung des Wortschatzes durch den Deutschunterricht ist sehr zu empfehlen. Wenn auch durch den realistischen Unterricht sowie durch das Lesen und die Aufsatzübungen eine Menge von Wörtern dem Gedächtnis eingeprägt wird, zeigt doch der auf diese Weise sich bildende Wortschatz viele Lücken, indem viele wichtige Wörter in keinem der behandelten Lesestücke und auch im übrigen Unterricht gar nie zur Anwendung gekommen sind. Die wichtigsten Fremdwörter sollten wir trotz aller Hochachtung vor den Reinigungsbestrebungen unsern Schülern beibringen.

Jeder Lehrer wird imstande sein, Übungen zur Bereicherung des Wortschatzes zusammenzustellen, zum Beispiel Wortfamilien bilden zu lassen:

Sprechen: Besprechen, zusprechen, absprechen, versprechen, versprechen, aussprechen, sprechbar, unaussprechlich usw. Der Sprecher, der Fürsprecher, die Besprechung, der Spruch, der Widerspruch, der Ausspruch, der Kernspruch usw.

Oder er kann Fragen beantworten lassen wie die folgenden: Wie sagt man statt kleiner machen? größer machen? besser machen? Oder: Wie ist eine Handlung, die Schande bringt? Antwort: Schändlich. Wie wird der Mensch genannt, der oft zu zanken pflegt? Antwort: Zänkisch.

Hieher gehört auch die Darstellung eines Lesestückes mit anderen Ausdrücken (Synonymen).

2. Die Einübung bestimmter Sprachformen.

Der Einübung bestimmter Sprachformen dienen viele Arten der Umbildungen von Musterstücken, die man oft unter die Aufsatzübungen einreicht, zum Beispiel: Darstellung eines Lesestückes mit verändertem Personalverhältnis; mit verändertem Zahlverhältnis; mit verändertem Geschlechtsverhältnis; mit veränderten Zeitformen; mit verschiedenen Ausageweisen.

Man kann auch bei irgend einem Lesestücke einzelne kürzere Sätze, in denen Sprechwendungen vorkommen, die man der Einübung wert erachtet, auswählen und diese einzeln in einer bestimmten Person in allen Formen der Konjugation sprechen oder schreiben lassen. Überhaupt ist das fleißige Konjugieren ganzer Sätze sehr zu empfehlen.

3. Die Entwicklung der Gewandtheit im Ausdruck einzelner Gedanken.

Um die Gewandtheit im Ausdrucke einzelner Gedanken zu entwickeln, ist vor allem rätlich, viele Sätze, zum Beispiel die Sätze von Lesestücken oder von Schüleraufsätzen auf recht verschiedene Arten ausdrücken zu lassen. Man läßt Sätze erweitern oder verkürzen, man läßt Satzverbindungen und Satzgefüge in einfache Sätze verwandeln und umgekehrt. Man läßt die Satzglieder umstellen, man verwandelt Urteilssätze in Ausruf-, Frage-, Wunsch- und Befehlssätze, man läßt schmückende Adjektive beifügen u. s. w. Mit diesen Übungen im Satzbau sind untrennbar verbunden

4. Die Interpunktionsübungen.

Diese werden natürlich am sichersten in Verbindung mit einer systematischen Satzlehre geboten. Man kann sie aber auch — dem systematischen Grammatikunterricht vorausseilend — mehr aus dem Gefühle nach der Methode der bloßen Imitation vermitteln.

Wer für solche grammatisch-stilistische Übungen Hilfsmittel sucht, findet deren viele. Ich erwähne nur einige schweizerische Arbeiten, zum Beispiel

Caminada J. M., Aufgaben zur Übung im mündlichen und schriftlichen Sprachausdruck, III. Auflage, Zürich, F. Schultheß, 1878;

Rüegg Karl, Aufgabensammlung für grammatisch-stilistische Übungen, Zürich, Schultheß, 1903;

Rüegg Karl, Deutsche Aufsätze für Sekundar- und Mittelschulen, Zürich, F. Schultheß, 1892;

Müllener C., Praktische Übungsschule, Bern, Huber & Co., 1885;

Flury P., Übungen zur Orthographie, Interpunktion, Wort- und Satzlehre. 8. Auflage, St. Gallen, Fehrsche Buchhandlung, 1905.

O. v. Greyerz, Deutsche Sprachschule für Berner, Bern, A. Francke, 1904.

C. Aufsatzübungen.

Die Aufsatzübungen entwickeln die Fähigkeit, Gedankenreihen richtig auszudrücken. Ich vergleiche mit den Schülern das Aufsatzmachen mit dem Spielen am Baukasten. Die einzelnen Gedanken, wie sie die grammatisch-stilistischen Übungen zum Ausdrucke bringen, fassen wir als Bausteine auf. Jeder einzelne muß für sich ein bestimmtes schönes Aussehen haben. Dann aber besteht die Arbeit hauptsächlich darin, die Steine zum schönen Ganzen zusammenzufügen. Dazu ist ein sorgfältiges Abwägen nötig, wohin jeder Stein am besten passen

möge. Die Schüler verstehen dieses Bild leicht und haben Freude daran.

Bei der praktischen Durchführung des Aufsatzunterrichtes zeigt sich allerdings, daß bei vielen Aufsatzarten die Bausteine nicht fertig behauen und verziert vorliegen, wie in einem Baukasten. Im Gegenteil sind die Bausteine öfters erst als Rohmaterial herbei zu schaffen. Dann ist es fraglich, an welcher Stelle des Arbeitsprogrammes das Behauen, das Formen der Steine stattfinden soll. Dies kann geschehen, bevor der Aufbau beginnt, sodaß der Architekt das ganze verfügbare Material behauen und geformt überblicken kann, bevor er das erste Stockwerk beginnt.

Der Bau kann aber auch so durchgeführt werden, daß man nach der Sammlung des Rohmaterials dieses nach einem vorläufigen Plane für die verschiedenen Stockwerke verteilt und die Bearbeitung des Materiales, das Formen der einzelnen Stücke, erst während des Baues vornimmt. Auch können beide Verfahren gemischt angewendet werden.

Die Aufsatzübungen gelten allgemein als einer der wichtigsten Zweige des Unterrichtes. „Die Aufsatzbücher sind das Gesicht der Schule.“ Allerdings muß gleich beigefügt werden, daß dieses Gesicht auch eine falsche Maske sein kann. Man muß nicht nur darauf achten, wie die fertigen Aufsätze aussehen, sondern auch, wie sie entstanden sind.

Von den Aufsatzübungen der Sekundarschule behaupten viele Methodiker, daß sie sich einzig auf die Reproduktion beschränken sollen. So viel ist wahr, daß eigene Erfahrung und eigenes Raisonement im Alter, das unsere Sekundarschüler haben, noch selten sind. Dagegen sollte mehr, als es geschieht, in der Sekundarschule darnach gestrebt werden, daß die Schüler in der Darstellung ihnen bekannter Gedankenkreise möglichst selbständig werden. In diesem Sinne fordert unser zürcherischer Lehrplan von der II. Klasse Aufsatzübungen mit gesteigerten Anforderungen an die Selbständigkeit der Schüler und von der III. Klasse Übungen bis zur selbständigen Bearbeitung von Stoffen aus dem Erfahrungskreise der Schüler.

Auf unserer Schulstufe kommen zwei Hauptgruppen von Aufsatzübungen vor:

1. Die Wiedergabe und Umformung von Musterstücken.
2. Freie Bearbeitung von Stoffen aus den Unterrichtsfächern und aus dem übrigen Erfahrungskreise der Schüler.

Darin sind als besondere Formen eingeschlossen die Geschäftsaufsätze und Briefe.

1. Die Wiedergabe und Umformung von Musterstücken.

a) Die freie Wiedergabe. Die Wiedergabe von Musterstücken ist anfänglich fast nichts anderes als das Niederschreiben von etwas auswendig Gelerntem. Sollen die Arbeiten nicht gar kläglich ausfallen, so muß anfänglich vor dem Schreiben Satz um Satz vor- und nachgesprochen und das Ganze mehrmals wiederholt werden. Statt die Schüler das Musterstück durch das Ohr auffassen zu lassen, kann man es ihnen einige Male zum Lesen geben und nachher die Niederschrift verlangen. (Von ganz bedeutenden Schriftstellern wird erzählt, daß sie auf diese Weise zu ihrer Sprachgewandtheit gelangt sind.)

Als Stoffe sollten in der I. Klasse Erzählungen und Beschreibungen ziemlich regelmäßig abwechseln. In der II. Klasse können auch leichtere Schilderungen, Vergleichen usw., und in der III. Klasse leichtere Abhandlungen hinzukommen.

Anfänglich werden wir es nicht tadeln, wenn die Wiedergabe der Musterstücke fast wörtlich ist. Wir werden die Aufmerksamkeit, womit der Schüler nicht nur den Inhalt, sondern auch die Form erfaßt hat, anerkennen. Nur machen wir ihn darauf aufmerksam, daß sich die gleichen Gedanken auch mit anderen Worten wiedergeben lassen. Dann wird sich der Schüler nach und nach von selbst von dem freiwillig übernommenen Zwang losreißen und an Stelle der wörtlichen eine freiere Wiedergabe des Inhaltes wagen.

Bemerkenswert ist das Verfahren, das uns Kleinschmidt¹⁾ schildert, um eine Schulklasse dahin zu bringen, daß bei der Wiedergabe eines Musterstückes nicht alle Schüler sozusagen die gleiche Arbeit liefern. Man läßt jeden einzelnen Satz des Musterstückes durch die Klasse recht mannigfach umformen, das eine Mal ganz einfach, das andere Mal ausführlicher ausdrücken. Dann überläßt man den Schülern die Auswahl der Form. Nun macht der eine Schüler alle Sätze einfach, ein anderer alle Sätze ausführlicher, ein dritter die einen Sätze einfacher, die andern ausführlicher usw. Auf diese Weise entstehen über den gleichen Inhalt verschieden geformte Varianten.

¹⁾ Kleinschmidt, A., Deutsche Stilübungen. Leipzig, Friedr. Brandstetter, 1886.

Bei der freien Wiedergabe läßt sich auch vorteilhaft die Übung der schriftlichen und mündlichen Darstellung verbinden. Das habe ich längere Zeit in folgender Weise durchgeführt: Auf eine bestimmte Zeit erhielten die Schüler den Auftrag, irgend ein kleines Prosastück, dessen Auswahl ich ihnen völlig frei ließ, der Klasse vorzutragen. Die Klasse hatte genau zuzuhören und durfte nach vollendetem Vortrag auch Fragen stellen oder sonstwie die Diskussion benutzen. Nachher mußte jeder Schüler von dem Gehörten etwas in sein Heft als Stundenarbeit einschreiben.

b) Die Wiedergabe mit vorgeschriebener Umformung. Die sog. Umformungen zerfallen zunächst in zwei Hauptarten: Die Umbildung und die Nachbildung.

Die Umbildung besteht darin, daß man zum gegebenen Inhalt eine neue Form, die Nachbildung darin, daß man zur gegebenen Form einen neuen Inhalt sucht. Der Lehrplan der I. Klasse spricht von beiden Arten („Umbildung und Nachbildung von Lesestücken“).

Ich empfehle für die Sekundarschule folgende vier Hauptformen der Umbildung:

Darstellung von einem veränderten Standpunkte aus.

Erweiterungen.

Verkürzungen.

Disposition.

Bei den Darstellungen von einem veränderten Standpunkte aus versetzt sich der Schüler im Geiste in die Lage einer der Personen, die bei dem durch das Musterstück dargestellten Vorgang irgendwie beteiligt sind und sucht nun die Darstellung so zu geben, wie diese Person es tun würde. Wollen wir z. B. an die Behandlung des Gedichtes „Das Grab im Busento“ eine Aufsatzübung anschließen, so fragen wir uns etwa, wie ein treuer alter Gote eine Anrede an seine Kriegsgenossen hält, um ihnen des Helden Bestattung im Flusse vorzuschlagen. Kehr nennt solche Übungen „das Lesen in der Seele eines andern.“ Man muß suchen, die Schüler anzuregen, sich in die Situation der gegebenen Erzählung hinein zu versetzen, sich in die Rolle eines der Beteiligten hinein zu denken. Die Anregung zu diesem sich Hineindenken muß der Hauptinhalt der Vorbesprechung sein. Es ist dazu sowohl Phantasie als auch Verstandesarbeit nötig. Nicht selten muß man sich dabei Verschiedenes hinzudenken, so daß die Darstellung

vom veränderten Standpunkte aus schon den Anfang der Erweiterung bildet.

Das Grab im Busento.

Vor dem Lager der Goten am Ufer des Busento liegt auf einer Bahre ihr toter König Alarich. Trauernd stehen seine Krieger um ihn und manchem rauhen Manne rinnt eine Zähre übers Antlitz. Ein ehrwürdiger Feldherr mit wallendem Silberhaar tritt vor das versammelte Heer und spricht also zu demselben:

Tapfere Goten!

Hier liegt euer Führer, euer Freund, euer Stolz! Noch umrahmen goldene Locken sein jugendliches Angesicht; in der Blüte der Jahre hat ihn der Tod uns entrissen. Geschlossen sind die leuchtenden Augen; der Mund, der euch mit feuriger Rede begeisterte, ist auf ewig verstummt. Klagend scharen wir uns um den toten Leib und wir be-
weinen den besten aller Goten.

Bald wird die Stunde kommen, da wir den Leichnam in der Erde Schoß versenken müssen. Doch wo ist die Gruft, des herrlichen Helden würdig? Wohl könnten wir ihn alter Vätersitte getreu bestatten; aber wir müssen ihn vor der Römer Habgier beschützen. Denn Schmach und Schande, wenn schnöde Feinde das Grab des Gotenfürsten entheiligen würden! Tapfere Krieger, wir wollen es bewahren!

Dort rauschen die Wellen des Busento, dort, unter den wogenden Fluten, in jener kühlen Erde soll unser Held ruhen. Wohlan, wir wollen dem Fluß ein neues Bette graben! Im alten aber laßt uns die Ruhestätte Alarichs bereiten! Alsdann versenken wir ihn in funkelnder Rüstung, auf seinem Schlachtroß, das Schwert in der erstarrten Rechten. Wir wölben den Hügel über dem teuren Leichnam; unsere Kinder mögen Seerosen pflanzen, auf daß sie emporblühen aus des Geliebten Grab. Wie werden die Wogen, in ihr altes Bett geleitet, brausend und schäumend das Heldengrab bedecken! Treue Wächter werden sie sein und Keinem die heilige Stätte verraten.

Auf denn, tapfere Männer! Nehmt die Werkzeuge zur Hand! Beginnt, die Wägsten und Besten voran, die erhabene Arbeit!

I. Kl. 1895/1896.

Das Licht der treuen Schwester.

Gröde, den 25. Juli 1847.

Lieber Carsten!

Der Grund meines heutigen Schreibens ist ein Vorfall auf unserer Insel, der aller Herzen tief erschüttert hat. Denke Dir, gestern ist die alte gute Elke für immer entschlafen.

Du weißt, daß ich von meiner Stube aus das Licht in ihrer Wohnung gut sehen konnte. Als ich nun gestern Abend wie gewöhnlich zu ihr hinüberblickte, war es dunkel im Nachbarhäuschen. Sofort dachte ich an die Heimkehr des Bruders. Voll Freude rief ich Klaus, Peter, Sven und einige andere und forderte sie auf, mitzukommen. Wir eilten dem Deiche entlang nach Elkes Haus. Keuchend pochten wir an die verschlossene Haustüre; aber alles Klopfen nützte nichts. Es wurde

uns rauhen Männern ganz unheimlich zu Mute. Da fanden wir das Küchenfenster offen, und ich kroch hinein, die andern nach. Wir tappten nach dem Herde, in dem noch glimmende Späne lagen, die einen matten Schein nach der Stubentüre warfen. Während meine Gefährten in der dunkeln Küche nach Feuerzeug suchten, trat ich leise durch die niedere Türe und kam am altbekannten Kachelofen vorbei in die Stube. Im milden Schein des Mondes erblickte ich Elke am Fenster. Ich trat näher und sah ein Bild, das ich mein Leben lang nicht vergessen werde. Da saß Elke, das Antlitz auf die See hinausgerichtet; aber — tot. Beim Anblick der Verschiedenen stiegen all die lieben Erinnerungen an die glückliche Jugend, die wir mit Elke verlebt haben, in mir auf, und die Tränen traten mir in die alten Augen. Die Freunde waren unterdessen auch eingetreten und auch sie wurden sehr bewegt. Ihrem Versprechen ist Elke treu geblieben, denn noch an ihrem letzten Abend hat sie in warmer Schwesterliebe ein Licht ans Fenster gestellt.

Drum wollen wir auch sie nicht vergessen, und ich lade Dich freundlich ein, am Begräbnis der ehrwürdigen Toten teilzunehmen. Es wird am nächsten Dienstag den 27. Juli, nachmittags 2 Uhr, stattfinden.

Es grüßt Dich in alter Liebe Dein Bruder

Henrik Fehrsen.

I. Kl. 1905/1906.

Die Erweiterungen setzen eine lebhafte Selbsttätigkeit des Schülers voraus, sie regen die Phantasie an. Kehr nennt diese Übungen „Das Lesen zwischen den Zeilen“ und Fr. Otto sagt darüber; „Ein Schüler liest zwischen den Zeilen, wenn der Inhalt der Lesestücke gedankenweckend auf ihn wirkt.“ Sehr schwer ist es nicht, die Schüler zum Lesen zwischen den Zeilen zu bringen. Man muß sie anhalten, sich das, was sie lesen, lebendig vorzustellen, über die Beweggründe und Folgen nachzudenken, sich die näheren Umstände phantasievoll auszumalen. Nur verfalle man dabei nicht etwa in den Fehler, eine ungesunde Phantasterei zu pflegen. Sehr oft wird die Darstellung von einem veränderten Standpunkte aus zugleich eine Erweiterung sein; (vergleiche „Das brave Mütterchen“).

Das brave Mütterchen.

Rede des Bürgermeisters von Husum in der Gemeinderatssitzung.

Werte Freunde!

Der Zweck unserer heutigen Sitzung wird Ihnen bekannt sein. Wir wollen beraten, wie wir der Retterin unserer Stadt, Frau Mariken Bütow, am besten danken können. Sie, die all ihr Hab und Gut geopfert hat, um Hunderte von Menschen vom sichern Tode zu erretten, verdient wahrlich eine Anerkennung. Meine Meinung ist diese: Wir wollen die alte Frau in einem Asyl versorgen, wenn auch unsere Kasse dadurch etwas leerer wird.

Ich weiß zwar wohl, die Ansichten der Bürgerschaft sind sehr verschieden. Einige werden sagen: „Hätte denn die Frau nicht rufen oder durch sonst ein Zeichen die Aufmerksamkeit der Eisläufer auf sich lenken können?“ Andere meinen vielleicht, sie hätte an den Strand gehen und die Leute belehren sollen über den Stand der Dinge. Die Dritten denken, sie hätten es dann schon gesehen, wenn der Sturmwind gekommen wäre: die Zeit zum Fliehen hätte schon noch gereicht. Aber alle diese Einwände beweisen nichts.

Ich weiß, die Frau hat gerufen, aber wir haben sie nicht gehört; sie hat gewinkt, aber niemand hat sie gesehen. Und wie hätte sie, die gichtgeplagte, ja nach der Aussage des Arztes schwerkranke Frau den weiten Weg bis ans Eisfeld zurücklegen können? Es war höchste Zeit, und so blieb ihr nichts anderes, als das, was sie getan hat!

Und, meine Herren, haben Sie schon darüber nachgedacht, wie es gekommen wäre, wenn Frau Bütow die große Tat nicht ausgeführt hätte? Welch ein Elend wäre über die glückliche Stadt gekommen! Alles wäre in den eisigen Fluten umgekommen! Wer hätte auch daran gedacht, daß gestern in einer solch' prächtigen Nacht, eine Springflut hereinbrechen werde? Aber unsere Heldin hat das vorausgesehen. Das kleine Wölklein am Horizonte, so unbedeutend es war, sagte ihr genug. Nach ihrer Berechnung mußte in einer kleinen Stunde der Sturm losbrechen. Sie wußte aus Erfahrung, was dann geschehen werde. Bald hätten statt dem fröhlichen Lachen der Jugend die Hilferufe von Ertrinkenden die kalte Luft durchschnitten. Niemand hätte sich retten können und in wenigen Minuten wäre die letzte Spur des Festes verschwunden gewesen. Das alles sah die gute Mariken vor Augen. Immer näher rückte die Zeit. Doch wo die Not am größten, ist Gott am nächsten. Als alle Mittel nichts nützten, kam der geängstigten Frau der gute Gedanke, die Sorglosen durch ein Feuerzeichen zu mahnen. Aber wie sollte sie das anstellen? Holz zu einem großen Feuer hatte sie nicht zur Verfügung. Da, ohne an sich selbst zu denken, kroch sie aus dem Bette, mit unsäglichen Schmerzen kam sie zum Ofen, nahm einen Brand und warf ihn ins Stroh ihres Bettes. Dann schleppte sie sich fort, bis sie, etwa zwanzig Meter von ihrem Häuschen entfernt, ohnmächtig zusammenbrach. Meine Leute fanden sie in diesem Zustande und brachten sie in mein Haus, wo sie sich jetzt noch befindet.

Nach dieser Überlegung werden wir wohl alle einig sein. Mein Vorschlag betreffend die Versorgung unserer ehrwürdigen Mutter ist: Sie soll im Bürgerasyl unserer Stadt liebevolle Aufnahme und sorgfältige Pflege finden! Die Kosten belaufen sich auf 12—1500 Mark. Ich hoffe, Sie werden den Fall untersuchen und gebe Ihnen meinen Antrag zur Diskussion.

I. Kl. 1905/1906.

Gewöhnlich wird man nicht ein ganzes Musterstück erweitern, sondern nur einzelne Partien, die der Phantasie besonders Spielraum bieten, zur weiteren Ausführung herausgreifen.

1905 wählten meine Schüler in der I. Klasse im Anschlusse an die Behandlung des Gedichtes „Klein Roland“ selber folgende Aufsatzthemata:

Milons Abschied. Milons Tod. Auf hoher See. Bange Erwartung. Vergebliches Harren. — In der Felsenhöhle. In der Felsenkluft. Jugenderinnerungen. — Vor der Höhle. Im Walde. Jugendspiele im Walde. Am Waldrand. Ein Schutzengel. Ritterliche Dienste. — Der Bettelknabe. Der kleine Bettler. Ein vornehmer Bettler. Ein vornehmer Bettelknabe. Ein lustiger Bettelbube. Ein Gang in die Stadt. Keckheit. — Der Wettkämpfer. Der Wettkampf. Kampf. Zweikampf. Ringkampf. Ein Turnier.

In ähnlicher Weise stellte eine II. Klasse folgende Themata zusammen :

a) Nach der Behandlung des Lesestückes „Überzeugungstreue und Vaterlandsliebe“.

Ursache des Auszuges der Locarner. Abschied von Locarno. Abschied Ludwigs von Franz. Aufnahme in Roveredo. Aufenthalt in Roveredo (aus dem Tagebuch Orellis). Brief einer in Roveredo zurückgebliebenen Familie. Zug durch die Via Mala. Tagebuch über den Zug durch die Via Mala. Ein Abschied in Graubünden. Abschied von den in Graubünden Zurückgebliebenen. Von Thusis zum Walensee. Einquartierung im Bauernhause zu Sargans. Ankunft in Zürich. Brief über die Aufnahme in Zürich. Brief über die Aufnahme in einem Bauernhause am Hange des Zürichberges. Orellis erste Nacht in Zürich. Brief Orellis über sein Schicksal in Zürich. Brief von Franz über die Verhältnisse in Locarno. Ludwig Orellis Ende. Ein Brief über Orellis Tod. Schicksal der heimischen Erde.

b) Nach der Behandlung des Gedichtes „Des Sängers Fluch“.

Die Gärten. Die Gärten der Königin. Das Schloß und die Umgebung. Das Burgtor. Der Turm des Schlosses. Die Ruinen des Schlosses. — Die beiden Sänger. Der König. Das Königspaar. Das Pferd des Sängers. Des Sängers Harfe. Gespräch der beiden Sänger. Der Zug der beiden Sänger ins Schloß. Die Zerstörung des Schlosses. — Eine Morgenstunde des Königs. Eine Stunde aus dem Leben des Königs. Ein Blutgericht des Königs. Der Gesang. Die Wirkung des Gesanges auf die Königin. Wirkung des Gesanges auf den König. Wirkung des Gesanges auf das Königspaar. Der Mord. Das Zerschellen der Harfe.

Die Verkürzungen sind eine sehr gesunde Verstandesübung. Am leichtesten gelangt man zu ordentlichen Verkürzungen, wenn man zuerst sucht, den Kern des Musterstückes ganz kurz, zum Beispiel in einem oder einigen wenigen Sätzen auszudrücken. An diesen Kern sucht man nach und nach die wichtigsten Gedanken passend anzureihen. Auf diese Weise kann man Verkürzungen in vorgeschriebenem Umfang bekommen.

Die Dispositionsübungen verdienen durch alle Klassen hindurch sorgfältige Pflege. Es gibt Sekundarschulen, in denen ein besonderes Heft für die Dispositionsübungen geführt wird.

Wie man Nachbildungen ausführen läßt, mag aus folgendem Beispiele hervorgehen, das wir bei Kehr finden. Mit den Kindern wird die bekannte Schmidt'sche Erzählung „Das

gute Alter“ behandelt: Ein Bauer mit schneeweißen Haaren scherzt mit den Schnittern und zeigt ihnen, daß er noch mähen kann, wie ein rüstiger Jüngling. Dann erklärt er ihnen, daß er ein so gutes Alter habe, weil er von Jugend auf gottesfürchtig, mäßig und friedlich gelebt habe. Die Schüler haben nun eine ähnliche Geschichte von einem Schäfer mit schneeweißen Haaren oder von einem ehrwürdigen Geistlichen, Lehrer usw. zu schreiben.

Beschreibungen lassen sich nachbilden, indem man ihre Disposition herausucht und nach ihr ein ähnliches Objekt schildert. Wenn wir zum Beispiel eine schöne Beschreibung der Linde gelesen haben, können wir den Gedankengang, die Disposition, suchen und nachher nach dieser Disposition einen andern Baum, zum Beispiel eine Eiche, beschreiben.

Hier könnten wir vielleicht am besten die Geschäftsbriefe und Geschäftsaufsätze einreihen. Bei diesen handelt es sich auch immer um ein Festhalten an einer bestimmten äußeren Form und um die Anpassung immer neuer Inhalte an die Form. Man wird also dem Schüler die zu merkende Form zunächst durch eine fast wörtliche Wiederholung des Musterstückes einprägen, nachher aber ähnliche Stoffe in die entsprechende Form bringen lassen.

2. Freie Bearbeitung bekannter Stoffe.

Neben der Wiedergabe und Umformung von Musterstücken muß möglichst früh, jedenfalls vom Beginn der II. Klasse an die freie Bearbeitung bekannter Stoffe fleißig geübt werden. Diese Stoffe können entweder den Schulfächern oder dem übrigen Erfahrungsgebiete des Schülers entnommen werden.

a) Stoffe aus den Schulfächern. Es ist zu empfehlen, dann und wann aus allen Schulfächern, sogar aus der Mathematik einen Aufsatz machen zu lassen, damit der Schüler gewöhnt werde, sich über recht verschiedenartige Gedankenkreise zusammenhängend auszudrücken. Allerdings werden solche Aufsatzübungen sich von der freien Wiedergabe von Musterstücken nicht stark unterscheiden, weil ja der Schüler durch den Sachunterricht die meisten Gedanken in bestimmter sprachlicher Fassung erhält und an dieser Fassung, die im wesentlichen die Arbeit des Lehrers ist, nicht mehr viel abändern wird. Auch die Anordnung der Gedanken ist entweder die Arbeit des Lehrers oder gemeinsame Klassenarbeit, so daß der einzelne Schüler beim Niederschreiben des Aufsatzes kaum mehr zu tun hat,

als wiederzugeben, was er gehört und beinahe auswendig gelernt hat. Immerhin haben solche Übungen das Besondere, daß das wiederzugebende Musterstück vor den Augen der Schüler und unter ihrer Mithilfe geschaffen wird.

Ich habe seit einiger Zeit angefangen, auch die Stoffe aus den realistischen Fächern, zunächst aus Geschichte und Geographie, im Aufsatzunterricht so zu verwerten, daß die Schüler bei der Wiedergabe ihre Individualität geltend machen können. So habe ich beispielsweise im Jahre 1905 mit der I. Klasse den Rhein ziemlich gründlich behandelt, nachher habe ich den Schülern das Aufsatzthema nahegelegt: „Eine Rheinreise, die ich einmal machen wollte“. Ebenso versuchte sich 1904 die II. Klasse an dem Aufsatz: „Ein Brief aus der Zeit der Reformation“ und stellte folgende Themata auf:

Luther aus dem Kloster. Luther während seiner Studienzeit an seine Eltern. Luther als fahrender Schüler von Eisenach aus. Luther aus Wittenberg an seinen Vater. Luther von der Wartburg aus an seine Mutter. Luther von der Wartburg aus an Melanchthon. — Zwingli von Wildhaus an seinen Oheim in Weesen. Zwingli von Glarus aus an seine Eltern. Zwingli von Glarus aus an seine Mutter. Zwingli aus dem Pavierfeldzug. Zwingli von Zürich aus an seine Eltern. Zwingli von Zürich aus an Hutten. Zwingli an Berchtold Haller in Bern. — Hutten von Mainz aus an seine Mutter. Hutten von Fulda aus an seinen Freund Sicking. Hutten von der Ebernburg an seine Mutter. Hutten von Kreuznach aus an Zwingli. Hutten von der Ufenau aus an Zwingli. Hutten von der Ufenau aus an seine Mutter.

Ein Briefwechsel aus der Zeit der Reformation. (Selbst erdichtet.)

Luther an seine Eltern.

Erfurt, den 11. März 1505.

Meine lieben Eltern!

Ich möchte Euch hiemit von dem plötzlichen Tode meines lieben Freundes Alexis unterrichten. Er wurde auf einem abendlichen Spaziergang von einem Blitzstrahl sofort getötet. Sein so unerwartetes Ende hat mich sehr erschüttert. Er war einer meiner liebsten Freunde und seine Gespräche hatten mich immer sehr erbaut. Auch fühlte ich mich oft durch seinen unermüdlichen Lerneifer zu fleißigem Studium angespornt. Wie Ihr bereits wißt, bin ich längere Zeit sehr krank gewesen. Jetzt geht es mir wieder ganz gut, so daß ich meine Studien wieder aufnehmen kann. Während meiner Krankheit hatte ich Muße genug, über mich selbst wieder einmal recht ernstlich nachzudenken. Nach solchen Stunden bin ich dann immer von Gewissensängsten geplagt worden, die mir auch jetzt noch Tag und Nacht keine Ruhe lassen. Da habe ich denn beschlossen, in das hiesige Augustinerkloster einzutreten. Dort werde ich hoffentlich wieder von meinen Seelenängsten befreit werden. Mein Vorsatz ist durch den Tod meines Freundes sehr bestärkt worden. Meinen Studien gedenke ich dort mit verdoppeltem

Fleiße obzuliegen. Wenn Ihr auch anfänglich ob meinem Entschlusse erschrecken werdet, so hoffe ich doch, daß Ihr ihn billiget.

In der Hoffnung, daß Ihr mir bald Antwort zukommen lassen werdet, verbleibe ich Euer dankbarer Sohn

Martin.

Luthers Mutter an ihren Sohn.

Mansfeld, den 15. März 1505.

Mein lieber Martin!

Eben haben wir Deinen Brief erhalten, und wie Du Dir leicht denken kannst, sind wir alle sehr erschrocken über Deinen Plan. Der Vater will ihn durchaus nicht billigen. Er sagte, er habe immer gehofft, daß Du ihm einst in seinem Alter eine Stütze sein werdest, und auch Deine Schwestern harren sehnlichst darauf, daß Du sie einst nach Kräften unterstützen werdest. Selbstverständlich würde das auch mir große Freude bereiten. Und all diese Hoffnungen wolltest Du uns mit einem Schlage vernichten? Hast Du auch wirklich genug überlegt? Weißt Du, wie streng die Klosterordnung ist? Hast Du auch gedacht, wie viel Kummer Du Deinen Eltern bereiten würdest, wenn sie für immer von Dir getrennt sein sollten? Also, lieber Martin, erwäge alles noch recht gut, ehe Du Dich endgültig entscheidest! Auch Dein Vater will Dir nächstens schreiben. Er und auch Deine lieben Schwestern, die mir hier einen recht großen Teil meiner Arbeitslast abnehmen, lassen Dich aufs freundlichste grüßen.

Besonders aber sei recht herzlich begrüßt von Deiner Dich innig liebenden

Mutter.

II. Kl. 1904/1905.

b) Stoffe aus dem täglichen Leben. Auch bei den Stoffen, die dem täglichen Leben entnommen werden, können die Aufsatzübungen zunächst so betrieben werden, daß der Lehrer sich bei der Schaffung des Aufsatzes stark mitbeteiligt. Man kann die Schüler aber auch zu selbständiger Tätigkeit anspornen. Als einer der Ersten, der in unserem Lande für die selbständigen Schüleraufsätze eingetreten ist, verdient J. A. Oberholzer Erwähnung. Sein Büchlein „Deutsche Stilübungen aus dem Erfahrungs- und Anschauungskreise der Jugend“, ist im Jahre 1894 bei Fehr in St. Gallen erschienen. Wenn auch die darin enthaltene Sprache nicht immer mustergültig ist, so bietet es inhaltlich eine Menge wichtiger Anregungen. Ein Veteran des Sekundarschulunterrichtes hat darin seine reichen Erfahrungen niedergelegt.

Als besonders geeignete Stoffe dieser Art können wir uns merken: Erzählung eigener Erlebnisse und Erinnerungen. Was für Stoff Oberholzer da im Auge hat, geht aus folgenden Titeln hervor:

Ein Beinbruch. Eine verdiente Züchtigung. Wespenstiche. Ein Fall in den Bach. Die erste Hose. Die erste Eisenbahnfahrt. Der erste Schultag. Der kleine Raucher usw.

Welches kindliche Gehirn sollte durch solche Namen nicht angeregt werden! Gewöhnlich genügt es von Seite des Lehrers, einige solche Muster vorzulesen oder vorzuerzählen und die Schüler aufzufordern, in ähnlicher Weise etwas selbst Erlebtes zu erzählen, um die Schüler zur Tätigkeit zu bringen. Da solche Stoffe in ihrer Veranlassung und in ihrem Verlaufe ganz verschieden sind, so erhält deren Bearbeitung einen individuellen Charakter und führt nach und nach zur Selbständigkeit. Allerdings gibt es Schüler, die nicht gern von sich selbst erzählen. Man kann sie aber sehr leicht dazu veranlassen, ihre Erlebnisse doch freudig zu schriftlichen Darstellungen zu verwerten. Man braucht ihnen einfach zu sagen, daß es auch schöne Aufsätzchen gibt, wenn man das selbst Erlebte so erzählt, als ob es einem andern passiert wäre. Sie sollen statt von sich selbst von einem Heinrich oder Adolf oder Jakob schreiben, was sie einmal erlebt haben. Gewöhnlich kann man die Schüler dadurch zu einer gewissen dichterischen Wärme anregen. In vermehrtem Maße gilt dies auch von selbsterfundenen Erzählungen, die ethische Wahrheiten illustrieren.

Ein Ausflug auf den Ütliberg mit einer II. Klasse am 19. September 1901 regte die Schüler zur Behandlung folgender Themata an:

Der Weg nach dem Sammelplatz. Der Bellevueplatz. Die neue Quaibrücke. Beobachtungen an der Limmat. Der Alpenquai. Aussicht von der Kirche Enge. Weg nach dem Ütliberg. Erinnerungen an das Albisgütli. Irrwege. Die Eiben. Die Manegg. Halt auf der Manegg. Das Bränneli bei der Manegg. Aufstieg zur Fallätsche. Ein kleiner Unfall. Die Fallätsche. Eine erwünschte Begegnung. Der Weg von der Fallätsche nach der Annaburg. Die Annaburg. Das Leiterli. Die Aussicht auf dem Ütliberg. Mandolinenkonzert. Das Dubsdenkmal. Der Wald. Eine Räuberbande auf dem Spielplatz Hohenstein. Der Döltschiweg. Du sollst dich nicht lassen gelüsten.

Ebenso ergab eine Rigireise eine ganze Anzahl verschiedener Aufsätze:

Von Zug nach Goldau. Fahrt von Goldau nach Klösterli. Die Bergfahrt auf der Plattform. Die Fahrt im Gepäckwagen. Die Fahrt im Extracoupé. Klösterli und First. Der Znüni auf Rigifirst. Die Rast auf First. Von First nach dem Rotstock. Von Staffel nach Kulm. Auf dem Rigikulm. Aussicht vom Känzeli. Der Abstieg von Rigifirst nach Klösterli. Das Mittagessen im Klösterli. Das fidele Mittagessen. Der Spaziergang in Brunnen. Brunnen. Von Brunnen nach Vitznau. Das Abendessen in Vitznau. Der Kaffee in Vitznau.

Das lustige Abendessen in Vitznau. Beim Kaffee in Vitznau. Der Kaffee in Vitznau. Von Vitznau nach Luzern. Von Luzern nach Zug.

Die Aufforderung zur Schilderung einer „guten Tat“ ergab Arbeiten mit folgenden Titeln:

Vom Feuertode errettet. Auch ein Held. Selbstüberwindung. Ein kleiner Samariter. Feindesliebe. Du sollst nicht stehlen. Im letzten Augenblick. Bruderliebe. Hilfe in der Not. Pflichttreue. Schwere Wahl. Aufopferung. Hilfreich. Wirksamer Trost.

Beschreibung aus dem Gebiete des jugendlichen Erfahrungskreises. Um auf dem Gebiete der Beschreibung die Schüler zu einer gewissen Selbständigkeit zu bringen, gehe man von ganz bestimmten Einzeldingen aus. Man verlange nicht die Beschreibung des Hundes, des Rosenstrauches, des Gartens usw., sondern die Beschreibung des schwarzen Pudels unseres Nachbarn, des Rosenstockes, der vor dem Fenster des Wohnzimmers steht, des Blumengärtchens hinter unserem Hause. Man zeige dem Schüler an einigen guten Beispielen, daß es sich bei unserer Aufgabe einzig darum handelt, durch den Aufsatz eine klare Vorstellung des beschriebenen Gegenstandes zu erzeugen, damit man ihn von ähnlichen Gegenständen leicht unterscheiden kann. Der Schüler braucht nicht die allgemeinen Merkmale des im Gegenstande verkörperten Begriffes aufzuzählen, sondern er muß das Charakteristische, das Eigentümliche, das Unterscheidende schildern. Von seinem Wohnhause braucht er nicht zu sagen, daß es ein Dach habe und Fenster und Türen, sondern wie die Haustüre aussieht, was man an den Fenstern besonderes findet, wodurch sich das Dach von andern Dächern auszeichnet.

Ferner muß man auch den Schüler lehren, daß er die Merkmale nicht nur aufzählt, daß er nicht nur sagt, sie seien vorhanden, sondern daß er an ihr Vorhandensein weitere Gedanken anknüpft, indem er sagt, warum sie da sind, welchen Zweck sie haben, wie sie entstanden sind und dergleichen.

Macht man ihn ferner noch bekannt mit dem Gesetz der Kontinuität, das ein ruhiges Fortschreiten der Betrachtung, ohne daß Sprünge gemacht werden, fordert, so wird es ihm gelingen, einen bekannten und geschätzten Gegenstand in brauchbarer Weise selbständig zu beschreiben.

So habe ich schon recht hübsche Beschreibungen erhalten unter den Titeln:

Mein alter Regenschirm. Elisens alter Strohhut.¹⁾ Meine Uhr. Mein Taschenmesser. Mein Geraniumstöckchen. Unser Puppentheater. Mein Kätzchen. Meine Angelrute. Mein altes Püppchen. Mein Reiß-

zeug. Unser altes Schaukelpferd. Meine selbstkonstruierte Geige.²⁾ Meine Kaninchen. Unser Küchenkorb. Mein Spezereiladen. Unser Birnbaum. Meine Farbenschachtel. Mein Fußball. Mein altes Bilderbuch. Mein Puppenwagen. Unser Schlafzimmer. Die Aussicht von meinem Dachzimmerchen usw.

¹⁾ **Elisens alter Hut.**

Elisens alter Hut zeigt deutliche Spuren der Mühsale, die er als Untertan seiner unbarmherzigen Herrin durchgemacht.

Wie Zeit und Schicksal uns Menschenkinder mit Fältchen und Runzeln verschönern, so haben sie auch in dem braunen Florentinerstroh des Hutrandes ihre Merkmale zurückgelassen. Wie wird Elise geschaut haben, als sie den Hutrand an den Haken spießte und dadurch verursachte, daß die Welt um ein Loch reicher wurde. Dieses bekam bald einen Bruder, der ihm bis jetzt treulich zur Seite stand und noch stehen wird. Der dreieckige Ausschnitt an der Kante braucht sich neben seinen Kameraden nicht zu schämen; auch er ist über das Minimum gediehen.

Die Kopfform, der „Gupf“, sieht zwar nicht so leidend aus, wie der Rand, aber immerhin schlimm genug. Warum vergaß die gute Elise ihr Regendach und ließ die Tränen des Himmels auf den „Gupf“ strömen? Davon wird die unregelmäßige Form, zu deren Vervollständigung wohl etwaige unsanfte Griffe ebenfalls das Ihrige beitrugen, herrühren.

Was aber den wahrhaft erbarmungswürdigen Eindruck mildert, den man beim Betrachten des invaliden Hutes erhält, ist das Rosenkränzchen. Wie liebevoll schmiegt es sich an die defekte Kopfform, um deren Mängel zu verdecken! Und doch wäre auch es erholungsbedürftig, denn wie verblichen sind die einst rosaroten Blüten und wie zerknittert die grünen Blättchen! Einzig die halboffenen Knospen schauen noch frisch in die Welt hinaus.

Das Innere der Kopfform war einst mit weißem Satin gefüttert. Da derselbe jedoch im Laufe der Zeit einen Teil seiner Frische einbüßte, riß ihn Elise eines schönen Tages heraus. Ebenso erging es dem schwarzen Gummibändchen, das seine Elastizität verloren.

Elise blickt nun verachtungsvoll auf den Hut, den sie in der fünften Klasse triumphierend aufgesetzt. Damals stieß sie auch einen „alten Deckel“ von sich. Wie mancher wird noch das Gleiche erleben müssen!

Die jetzt verschmähte Kopfbedeckung war, als sie zum ersten Mal auf Elisens Haupt prangte, mit schottischen Bändern garniert. Leider ging es dieser Garnitur auch schottisch. Sie fiel mit dem Hut in den Kot. Freilich entfernte man durch Abwaschen die Spuren des Unglücks, aber Elise erklärte, mit verwaschenen Bändern reise sie nicht aus. So kam denn das Rosenkränzchen auf den Hut.

Er hat nun drei Sommer auf dem Kopfe eines Menschenkindes gesessen und hat wohl einige der klugen und törichten Gedanken, die dort herumspazierten, aufgefaßt. So wird er sich hoffentlich zu trösten wissen, wenn sein letztes Stündlein gekommen ist und er den Feuertod erleiden muß.

II. Kl. 1896/97.

²⁾ **Meine selbstkonstruierte Geige.**

Kommt mir etwa unter dem alten, wertlosen Zeug, das wir mit dem Dialektausdruck „Grümpel“ taxieren, meine alte, selbstkonstruierte

Geige zu Gesicht, so muß ich unwillkürlich lächeln. Dieses Instrument ist ein für mich historisch wertvolles Werk, das mir einer Beschreibung sehr würdig scheint.

Einfach gesagt, besteht die Geige nur aus einem Zigarrenkistchen, einem schmalen Brett und zwei Saiten nebst ein paar Nägeln. Wie ein niederes Zigarrenkistchen aussieht, werde ich wohl nicht lange zu erklären brauchen, denn gewiß in allen Häusern wird es Freunde dieser Kistchen geben, besonders wenn diese noch gefüllt sind.

Ein solches Kistchen ist auch der Leib meines berühmten Werkes. Der festgenagelte Deckel ist mit den F-Löchern versehen und mit einer Ansicht von Manila geziert. An einem Ende ist das 29 cm lange, 3½ cm breite Brett befestigt, das die Bedeutung des Griffbrettes hat. Zwei Nägel, die ich im hintersten Teil des Brettes eingeschlagen habe, verdienen zwar den Namen Wirbel nicht, haben aber trotz ihres elenden Aussehens die Bedeutung von solchen. An ihnen sind die beiden Saiten befestigt. Das andere Ende der Saiten ist an der Vorderwand meines Kistchens um einen Nagel gebunden. Auf dem Deckel, unmittelbar vor den beiden F-Löchern, sind die Saiten durch einen hölzernen Steg unterstützt und dadurch straff angespannt. In der linken Seitenwand befinden sich zwei große Risse; doch ist das Instrument von mir immer sehr sorgfältig behandelt worden, sodaß ich trotz allem Suchen keine Lücken mehr aufzählen könnte.

Man wird begreifen, daß ich mit dieser Geige weder großartige „Ouverturen“ noch sonstige höhere musikalische Stücke zu spielen versuchte; doch lernte ich damit den Fingersatz kennen. Das ist mir später von großem Nutzen gewesen; denn das Geigenspiel ist seit jenen Zeiten von mir täglich mit steigendem Vergnügen betrieben worden.

II. Kl. 1901/1902.

Gut ist es, wenn man — wie übrigens bei allen Aufsatzgattungen — erst eine Arbeit mit der ganzen Klasse gemeinsam macht, bevor man zu einzelnen Arbeiten übergeht.

Schicksale und Lebenslauf lebender und lebloser Dinge. Solche Schicksale so darzustellen, als ob die leblosen Dinge sie selbst erzählen würden, ist für den jugendlichen Skribenten zur Abwechslung sehr anziehend: nur muß man sich hüten, seine Phantasie in Gebiete schweifen zu lassen, von denen in ihm keine realen Vorstellungen vorhanden sind. Auch hier hält man sich am besten im Rahmen der reinen Erfahrung. Themata wie die folgenden geben gute Arbeiten: Was eine Schultasche von der Behandlung erzählt, die ihr von ihrem Inhaber zuteil wird. Was meine letzte kolorierte Zeichnung zu erzählen weiß, usw.

c) Aufsätze nach Bildern. Warm empfehlen darf ich, gestützt auf vielfache Versuche, Aufsatzübungen nach Bildern. Durch Bilder kann man im Schüler, ohne ein Wort zu sprechen, eine Fülle von Gedanken und Vorstellungen wecken. Besonders geeignet sind gute Genrebilder, wie sie in besseren illustrierten

Journalen häufig zu finden und deshalb für die Schule ziemlich leicht zu beschaffen sind. Für die erste Übung ist es vorteilhaft, wenn man große Wandbilder zur Verfügung hat, die von der ganzen Klasse deutlich gesehen werden, oder wenn man das gleiche kleine Bild jedem Schüler in die Hand geben kann. Bei dieser Aufsatzgattung sollte man nämlich, bevor man jedem Schüler eine besondere Aufgabe stellt, einige Arbeiten klassenweise ausführen lassen.

Zu diesem Zwecke fordert man die Schüler einfach auf, über das vorliegende Bild irgend etwas auszusagen. Wenn der Lehrer alle Versuche, welche die Schüler in der selbständigen sprachlichen Darstellung machen, ohne allzustrenge Kritik entgegennimmt, so beteiligen sich die Schüler an der Bildung einzelner Sätze mit großem Eifer. Ist der Stoff, den das Bild darstellt, erschöpfend herausgeholt, so läßt man die Klasse eine oder mehrere einfache Dispositionen suchen, nach denen die einzelnen Gedanken geordnet werden können. Hierauf drücken die Schüler das Angesehene in zusammenhängender Rede aus. Sind zwei oder drei Arbeiten klassenweise durchgeführt, so kann man getrost jedem Schüler ein besonderes Bild zur Bearbeitung geben. Da und dort wird der Lehrer nachhelfen, anregen, aufmuntern, aber in kurzer Zeit arbeiten die Schüler mit aner kennenswerter Selbständigkeit.

d) Abhandlung. Die höchste Stufe der freien Bearbeitung bilden leichte Abhandlungen. Man kann damit schon in der II. Klasse der Sekundarschule beginnen, aber man darf keines schweren Themata auswählen. Zu den Abhandlungen zähle ich die sogenannten Beschreibungen, sobald sie nicht einzelne Gegenstände, Individuen, sondern Gattungsbegriffe betreffen (das Barometer im Allgemeinen, nicht nur unser Barometer); ebenso alle jene Aufsätze, welche angeben, wie ein Stoff oder ein Gegenstand hergestellt und verarbeitet wird; hieher gehören ferner alle jene Aufsätze über Nutzen und Schaden, Zweck und Folge, Vergnügen und Beschwerden irgend eines menschlichen Berufes, sobald sie sich nicht auf einzelne Fälle beziehen, sondern allgemeine Urteile enthalten, und endlich der Nachweis der Wahrheit gewisser Urteile (Unmäßigkeit ist schädlich). Abhandlungen über Sprichwörter können von den Schülern nicht selbständig ausgeführt werden, da den jungen Leuten die nötige Lebenserfahrung mangelt.

Bei allen Aufsatzgattungen ist es vorteilhaft, dann und wann nur die Dispositionen schreiben zu lassen, damit man

das Disponieren bei möglichst allen Stoffen üben kann. Nachdem das Wesen und die Arten der Aufsatzübungen besprochen worden sind, folgen noch einige Winke

3. *Zur Durchführung der Aufsatzübungen.*

Im Allgemeinen muß bemerkt werden, daß in allen Aufsatzgattungen die Schüler nur allmählich und nur zu einer relativen Selbständigkeit gebracht werden können. Wie bereits bei mehreren Spezialfällen angedeutet worden ist, sind anfänglich die Aufsätze vor dem Niederschreiben von der ganzen Klasse gemeinsam zu bearbeiten. Erst wenn das Wesen einer Art von Arbeit von allen Schülern erfaßt worden ist, kann man von jedem einzelnen Schüler eine ähnliche mehr oder weniger selbständige Arbeit verlangen.

Vielleicht bin ich überhaupt in der Anregung zum selbständigen Arbeiten zu weit gegangen. Goerth¹⁾ glaubt, in Schulen, die sogar noch höher stehen als unsere Sekundarschule, Folgendes beobachtet zu haben: „Die besten Schüler geben auf korrekt gestellte Fragen, selbst wenn sie recht tüchtiges Nachdenken und feines Schließen erfordern, gute Antworten. Auch vermögen sie Vorträge gut zu wiederholen und in verständiger Weise niederzuschreiben. Aber zum selbständigen Denken fehlt es ihnen an Reife, an Ideen, an Lebenserfahrung, an rechter Beobachtung und der Gewohnheit, die Eindrücke sinnend zu verarbeiten; an genügenden Kenntnissen und namentlich an der Übung, die in der Schule oder durch die Lektüre und den Umgang erlangten Kenntnisse zu vergleichen, abzuwägen, das den Geist bildende Material von dem unnützen Ballast abzusondern und mit ihrem Geiste durch selbständiges Denken zu assimilieren. Daher muß jedem jungen Mädchen, jedem jungen Manne, Primaner nicht ausgenommen, das Anfertigen von Aufsätzen, zu denen der Stoff nicht genügend gegeben wird, zur wahren Qual werden.

Man beachte daher folgendes: In allen Volksschulen, Mittelschulen und höheren Töchterschulen sollen die Aufsatzthemata für die Schüler der Oberklassen stets sorgfältig besprochen werden, sodaß die Kinder nur die Aufgabe haben, die so erhaltenen Gedanken zu ordnen und in verständigen, korrekt gebauten Sätzen niederzuschreiben. Die Besprechung soll sich nach einer vorher vom Lehrer entworfenen Disposition richten.

¹⁾ Goerth, Albr., Die Lehrkunst. Leipzig, Verlag von Julius Klinkhardt, 1902. S. 123.

Als Übung zum selbständigen Disponieren möge man die Kinder anleiten, die Disposition aus der Besprechung herauszufinden. Nach solcher Besprechung können alle Schüler Gutes leisten. Hervorragenden Talenten ist dabei noch Spielraum gegeben, eigene Gedanken vorzubringen.“

Aber man darf doch wohl die Frage aufwerfen, ob nicht etwa die von Goerth beobachtete Unfähigkeit seiner Schülerinnen, ein selbständiges Aufsätzchen zu schreiben, darin begründet ist, daß man sie nicht dazu angehalten hat? Wann sollen denn die Leute anfangen, ein selbständiges Aufsätzchen, ein selbständiges Briefchen zu schreiben?

Ich meinerseits glaube, man dürfe schon in der Volksschule die Schüler in den stilistischen Arbeiten nach und nach zur Selbständigkeit erziehen. Nur darf man neben den Anregungen zu selbständigen freien Arbeiten nicht versäumen, auch gute Muster nachzuahmen. Dabei soll man in der Sekundarschule besonders auch die Bedürfnisse des praktischen Lebens berücksichtigen. (Geschäftsaufsätze, auf Postpapier, in Quart usw.)

Eine besondere Form der Behandlung ist die Vergleichen. Bei dieser ist es wichtig, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß es zwei Hauptarten der Anordnungen gibt. Die eine besteht darin, daß man nach einer Einleitung, die angibt, welche Dinge mit einander verglichen werden sollen, die Vergleichen von Punkt zu Punkt durchführt. Die andere Art der Vergleichen gibt im ersten Hauptabschnitt die Darstellung des einen Dings, sagt hierauf, daß man mit diesem Ding ein anderes vergleichen könne und bringt im zweiten Hauptabschnitt die Darstellung des zweiten Dings nach der gleichen Disposition, die dem ersten Abschnitt zu Grunde liegt.

So finden wir in den „Materialien zur Aufsatzlehre auf der Oberstufe“ von Johann Heinrich Lutz (Zürich, Friedr. Schultheß 1875. S. 93) die kurze Vergleichen:

„Ein klarer Bach und ein kindliches Herz.“

„Klar und lauter fließt des Baches Wasser durch das schmucke Wiesental dahin. Sanft murmelnd und lustig plaudernd wälzt sich die diamantene Flut von Stelle zu Stelle. Weder Schutt noch Schlamm füllt das Bett, also kann auch keine Trübung des Wassers eintreten. Wohin das Auge schaut, zieren runde, glatte, nette Kiesel den offenen Grund. — Dem klaren Bache gleicht das kindliche Herz. Es äußert sich in Frohsinn und Heiterkeit und weder Lug noch Trug, weder Bosheit noch Tücke wohnt in seinem Innern. Rein und unschuldig lacht es dir entgegen und je mehr du hineinblickst, desto klarer findest du den Grund, desto mehr fühlst du dich zum zarten Kindesherzen hingezogen.“

Das ist also unsere zweite Darstellungsart. In dieser lasse ich die Schüler erst die Disposition des ersten Abschnittes heraussuchen. Sie finden als Eigenschaften des Bächleins: 1. Die Beweglichkeit; 2. Die Reinheit; 3. Die Durchsichtigkeit, und dann fragen sie sich, auf welche Art sich die gleichen Eigenschaften beim Kinde äußern und finden. 1. Dem Murmeln und Plätschern des Bächleins gleicht das lustige Geplauder des Kindes, sein froher Sinn und seine Heiterkeit. 2. Dem Schutt und Schlamm, die das Wasser trüben könnten, gleichen Lug und Trug, Bosheit und Tücke. 3. Dem klaren, durchsichtigen Wasser, das die Kiesel auf dem Grunde erkennen läßt, gleicht des Kindes Auge, in dem man das reine Herz erkennt.

Daraus ergibt sich das Aufsätzchen in folgender Form:

„Dem klaren Bächlein, dessen diamantne Flut durchs Wiesental rinnt, gleicht in manchen Stücken das kindliche Herz. Das sanfte Murmeln und fröhliche Plätschern des Wassers erinnert an das lustige Geplauder des Kindes, an seinen frohen Sinn und seine Heiterkeit. Weder Schutt noch Schlamm füllt das Bett des Baches, weder Lug noch Trug, weder Bosheit noch Tücke wohnen im Herzen des Kindes. Wie man durch das klare Wasser die glatten, runden Kieselsteine erblickt, die den offenen Grund zieren, so schauen wir durch das leuchtende Kindesauge bis auf den Grund seines Herzens und je länger wir hineinblicken, um so mehr fühlen wir uns zu seiner Unschuld hingezogen.“

Wenn man selbständige Vergleiche schreiben will, so muß man also zunächst einen recht klaren Vergleichungspunkt suchen und sich hierauf entschließen, welche der beiden Darstellungsformen man anwenden wolle.

a.	a.	b.	b.	c.	c.
		oder			
		a.	b.	c.	
		a.	b.	c.	

Bei der Durchführung der Aufsatzübungen taucht ferner die Frage auf, ob die Aufsätze in der Schule oder zu Hause geschrieben werden sollen. Sehr oft kommt es vor, daß die Schüler die Aufsätze zu Hause nicht selbständig ausführen; Mutter, Vater, Geschwister, die ganze Familie wird zur Mithülfe angespannt. Doch würde ich nicht gerne ganz darauf verzichten, den Schüler auch zu Hause an den Aufsätzen arbeiten zu lassen. Er sollte sich daran gewöhnen, einen Gegenstand, über den er schreiben will, längere Zeit in seinem Bewußtsein zu behalten, dann und wann in der Einsamkeit darüber nachzudenken und eine geeignete Stimmung zum Niederschreiben zu benützen.

Deshalb wird es gut sein, eine mäßige Anzahl Aufsätze, pro Quartal zwei bis drei, zu Hause schreiben zu lassen. Dazu verwende ich gewöhnlich je drei sogen. Aufsatzstunden. In der ersten Stunde wird das Thema gegeben und mit der ganzen Klasse mündlich vorbereitet. Wenn immer möglich soll aber die mündliche Behandlung nicht die ganze Stunde in Anspruch nehmen. Dann wird der letzte Teil der Stunde zum Beginn des Niederschreibens benutzt. Dies geschieht in dem Entwurfsheft, möglichst sorgfältig, aber immerhin so, daß darin auch Änderungen angebracht werden dürfen.

Auf die zweite Aufsatzstunde muß der Aufsatz fertig entworfen sein und es werden die Entwürfe einiger Schüler gelesen und besprochen. Der Lehrer gibt Winke zur Verbesserung, zur Umarbeitung, dann fordert er die Schüler zur gänzlichen oder teilweisen Umarbeitung auf. Es ist wichtig, daß die Schüler an sorgfältiges Ausfeilen gewöhnt werden.

In der dritten Stunde muß die Arbeit „druckfertig“ vorliegen. Die Schüler dürfen noch orthographische und grammatische Schwierigkeiten, die sich während der Arbeit gefunden, zur Sprache bringen. Empfehlenswert ist, die Wörter und Wendungen, deren Richtigkeit festgestellt werden soll, an die Wandtafel schreiben zu lassen, damit die ganze Klasse mit Interesse an der Besprechung teilnimmt.

Nach dieser Vorbereitung wird die Arbeit in das eigentliche Aufsatzheft eingetragen. Der Abschrift darf auch ein Teil der Schönschreibstunde gewidmet werden. In ungeteilten Schulen läßt man solche Arbeiten auch etwa ausführen, während man in andern Klassen mündlich unterrichtet. Für die in der Schule auszuführenden Arbeiten muß als Regel gelten, daß eine Arbeit in einer vorgeschriebenen Zeit beendet werde.

Oft wird man die Schüler anhalten, diese Arbeiten direkt ins Reinheft einzutragen, ein ander Mal wird man ihnen gestatten, vorerst einen Entwurf, eine Skizze anzufertigen, immerhin aber so, daß noch in der gleichen Stunde die Arbeit ins Reinheft eingetragen wird. Am Ende der vorgeschriebenen Zeit, d. h. gewöhnlich am Ende der Stunde, werden sämtliche Hefte eingezogen. Nur ausnahmsweise darf gestattet werden, eine Arbeit in einer späteren Stunde oder zu Hause fertig zu machen. Viel besser ist es, diese Arbeiten seien zum Teil unvollendet, als daß sich die Schüler darauf verlassen, das Unvollendete nachher mit oder ohne fremde Hülfe zu Ende führen zu dürfen.

Zur Illustration des Gesagten diene die Behandlung des Aufsatzes

„Auf den Ütliberg.“

Der Spaziergang war Donnerstag den 19. September ausgeführt worden. Samstag den 21. September erhielten die Schüler Anleitung, das ganze Erlebnis in viele kleinere Abschnitte zu zerlegen, dann jeden einzelnen möglichst reichhaltig auszudenken und auf das nächste Mal ein Thema zu wählen. Mittwoch den 25. September folgte 1. Anleitung, wie jeder Schüler seinen Abschnitt disponieren und ausführen könnte. Verschiedene Betrachtungsarten: a) Belehrend: geographisch, geschichtlich, technisch usw. b) Bewegend: ästhetisch, humoristisch usw.

2. Anregung für die Schüler, nach folgendem Verfahren zu arbeiten: A) Meditieren:,,,, B) Disponieren: 1. a) b) 2. a) b) Samstag den 28. September schloß sich das Lesen einiger Entwürfe an: 1. Disposition. 2. Einige Sätze. Mittwoch, 2. Oktober, lasen die Schüler sodann einige ihrer Arbeiten, hernach ging ich zur Verbesserung und gab ihnen Antwort auf Fragen, die sie stellten. Am folgenden Samstag mußte der Aufsatz abgegeben werden.

Die Korrektur. Sowohl diese Stundenarbeiten als auch die Hausarbeiten müssen vom Lehrer sorgfältig korrigiert werden. Das Korrigieren ist allerdings eine bittere Arbeit, ein wahres Kreuz des Lehrerberufes; aber wir wollen es mit philosophischer Ruhe als ein unentbehrliches Übel hinnehmen.

Das Ideal der Korrektur bestünde darin, daß man mit jedem Schüler seine Arbeit durchlesen und jeden Fehler direkt mit ihm besprechen könnte. So viel als möglich wird der Lehrer diesen Weg einschlagen, d. h. während des Schreibens in der Klasse herumgehen und sich mit den einzelnen Schülern über das, was sie schreiben, belehrend und berichtigend unterhalten.

Ungefähr das Gleiche ist es nun, wenn er, während die Klasse schreibt, einzelne Schüler mit ihren Heften zu sich an sein Pult kommen läßt und unter ihren Augen die Korrektur der Arbeiten vornimmt. Es werden aber in einer Stunde immer nur einige wenige an die Reihe kommen, und ein Ding der Unmöglichkeit muß es, wenigstens in großen Klassen, genannt werden, sämtliche Arbeiten mit der ganzen Klasse zu besprechen.

Dem gewissenhaften Lehrer bleibt nichts anderes übrig, als sämtliche Aufsätze außerhalb der Unterrichtszeit zu durchgehen und zu korrigieren. Das geschieht am besten mit roter Tinte. Sollen aber die Fehler nur angestrichen oder vom Lehrer selbst korrigiert werden? So viel ist sicher, daß die Schüler nicht selten statt des angestrichenen Fehlers oder zu diesem hinzu noch einen neuen machen. Es ist deshalb zu empfehlen, daß der Lehrer in allen schwierigeren Fällen die

Verbesserung selbst anbringt, während er Fehler, von denen er weiß, daß sie der Schüler mit einiger Aufmerksamkeit selbst verbessern kann, nur anstreicht.

Es gibt Lehrer und Methodiker, die zur Bezeichnung der verschiedenen Fehler ein ganzes Heer bestimmter Zeichen oder Nummern oder Buchstaben verwenden. Sie deuten dadurch an, ob es ein Fehler gegen die Orthographie, gegen die Interpunktion, gegen den richtigen Kasus, gegen die richtige Konjugation usw. oder ob es eine fehlerhafte Wortstellung, ein abgebrochener Satz, ein unpassendes Wort, eine Wiederholung usw. sei. Ich bin mit der Zeit von solchen Spezialbezeichnungen abgekommen, weil schwächere Schüler dadurch verwirrt werden. Ich mache unter jeden Fehler, gleichgültig, ob ich ihn selbst korrigiere oder nur anstreiche, eine fortlaufende Nummer und verlange, daß der Schüler in seine Verbesserungen die gleiche Nummer setze. Auf diese Weise kann ich leicht kontrollieren, ob alle Fehler und ob die einzelnen richtig verbessert worden seien. Im Übrigen bin ich der bestimmten Ansicht, man sollte auf die Verbesserung von Fehlern nicht allzuviel Zeit verwenden. Statt allzuviele Stunden mit der Besprechung von Korrekturen zuzubringen, verwende man diese Zeit doch lieber zu neuen Arbeiten. Die in vielen Heften wiederkehrenden Fehler notiere man sich — ich pflege sie mit Ausrufzeichen zu versehen — und bringe sie entweder beim Austeilen der Hefte zur Sprache oder bekämpfe sie durch geeignete Spezialübungen.

Eine durchaus zwecklose Mühe wäre es, alle in einem Aufsätze vorkommenden Unrichtigkeiten zu korrigieren. Fehler, die der Schüler noch nicht als solche erkennen kann, weil er sprachlich oder logisch oder ästhetisch noch nicht genügend entwickelt ist, lasse man ohne Weiteres passieren. Dagegen ist es von Wichtigkeit, daß die Korrektur sich mit minutiöser Sorgfalt auf alles erstreckt, was der Schüler bei gutem Willen hätte besser machen können. Der Schüler muß das Gefühl haben, daß der Lehrer bei der Korrektur auf jeden Buchstaben, jedes Pünktchen, jeden Millimeter einer jeden Linie achte. Man wird deshalb jeden Aufsatz nicht nur in Bezug auf den Inhalt, sondern auch in Bezug auf die Form beurteilen.

Ob dieses Urteil besser in der Form einer Bemerkung oder besser in der Form einer Notentafel gegeben wird, wollen wir unentschieden lassen. An unseren Schulen ist es üblich, die Zensuren in Zahlen auszudrücken, die in ihrem Werte den

Noten der Quartalzeugnisse entsprechen. Für jeden Aufsatz gebe ich zwei Noten, die eine für Inhalt und Sprache, die andere für Ordnung und Schrift. Am Schlusse jedes Quartals trägt der Schüler eine tabellarische Übersicht der Titel seiner Arbeiten und der erhaltenen Noten ins Aufsatzheft ein.

Über allen diesen unentbehrlichen Kleinigkeiten vergesse man aber die Hauptsache nicht. Diese besteht auch beim Aufsatzunterricht darin, daß man das Herz des Schülers für die Sache gewinne. Vor allem ist wichtig, daß ihn das Thema packe. Es muß eine geschmackvolle, begeisternde Bearbeitung zu-lassen. „Es ist nicht gleichgültig“ (sagt C. F. August) „ob die deutsche Lehrstunde irgend eine triviale Fabel oder Mordgeschichte zum Gegenstand hat oder ob die kleine Versammlung sich an einer das Gemüt anregenden Begebenheit ergötzt oder erbaut.“ Und auch nicht gleichgültig ist die Art der Behandlung. Wer die Aufsatzübungen kalt, rein verstandesmäßig betreibt, wird einen sehr beschränkten Einfluß auf die Entwicklung seiner Schüler ausüben. Wer mit diesen Übungen eine nachhaltige Wirkung erzeugen will, muß in dieselben warmes Gefühl, Begeisterung und Liebe zu bringen wissen.

Neben dem Lesen und den stilistischen Übungen betreiben wir als drittes Gebiet des deutschen Unterrichtes

III. Die Grammatik.

A. Materieller Zweck.

Als materiellen Zweck des Grammatikunterrichtes bezeichnen wir

1. Gruppierung des gesamten Sprachstoffes in grammatische Kategorien und Einprägung der diese Ordnung bezeichnenden Terminologie.
2. Die Einprägung der wichtigsten Sprachgesetze, welche das Sprachgefühl reinigen und sichern.

B. Formaler Zweck.

Den formalen Zweck erblicken wir in der Weckung des Interesses für die Sprachform, in der Reinigung und Stärkung des Sprachgefühles und in der Erhöhung der Fähigkeit zum Studium der Fremdsprachen.

Das Interesse für die Muttersprache zu wecken ist nicht sehr leicht, da sie dem Kinde als etwas Selbstverständliches vorkommt. Von Arx hat nicht unrecht, wenn er auf

Seite 29 des bereits angeführten Büchleins „Der deutsche Unterricht“ sagt: „Was sich von selbst versteht, des Langen und Breiten durchzukauen, das muß einem gesunden, ehrlichen Jungen in der Seele zuwider sein“. Und auf Seite 37: „Die Freude, die wir an solchem grammatischen Denkspielzeug finden können, ruht nur in uns, und egoistisch sind wir gar zu geneigt, auch den jungen Köpfen aufoktroieren zu wollen, was uns ältern Häusern interessant erscheint.“ Am besten können wir das Interesse des Schülers wecken, indem wir ihm den praktischen Wert der zu erwerbenden Kenntnisse fühlen lassen. Das zu Erlernende darf ihm nicht als unnützer Ballast erscheinen. So kann man z. B. die Unsicherheit, die der Schüler in der Anwendung der Muttersprache fühlt, benutzen, um sein Interesse für die Grammatik zu wecken. Wenn er findet, daß ihn die Kenntnis der Grammatik in der Anwendung der Muttersprache sicherer macht, so ist er für die grammatischen Regeln dankbar.

Wenn wir den Schüler fragen, ob es richtig sei, zu sagen: „Wir haben den Sturm heulen hören“ oder „Wir haben den Sturm heulen gehört“, wird ihn wahrscheinlich sein Sprachgefühl im Stiche lassen. Da wird man ihn die folgenden Sätze anschauen lassen: „Er hat nicht kommen wollen; er hat nicht gewollt. Du hast nicht gehen dürfen; du hast nicht gedurft. Du hättest nicht arbeiten müssen; du hättest nicht gemußt. Ich habe ihn kommen sehen; ich habe ihn gesehen. usw.“ Aus dieser Anschauung wird die Regel abstrahiert: Das starke Partizip wird gesetzt, wenn es von einem Infinitiv begleitet ist. Dieses Gesetz aber wird sofort wieder praktisch verwertet, indem man einschlägige Übungsaufgaben lösen läßt. Bringen wir den Schüler auf diese Weise zu einem klaren Verständnis dessen, was die Grammatik ihm zu bieten imstande ist, so wird er auch Freude an derselben bekommen.

Gerne benutze ich auch ein äußeres Mittel, um den Eifer der Schüler wach zu halten, nämlich die Führung eines Reinheftes für die Grammatik. Da genügt schon für manchen Schüler der Wunsch, die nächste schriftliche Arbeit gut zu machen, um dem vorher mündlich behandelten Stoff ein gesteigertes Interesse entgegenzubringen.

Den richtigen Weg haben wir erst dann gefunden, wenn wir den Schülern die Grammatik zu einem angenehmen Unterrichtsfach gestalten können, durch das sie die Schönheit der Sprache lustvoll empfinden lernen. —

C. Entwicklung des Grammatikunterrichts.

In den drei ersten Dezennien des vorigen Jahrhunderts wurde der Grammatikunterricht hauptsächlich im Dienste der Sprachfertigkeit betrieben. Man ging weniger darauf aus, den Schülern Kenntnisse von Sprachgesetzen beizubringen, als vielmehr darauf, sie in der Anwendung dieser Gesetze systematisch zu üben. Das Verfahren war meist ein rein synthetisches. Es wurde dem Schüler die Aufgabe gestellt, bestimmte Sprachgebilde nach gegebener Vorschrift zu schaffen, z. B.: Bildet Sätze mit solchen Zeitwörtern, welche zum vollständigen aussagenden Worte noch eines Hauptwortes im Zielfall bedürfen. Oder: Bildet Sätze, welche den Zweckfall regieren usw. (Krause, Versuch einer methodischen Anleitung zu einem zweckmäßigen Sprachenunterricht, 1817.)

Auch Diesterweg wandelte anfänglich in diesen Fußstapfen. Er sagt: „Wenn die Schüler auch nicht zur theoretischen Kenntnis sämtlicher Wort- und Satzformen gelangt sind, so wird ihnen doch die Fertigkeit des richtigen Gebrauches derselben in mündlichen und schriftlichen Darstellungen nicht abgehen.“ (Praktischer Lehrgang für Unterricht in der deutschen Sprache. 1828.) Krause 1772—1841: „Sprachfertigkeit hat ohne Sprachkenntnis einen höheren Wert als Sprachkenntnis ohne Sprachfertigkeit.“ Weil die Schüler auf diese Weise zu einer äußerlichen Nachahmung der gebräuchlichen Sprachformen geführt wurden, so nennt man diese Art des Unterrichtes etwa die formell-grammatische oder die mechanisch-grammatische Richtung. Ihr Hauptvertreter war Joh. Christoph Adelung, 1732—1806. Ihr huldigten auch viele Pestalozzianer.

In eine neue Richtung wurde der Grammatikunterricht durch Karl Ferd. Becker gebracht; man nennt sie etwa die logisch-grammatische Richtung. Sie betrachtete die Sprachform als Form des Denkens. Das Kind soll zur inneren Anschauung seiner Gedanken und Vorstellungen gebracht werden. Alle Formen in der Sprache, z. B. die Zeitform des Verbums oder die Fallform des Substantivs sollen dem Schüler dadurch verständlich werden, daß er sie mit den Verhältnissen der Begriffe zusammenhält, die er innerlich anschaut, z. B. die Zeitform mit der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, die Formen der Aussageweise mit den Verhältnissen der Wirklichkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit usw. und daß

er in den besonderen Formen des Ausdruckes nur besondere Verhältnisse des Gedankens und der Begriffe erkennt.

Die Aufmerksamkeit des Schülers soll nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf die Form der Sprache gerichtet werden. Zugleich soll das Vorkommen dieser Form begründet werden, indem man nachweist, daß ihr eine besondere Form des Denkens zu Grunde liegt. Diese Erkenntnis, diese innere Anschauung seiner Gedanken und Vorstellungen muß dem Schüler durch wiederholte Übungen geläufig gemacht werden, und dies geschieht durch Zergliederung von Beispielen.

Der ganze Sprachunterricht muß analytisch sein, und zwar gibt es zwei Hauptarten der Zergliederung, diejenige nach Wortarten und diejenige nach Satzgliedern. Wenn das Kind im Satz: „Der Vogel fliegt“ die Wortarten unterscheidet, so sollte es sich beim Urteil: „Vogel ist ein Substantiv“ den Begriff des Substantivs klar ins Bewußtsein rufen. Im Satze: „Das Veilchen ist blau“ muß das Kind „blau“ als eine Eigenschaft des Veilchens erkennen. Der nächste Hauptzweck des Sprachunterrichtes ist also (nach Becker) die Fertigkeit in der inneren Erfassung der Sprachform.

In den 40er Jahren brachten Lorenz Kellner, Friedrich Otto und andere den Sprachunterricht wieder in eine andere Richtung. Sie begründeten die sogenannte anlehrende Methode, indem sie das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichtes in der Muttersprache wählten. (Zirka 1840.) Sie weisen also der Grammatik keine selbständige Stellung an, sie wollen auf einen abstrakt systematisierenden grammatischen Unterricht verzichten und aus der Grammatik nur das in ihren Unterricht ziehen, was das Verständnis der Rede und den richtigen Gebrauch der Sprache direkt erfordert. Als Hauptsache betrachten sie den geordneten Umgang mit der Sprache, die Anschauung richtiger und schöner Spracherzeugnisse.

Offenbar drang immer mehr die Erkenntnis durch, daß weder die mechanisch-grammatische Richtung mit ihren Übungen in der Satzbildung, noch die logisch-grammatische Richtung mit ihren analytischen Übungen zur Erkenntnis der Sprachform genüge, um den Schülern das Verständnis der Büchersprache und die Fertigkeit im schriftdeutschen Ausdruck zu vermitteln. Man fand, daß das Lesen und Besprechen guter Musterstücke das unentbehrlichste und ersprieß-

lichste am Sprachunterricht sei; aber es scheint, daß die Verknüpfung der grammatischen Belehrungen und grammatischen Übungen mit der Behandlung von Lesestücken nicht von gutem Erfolg war. Wenigstens erhoben sich gewichtige Stimmen, die gegen diese Art des Sprachunterrichtes energisch protestierten. Zu diesen gehörten u. a. Philipp Wackernagel und, wenigstens eine Zeit lang, der Märchenerzähler Jakob Grimm.

Im Hinblick auf die bis dahin durchgeführten unbefriedigenden Versuche im grammatischen Unterricht empfahlen sie, in der Volksschule auf alle grammatischen Belehrungen zu verzichten. Sie sind also Vertreter der sogenannten „Verneinenden Richtung“. So sagt z. B. Grimm: „Ich behaupte nichts anderes, als daß durch diesen Unterricht gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört werde.“ Und in gleichem Sinne schreibt Völter 1848: „Wir sind der Meinung, daß im Sprachunterrichte der Volksschule so lange kein Heil sein wird, als bis er die alten bisher betretenen Wege verlassen und mit der Grammatik gänzlich gebrochen haben wird. Man mißverstehe uns aber nicht. Wir wollen nicht alle und jede Beschäftigung mit der Sprachform aus der Schule verbannt wissen, wir verwerfen nur die grammatische, d. h. diejenige, bei welcher der Inhalt nicht in seinem Rechte bleibt, sondern sich bloß zur „Folie der Sprachform“ hergeben muß, während die Erkenntnis der letzteren Endzweck ist“. Es scheint also, daß die verneinende Richtung sich hauptsächlich dagegen sträubte, daß durch die anlehrende Richtung bei der Behandlung der Musterstücke zu viel Grammatik getrieben und dadurch die Wirkung des Lesens, Besprechens, Wiederholens, Memorierens und Rezitierens verkümmert wurde.

Im Laufe der Zeit zeigte sich deutlich, daß die anlehrende Methode noch einen andern großen Fehler hat. Wenn der Schüler eine Spracherscheinung begrifflich erfassen soll, so müssen ihm, wie es bei jeder Begriffsbildung der Fall ist, vorerst eine Reihe gleichartiger Erscheinungen zur Anschauung vorgelegt werden. In einem natürlich entstandenen Lesestück, das ein Künstler geschaffen hat, finden sich aber selten gleichartige Spracherscheinungen in genügender Anzahl, weshalb die anlehrende Methode sich veranlaßt gesehen hat, besondere Lesestücke zu grammatischen Zwecken zu verfassen, was zur Folge hatte, daß diese Lesestücke keine Kunstwerke

mehr waren. Deshalb ist man in der neueren Zeit von der anlehnenden Richtung abgekommen und folgt jetzt der sogenannten absondernden Richtung, welche die grammatischen Belehrungen auf die Anschauung einer Reihe passender Musterbeispiele stützt, die der Lehrer entweder selbst bildet oder die in einer besonderen Sammlung enthalten sind. „Erst später wird zur grammatischen Analyse von Lesestücken geschritten, um die bereits gewonnene Einsicht zu befestigen.“¹⁾

Das Lehrverfahren hat die absondernde Richtung durch die folgende, jetzt in weiten Kreisen anerkannte Doktrin festgelegt: „An einer Reihe gleichartiger Erscheinungen wird durch Anschauen und Vergleichen der Begriff oder das Gesetz gefunden und das Erkannte wird durch Gestaltung eines gegebenen Sprachstoffes zur Einübung gebracht.“

Wir können uns also zusammenfassend merken, daß in der Entwicklung des Grammatikunterrichtes der Volksschule fünf Hauptströmungen zu unterscheiden sind:

1. Die mechanisch-grammatische Richtung, die den Schülern die Regeln dogmatisch mitteilt und die Hauptaufgabe in der praktischen Einübung der Sprachformen erblickt.
2. Die logisch-grammatische Richtung, die hauptsächlich das Denken über die Sprachformen anstrebt.
3. Die anlehnende Richtung, die neben die logische Behandlung und die praktische Einübung die Anschauung richtiger und schöner Spracherzeugnisse stellt.
4. Die verneinende Richtung, die das Lesen und Nachbilden von Musterstücken nicht durch die grammatischen Übungen beeinträchtigen will.
5. Die absondernde Richtung, die neben der Behandlung von Musterstücken und neben dem Aufsatzunterricht dem Grammatikunterricht eine selbständige Stellung anweist und großen Wert auf die Einübung legt.

D. Methode der zürcherischen Sekundarschule.

Was nun für unsere zürcherische Sekundarschule als anerkannte Methode für den Grammatikunterricht bezeichnet werden kann, entspricht der Auffassung der absondernden Richtung, berücksichtigt aber auch das, was die mechanisch-

¹⁾ Kehr Dr. C., Die Praxis der Volksschule. Gotha, Verlag von E. F. Thienemann, 1898. Seite 232.

grammatische und die logisch-grammatische Richtung angestrebt haben. Wir fragen uns nicht mehr, soll die Grammatik die Sprachfertigkeit oder das Sprachverständnis fördern, sondern wir streben beide Ziele an.

Besonders betrachten wir die Einübung der richtigen Sprachformen als eine Hauptsache. Auch von der anlehnenen Methode akzeptieren wir einiges, nämlich die Forderung, daß der Grammatikunterricht von der Anschauung schöner Sprachgebilde auszugehen hat, deren Bedeutung der Schüler kennt und denen er ein sachliches Interesse entgegen bringt. Nur wählen wir als Anschauungsstoff nicht die Musterstücke des Lesebuches, sondern Musterbeispiele, die nach grammatischen Rücksichten zusammen gestellt sind.

Der verneinenden Richtung entsprechen wir insofern, als wir bei der Behandlung der Lesestücke vermeiden, durch die grammatischen Erörterungen die Erreichung eines anderen Zweckes zu beeinträchtigen.

Schauen wir uns im gesetzlichen Lehrplan um, so finden wir darin die Anweisung: „Die Sprachlehre hat das Sprachbewußtsein zu fördern durch Behandlung von Musterbeispielen, Abstraktion des Begrifflichen und vielfache Anwendung der Sprachformen und Sprachgesetze im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, um so den Schüler zur geläufigen und sicheren Ausdrucksweise zu befähigen.“

Im Grammatikunterricht der Sekundarschule fällt eben der Doppelzweck unserer Schulstufe stark in Betracht. Wir haben nicht nur denjenigen zu dienen, die aus der Schule ins praktische Leben eintreten, sondern auch denjenigen, die an höhere Schulen übergehen. Diese Anstalten setzen voraus, daß die Schüler das Hauptsächlichste der grammatischen Nomenklatur kennen und in der Unterscheidung der Wortarten, Satzglieder und Satzarten geübt seien. Diejenigen, die ins praktische Leben hinaustreten, hätten das nicht unbedingt nötig; aber auch für sie ist die Kenntnis der wichtigsten grammatischen Gesetze von Bedeutung.

Sehr oft liest man in den Zeitungen Inserate wie: „Junger Mann, der Sprachen mächtig, etc., sucht Stellung.“ Die Beherrschung der Sprachen gilt immer mehr als eine bedeutungsvolle Waffe im Kampfe ums Dasein. Eine Sprache läßt sich aber durch bloße Imitation nicht so anlernen, daß man sie beherrscht. Für oberflächliche Konversation reicht diese Art der Sprachbeherrschung aus, schon viel weniger für den

schriftlichen Ausdruck. Da zeigt sich rasch, wie unsicher das sogenannte Sprachgefühl ist, wie leicht es Fehler zuläßt, die dem, der sie gemacht hatte, eine Blöße geben. Daher muß der, der eine Sprache beherrschen will, nicht nur wissen, wie man spricht, sondern auch, warum man so zu sprechen hat.

Also dürfen wir wohl mit gutem Gewissen allen Sekundarschülern die Erlernung eines gewissen Maßes grammatischer Kenntnisse zumuten. Auf diesem Standpunkte steht auch unser Lehrbuch, die deutsche Grammatik für Sekundarschulen, von H. Utzinger. Es ist im Ganzen recht praktisch angelegt. Es enthält zahlreiche Übungen zur Förderung der Sprachfertigkeit; daneben finden wir allerdings noch manches, dessen Aneignung kaum von praktischem Werte ist.¹⁾ So unterscheidet § 21 die Substantiven in konkrete und abstrakte und gruppiert sie weiter in Eigennamen, Gemeinnamen, Stoffnamen, Sammelnamen, Namen von Handlungen, Namen von Zuständen und Namen von Eigenschaften. Dann werden die Substantive eingeteilt in starke und schwache, die starken werden in sechs Klassen geordnet, deren Fallendungen zusammengestellt sind usw. Bei der Lehre vom Verb sind nicht nur sämtliche Formen, die die Konjugation beschlägt, aufgezählt, sondern auch die sieben Klassen der starken Konjugation, Unterschiede, von deren Behandlung von Arx sagt, sie frommen dem Schüler keinen Pfifferling. Es wird sich also empfehlen, einen Teil des gebotenen Stoffes nur zu Sprachübungen zu verwenden, und die Nomenklatur und die Sprachregeln, die dem Gedächtnis eingeprägt werden, auf das Allerwichtigste zu beschränken.

Wie viel des gebotenen Stoffes in jeder Klasse behandelt werden kann und wie viel weggelassen werden muß, hängt von der Länge der für die Grammatik bestimmten Zeit ab. Nach dem Stundenplan der Sekundarschulen der Stadt Zürich haben wir für die Grammatik nur eine wöchentliche Stunde zur Verfügung. Auf dem Lande habe ich schon Schulen gefunden, wo man wöchentlich zwei Stunden der Grammatik widmet. Utzinger selbst sagt im Vorwort seines Lehrbuches, es sei nicht wünschbar, daß durch die Grammatik die Zeit

¹⁾ Die siebente Auflage — 1911 — kommt den hier ausgesprochenen Auffassungen insofern entgegen, als für gewisse Abschnitte, die eine geringere praktische Bedeutung beanspruchen, eine von der gewöhnlichen Durcharbeitung abweichende Behandlung als zulässig erklärt wird.

für Lesen, Erzählen, Rezitieren und Aufsatzübungen verkürzt werde. Jeder Lehrer wird also gut tun, ein Programm für den Grammatik-Unterricht aufzustellen, das genau der verfügbaren Zeit angepaßt ist. Wenn wir z. B. bedenken, daß in der ersten Klasse nach dem Lehrplan die Wortarten und die Biegeungsformen sowie der einfache Satz zu behandeln sind, so werden wir der Wortlehre ungefähr das Sommerhalbjahr, der Satzlehre das Winterhalbjahr widmen können. Haben wir nun, was in der Stadt Zürich der Fall ist, nur eine wöchentliche Grammatikstunde, so entfallen auf das Sommerhalbjahr kaum zwanzig Stunden. Da heißt es gewiß Manches weglassen, nur das Nötigste auswählen und für dieses möglichst Zeit zu reservieren, um es gründlich behandeln zu können, so daß es wirklich geistiges Eigentum der Schüler wird. Denn nichts wäre verderblicher, als ein oberflächliches Durcharbeiten des ganzen Stoffes, wodurch schwächere Schüler völlig verwirrt würden und eine Abneigung gegen die Grammatik bekämen.

Noch sollten wir uns fragen, inwiefern wir mit dem von uns skizzierten Deutschunterricht unserm allgemeinen Erziehungszweck entsprechen, inwiefern wir dadurch unsere Schüler zu geistig tätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich religiösen Menschen entwickeln. Gewiß ist eine solche Entwicklung möglich; sowohl durch das Lesen als auch durch die Aufsatzübungen und den Grammatikunterricht wird es uns hoffentlich gelingen, in den Schülern Freude an geistiger Tätigkeit und bleibendes, vielseitiges Interesse zu wecken. Die bürgerliche Brauchbarkeit wird in hohem Maße gefördert, wenn wir sie lehren, andere in Sprache und Schrift richtig zu verstehen und die eigenen Gedanken wirksam zum Ausdruck zu bringen; besonders wenn wir sie dazu bringen können, daß sie auf ihren mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck ihre ganze Sorgfalt verwenden, haben wir viel dazu beigetragen, um sie in der bürgerlichen Gesellschaft brauchbar und angenehm zu machen. Aber auch ihre Gesinnung gegen die Mitmenschen und ihre Liebe zu Gott können wir durch den Deutschunterricht mächtig entwickeln. In den Lese- und Aufsatzstunden werden wir dieses höchste Ziel nie aus den Augen lassen!

Französische Sprache.

Zu einer klaren Einsicht in das Wesen dieses Unterrichtes gelangen wir am einfachsten, wenn wir uns die psychischen Prozesse vergegenwärtigen, auf denen die Erwerbung einer Fremdsprache beruht. Ähnlich wie bei der Muttersprache soll jeder fremdsprachliche Ausdruck, den der Schüler hört oder liest, in seinem Bewußtsein die entsprechende Sachvorstellung, und jede Sachvorstellung, die in seinem Bewußtsein wach wird, die Vorstellung des entsprechenden fremdsprachlichen Ausdruckes wachrufen.

Es handelt sich also zunächst darum, dem Gedächtnis die fremdsprachlichen Ausdrücke einzuprägen und mit denselben die entsprechenden Sachvorstellungen zweckmäßig zu verknüpfen, und wie bei der Muttersprache müssen die fremdsprachlichen Kenntnisse zu Fertigkeiten erhoben werden. Der im Gedächtnis gesammelte neue Sprachstoff muß in zweckentsprechender Reihenfolge so oft wiederholt werden, bis der weitläufige Komplex psychischer Prozesse, der dem Ausdruck eines Gedankens zu Grunde liegt, auf einen einzigen Willensimpuls hin sich in richtiger Form abwickelt. Das ist die innerliche Seite des Lernprozesses. Sie beruht aber durchaus auf der gleichzeitigen Entwicklung der entsprechenden Fertigkeiten der Sinnesorgane und Sprachwerkzeuge. Die Schulung des Ohrs für die genaue Auffassung der fremden Laute, die Schulung des Auges für die fremdartige Orthographie, die Anpassung des Sprachapparates zur Hervorbringung der fremden Laute und die Gewöhnung der Hand zur Hervorbringung der fremdsprachlichen Schriftzeichen sind untrennbar mit dem inneren Prozesse verbunden. Daraus ergeben sich für den fremdsprachlichen Unterricht folgende drei Hauptaufgaben:

1. Durch die sprachlichen Kenntnisse das sprachliche Wissen zu vermitteln,
2. das sprachliche Wissen zur Fertigkeit zu erheben und
3. die Organe an das fremde Idiom zu akkomodieren.

Es wird kaum notwendig sein, zu bemerken, daß diese drei Ziele nicht getrennt angestrebt werden, sondern von Anfang an neben einander im Auge zu behalten sind. Schon in der ersten Stunde beginnt man die Akkomodation der Organe, indem man zugleich ein Bißchen sprachliches Wissen beibringt und durch öftere Wiederholung bereits an der Ent-

wicklung der Fertigkeit zu arbeiten beginnt. Trotzdem wollen wir in unserer Besprechung die drei Aufgaben zunächst einzeln etwas näher ins Auge fassen.

I. Die Vermittlung der sprachlichen Kenntnisse.

Die dem ganzen Sprachprozesse zu Grunde liegenden sachlichen Kenntnisse sind in den Sekundarschülern schon in reichem Maße vorhanden. Die Erfahrung des täglichen Lebens, die Belehrung der Erzieher, besonders auch der bereits vorausgegangene Primarschulunterricht haben im Gedächtnis des Schülers eine Fülle von Vorstellungen geschaffen und dieselben bereits in bestimmten Zusammenhang gebracht. Es wird sich im fremdsprachlichen Unterricht sehr oft nicht darum handeln, dem Kinde neues sachliches Wissen beizubringen, sondern nur darum, das bereits in ihm vorhandene sachliche Wissen, den bereits vorhandenen Geisteszinhalt mit den entsprechenden Ausdrücken der fremden Sprache zu assoziieren. Dabei wollen wir zwei Elemente des psychischen Prozesses scharf auseinander halten:

- a) Die Darbietung und Einprägung der fremden Sprachgebilde d. h. die Bildung der fremdsprachlichen Vorstellung im Gedächtnis des Schülers und
- b) die Verknüpfung dieser fremden Sprachvorstellung mit den Sachvorstellungen, die sie bezeichnen sollen.

Mit Bezug auf die Darbietung der fremden Sprachgebilde gibt es zwei verschiedene Hauptverfahren:

Das eine beginnt die Darbietung der fremden Sprache mit einer Einwirkung auf das Auge, das andere mit einer Einwirkung auf das Ohr. Beim einen geht man vom geschriebenen Wortbild aus, beim andern vom Laut des Wortes. Wir wollen das erstere das Leseverfahren, das letztere dagegen das phonetische oder Hörverfahren nennen.

Es sei hier schon bemerkt, daß neuere Methodiker behaupten, das Hörverfahren sei das einzig Naturgemäße. Sie sagen, eine Sprache werde in erster Linie gesprochen, erst in zweiter Linie geschrieben. Die Bücher und Schriften seien nur unentbehrliche Anhängsel, daher sei auch in erster Linie von Wichtigkeit, daß unsere Schüler die fremde Sprache verstehen und sprechen lernen, das Lesen und Schreiben müsse erst in zweiter Linie gefordert werden. — Gewiß ist ohne weiteres zuzugeben, daß die Forderung, der Schüler müsse

eine lebendige Sprache verstehen und sprechen lernen, berechtigt ist; aber für unsern Sekundarschulunterricht wird man ebensowenig die andere Forderung abweisen können, daß die Schüler das Französische lesen und schreiben lernen sollen. Bei der Darbietung der neuen Sprachgebilde müssen wir mithin als materiellen Endzweck die vollständige Sprachvorstellung im Auge behalten, deren Elemente, wie wir aus der Besprechung des Deutschunterrichtes bereits wissen, in vier verschiedenen Zentren des Gedächtnisses liegen:

Im Sprechbildzentrum,
im Sprechbewegungsbildzentrum,
im Schriftbildzentrum und
im Schreibbewegungsbildzentrum.

Ob die Reihenfolge der Erwerbung, so oder anders sei, es muß ein solider und allseitiger Unterricht darauf ausgehen, daß schließlich von jedem fremdsprachlichen Gebilde alle vier Elemente dauerhaft eingeprägt und unter sich in richtiger Weise assoziiert sind.

A. Leseverfahren.

Die gewöhnlichste Form des Leseverfahrens ist folgende: Man zeigt dem Schüler zuerst das Schriftbild an der Wandtafel oder im Buch; während er es ansieht, erzeugt man in ihm die Sprechbildvorstellung, indem man laut und deutlich vorspricht, was das Schriftbild darstellt. Weil diese beiden Eindrücke durch das Auge und durch das Ohr gleichzeitig stattfinden, assoziieren sich ohne weiteres die beiden dadurch erzeugten Vorstellungen. Sollen die gebildeten Vorstellungen sowie ihre Assoziationen dauerhaft sein, ist nicht nur konzentrierte Aufmerksamkeit des Schülers nötig, sondern auch genügende Zeit und genügende Intensität der Reizwirkung. Daher fordert man den Schüler auf, das Vorgesprochene selbst zu sprechen. Gelingt es nicht gleich richtig, so hilft man ihm nach, indem man ihn über die Stellung der Sprachwerkzeuge belehrt. Durch das richtige Sprechen bildet sich in seinem Innern die Sprechbewegungsbildvorstellung, die sich auch mit den andern assoziiert. Gewöhnlich läßt man dann den Schüler das Wort auch noch schreiben, wodurch sich die Schreibbewegungsbildvorstellung bildet, die zunächst hauptsächlich mit der Schriftbildvorstellung verknüpft ist. Man kann übrigens auch das Schreiben noch weglassen, um es erst später beizufügen.

Eine kleine Abänderung besteht darin, daß man nach der Vorweisung des Schriftbildes dieses gleich durch Schreiben nachbilden läßt. Dann wird das Schriftbild belautet, wodurch der Schüler veranlaßt wird, das Schriftbild nach Diktat zu erzeugen, und erst zuletzt wird das Sprechen eingeübt. Ist der Schüler nach längerer Übung so weit gekommen, daß er die einzelnen Bestandteile des Schriftbildes belauten kann, daß er also die lautliche Bedeutung der einzelnen Buchstaben oder Buchstabenkomplexe kennt (eau), wird das Leseverfahren auch etwa so verändert, daß man dem Schüler nicht mehr vorspricht, sondern daß man ihn nach der Einwirkung des Schriftbildes gleich sprechen läßt. Natürlich ist dabei das Sprechbildzentrum noch beteiligt, indem es die Hervorbringung der einzelnen Laute kontrolliert, aber der Klang des ganzen Sprachgebildes prägt sich (gleichzeitig mit der Sprechbewegung) durch den von seinem eigenen Sprechapparat ausgehenden und aufs eigene Trommelfell schlagenden Reizkomplex ein. Für den Wert der auf diese Weise entstandenen Klangvorstellungen ist natürlich höchst wichtig, daß der Schüler das Schriftbild richtig belautet.

B. Hörverfahren.

Beim phonetischen Verfahren erkennen wir als ersten Reiz das vom Mund des Lehrers ausgehende Lautgebilde. Dieses erzeugt durch die Wirkung aufs Trommelfell des Schülers die Sprechbildvorstellung; wenn der Schüler sodann nach unserer Aufforderung, das gleiche Lautbild selbst erzeugt, so bildet sich in ihm die Sprechbewegungsbildvorstellung. Manchmal begnügt man sich längere Zeit mit der Ausbildung und Assoziation dieser beiden Zentren und läßt zunächst das Schreiben und Lesen ganz außer Betracht, oder dann fügt der Lehrer das Schriftbild gewöhnlich zunächst in phonetischer Schrift bei. Ausgeschlossen ist natürlich auch die historische Schrift nicht. So würde denn als drittes Element die Schriftbildvorstellung und als viertes die Schreibbewegungsbildvorstellung hinzutreten.

Die von uns ins Auge gefaßten psychischen Prozesse beim Leseverfahren und beim Hörverfahren bleiben sich im wesentlichen gleich, ob das Sprachgebilde, das durch sie vermittelt wird, ein einzelner Laut oder ein einzelnes Wort oder eine Reihe von Wörtern sei. Handelt es sich nur um einzelne Laute oder um sinnlose Silben, so dürfte mit dem Besprochenen die

Vorstellungsbildung vollendet sein. Anders aber, wenn das vermittelte Sprachgebilde ein Wort oder ein Satz von bestimmter Bedeutung ist. Wir haben auch bis jetzt immer nur von der Sprachform gesprochen. Was dieses fremdsprachliche Wort oder dieser fremdsprachliche Satz bedeute, wußte der Schüler immer noch nicht, und doch wird wahrscheinlich in seinem Sachgedächtnis ein Vorstellungskomplex vorhanden sein, dessen sprachlicher Ausdruck das neu gelernte fremdsprachliche Gebilde ist. Wie ist es nun möglich, Sprachform und Sprachinhalt miteinander zu verknüpfen? Diese Verknüpfung können wir durch mehrere Verfahren bewirken.

C. Verknüpfung von Sprachform und Sprachinhalt.

Wir unterscheiden zunächst zwei Hauptverfahren, das der mittelbaren und der unmittelbaren Verknüpfung. Die mittelbare Verknüpfung beruht auf der Zuhilfenahme der Muttersprache. Wird dem Schüler ein französisches Wort gegeben, z. B. „cheval“, so sagt man ihm einfach, es bedeute „Pferd“. Das wird so lange wiederholt, bis der Schüler den Zusammenhang der beiden Wörter bleibend eingeprägt hat. Aufgabe des deutschen Wortes ist es, im Gedächtnis des Schülers den entsprechenden Sachvorstellungskomplex zum Bewußtsein zu rufen. Wir können dieses Verfahren das Übersetzungsverfahren heißen.

Die unmittelbare Verknüpfung kommt entweder durch sinnliche oder durch innere Veranschaulichung zu stande. Wollen wir beispielsweise das Wort „crayon“ einprägen, so zeigen wir den Bleistift und sagen: „Voici un crayon“. Der Schüler spricht das Wort nach, und nachdem er den Sinn der Frage: „Qu'est-ce que cela?“ und des Ausdrucks „c'est“ erfaßt hat, antwortet er auf jene Frage mit dem Sätzchen: „C'est un crayon“. — Ganz ähnlich ist das Verfahren, wenn man statt wirklicher Gegenstände zur Veranschaulichung Bilder verwendet. Diese beiden Vorgehen nennen wir Anschauungsverfahren oder Verfahren der äußeren Veranschaulichung. Davon ist wesentlich verschieden die sogenannte innere Veranschaulichung. Diese besteht darin, daß man in den Kindern die Sachvorstellung, die mit dem fremdsprachlichen Ausdruck verbunden werden soll, ins Bewußtsein ruft, ohne daß man die Übersetzung oder die äußere Veranschaulichung zu Hilfe nimmt. Sobald der Schüler in der Fremdsprache über einen gewissen Wortvorrat verfügt, gelingt die innere

Veranschaulichung neuer Wörter durch Vorführung derselben in einem bestimmten logischen Zusammenhang, aus dem die Bedeutung klar hervorgeht. So wird man abstrakte Begriffe, z. B. die Namen von Charaktereigenschaften, „modeste“, „poli“, „complaisant“ usw. durch Erzählungen beibringen, die dem Schüler inhaltlich leicht verständlich sind und nicht gar viele neue Wörter enthalten.

Eine ganz besondere Art der inneren Veranschaulichung hat Gouin vorgeschlagen in seinem berühmt gewordenen Werke: „Gouin, François, l'art d'enseigner et d'étudier les langues (Paris, librairie Fischbacher). Er sucht aus dem ganzen Geistesinhalt des Menschen ein System von Vorstellungsreihen zu bilden, die sich in unserem Innern durch einen bestimmten Impuls immer in bestimmter Weise wiederholen. So sagt er beispielsweise: Der Vorsatz, die Türe zu öffnen, wecke in uns immer folgende Vorstellungsreihe:

Ich schreite auf die Türe zu.
Ich nähere mich der Türe.
Ich komme bei der Türe an.
Ich bleibe bei der Türe stehen.
Ich strecke den Arm aus.
Ich fasse den Griff an.
Ich drehe den Griff um.
Ich mache die Türe auf.
Ich ziehe die Türe heran.
Die Türe gibt nach.
Die Türe dreht sich in den Angeln.
Ich lasse den Griff los.

Eine solche Vorstellungsreihe muß sich der Schüler lebhaft vergegenwärtigen. Dann prägt man ihm die entsprechenden Ausdrücke in fremder Sprache ein. Bei jeder Wiederholung der Satzreihe wiederholt er auch die Vorstellung und lernt auf diese Weise in der fremden Sprache ausdrücken, was er denkt. Die Hauptschwierigkeit besteht natürlich darin, den Schüler zur genauen Auffassung der einzelnen Tätigkeiten, aus denen sich die ganze Handlung zusammensetzt, zu veranlassen. Wie dies möglich ist, ohne die deutsche Sprache zu gebrauchen, ist mir ein Rätsel. Wenn man aber die Muttersprache anwendet, um die Reihenfolge der Teilhandlungen genau festzusetzen und sicher einzuprägen, so kann man dann schon diese Vorstellungsreihen mit den fremdsprachlichen Ausdrücken verknüpfen, ohne daß man immer wieder das Deutsche zu wiederholen braucht, so daß schließlich wirklich eine un-

mittelbare Verknüpfung der Sachvorstellung mit dem fremdsprachlichen Ausdruck zu stande kommen kann.

Vergegenwärtigen wir uns den Unterschied der beiden Hauptarten der Verknüpfung, der mittelbaren und der unmittelbaren, so können wir beide durch eine bildliche Darstellung ziemlich deutlich charakterisieren.



Vor der Anlernung der Fremdsprache finden wir im Bewußtsein der Schüler die Sachvorstellung (S) innig mit der Muttersprache (D) assoziiert $S <---> D$; dann prägen wir durch den fremdsprachlichen Unterricht dem Gedächtnis eine neue sprachliche Bezeichnung ein, die französische, die ich kurz mit F bezeichnen will. Bei der mittelbaren Verknüpfung nach der Übersetzungsmethode schaffen wir eine direkte Verbindung zwischen der fremdsprachlichen und der muttersprachlichen Bezeichnung „cheval = Pferd“; aber die direkte Verbindung zwischen der fremdsprachlichen Bezeichnung und der Sachvorstellung fehlt. Bei der äußern und innern Veranschaulichung schaffen wir eine direkte Verbindung zwischen der Sachvorstellung (S) und dem fremdsprachlichen Ausdruck, dagegen fehlt eine direkte Verbindung zwischen dem fremdsprachlichen Ausdruck und dem muttersprachlichen.

D. Vorteile und Nachteile der verschiedenen Verfahren.

Wir können uns nun fragen, welche Vorteile und Nachteile diese verschiedenen Verfahren haben. Das Übersetzungsverfahren, das heißt die Zuhilfenahme der Muttersprache, ist einfach und bequem. Für sich allein angewandt, hat es aber böse Folgen. Will man nämlich die auf diese Weise gelernte Fremdsprache zum Ausdruck eigener Gedanken anwenden, so drängt sich die Muttersprache hemmend zwischen Gedanken und fremdsprachlichen Ausdruck. Was wir uns vorstellen, können wir nicht direkt in der fremden Sprache ausdrücken, wir müssen es erst aus der Muttersprache übersetzen. Und etwas ähnliches zeigt sich, wenn wir die Fremdsprache hören: Der fremdsprachliche Ausdruck weckt in uns nicht direkt die Sachvorstellung, sondern zunächst nur den deutschen Ausdruck und erst dieser ruft die Sachvorstellung

zum Bewußtsein. Auch beim Hören wird also erst übersetzt. Dieses Übersetzen erfordert aber sowohl für das Sprechen als auch für das Verstehen viel zu viel Zeit und Kraft.

Das Verfahren der äußeren Veranschaulichung ist in vielen Fällen auch sehr leicht anzuwenden. Alles, was im Schulzimmer vorhanden ist oder leicht herbeigeschafft werden kann, wird gern zur direkten Veranschaulichung benutzt werden. Ich denke dabei nicht nur an Dinge, sondern vor allem auch an Handlungen, an Bewegungen, sowie an die wahrzunehmenden Eigenschaften. All das, was den Kindern sinnlich zugänglich gemacht werden kann, wird man am naturgemähesten während der sinnlichen Wahrnehmung zugleich benennen und auch durch die Schüler bezeichnen lassen. Dadurch schafft man die Grundlage zum direkten Denken in der fremden Sprache. Die Veranschaulichung durch Bilder ist auch nicht zu unterschätzen. Immerhin sind die Bilder nur ein Surrogat der Wirklichkeit. Die Wirkung der Bilder ist bei weitem nicht so intensiv wie die der wirklichen Dinge, und sie erzeugen nur sekundäre Vorstellungen. Eine direkte Assoziation findet zunächst nur zwischen diesem bestimmten Bilde und dem fremdsprachlichen Ausdrücke statt. Man kann aber doch mit Hilfe von Bildern viele Dinge und Handlungen, die man unmöglich im Schulzimmer direkt veranschaulichen kann, in ähnlicher Weise mit den Schülern besprechen, wie wenn man sie wirklich ansehen würde.¹⁾ Somit ist schon für die erste Darbietung der Sprache der Wert der Bilder nicht zu verkennen. Welche Bedeutung sie für die Wiederholung, für die Einübung der Fremdsprache besitzen, wollen wir später untersuchen. Das aber sollte man sowohl bei der Verwendung von wirklichen Dingen als auch bei der Benützung von Bildern anstreben, daß für das nämliche Wort verschiedene Repräsentanten des betreffenden Begriffes vorgeführt werden. Um beispielsweise die Bedeutung des Wortes „arbre“ mit Hilfe von Bildern zu vermitteln, sollte man nicht nur einen, sondern viele recht verschiedene Bäume vorweisen können, die man alle mit dem Wort „arbre“ benennen läßt, um auf diese Weise dem fremdsprachlichen Ausdruck einen begrifflichen Inhalt zu geben, ohne daß man sich auf eine Definition einläßt. Der Hauptübelstand des „Anschauungsverfahrens“ besteht wohl darin, daß man nicht den gan-

¹⁾ Gute Dienste zur Veranschaulichung durch Bilder leistet Orell Füßlis „Bildersaal für den Sprachenunterricht“ von G. Egli, Sekundarlehrer.

zen Sprachinhalt äußerlich veranschaulichen kann. Es entzieht sich der unmittelbaren Anschauung vieles, das sich an das Gemüt, das Gefühl und den reinen Verstand wendet und das doch durchaus dem Erfahrungskreise des Kindes angehört. (Vorwort zu Baumgartner und Zuberbühler, XIII. Auflage.) Es müssen also jedenfalls daneben noch andere Verfahren zur Anwendung kommen, mithin darf das „Anschauungsverfahren“ nicht so ausschließlich betrieben werden, daß die Schüler dadurch für die Anwendung anderer Verfahren unfähig würden.

Das vollkommenste ist wahrscheinlich die „innere Veranschaulichung“; wenn es gelingt, den Schüler anzuregen, das, was in ihm innerlich vorgeht, was er sich klar vorstellt, was er fühlt und was er will, mit dem fremdsprachlichen Ausdruck zu verknüpfen, dann ist das Ideal der Spracherlernung erreicht, und das gelingt, sobald der Schüler von der fremden Sprache so viel versteht, daß man, indem man französisch spricht, in ihm bestimmte Vorstellungen und Gefühle wecken kann. Dann verbinden sich die so geweckten psychischen Gebilde mit den Sprechbildvorstellungen, die wir durch unsere fremdsprachlichen Ausdrücke in seinem Sprechbildzentrum schaffen, und wenn wir ihn durch Fragen oder andere Unterrichtsimpulse veranlassen können, das was er sich vorstellt und was er fühlt und will, französisch auszusprechen, dann verknüpft sich seine Vorstellungswelt immer inniger auch mit dem fremdsprachlichen Sprechbewegungsbildzentrum. Nicht selten wird es bei solchen Gesprächen vorkommen, daß der von uns geweckte Gedankengang des Schülers in seinem Gedächtnis auf Sachvorstellungen stößt, die mit keinem französischen Namen verknüpft sind. Der Schüler kommt in seinen Aussagen auf „une chose“, die er noch nicht benennen kann. Man denke sich beispielsweise, wir führen den Schüler in Gedanken in einen ihm genau bekannten Garten. Wir lassen ihn selbst bescheidene Sätzchen bilden und begnügen uns, wenn er mittelst der ihm zur Verfügung stehenden spärlichen Sprachkenntnisse seine Vorstellung auch nur leidlich zum Ausdruck bringen kann. So sagt er vielleicht: „Nous sortons de la maison, nous descendons l'escalier. Nous ouvrons la porte du jardin. Nous marchons dans le petit chemin. A gauche et à droite il y a de petits arbres. Bientôt nous arrivons près d'une... je ne sais pas comment on appelle cette chose.“ „C'est une fontaine“, sagt der Lehrer; „répète ce mot! Où arrivons nous?“ usw. Auf diese Art verknüpft sich die im Bewußtsein aufgetauchte Sach-

vorstellung unmittelbar mit dem neu gebotenen französischen Worte; das ist „innere Veranschaulichung“. Will man sie im fremdsprachlichen Unterricht gleich von Anfang an verwenden, so wüßte ich kein anderes Verfahren, als mittelst der Muttersprache bestimmte Vorstellungen ins Bewußtsein der Schüler zu rufen. So könnte man beispielsweise zu ihnen sagen: „Stellt euch einen Bleistift vor, französisch nennt man ihn „le crayon“. Wiederholt das Wort (Sprechbild- und Sprechbewegungsbildvorstellung werden eingeprägt), denkt euch nun recht klar, er habe eine bestimmte Farbe, nämlich die gleiche Farbe wie das Gras oder wie Spinat oder wie ein Saatzfeld oder wie die Äste einer jungen Tanne; diese Eigenschaft sagt man vom Bleistift auf Französisch aus: „le crayon est vert“. Wiederholt das!“ usw. Ohne Zweifel stellt man aber dadurch an die Auffassungskraft der Schüler hohe Anforderungen. Neue Wörter aufzufassen und sich einzuprägen, ist an und für sich schon eine erhebliche Anstrengung. Wie schwer muß es dem schwächeren Schüler sein, überdies die in seinem Gedächtnis eingeprägten Sachvorstellungen — auf muttersprachliche Anregungen hin — im Blickpunkte des Bewußtseins zu behalten! So wird man sich ernstlich fragen müssen, ob es nicht doch für den Anfangsunterricht besser wäre, die Gegenstände, worüber man spricht, wirklich vorzuweisen, d. h. den Bleistift zu zeigen und den Schülern zu bemerken: „Ich sage euch jetzt, wie der Bleistift ist. „Ist“ heißt auf französisch „est“, und jetzt nenne ich euch die Farbe. Sehet sie recht genau an, man nennt sie „vert“; „le crayon est vert.“

Man wird auch nicht selten beobachten, daß bei der inneren Veranschaulichung doch eine gewisse Unklarheit bestehen bleibt, die durch äußere Veranschaulichung leicht beseitigt werden könnte; dafür nur ein Beispiel. In einer dritten Klasse habe ich beobachtet, daß das Wort „impériale“ als Bezeichnung für einen gewissen Teil des Postwagens gelernt worden war. Das Wort war in der bekannten Anekdote „Un domestique intelligent“ vorgekommen, worin ein etwas beleibter Herr, der eine Reise machen wollte, zwei Plätze der Postkutsche für sich belegen ließ, damit er sich recht bequem ausdehnen könnte. Der Diener, der den Auftrag hatte ausführen müssen, kam mit der Botschaft zurück, daß er zwei Plätze bezahlt habe, nämlich „une place à l'imperiale et l'autre dans le coupé.“ Die Sache war mit den Schülern besprochen worden, das Ganze auch ins Deutsche übersetzt worden. Die Schüler

glaubten alles zu verstehen und lachten über die komische Geschichte. Als aber in einer spätern Lektion ihnen auf einem Bilde ein Postwagen vor Augen trat, konnte niemand zeigen, wo „coupé“ und „impériale“ seien. Wie leicht schafft in solchen Fällen das Anschauungsverfahren Klarheit! Ich bin deshalb der Meinung, man sollte nicht so exklusiv an einem einzigen Verfahren festhalten, wie Gouin das getan hat, der noch nahe an seinem Lebensende schrieb: „Nous condamnons l'enseignement par l'oeil plus énergiquement que jamais.“

E. Anwendung mehrerer Verfahren.

Ich glaube, es sei besser, man mache sich mit allen Verfahren vertraut und entscheide von Fall zu Fall, welches Verfahren das zweckmäßigere sein möge. Immerhin ist der „inneren Veranschaulichung“ in dem Sinne ein Vorrang zuzugestehen, daß man mit allen andern Verfahren schließlich das Gleiche zu bewirken sucht, was die „innere Veranschaulichung“ direkt anstrebt. Wenn wir z. B. in dem vorhin besprochenen Falle das Wort „impériale“ durch äußere Veranschaulichung erklären, so müssen wir uns bewußt bleiben, daß wir das Wort dem Schüler durch die äußere Veranschaulichung nicht zum vollen geistigen Eigentum gemacht haben. Wir dürfen uns noch nicht zufrieden geben, wenn der Schüler den vorliegenden Gegenstand mit Sicherheit benennen und umgekehrt rasch auf den Gegenstand hinweisen kann, wenn wir ihn in der Fremdsprache benennen. Wir haben dann erst zwischen der durch den vorliegenden Einzelgegenstand, also durch die Abbildung, erzeugten Vorstellung und dem fremdsprachlichen Worte eine Assoziation geschaffen und zwar zunächst nur unter der Bedingung, daß der Gesichtszug, der vom Anschauungsobjekt ausgeht, wirklich aufs Auge traf. Wir müssen mit dem Schüler über diesen Gegenstand auch noch sprechen, nachdem er nicht mehr vor seinen Augen liegt. Auch müssen wir den Schüler veranlassen, sich nicht mehr allein das Bild, sondern eine wirkliche Postkutsche vorzustellen. Ja wir sollten noch weiter gehen, indem wir das Wort auch auf andere Fälle beziehen, z. B. auf die „impériale“ bei Omnibussen und Tramwagen. Erst wenn das Wort in solider und leicht beweglicher Art mit dem zugehörigen Begriff verbunden ist, hat der Schüler das Wort vollständig erlernt. Noch wichtiger ist bei Anwendung des Übersetzungsverfahrens, daß der Lehrer das Ziel der „inneren Veranschaulichung“ anstrebe.

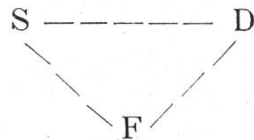
Beim Übersetzen kommt sehr oft vor, daß sich einfach die französische Worthülse mit der deutschen Worthülse assoziiert. Sätzchen wie: Das Pferd ist groß = *le cheval est grand*, die Kuh ist groß = *la vache est grande*, werden manchmal übersetzt, ohne daß man sich die Sache vorstellt. Solche Übungen schaden aber mehr als sie nützen.

Wenn wir die Muttersprache als bequemstes, wohl in allen Fällen zur Verfügung stehendes Mittel zur Deutung des fremdsprachlichen Ausdruckes anwenden wollen, so müssen wir als die Hauptsache ansehen, daß der deutsche Ausdruck auch wirklich die Sachvorstellung wecke. Wer in diesem Sinne die Muttersprache zu Hilfe zieht, ist nicht gar weit von der „inneren Veranschaulichung“ entfernt. Aber dann ist es besser, wenn man, um das Sätzchen: *„notre chat est noir“* aus den Schülern herauszulocken, nicht einfach fragt: „Wie heißt auf französisch: „Unsere Katze ist schwarz,“ sondern sie etwa auf folgende Weise anregt: „Benennt auf französisch ein Haustier, das Mäuse fängt und Miau macht. Deutet durch ein Possessivpronomen an, daß dieses Haustier uns gehört und sagt zugleich aus, daß es die gleiche Farbe hat, wie eure Tinte“. So steht die deutsche Sprache im Dienste der „inneren Veranschaulichung“. Immerhin ist nicht ganz ausgeschlossen, daß der Schüler doch von sich aus zuerst den Satz bildet: „Unsere Katze ist schwarz“ und diesen übersetzt.

Darum kommen wir zur Frage, welche Rolle überhaupt die Muttersprache bei unserem fremdsprachlichen Unterricht spielt. Wir mögen diese oder jene Methode anwenden, so viel ist sicher, daß man die Muttersprache nicht ausschalten kann; auch wenn wir in unserem Französischunterricht kein Wort deutsch reden, wird doch die Muttersprache immer mitspielen. Zeigen wir z. B. den Schülern einen Apfel und sagen: *„Voici une pomme“*, so kommt ihnen beim Anblick des Apfels unwillkürlich auch der deutsche Name ins Bewußtsein. Vielleicht wird einer ohne Zutun des Lehrers im Stillen denken: Der Apfel heißt *„la pomme“*. Daß wir bei einem längeren Aufenthalt in einer Gegend, wo nicht deutsch gesprochen wird, unsere Muttersprache vorübergehend vergessen, d. h. außer Funktion setzen, kommt vor und ist psychologisch erklärlich. Daß wir aber in unsern fünf wöchentlichen Französischstunden die deutsche Sprache gleichsam außer Kurs setzen können, während sie in der ganzen übrigen Zeit Verwendung findet, ist unmöglich. Allerdings scheint mir übertrieben, was von

Gegnern der Anschauungsmethode, z. B. von Sallwürk, in dieser Beziehung gesagt wird.

So drängt sich uns die Frage auf, ob es nicht praktisch sei, die beiden Hauptverfahren der Verknüpfungen gleichmäßig anzuwenden, um eine allseitige Assoziation zu bewirken. An Stelle der früher aufgestellten schematischen Zeichnungen würden wir dann folgende erhalten:



Wir müßten also in den Fällen, wo wir die Übersetzungsmethode anwenden und dadurch zunächst die mittelbare Verknüpfung bewirken, nachher noch durch innere oder äußere Veranschaulichung die unmittelbare Verknüpfung vollziehen, und wenn wir zuerst die unmittelbare Verknüpfung bewirken, müßten wir nachher extra das deutsche Wort hinzulehren. Das wird manchem als sehr überflüssig vorkommen. Ob dem so ist, kann man aber erst sagen, wenn man die weitere Frage entschieden hat, ob unsere Schüler auch im Übersetzen geübt werden sollen oder ob dies nicht nötig sei. Wir dürfen nämlich durchaus nicht annehmen, daß Schüler, die das Französische nach dem Verfahren der unmittelbaren Verknüpfung erlernt haben, ohne weiteres auch übersetzen können.

Vor ein paar Jahren hatte ich mit einer Klasse nach der Anschauungsmethode, d. h. teils nach wirklichen Dingen, teils nach Bildern einen ziemlich großen Wortschatz gründlich eingeübt. Die Schüler kannten nicht nur die einzelnen Wörter und ihre Bedeutung sehr gut, sondern konnten sie auch mit Leichtigkeit in mannigfachen Sätzchen anwenden. Die Muttersprache hatte ich in meinem Unterricht möglichst wenig gebraucht. Ich war der Ansicht, die Schüler würden, wenn sie die Bedeutung eines französischen Wortes verstünden, auch von selbst wissen, wie es auf deutsch heiße. Aber wie erstaunt war ich, als ich zu den Übersetzungsübungen unseres Lehrbuches übergehen wollte! Selbst die besten Schüler hatten mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen. Beispielsweise wußten sie ganz gut, was „la table“ bedeutet. Wies ich auf den Tisch und fragte: „Qu'est-ce que cela?“ so antworteten sie sofort: „C'est une table“. Fragte ich; „Où est la table?“ so wiesen sie mit großer Promptheit auf den Tisch und sagten: „Voilà la table“. Auf die Frage: „Qu'est-ce que la table?“ sagten sie:

„La table est un meuble.“ Auf die Frage: „Quelle est la forme de notre table?“ gaben sie die Antwort: „Notre table est carré, elle n'est pas ronde“, usw. Sollten aber die gleichen Schüler das Sätzchen übersetzen: „Der Tisch ist rund“ so bedurfte es einer ziemlich großen Anstrengung und ziemlich langen Besinnens, bis das Richtige herauskam. Ein ganz einfacher Versuch erklärt uns diese Erscheinung. Wenn man einer Klasse nach dem Anschauungsverfahren eine Reihe von Wörtern eingeprägt hat und man hängt die Gegenstände, die zur Veranschaulichung gedient haben, an die Wandtafel, so werden Schüler mit Leichtigkeit die ganze Reihe französisch benennen oder, wenn wir sie in beliebiger Reihenfolge bezeichnen, rasch darauf hinweisen. Entziehen wir aber die Gegenstände ihren Augen und sagen ihnen dafür die deutschen Namen, um uns rasch die französischen Benennungen durch die Schüler geben zu lassen, so besinnen sich diese ziemlich lange, bis sie antworten können. Ganz ähnlich ist es, wenn wir das Französische sagen und von den Schülern das Deutsche verlangen. Etwas rascher folgen die Antworten der Schüler, wenn sie die benannten Gegenstände sehen können.

Gerade das Umgekehrte zeigte sich mit einer Klasse, die die gleichen Wörter nach dem Übersetzungsverfahren gelernt hatte. Diese übersetzte mit Leichtigkeit und Promptheit aus dem Deutschen ins Französische und zurück; aber wenn sie die Gegenstände, die wir in Wirklichkeit vor ihre Augen stellten und auf die wir hinweisen, französisch benennen sollte, so konnte sie es nur mit Mühe und langsam, und wenn wir sie aufforderten, die Gegenstände, die wir französisch benannten, uns rasch zu zeigen, so konnte sie das auch nicht in befriedigender Weise. Daraus erkennt man deutlich, daß, wie der Volksmund sagt, „alles gelernt werden muß“, und daß eben auch das Übersetzen besonderer Übung bedarf, falls wir es von den Schülern verlangen wollen. Wir müssen uns also ernstlich fragen, ob es wünschbar sei, daß unsere Schüler auch übersetzen lernen.

F. Die Übersetzung.

Dabei sind zwei Arten der Übersetzung auseinander zu halten: Die Übersetzung der Fremdsprache in die Muttersprache und die Übersetzung aus der Muttersprache in die Fremdsprache. Die erstere, das Übersetzen der Fremdsprache in die Muttersprache, ist in doppelter Hinsicht von Wert. Erst-

lich dient es (wie wir schon mehrmals gehört haben), der inneren Veranschaulichung. Manchmal kann die Sachvorstellung, die der fremdsprachliche Ausdruck bezeichnet, am bequemsten, sichersten und genauesten durch den entsprechenden muttersprachlichen Ausdruck ins Bewußtsein gerufen werden. Nicht selten ist zu diesem Zwecke der Dialekt wirksamer als die Schriftsprache. So haben wir in einer Lektion gehört, wie zu dem Ausdruck: „Flatter le cou d'un cheval“ die zugehörige Sachvorstellung nach und nach klarer und bestimmter ins Bewußtsein trat. Zuerst wurde sie mit dem deutschen Ausdruck bezeichnet: „Den Hals eines Pferdes schmeicheln“, dann — auf die Frage des Lehrers: Wie geht das? —: „Den Hals eines Pferdes streicheln“, und endlich: „Den Hals eines Pferdes tätscheln“. (Leichte Schläge geben, liebkosen, klopfen). In diesem Sinne kann die Muttersprache für die Erlernung der fremden Sprache wertvolle Dienste leisten. Zweitens unterstützt die Übersetzung der Fremdsprache in die Muttersprache sowohl den deutschen als auch den französischen Grammatikunterricht oder entwickelt und festigt das Sprachgefühl, sobald man strenge darauf hält, daß der Sinn des französischen Satzes in gutes Deutsch übertragen wird. So ist in der gleichen Lektion der Satz: „Rien n'est plus commun que d'entendre dire d'une personne grossière et désagréable“ etc. zunächst übersetzt worden: „Nichts ist gewöhnlicher als sagen zu hören von einer groben und unangenehmen Person“. Dann aber: „Nichts ist gewöhnlicher, als von einer groben und unangenehmen Person sagen zu hören“. Dies kommt dem Schüler beim Übersetzen immer und immer wieder zum Bewußtsein, daß sowohl die französische als auch die deutsche Sprache ihre bestimmte Wortfolge hat, die sich auch in eine Regel fassen läßt. Zugleich übt er sich in der Bildung deutscher Sätze. Immerhin könnte man dieses Übersetzen auf diejenigen Fälle beschränken, wo es unzweifelhaft von Vorteil ist; auf eine Fertigkeit im Übersetzen brauchte man im Interesse des fremdsprachlichen Unterrichtes überhaupt nicht hinzudrängen, wenn man nicht fürchten müßte, diese Kunst werde doch später von unseren Schülern verlangt. Weil das Übersetzen in die Muttersprache ein gar bequemes Mittel ist, um zu kontrollieren, ob der Schüler etwas in der Fremdsprache Gelesenes verstanden habe, wird es an höheren Schulen bei Aufnahmsprüfungen und andern Gelegenheiten sehr häufig verlangt. Um unsere Schüler auch für diese Fälle genügend

vorzubereiten, können wir in der Sekundarschule kaum anders, als das Übersetzen aus der Fremdsprache in die Muttersprache zu einer gewissen Fertigkeit zu entwickeln.

Vom Übersetzen aus der Muttersprache in die Fremdsprache sagt Viëtor, es sei eine Kunst, welche die Schule nichts angehe. Von anderer Seite wird immer wieder an diesen Übersetzungen festgehalten. Die Verfasser unseres Lehrbuches vertreten den Standpunkt: „Wenn sich das Übersetzen in die Fremdsprache auf einfache Sätze und auf ein weises Maß beschränkt, so ist es eine nützliche Übung, daneben auch eine bequeme Kontrolle des erworbenen Wissens.“ Ähnlich sagt unser Lehrplan: „In den mündlichen und schriftlichen Übungen ist die Übersetzung in mäßigem Umfange zu betreiben“, und unter dem Verzeichnis des Lehrstoffes figurieren für alle drei Klassen auch die Übersetzungen. Somit steht für die gegenwärtige zürcherische Sekundarschule fest, daß auch das Übersetzen zu üben ist, woraus sich ergibt, daß die fremde Sprachform sowohl mit der Sachvorstellung, als auch mit der deutschen Sprachform assoziiert werden muß. Was wir nach den amtlichen Vorschriften und dem obligatorischen Lehrmittel in der Sekundarschule anwenden sollen, ist weder das rein direkte noch das ausschließliche Übersetzungsverfahren; wir könnten es das „gemischte Verfahren“ nennen. Wahrscheinlich hat aber diese allseitige Assoziation doch gewisse Nachteile für die freie Verwendung der Fremdsprache, selbst wenn neben dem Übersetzen die unmittelbare Verknüpfung und die direkte Anwendung recht fleißig geübt werden. Die Erlernung der Übersetzungskunst braucht Zeit, um die anderweitige Übungen verkürzt werden müssen. Außerdem bewirkt die Verknüpfung des französischen Wortes mit dem deutschen für die Assoziation des französischen Wortes mit der Sachvorstellung eine sogenannte „effektuelle Hemmung.“ Denn es scheint im psychischen Mechanismus begründet zu sein, daß die Reproduktion einer Vorstellung schwerer eintritt, wenn neben ihr auch noch andere Vorstellungen mit der die Reproduktion hervorrufenden Vorstellung verbunden werden.

Ob der Nutzen des Übersetzens diesen Schaden aufwiegt? Jedenfalls haben wir allen Grund, das Übersetzen nicht als die Hauptsache zu betrachten, und wir müssen darnach streben, seine üblen Wirkungen abzuschwächen, daß wir auch dem unmittelbaren Auffassen und dem unmittelbaren Gedanken Ausdruck die sorgfältigste Pflege angedeihen lassen. Die Über-

setzungen des obligatorischen Lehrbuches, die sich nach der Ansicht der Verfasser auf ein weises Maß beschränken, müssen vielleicht nach und nach auf ein noch weiseres Maß reduziert werden. Nehmen wir noch einen Augenblick an, das Übersetzen werde durch den Lehrplan nicht gefordert, unsere Aufgabe bestehe einzig darin, unsere Schüler zu befähigen, das Französische zu verstehen und ihre Gedanken französisch auszudrücken. Dann haben wir immerhin etwas näher zu untersuchen, welche Bedeutung die Muttersprache für den fremdsprachlichen Unterricht hat. Wir haben bereits darauf hingewiesen, daß wir sie unmöglich ausschalten können, weil wir sie in allen übrigen Fächern anwenden und weil sie zugleich die Umgangssprache im täglichen Verkehre ist. Aus dieser Tatsache ziehen nun namhafte Methodiker den Schluß, die unmittelbare Verknüpfung durch die innere Veranschaulichung sei gar nicht möglich. Sie sagen, bei der äußeren Veranschaulichung rufe der angeschaute Gegenstand das deutsche Wort so deutlich ins Bewußtsein, daß sich „allen kunstreichen Bemühungen des anschauungsbegeisterten Lehrers zum Trotz“ doch das französische Wort mit dem deutschen und nicht direkt mit der Sachvorstellung verbinde. Sie sprechen auch von einem „Dazwischentreten“ der Muttersprachvorstellung zwischen das französische Wort und die Sachvorstellung. Diese Auffassung ist vertreten in dem sehr beachtenswerten Aufsatz „Der Anfangsunterricht im Französischen“ von Hans Hösli, veröffentlicht im Jahrbuch 1907 der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich.

Ich halte diese Auffassung, die durch Sallwürk gestützt wird, für unrichtig. Man sollte wohl nicht von einem Dazwischentreten der muttersprachlichen Vorstellungen, sondern höchstens von einem „Hinzutreten“ sprechen. So viel ist richtig, daß anfänglich die Verbindung zwischen Sachvorstellung und Fremdsprache lockerer ist als diejenige zwischen Sachvorstellung und Muttersprache. Aufgabe der Einübung ist es, die anfänglich lockere Verbindung fester zu gestalten, und die gegenseitige Reproduktion der Sachvorstellung auf die fremdsprachliche Wortvorstellung zu ähnlicher Sicherheit und Leichtigkeit zu bringen, wie sie sich in der Muttersprache abspielt.

Ob nach einer vollständigen Einübung der zweiten Assoziation die beiden Sprachen sich gegenseitig hemmen oder nicht, ist schwer festzustellen. Eine Erfahrungstatsache ist

es, daß es viele Menschen gibt, die mehrere Sprachen beherrschen. Nicht selten kann man aber auch die Tatsache konstatieren, daß Menschen, die sich eine Fremdsprache durch längeren Aufenthalt in einem fremden Lande vollständig angeeignet haben, dafür die Muttersprache „verlernen“. Ob dieses „Verlernen“ nur ein „Vergessen“ sei? Für unsere Sekundarschüler ist diese Gefahr des Verlernens der Muttersprache nicht vorhanden. Zu einer Fertigkeit in der direkten Anwendung des Französischen werden wir sie aber nur bringen, wenn wir sehr oft die direkte Assoziation zwischen Sachvorstellung und Fremdsprachvorstellung wiederholen, also sehr oft mit möglichstem Ausschluß der Muttersprache Hör- und Sprechübungen veranstalten, die von lebhaften Sachvorstellungen begleitet sind.

Eine weitere Frage, die mit der Verknüpfung der Sach- und Sprachvorstellung zusammenhängt, ist ebenfalls in dem bereits erwähnten Jahrbuch von 1907 aufgeworfen worden. Es wird dort gesagt: „Im fremdsprachlichen Anschauungsunterricht liegen die Verhältnisse genau umgekehrt wie im muttersprachlichen“. Weil nun der Schüler die sachliche Vorstellung bereits besitze, müsse der fremdsprachliche Elementarunterricht nicht von der sinnlichen Anschauung ausgehen, wie der muttersprachliche, sondern er müsse seinen Ausgang vielmehr von der fremden Sprachform nehmen. Nicht in der Benennung von Objekten, sondern in der Erläuterung von Sprachformen liege das Wesen des fremdsprachlichen Anschauungsunterrichtes. Es wird betont, daß auf diese prinzipielle Unterscheidung nachdrücklich Wert zu legen sei und daß der fremdsprachliche Anschauungsunterricht nicht die analoge Wiederholung der psychologischen Vorgänge beim muttersprachlichen Anschauungsunterricht sein dürfe. Es ist also zu untersuchen, was für ein Unterschied darin liegt, ob man erst die Sachvorstellungen wecke und dann die fremdsprachliche Bezeichnung damit verbinde, oder ob man erst die fremdsprachliche Bezeichnung biete und dann für diese die richtige Sachvorstellung wecke. Angenommen, es handle sich darum, den Schüler mit dem Ausdruck „plier une lettre“ bekannt zu machen. Da können wir ihm sagen: „Nous avons fini la lettre. Voici la lettre. Que faut-il faire maintenant? Ecoutez bien! „Il faut plier la lettre.“ Répétez! etc. (Einübung des Ausdruckes) „Que veut dire cela: „Plier la lettre?“ „Cela veut dire: „Faire comme ça!“

(Je plie la lettre.) „J'ai plié la lettre. Qu'est-ce que j'ai fait?“ etc. — Nach dem andern Verfahren würde man wieder sagen: „Nous avons fini la lettre. Voici la lettre. Que faut-il faire maintenant?“ Aber nun fahre ich fort: „Regardez bien! Il faut faire comme ça (Ich falte den Brief) On appelle cela „plier la lettre“. Répétez!“ etc. „Prenez une feuille de papier: pliez cette feuille! Qu'est-ce que vous allez faire?“ etc.

Oder ein anderes Beispiel. Hängt an der Wandtafel ein Anschauungsbild mit Gebäuden, so können wir zu den Schülern sagen: „Regardez ce tableau! Ecoutez bien! Je vois une grange. Répétez cette phrase! etc. (Einüben) Mais que veut dire „une grange?“ Où voyez-vous une grange?“ Und jetzt kann man ihnen die Scheune zeigen. Oder man kann ihnen sagen: „Une grange“ heißt auf deutsch „eine Scheune“ und dann die Schüler zeigen lassen: „Voici une grange“. Nach dem andern Verfahren würde man sagen: „Regardez ce tableau! Regardez bien! Voici une grange. Répétez! Qu'est-ce que cela?“ etc.

Offenbar führen beide Verfahren zum gleichen Endziel. Nach beiden bildet sich schließlich eine Assoziation zwischen Sprachform und Sprachinhalt. Aber wenn man den Schüler die Sprachform lernen läßt, bevor man ihm den Sprachinhalt bietet, so wird seine Aufmerksamkeit sich mehr auf die Form konzentrieren. Beim andern Verfahren wird ihm die Sachvorstellung von Anfang an lebhafter bewußt sein, dagegen wird die Einprägung der Form etwas mehr Arbeit brauchen. Mir scheint, auch hier sei Ausschließlichkeit nicht am Platze, sondern beide Verfahren haben ihre Berechtigung. Kommt es doch bei der praktischen Verwendung der Sprache in sehr vielen Fällen vor, daß erst die Sachvorstellung ins Bewußtsein tritt und die Benennung sich erst nachher anschließt. In vielen andern Fällen ist es aber auch umgekehrt. Man hört oder liest zunächst die fremdsprachliche Bezeichnung und findet erst nachher den zugehörigen Sinn. Es dürfte darum am besten sein, wenn die Schüler an beide Verfahren gewöhnt werden, indem man in jedem einzelnen Falle dasjenige anwendet, das sich am natürlichsten ergibt. Wir könnten das eine „Spracherklärungsverfahren“, das andere „Sachbenennungsverfahren“ heißen.

Und wie stellen wir uns zu der Forderung, daß den Schülern keine vereinzelter Wörter, sondern daß ihnen sämtliche Wörter im Satzzusammenhang geboten werden?

Dies stützt sich auf die psychologische Auffassung, daß im Bewußtsein nicht einzelne Wörter, sondern Wortgruppen und ganze Sätze zum Verständnis gelangen. Beim Sprechen handelt es sich immer um den Ausdruck von Gedanken. Wenn etwa nur einzelne Wörter gesprochen werden, wie man es am Telephon hören kann, so haben diese Wörter immer den Sinn eines Satzes. Wie viel liegt oft in einem einzigen „ja“ oder in einem „ach“ oder „so“! Bekanntlich sind auch die ersten Worte des Kindes Satz Worte. Wenn es „Mämm“ ruft, so heißt das „Ich will Milch“ und wenn ein mundfauler Schüler auf die Frage des Lehrers: „Wie heißt die Hauptstadt von Frankreich?“ nur „Paris“ antwortet, so drückt er damit doch einen gedachten Satz aus. „Beim zusammenhängenden Sprechen steht schon im Beginn der Satz als einheitliche Gesamtvorstellung im Bewußtsein, während dessen Bestandteile als Satzteile und einzelne Worte erst in dem Augenblicke zur klaren Vorstellung gelangen, wo sie ausgesprochen werden. Die Zergliederung des Satzzusammenhanges wird durch das Aussprechen des Satzes bewirkt. Der Satz muß, so lange gesprochen wird, als Ganzes im Bewußtsein stehen, wenn wir nicht den Faden der Rede verlieren wollen; doch tritt das eben gesprochene Wort im allgemeinen klarer aus den übrigen Wortvorstellungen hervor, „es tritt in den Blickpunkt des Bewußtseins“, während andere dunkler werden.“ (Hösli Jahrbuch 1907, Seite 296).

Im Hinblick auf solche Beobachtungen hört man nicht selten sagen (auch bei Gauchat): „Eine Sprache setze sich nicht aus Wörtern, sondern aus Sätzen zusammen.“ Und daraus wird nun für den fremdsprachlichen Unterricht die taktische Forderung abgeleitet, alle neuen Sprachformen müssen im Satzzusammenhange geboten werden.

G. Die analytische und die synthetische Methode.

Hierauf gründet sich die sogenannte analytische Methode. Sie bietet dem Schüler von Anfang an ein kleineres oder größeres Sprachganzes. So habe ich Klassen gesehen, in denen man den Unterricht mit dem Gedichtchen:

	„J'avais un camarade
	le meilleur d'ici bas
begonnen hat.	Max Walter in Frankfurt beginnt mit dem
Liedchen:	„A Paris, à Paris
	sur mon petit cheval gris

das er singen läßt. Ich habe selbst auch eingehende Versuche mit dieser Methode gemacht. Einige Male benützte ich hierfür das Lesebüchlein der Elementarschule des Berner Jura und begann den Unterricht mit der ersten Erzählung: „Marie allait à l'école. Elle y apprenait à lire et à écrire. A côté d'elle était assise une pauvre petite fille, nommée Jeanne.“ Die Schüler lernten zuerst den Satz sprechen. Dann wurden sie mit dessen Bedeutung bekannt gemacht und zwar meistens vermittelt der deutschen Sprache (oft durch bloße Übersetzung, oft durch Andeutung, wonach sie das Richtige selber finden konnten: „Der zweite Satz sagt, was Marie in der Schule lernte“ usw.) Dann wurde auf die Bedeutung der einzelnen Wörter eingetreten, wobei die Verbalformen, die weibliche Form der Adjektive und dergleichen einfach als Vokabeln behandelt wurden, ohne daß zunächst irgendwie auf grammatische Erörterungen eingetreten wurde. Diese erfolgten erst später, wenn für eine grammatische Erscheinung genügendes Anschauungsmaterial im Gedächtnisse der Schüler vorhanden war. So bildet man bei der analytischen Methode erst eine totale Auffassung des ganzen Satzes, worauf man das Ganze in seine Bestandteile zerlegt, die durch den Satzzusammenhang ihre bestimmte Bedeutung erlangen. Sind die einzelnen Bestandteile aufgefaßt, so werden sie wieder im Zusammenhang wiederholt und eingeübt.

Mit Bezug auf die Auffassung des Neuen, das dem Schüler in einem französischen Satze entgegentritt, können wir zwei Verfahren unterscheiden: Entweder veranlaßt man die Schüler, erst dasjenige hervorzuheben, was sie im Satze bereits verstehen, wodurch dann das noch Unverstandene von selbst hervortritt; oder man läßt die Schüler auf das Unverstandene achten und dieses hervorheben. Für den Anfangsunterricht paßt das erste, später eher das zweite Verfahren. Sobald die Schüler nicht mehr bloß hören und sprechen, sondern auch schreiben und lesen, sollten die neuen Ausdrücke recht deutlich an der Wandtafel sichtbar gemacht werden. Nach jeder Stunde sollte man konstatieren:

1. Welche neuen Ausdrücke sind gelernt worden?
2. In welchem Zusammenhange kommen sie vor?
3. Wie sind sie erklärt worden?

Die Idee, von einem Sprachganzen auszugehen und dieses zu analysieren, wenn man die Muttersprache lesen oder eine Fremdsprache neu lernen will, ist durch Jacotot (1770—1840)

verfochten worden (*langue étrangère* 1829). James Hamilton (1769—1831) ging in seinem Elementarkurs von einem Buche aus, dessen Inhalt den Schülern bereits bekannt sein mußte und bediente sich der sog. Interlinear-Übersetzung. Weiter gebildet und zu einer gewissen Berühmtheit gebracht wurde sodann die analytische Methode durch die Unterrichtsbriefe von Toussaint-Langenscheidt.

Dem analytischen Verfahren steht das synthetische gegenüber. Es bietet dem Schüler Wort um Wort, es sagt z. B.: „le“ ist der männliche Artikel, entspricht also dem deutschen „der“, „Frère“ heißt „Bruder“, wie heißt also „der Bruder?“ „la“ ist der weibliche Artikel, sœur“ heißt „Schwester“, was bedeutet also der Ausdruck „la sœur?“ „Et“ heißt „und“. Ihr versteht mich also, wenn ich sage: „le frère et la sœur“ oder „la sœur et le frère“. So wird ein Bestandteil der Sprache nach dem andern dem Wissen des Schülers beigefügt und in Verbindung mit dem früher Gelernten eingeübt. Auf diese Art, die auch etwa „Seidenstückers (1765—1817) Methode“ genannt wurde, waren die weit verbreiteten Lehrmittel von Ahn und von Karl Plötz aufgebaut. Auch unser obligatorisches Lehrmittel hat sich aus dieser Methode heraus entwickelt. Gegenwärtig ist sie ziemlich verpönt und mit Recht, falls sie lange Zeit für sich allein angewendet wird, denn „sie bleibt immer nur bewußte und schwerfällige Konstruktion und führt nicht zur freien Sprachbeherrschung.“ Aber ganz verbannen möchte ich doch auch das synthetische Verfahren nicht. Im Gegenteil müssen wir sehr oft davon Gebrauch machen, denn die Sprachbeherrschung beruht nicht allein auf gedächtnismäßiger Reproduktion angewendeter, gelernter Sätze, „die selbständige, schöpferische Sprachtätigkeit besteht vielmehr in einer Kombination von Satzteilen und Wortformen, die man bereits gelernt hat. Durch fortgesetzte Übung wird allerdings diese Kombination zu einer innern Fertigkeit ausgebildet, die sich unbewußt in Form von Analogiebildung unter Leitung des Sprachgefühls vollzieht.¹⁾ Aber während der Spracherlernung, während der Aneignung der Sprache als Wissen müssen wir die Schüler oft zu einer bewußten Kombination von Sprachelementen anleiten. Ich erinnere nur an die Stellung der Pronominalobjekte: „Le maître raconte l'histoire aux élèves, il la leur raconte“. Die sichere Einübung

¹⁾ Vgl. Jahrbuch 1907 der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich, S. 297.

solcher grammatischer Schwierigkeiten erfordert formale Sprachübungen, bei denen bewußte Synthese vorkommt. Erst durch die Übung entwickelt sich das Sprachgefühl. Wir wollen also nicht so ausschließlich das eine Verfahren gutheißen und das andere verdammen, sondern beide zu richtiger Zeit in richtiger Weise anzuwenden suchen.

Zum analytischen Verfahren sind noch einige Bemerkungen beizufügen. Wer es anwendet, muß in der Deutung der einzelnen Ausdrücke recht sorgfältig sein. Es kommt gar oft vor, daß ein Satz richtig memoriert und richtig gedeutet wird, daß aber einzelne Satzteile mit unrichtigen Sachvorstellungen verknüpft werden. Vor allem aber kann man sich leicht täuschen, wenn man aus richtigen Antworten, die die Schüler auf gewisse Fragen geben, schließen will, sie denken sich dabei das Richtige. Die Schüler können leicht dazu kommen, einfach mit „Worthülsen“ zu spielen; sie merken bald, daß man mit „qui“ nach dem Subjekt, mit „que“ nach dem Objekt, mit „où“ nach der Ortsbestimmung, mit „quand“ nach der Zeitbestimmung fragt und geben dann die richtige Antwort, ohne daß ihnen dabei bestimmte Sachvorstellungen zum Bewußtsein kommen. Man muß sich darum recht gründlich vergewissern, ob die Schüler auch jeden Ausdruck richtig auffassen und hiefür ist ihnen die Muttersprache — besonders den Anfängern — ein fast unumgängliches Hilfsmittel. So viel als möglich wird man allerdings von Anfang an darauf verzichten und andere Interpretationsmittel anzuwenden suchen. So habe ich im Satze „à côté d'elle était assise une pauvre
auf Seite von ihr war gesetzt ein armes
petite fille, nommé Jeanne“

kleines Mädchen, genannt Johanna

nicht nur sämtliche Ausdrücke wörtlich übersetzen lassen, sondern ich habe auch andere Übungen veranstaltet, um den Sinn einzelner Ausdrücke zu klären und zu befestigen. So mußten sich wiederholt zwei Mädchen vor die Klasse setzen und es wurde nun die Frage beantwortet: „Qui est assise à côté de Claire? Et qui est assise à côté de Louise? Qui est une petite fille? Comment cette fille se nomme-t-elle“ etc.

Zum Wesen des analytischen Verfahrens gehört übrigens durchaus nicht, daß man den Schülern schon von Anfang an so schwere Sätze biete, wie „J'avais un camarade“ oder „Marie allait à l'école“. Wir sprechen ja auch Sätze aus, wenn wir sagen: „Voici un crayon“ oder „c'est un crayon“. Solche Sätze

enthält in der neuesten Auflage unser obligatorisches Lehrmittel im ersten Übungsstück. Das Gleiche ist es dem Wesen nach, wenn wir Dinge zeigen und einfach benennen. So können wir beispielsweise, nachdem in der Geographie sämtliche Staaten Europas besprochen worden sind, eine politische Wandkarte dieses Erdteils vor die Klasse hängen, um nun den Schülern auch die französischen Ländernamen zu bieten. Wenn ich nun mit dem Zeigestock auf Spanien hinweise und zugleich mit den Schülern das Wort „l’Espagne“ durch Vorsprechen und Nachsprechen und Vorschreiben und Nachschreiben einübe, so hat dies durchaus den gleichen Sinn, wie wenn ich sage: „Voici l’Espagne“ oder „c’est l’Espagne“ oder „ce pays so nomme l’Espagne“. Ich möchte damit durchaus nicht gesagt haben, daß man letztere Sätze nicht auch sprechen solle. Gewiß ist es gut, sie auch einzuüben, aber manchmal hat auch das Aussprechen einzelner Wörter seine Vorteile und seinen bestimmten Zweck. Ich möchte nur konstatieren, daß die Darbietung und die Wiederholung vereinzelter Wörter nicht immer im Widerspruch steht zu der Forderung, jeden Ausdruck im Satzzusammenhang zu bieten und einzuüben. Auch der Erwachsene braucht oft sog. „Satzworte“. Bei Anlaß des soeben angeführten Beispiels will ich noch darauf aufmerksam machen, daß es auch sehr viele Sätze gibt, ohne daß darin ein eigentliches Verb vorkommt. Ferne sei mir, die Bedeutung des Verbums negieren zu wollen. Ich verstehe ganz gut, warum man das Verbum „die Seele der Sprache“ nennt. Aber lange nicht in allen Sätzen richtet sich das Hauptinteresse des Sprechenden und Hörenden auf das Verb. Man darf auch die Bedeutung des Substantivs und Adjectivs nicht unterschätzen und man darf nicht vergessen, den Schülern die wichtigsten Substantive und Adjektive sicher einzuprägen. Hiefür sind Sätze notwendig, in denen das Hauptinteresse dem zu lernenden Worte zugewendet ist. Hat sich der Schüler in dem vorhin erwähnten Unterrichtsbeispiel die Namen einer Anzahl von Ländern eingeprägt, so werden zur weitem Einübung Fragen gestellt wie: „Où est l’Angleterre? Où est le Portugal? Où est l’Autriche?“ etc., worauf der Schüler an der Karte die betreffenden Länder zeigt und sagt: „Voici l’Angleterre, voici l’Autriche“ etc. Dabei ist seine Aufmerksamkeit hauptsächlich auf die Sache und auf den Namen gerichtet, trotzdem ja auch in diesen Sätzen das — aus dem Satzzusammenhang leicht herauszufühlende — Verbum den Kern der Aussage bildet,

indem es konstatiert daß das betreffende Land existiert und daß es diesen Namen trägt. Daß das Verb auch hier eine Rolle spielt, zeigt sich sofort, wenn der Schüler etwas Falsches zeigt, wenn er z. B. auf Deutschland hinweist, während er sagt: „Voici l'Autriche“. In diesem Falle werden sofort die Mitschüler protestieren, indem sie rufen: „Ce n'est pas l'Autriche“. Aber das philosophisch Bedeutsame, das in diesem „n'est pas“ liegt, fühlen die Schüler nicht. Ihre Aufmerksamkeit ist nicht auf das Verb gerichtet; sie wollen den Namen „Autriche“ mit der richtigen Sache verbunden haben, dann ist ihr Wahrheitsgefühl befriedigt. In ähnlicher Weise ist die Aufmerksamkeit nicht auf das Verb gerichtet, wenn wir, um die Ländernamen noch mehr einzuüben, etwa die Größe der Länder vergleichen lassen, indem wir die Schüler veranlassen, Sätzchen zu bilden wie: „L'Italie est plus grande que la Grèce; la Suisse est plus petite que la Turquie“. Bei der Bildung dieser Sätze ist die Aufmerksamkeit hauptsächlich auf die Eigenschaftsaussage gerichtet. Die Ländernamen spielen schon mehr die Rolle des Eingetübten, des Selbstverständlichen, auf die Bedeutung des Verbums „être“ wird sozusagen gar nicht geachtet. Und doch sind gewiß solche Übungen in der Bildung von Sätzen, die Dinge benennen, oder aussagen, was sie sind oder wie sie sind, für die Spracherlernung von Bedeutung. Es wäre also eine einseitige Übertreibung, wollte man, wie es jetzt öfters geschieht, verlangen, „das Verb müsse immer im Mittelpunkt der sprachlichen Unterweisung stehen“. Eine solche einseitige Übertreibung ist es, wenn in dem sonst recht wertvollen Aufsätze „Die Methode Gouin“¹⁾ im Jahrbuch 1907 gesagt wird: „Fast nie wird ein Kind einen Gegenstand um seiner selbst willen nennen, sondern immer im Zusammenhang mit einer Tätigkeit. Spricht es vom Messer, so geschieht dies in Verbindung mit einem Verb: geben, schneiden, stechen; immer tritt die Handlung in den Vordergrund; der Gegenstand wird bloß als ihr Träger genannt.“

Hört man denn wirklich von Kindern niemals Sätze sprechen wie die folgenden: „Das ist ein Messer. Das ist ein schönes Messer. Das ist ein Rasiermesser. Das ist mein Messer. Das ist das Messer meines Bruders. Dieses Messer ist rostig. Dieses Messer ist schartig“? Die Hauptforderung,

¹⁾ Pfister, Otto, Die Methode Gouin und ihre Verwendung neben dem obligatorischen Lehrmittel. Jahrbuch 1907 der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich. S. 265 ff.

die an das dem Schüler zu bietende fremdsprachliche Gebilde zu stellen ist, besteht also nicht darin, daß es ein ganzer Satz sei, in dem das Verbum den Mittelpunkt bilde, sondern die Hauptforderung besteht darin, daß es eine Aussage sei, deren Wahrheit der Schüler fühlt. Ob es ein Urteil, das in einem einzelnen Worte ausgedrückt ist oder ein solches, dessen Aussage ein Substantiv, ein Adjektiv oder ein Verb ist, wenn es nur der Ausdruck eines vom Schüler klar erfaßten, vom Wahrheitsgefühl kontrollierten Sachverhältnisses ist.

Dagegen sei nochmals betont, daß ohne Zweifel das Verb der wichtigste Bestandteil der Sprache ist, und daß Gouin, der die Bedeutung des Verbums besonders hervorhebt, in diesem Wort mit Recht das Lebelement des Satzes findet. Selbst in solchen Sätzen, wo auf den ersten Blick die Hauptbedeutung nicht im Verb liegt, gewinnt dieses doch bei näherem Zusehen immer mehr an Bedeutung. Das können wir in folgenden Sätzen heraus fühlen, die sich in Gouins 47. Reihe aus dem Leben des Schäfers finden.¹⁾

47. La lune se lève.

Une lueur rougeâtre se montre à l'orient.	. . .	montre
Cette lueur gagne de proche en proche	. . .	gagne
Et envahit un vaste plan du ciel	. . .	envahit
La lune monte vers la terre	. . .	monte
La lune point à l'horizon	. . .	point
Un vaste disque rouge se soulève lentement derrière		
l'horizon	. . .	soulève
Le nouvel astre se balance sur l'horizon	. . .	balance
Puis prend son essor dans les cieux	. . .	prend

Man muß sagen, die Verben sind sehr gut gewählt und vermitteln einen tiefen Einblick in die Erscheinung.

Ich bin also durchaus der Meinung, daß man dem Verb auch schon beim Anfangsunterricht große Sorgfalt zuwende. So wird man gut daran tun, den Schülern schon in den ersten Stunden gewisse Verben zum Verständnis zu bringen. Wenn die Aussprach- und Konjugationsschwierigkeiten noch nicht gestatten, daß die Schüler selbst diese Wörter sprechen, so ist es für sie von Wert und interessant, die Verben zunächst nur verstehen und befolgen zu lernen. In diesem Sinne kann

¹⁾ Gouin, Français (l'Art d'enseigner et d'étudier les langues) Langage objectif. Les séries domestiques et champêtres. Paris, Librairie Fischbacher, 33 Rue de Seine, 1894.

man Verben wie „regarder, montrer, donner, apporter“ im Zusammenhang mit Substantiven, die den Schülern bereits bekannt geworden sind, sehr mannigfach anwenden. „Regardez le plafond, regardez le mur, regardez le tableau noir, regardez la fenêtre!“ Oder: „Montrez la plume, montrez le crayon, montrez le cahier, montrez la règle! Donnez-moi un livre! Donne la règle à ton camarade.“

Auf diese und ähnliche Art verknüpft man im Anfangsunterricht die Aneignung der Verben und Verbalformen am besten direkt mit der Handlung. Sobald der Schüler in der Aussprache genügend gefördert ist, wird er angehalten, was er tut, selbst zu sagen. So sagt er, indem er die entsprechenden Bewegungen ausführt: „Je regarde le plafond, — — la fenêtre“ etc. Der neben ihm sitzende Schüler sagt, indem er auf seinen Nachbar hinweist: „Tu regardes le plafond“ und ein dritter sagt von ihm: „Il regarde le plafond“. Diese Übung vereinigt mehrere Zwecke: Sie gibt durch die mehrfache Wiederholung die erwünschte Gelegenheit zur Einprägung des Wortes und zur Befestigung der Aussprache, ferner leitet sie in ganz einfacher und anschaulicher Weise zur praktischen Übung der Konjugation an.

Mit diesen Winken dürfte zur Genüge angedeutet sein, wie man verfährt, um den Schülern französische Sprachformen einzuprägen und mit den entsprechenden Sachvorstellungen zu assoziieren.

H. Der Umfang der zu vermittelnden Kenntnisse.

Was den Umfang der zu vermittelnden Kenntnisse betrifft, so muß zum Voraus bemerkt werden, daß die Vermittlung des ganzen Sprachschatzes für die Sekundarschule nicht möglich ist. Nach dreijährigem Sekundarschulbesuch darf man von dem Schüler weder die Beherrschung der Umgangssprache noch eine eingehende Kenntnis der Büchersprache verlangen. Nach Gauchat hat ein einfacher Bauer einen Sprachschatz von mindestens 10 000 Wörtern; als ungefähre Zahl der dem Gedächtnis der Sekundarschüler einzuprägenden Vokabeln erwähne ich den Vorschlag unseres wackeren schweizerischen Sprachmethodikers Sines Alge.¹⁾ Er sagt, daß auf die Frage, wie viele Wörter unsere Schüler im ersten Jahre in sich aufzunehmen vermögen, die Antwort selbstverständlich

¹⁾ Alge S., zur Methodik des französischen Unterrichtes. St. Gallen, Fehrsche Buchhandlung, 1893. Seite 6—8.

sehr verschieden laute, je nachdem im Unterricht in gleicher Weise Aussprache, Orthographie, Lesen, mündlicher und schriftlicher Gedankenausdruck Berücksichtigung finden.

„Will der Lehrer allen diesen Richtungen ebenmäßig Rechnung tragen, so wird es kaum möglich sein, im ersten Jahre mehr als 400 bis 600 Wörter zu verarbeiten, wobei die erste Angabe eine Klasse mit zahlreichen schwächeren Elementen, die zweite eine gute Durchschnittsklasse im Auge hat. Es ist nach meinen Erfahrungen und Beobachtungen ein Ding der Unmöglichkeit, einem größeren Wortschatz Leben zu geben, ihn in beständiger Bewegung und fortwährendem Fluß zu erhalten; ein großer Teil desselben wäre einfach ein totes Kapital. Unzweifelhaft ist es aber pädagogisch richtiger, einen kleinen Wortschatz einzuprägen, welcher dann aber dem Schüler in jeder Beziehung zu Gebote steht.“ Für das zweite Jahr nimmt Alge die doppelte Anzahl, 800 bis 1200, in Aussicht, so daß nach zwei Jahren der Wortschatz einer schwachen Klasse etwa 1200, derjenige einer guten Durchschnittsklasse 1800 Wörter beträgt. „In der dritten Klasse treten nun weitere günstige Umstände hinzu: Der Schüler ist reifer, leistungsfähiger, er hat sich in die Sache hineingearbeitet, und ganz besonders treten nun auch mehr Wörter auf, welche Ableitungen schon bekannter Wörter sind, deren Aneignung ihm daher wesentlich leichter geht.“ Deshalb glaubt Alge, der dritten Klasse die Erwerbung von 1800 bis 2200 Wörtern zumuten zu dürfen, wodurch ihr Wortschatz bis zum Ende der dritten Klasse auf 3000 bis 4000 Wörter ansteigen würde, dazu kommt die Kenntnis der Flexionsformen sowie der Orthographie und der grammatischen Regeln.

J. Die Aneignung der Orthographie.

Die Orthographie wird am sichersten durch Imitation angeeignet. Ohne weitläufige Erklärungen schreibt man dem Schüler das Wortbild an die Tafel, läßt es genau anschauen und so oft wiederholen, bis es sich dem Gedächtnis eingeprägt hat. Erst wenn eine kleinere Zahl von Wörterreihen gedächtnismäßig erfaßt ist, kann man daran gehen, durch Vergleichung des bekannten Materials orthographische und Ausspracheregeln zu abstrahieren. Übrigens ist die französische Orthographie so launenhaft, daß man mit Regeln überhaupt nicht weit kommt. Nicht an den überlegenden Verstand, sondern an die Treue des Gedächtnisses muß man in erster Linie appellieren.

K. Die grammatischen Belehrungen.

In Bezug auf die Grammatik schließe ich mich im allgemeinen Alge an. Er sagt (Methodik S. 62): „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.“

Immerhin hat die Grammatik, wie ich schon bei Besprechung des muttersprachlichen Unterrichtes betonte, in der Fremdsprache für den Schüler einen ganz anderen Charakter als in der Muttersprache. Wir haben für den Unterricht in der Fremdsprache eben viel zu wenig Zeit zur Verfügung, als daß die Schüler auf dem Wege der Imitation zu einem sicheren Sprachgefühl für das fremde Idiom gelangen könnten. Deshalb scheint ihnen in der Fremdsprache die Grammatik nicht als etwas Überflüssiges, sie erklärt ihnen die so rätselhaft erscheinenden Sprachformen und erleichtert ihnen deren richtige Anwendung. Das grammatische Gesetz und die grammatische Regel werden als etwas Nützliches empfunden. Zur Einprägung der Formen und Ableitung der Gesetze stehen uns zwei verschiedene Wege offen, die Induktion und die Deduktion. Nach dem ersteren geben wir dem Schüler die bei den Sachbesprechungen oder bei der Lektüre auftretenden neuen Formen (Deklination, Konjugation, Orthographie) einfach als sprachliche Tatsache, als Einzelwahrnehmungen, aus denen erst später durch Vergleichung, Gruppierung und Benennung die grammatischen Begriffe und Gesetze abgeleitet werden. So können wir z. B., bevor wir den Schülern irgend etwas von Konjugation der Verben sagen, mit ihnen Lesestücke und Musterbeispiele behandeln, in denen viele Konjugationsformen vorkommen. Wir lassen nur den Klang, die Orthographie, die sachliche Bedeutung der Form auffassen, einprägen und einüben, ohne auf die grammatische Erklärung einzutreten. Erst wenn der Schüler in seinem Gedächtnisse über eine genügende Anzahl solcher Formen verfügt, stellen wir die ähnlichen, z. B. diejenigen des Présent, zusammen, lassen durch Vergleichung Stamm und Endung unterscheiden, konstatieren für alle grammatischen Personen die ihnen eigentümlichen Endungen usw.¹⁾

¹⁾ Grammatische Belehrungen nach den indikativen Verfahren, siehe S. 30—34 bei Walter Max, zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Marburg in Hessen, N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung. 1908.

Nach dem deduktiven Verfahren geben wir die grammatischen Erklärungen, sobald wir eine besondere Form antreffen, manchmal sogar, bevor wir den Schüler an die Form herantreten lassen. Bevor wir beispielsweise an die Behandlung von Lesestücken gehen, in welchen Verben in den verschiedenen Personalformen des *Présent* vorkommen, sagen wir dem Schüler, wie das *Présent* gebildet wird. Wir prägen ihm die Endungsreihen ein und lassen darnach verschiedene Verben konjugieren, damit er dann gleich in den ersten Lesestücken die Konjugationsformen als etwas bereits Bekanntes wiederfindet. In unserer Schulpraxis werden die beiden Verfahren gemischt angewendet. Dem letzteren ist gerade mit Bezug auf die Konjugation eine gewisse Bedeutung zuzugestehen, weil es ziemlich lange dauern kann, bis man in der Lektüre oder in der freien Besprechung sämtliche Formen eines Verbums trifft. Immerhin dürfen wir nicht vergessen, daß auch hier der Weg der Induktion das natürlichste Verfahren ist. Das sprachliche Wissen und Können besteht der Hauptsache nach nicht aus grammatischen Übersichten, sondern aus der Erinnerung an viele lebendige Einzelbeispiele, in denen Sachvorstellungen (z. B. gefühlsbetonte Bewegungsvorstellungen) mit den entsprechenden Sprachformen assoziiert worden sind. Die deduktiv eingeprägte Grammatik genügt also für sich nicht; die Hauptsache ist die Anwendung der erklärten Form in Sätzen, worin die grammatische Form als etwas selbstverständliches zurücktritt und das Hauptinteresse dem sachlichen Inhalte zugewendet ist.

Mit Bezug auf die Vermittlung grammatischer Kenntnisse möchte ich nur noch den Rat erteilen, nichts Überflüssiges zu bieten; mit Ausnahmen von der Regel verwirrt man den Anfänger, Hinsichtlich der vom französischen Unterrichtsministerium erlaubten Vereinfachungen in Sprache und Schrift hat es sich gezeigt, daß dieselben in Frankreich nicht gelehrt werden, sondern nur bei gewissen Prüfungen geduldet sind. Für uns kommen sie also nicht in Betracht.

Gehen wir nun zu unserer zweiten Hauptfrage über: Wie können wir das sprachliche Wissen zur Fertigkeit erheben?

II. Die Einübung des Wissens zur Fertigkeit.

Hierüber sagt schon Diesterwegs Wegweiser, daß von der festen Kenntnis bis zur sicheren Anwendung ein weiterer Schritt sei, als man ohne Erfahrung denken möchte. (Vergleiche Brei-

tinger, Studium und Unterricht, S. 163). Von den Übungen, die zur Entwicklung der Fertigkeit sowohl im Verständnis als auch in der Anwendung der fremden Sprache dienen, will ich folgende besonders hervorheben:

- A. Die Kontrolle des Wortschatzes.
- B. Die Einübung grammatischer Formen.
- C. Die freien Besprechungen.
- D. Die Interpretation neuer Ausdrücke.
- E. Das kursorische Lesen.
- F. Das Memorieren und Rezitieren von Musterstücken.
- G. Die stilistischen Übungen.
- H. Die Übersetzung.

A. Die Kontrolle des Wortschatzes.

Ob man in der Darbietung auf dem analytischen oder auf dem synthetischen Wege vorgehe, ob man das Hörverfahren oder das Leseverfahren anwende, ob man Form und Inhalt mittelbar oder unmittelbar verknüpfe und ob man sich hierbei der Sachbenennung oder der Spracherklärung bediene — in allen Fällen muß man dafür sorgen, daß ein bestimmter Wortschatz dem Schüler zu bleibendem Eigentum, zum leicht reproduzierbaren Bewußtseinsinhalt gemacht werde.

Max Walter (Direktor des Realgymnasiums „Musterschule“ in Frankfurt a. M.) unterscheidet den „aktiven“ und den „passiven“ Wortschatz. „Aktiv“ ist der Wortschatz, den man beim Sprechen verwendet, „passiv“ derjenige, den man beim Hören und Lesen versteht, aber selbst nicht gebraucht. „Der aktive Wortschatz muß durch das Sprechen der Sprache lebendig erhalten und durch vielseitige Übungen in der Gruppierung und im Ersatz der Ausdrücke stets befestigt und ergänzt werden. Der passive Wortschatz erfährt durch fleißiges Lesen stetige Erweiterung. Von der Einprägung vorkommender Wörter und Wendungen ist selbstverständlich Abstand zu nehmen.“

Über den einzuprägenden Wortschatz lassen viele Lehrer ein Vocabularium, ein Wörterbuch, führen. Andere verpönen dieses Mittel, besonders für den Anfangsunterricht. In meiner eigenen Praxis habe ich stets auf die Kontrolle des Wortschatzes Wert gelegt und die Schüler zur Führung eines Wörterbuches veranlaßt. In einem Oktavheftchen von 48 Seiten ließ ich zum voraus in der ersten Hälfte die Seitenzahl 1–24

eintragen; in der zweiten Hälfte genau die gleiche Seitenzahl. In die erste Hälfte sollten nämlich die Wörter in französischer Sprache, in die zweite Hälfte genau entsprechend die gleichen Wörter in deutscher Sprache eingetragen werden. Die Vokabeln ließ ich nach den Kategorien der in der Grammatik unterschiedenen Wortarten gruppieren. So reservierte ich von Anfang an dem Substantiv 10 Seiten, dem Verb, dem Adjektiv und dem Numerales je zwei Seiten, dem Adverb, dem Pronomen und der Präposition je eine Seite, dem Artikel, der Konjunktion und der Interjektion je eine halbe Seite. Die übrig bleibenden vier Seiten wurden für „Redensarten“ reserviert. Die Titel dieser Kategorien wurden von Anfang an in beiden Hälften auf die entsprechenden Seiten eingetragen und die ersten 20 Seiten durch einen senkrechten Strich je in zwei Rubriken geteilt, um für eine größere Zahl von Wörtern Platz zu schaffen. Die Seiten für die Redensarten blieben ungeteilt. Nun ließ ich in jeder Kategorie die Einträge, die jede Woche einmal vorgenommen wurden, fortlaufend numerieren. Die Schüler wetteiferten miteinander, die in der Woche neu gelernten Substantive, Verben usw. mit der ihnen zukommenden Nummer an die Wandtafel zu schreiben und die ganze Klasse trug das an die Wandtafel Geschriebene ins Heftchen ein. So bekamen alle Schüler genau die gleichen Verzeichnisse. Durch wenige Stichproben konnte ich sofort feststellen, ob die Heftchen richtig oder flüchtig geführt wurden. Das entsprechende deutsche Verzeichnis wurde zu Hause nachgeschrieben und von Zeit zu Zeit durch Austausch der Heftchen kontrolliert. Auf diese Weise sind beispielsweise in ein Heftchen eingetragen: 339 Substantive, 74 Verben, 74 Adjektive, 61 Numeralien, 20 Adverbien, 15 Pronomen, 28 Präpositionen, 5 Artikel, 6 Konjunktionen und 2 Interjektionen. (624). Wenn der Platz einer Kategorie aufgebraucht war, so wurde ein neues Heftchen begonnen. Ich habe in einer solchen Zusammenstellung manche Vorteile erblickt; der einzige Nachteil, den ich daran fand, war, daß man dafür einige Zeit braucht. Noch besser wäre allerdings die Zusammenstellung der Vokabeln nach sachlichen Gesichtspunkten. Ich habe die Gruppierung nach Wortarten hauptsächlich im Interesse der Einfachheit, aber auch im Interesse der Grammatik gewählt, denn es gibt immer wieder Schüler, die Mühe haben, die Wortarten zu unterscheiden. Ich mache aber darauf aufmerksam, daß ein solch ängstliches Wachen über den Wortschatz der Schüler jetzt vielfach be-

lächelt wird. So liest man in unserem Jahrbuch von 1907, S. 287: „Wenn der Schüler auch etwa eine Hand voll Vokabeln weniger verschluckt, so schadet das nichts, denn unsere Schüler brauchen nicht isolierte Wörter, sie brauchen kein Diktionärwissen, aber Sprachformen brauchen sie, die ihnen immer gegenwärtig sind.“

Mir scheint, es sei besser, wenn wir sagen, sie brauchen beides. Man soll nicht in jugendlichem Ungestüm das Kind mit dem Bade ausschütten. Gewiß wäre es ein Fehler, wenn wir die Schüler ganze Reihen von Wörtern ohne eigentlichen Zusammenhang auswendig lernen ließen. Aber etwas anderes ist es, neue Wörter nochmals besonders hervorzuheben, nachdem die Schüler diese Wörter wiederholt im Satzzusammenhang kennen gelernt und ihre Bedeutung dabei eingeprägt haben. Die Durcharbeitung eines Vokabulariums im früheren Sinne des Sprachunterrichtes, wo die Schüler „die Wörter noch oft vor Durchnahme der Sätze, also ohne jegliche Anschauung, zu lernen hatten, wird jetzt hoffentlich überall ausgeschlossen sein.“ Auch das bloße „Abfragen“ der bereits gelernten Vokabeln, indem man den Schülern das Deutsche vorspricht und sich das Französische sagen läßt, ist keine empfehlenswerte Wiederholung, es sei denn, es handle sich um die Erlernung der Übersetzungskunst. Zur Förderung der freien Sprachbeherrschung sind andere Arten der Wiederholung empfehlenswerter, und dazu gehört in erster Linie das freie Sprechen über die Wörter. Wir können auch, um dem schwächsten Schüler die Aufgabe nicht zu schwer zu machen, zunächst immer wieder auf die Satzzusammenhänge zurückkommen, worin man die Wörter dargeboten oder eingeübt hat. Möchte ich mich z. B. vergewissern, ob die Schüler den Ausdruck „à côté de“ noch wissen, so frage ich nicht, wie heißt auf französisch „neben“? sondern ich sage; „Pensez à la petite Marie, qui allait à l'école. Où était-elle assise“? Bringen die Schüler noch nicht die richtige Antwort, so kann ich immer noch mit dem Deutschen nachhelfen. Der Anfänger muß aber bei solchen Besprechungen sich klar bewußt bleiben, daß ein Unterschied zwischen dem aktiven und dem passiven Wortschatz ist. Wenn er prüfen will, ob der Schüler ein vorher geübtes Wort beherrsche, muß er dieses Wort in der Frage vermeiden, sonst prüft er nur die passive Beherrschung. Um die in der vorhergehenden Stunde neu gelernten Wörter zu wiederholen, darf man dem Schüler auch einfach die Aufgabe

stellen, sie in beliebiger Reihenfolge einzeln zu wiederholen und anzugeben, in welchem Satzzusammenhange sie vorkommen. So viel als möglich wird man dann auch versuchen, das Wort noch in neue Satzzusammenhänge zu bringen. Mit fortgeschrittenen Schülern kann man auch ähnlich verfahren, wie es Walter schildert. (Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts, S. 48.) „Sehr zu empfehlen“, sagt er, „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“. Die neuen Wörter und Wendungen, die sich unabhängig von dem durch die Lektüre gebotenen Wortschatz bei dem andauernden Sprechen der fremden Sprache ergeben, läßt Walter regelmäßig an die Tafel schreiben und dann von einem besseren Schüler in ein Heft eintragen, das zu Beginn jeder Stunde dem Lehrer vorzulegen ist. Die Schüler seien gewöhnt, bei Beginn der nächsten Stunde die auf diese Weise so nebenher erlernten Ausdrücke in Anlehnung an den Zusammenhang, in dem sie vorgekommen sind, wiederzugeben. „Von Zeit zu Zeit empfiehlt sich eine Durchmusterung des behandelten Lesestoffes, um den gewonnenen Wortschatz nach bestimmten formalen und sachlichen Gruppen zu ordnen“. So hat beispielsweise Walter den Wortschatz aus acht behandelten Erzählungen durch die Schüler in folgende neun Gruppen einteilen lassen:

1. Pays. 2. Habitation. 3. Nourriture. 4. Vêtements et Ornaments. 5. Armes. 6. Ustensils. 7. Portrait. 8. Caractère. 9. Cérémonies religieuses.

Überhaupt ist eine systematische Wiederholung der Vokabeln von großem Nutzen und fast unerläßlich. Nicht selten kommt es vor, daß wichtige Wörter in dem Lesestücke monatelang nicht zur Wiederholung gelangen und so leicht dem Vergessen anheim fallen. Der raschen und rationellen Auffrischung eines unentbehrlichen Wortschatzes dienen die beiden ersten Hefte meines Bildersaales, die Substantive und Verben veranschaulichen. Wer sie einmal durchgearbeitet

hat, kann in vorzüglicher Weise sein Gedächtnis prüfen und in sehr kurzer Zeit einen wesentlichen Teil seiner Sprachkenntnisse auffrischen. Daß dies unter Leitung des Lehrers auch im Satzzusammenhängen geschehen kann, braucht kaum hinzu gefügt zu werden.

B. Die Einübung grammatischer Formen.

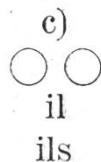
Wenn grammatische Formen gefühlsmäßig oder durch Ableitung von Regeln zum Verständnis gebracht worden sind, so müssen sie mannigfach geübt werden, bis sie ins Bereich des Sprachgefühls gelangen. Ist beispielsweise dem Schüler klar geworden, daß man vor einem männlichen Substantiv das Adjektiv „beau“, vor einem weiblichen aber „belle“ sagt, so braucht es noch hundertfacher Übung, bis das Wissen einigermaßen in ein sicheres Können umgewandelt ist. Der Lehrer muß seine ganze Erfindungsgabe betätigen, um immer neue Übungen zu ersinnen, immer neue Abwechslung in die Übungen hineinzubringen, besonders muß er darnach trachten, daß die Schüler bei diesen formalen Übungen nicht nur gedankenlos plappern, sondern mit der Einübung der Form sich zugleich im Gedankenausdruck weiter üben. Für viele solche Übungen ist der „Bildersaal“ ein sehr geeignetes Hilfsmittel, wenn die Vokabeln so geübt sind, daß deren Reproduktion keine Schwierigkeiten mehr bereitet. Denken wir beispielsweise gerade an die vorhin erwähnte Einübung der männlichen und weiblichen Formen des Adjektivs, so können wir z. B. die Schüler auffordern, französisch zu sagen, ob die Bildchen auf Seite 14 schön oder nicht schön oder ziemlich schön oder sehr schön seien. „Comment trouves-tu numéro 10?“ „La caserne est assez belle.“ „Comment trouves-tu numéro 8?“ „Le château est très beau“.

Die Fragen können auch durch Schüler gestellt werden. In ähnlicher Weise können auch die Vergleichungsformen eingeübt werden. Wir fordern die Schüler auf, zunächst zwei, nachher auch drei der Bildchen miteinander zu vergleichen. Sie sollen die Formen anwenden „plus beau que, aussi beau que, pas si beau que, moins beau que“, „Comparez numéro 9 et numéro 10!“ „L'école est moins belle que la caserne“. „Comparez numéro 8 et 7!“ „Le château est plus beau que la cathédrale“ etc.

Oder wir stellen uns die Aufgabe, das Pronominalobjekt in der dritten Person einzuüben, indem wir vom Schüler ver-

langen, zweimal auszusagen, was er ansehe, das erste Mal mit dem Substantiv, das zweite Mal mit den entsprechenden Pronomen. „Regardez numéro 6!“ „Je regarde la chapelle; je la regarde.“ „Regardez numéro 2 et numéro 3!“ „Je regarde la grange et la cabane; je les regarde“. — Wir können auch die erste Übung über das Adjektiv mit der letzteren Übung verknüpfen; dadurch ergeben sich Gespräche wie: „Regardez numéro 4.“ „Je regarde le palais; je le regarde; je ne le trouve pas très beau“ etc.

Besonders viele Übung erfordert die Konjugation des Verbums. Hiefür ist zunächst die wirkliche Handlung das beste Veranschaulichungsmittel. Wir haben schon früher angedeutet, wie man im Anfangsunterricht die Aneignung der Verben und Verbalformen direkt mit der Handlung verknüpfen kann. Was man den Schülern auf diese Weise neu bietet, wie z. B. „Je regarde le plafond, tu regardes le plafond, il regarde le plafond,“ sollte nun in ähnlicher Weise oft wiederholt werden, bis es völliges geistiges Eigentum der Kinder wird, sodaß sie, wenn sie einen solchen Satz sprechen, schließlich gar nicht mehr an die Sprachform, sondern nur noch an den Inhalt denken. Wie solche Übungen durchgeführt werden können, lehrt uns Walter auf folgende anschauliche Weise. Zur genauen Verdeutlichung der Konjugationsübungen läßt er sie oft vor der Klasse ausführen. Sechs Schüler stellen sich zu je zweien als die Punkte a, b, c, eines gleichseitigen Dreiecks auf.



Zunächst führt ein Schüler die Handlung aus und je einer spricht davon. Dann verbinden sich je zwei Schüler zur Ausführung in der Mehrzahl.

Für das Chorsprechen, das von der größten Bedeutung für den Anfangsunterricht ist, empfiehlt Walter (Methodik S. 13) eine dementsprechende feste Einteilung der Klasse vorzunehmen, um ohne jedesmaligen Zeitverlust die so wichtigen Konjugationsübungen sofort im Chore vornehmen zu können. Wenn z. B.

drei Reihen von Schülerpulten vorhanden sind, so ist diese Einteilung bereits gegeben. Für gewöhnlich wird z. B. bei der Anwendung: „Ouvrez vos cahiers“ Gruppe I die Handlung mit den Worten: „Nous ouvrons nos cahiers“ ausführen, worauf Gruppe II sofort unter Hindeutung auf Gruppe I sagt; Vous ouvrez vos cahiers“. Gruppe III dagegen: „Ils ouvrent leurs cahiers“. Beginnt die zweite Gruppe mit der Handlung, so vertritt die dritte die zweite Person, die erste die dritte Person usw. Beim Singular treten einzelne Schüler der dritten Gruppe, die zum Voraus fest mit einander verbunden sind, in Tätigkeit.

Walter gibt dazu noch folgende beherzigenswerte Winke: „Um die allgemeine Beteiligung an diesen so nützlichen Klassenübungen zu kontrollieren, greift der Lehrer zwischendurch aus der ganzen Klasse eine Gruppe heraus, indem er einfach den betreffenden „Flügelmann“ oder einen aus der Sechserreihe aufruft, worauf die ganze Gruppe in „Aktion“ tritt. Im Interesse der Förderung der Aufmerksamkeit empfiehlt sich, bei jedem Chorsprechen zwischendurch Schüler aufzurufen, die allein fortzufahren haben, bis der Lehrer auf ein bestimmtes Zeichen die Wiederaufnahme des Chorsprechens veranlaßt. Für die unaufmerksamen Schüler ist dies ein äußerst wirksames Heilmittel. Mit dem weitem Fortschritt dieser Übungen lassen sich gleichzeitig Konjugationsübungen in verschiedenen Zeitformen verbinden. Der Schüler, der eine Handlung ausführen soll, sagt sie im Futurum: „Je me lèverai“, dann während der Ausführung im Präsens: „Je me lève“, und schließlich nach ihrer Ausführung im Perfektum: „Je me suis levé“.

An Stelle der äußeren Veranschaulichung kann auch die innere treten. Anstatt daß der Schüler die Handlung selbst ausführt, vergegenwärtigt er sich die Aufeinanderfolge einzelner Handlungen, ähnlich wie sie in den Gouinschen Reihen enthalten sind, und läßt sie gewissermaßen an seinem geistigen Auge vorüberziehen. Wie man die Methode Gouin zu allerlei Konjugationsübungen neben dem obligatorischen Lehrmittel verwenden kann, hat in unserm schon oft zitierten Jahrbuch von 1907 Otto Pfister, Sekundarlehrer in Winterthur gezeigt (S. 264 ff.). Er empfiehlt, eine Anzahl der Gouinschen Reihen durch die Klasse auswendig lernen zu lassen, indem man zuerst den sachlichen Inhalt der Reihe den Schülern mit Hilfe der Muttersprache ins Bewußtsein ruft, hierauf in jedem Satz das Verb hervorhebt und dessen Fremdsprachform ein-

prägt, hierauf die ganze Reihe der fremdsprachlichen Verben wiederholen läßt und endlich jedes Verb zu dem Satz erweitert, dessen Seele es ist. Die ganze Reihe wird endlich durch mündliche und schriftliche Übung dem Schüler geläufig gemacht. So wird er sich genau vorstellen können, was die Sätze bedeuten:

J'ouvre la porte.
Je me lève.
Je quitte ma place.
Je marche vers la porte.
Je m'approche de la porte.
J'arrive à la porte.
Je m'arrête à la porte.
Je lève le bras droit.
Je prends la poignée.
J'appuie sur la poignée.
Je pousse la porte.
Je lâche la poignée.

Eine solche innerlich veranschaulichte Satzreihe läßt sich nun zu sehr vielen Konjugationsübungen verwenden. Zunächst kann jeder Satz zur Einübung des ganzen „Présent“ durch alle Personen der Einzahl und der Mehrzahl verwendet werden, wobei die einzelnen Sätze in einer solchen Reihenfolge ausgewählt werden, daß erst die leichteren, dann die schwereren Verben zur Konjugation gelangen. Ist jeder einzelne Satz durch alle Personen konjugiert, so kann nun die ganze Reihe auf eine andere Person bezogen werden. Man denkt sich, ein Schüler vollziehe die Handlung und sagt zu ihm, was er tut. Oder man sagt von ihm aus, was er als Drittperson tut. Auch kann man nun Substantive als Subjekte für die ganze Reihe setzen: „Le maître ouvre la porte“, „les élèves ouvrent la porte“. Dann bildet man unter Verwendung der nämlichen Verben ähnliche Sätzchen: „Je marche vers le pupitre (la table, la fenêtre),“ und man kann daran eine Arbeit schließen, die die Schüler sehr gerne machen: Die Bildung ähnlicher Reihen, z. B.: „J'ouvre la fenêtre.“ „Le maître ouvre le pupitre.“ „La mère ouvre l'armoire.“

An solchen dem Schüler inhaltlich genau bekannten Reihen werden nun neue Flexionsformen eingeübt, z. B. die fragende, verneinende, fragend-verneinende Form des Satzes, neue Zeitformen, Modusformen, Zustandsformen. Handelt es sich beispielsweise um die Einübung des Imperatiivs, so werden Sätze

gebildet wie: „Le maître me dit: „Ouvre la porte!“ Et j'ouvre la porte.“ „Le maître te dit: „Lève-toi!“ Et tu te lèves.“ „Le maître me dit: „Marche vers la porte!“ Et je marche vers la porte.“ „Le maître nous dit: „Ouvrez la porte!“ Et nous ouvrons la porte.“

Für die Einübung neuer Zeitformen sind die Reihen in erster Linie geeignet. Irgend eine passende Einleitung führt die gewünschte Zeitform herbei. Für das Futurum brauchen wir etwa: „Le soir, . . .“ Für das Imparfait: „Quand j'étais en vacances, . . .“ Für das Passé défini: „Hier soir, . . .“ usw.

Damit ist in Kürze angedeutet, welch großen Vorteil dieses Reihenmaterial für die Einübung aller Verbal- und Satzformen bietet. „Es ermöglicht, innerhalb einer gewissen Zeit die denkbar größte Zahl von Sätzen in die gewünschte neue Form zu setzen, denn die Sätze und ihre Reihenfolge sind dem Schüler bekannt. Das Alte wird also immer repetiert, das Neue hundertfach eingeübt: Wiederholung und Übung sind aber die „Grundpfeiler des Sprachunterrichts.“ Nur darf man nicht vergessen, daß man auf diese Weise nur eine kleine Zahl von Verben einübt; man muß daneben den Wortschatz zu bereichern suchen. Das geschieht in ergiebigster Weise durch die Behandlung von Lesestücken. Auch kann der zweite Teil des Bildersaales, die Hefte mit sog. „Sätzen“ zur Einübung der Verbalformen mit direkter Veranschaulichung benützt werden. Es entspricht durchaus der Verwendung der Sprache im täglichen Leben, wenn man die vermitteltst innerer Anschauung erlernten Sprachformen wieder auf sinnlich wahrnehmbare Erscheinungen bezieht, denn gar oft kommt man ja in den Fall, sich sprachlich über etwas zu äußern, was man direkt wahrnimmt.

Jede Seite des Bildersaales stellt eine Serie von sechs Handlungen dar, die in einem gewissen inneren Zusammenhange stehen. So wird z. B. auf allen sechs Bildchen der Seite 22 gezeigt, wie einem Gegenstand absichtlich eine bestimmte Form gegeben wird:

- „Der Bleistift wird gespitzt.“
- „Das Messer wird gewetzt.“
- „Das Beil wird geschliffen.“
- „Der Schlüssel wird gefeilt.“
- „Das Brett wird gehobelt.“
- „Das Scheit wird in Stücke zersägt.“

Auf dieser Seite enthält jedes Bildchen ein besonderes Subjekt, sowie auch ein besonderes Objekt und ein besonderes Werkzeug, wodurch natürlich die Satzbildung erschwert wird. Auf vorhergehenden Seiten findet man aber auch Serien, in denen alle sechs Handlungen von gleichem Subjekt ausgeführt werden und wo zunächst keine Objekte in Betracht kommen. Man kann also die Schwierigkeiten methodisch steigern. Übrigens wird es kaum als etwas Unnützes oder Unpraktisches bezeichnet werden können, wenn die Schüler die Namen der auf Seite 22 dargestellten Berufsarten und der von ihnen gebrauchten Werkzeuge kennen lernen. Es kommen in den Lesestücken oft viel unpraktischere Ausdrücke vor. Unmittelbar regen die Bildchen zu Aussagesätzen im Présent an.

„Le maître taille le crayon.“

„Le boucher aigüise le couteau.“

„Le charpentier émoud la hache.“

„Le serrurier lime la clef.“

„Le menuisier rabote la planche.“

„Le bucheron scie la bûche.“

Aber nachdem die Schüler die Bildchen eine Zeitlang angesehen haben, kennen sie dieselben auswendig und bei geschlossenem Buche kann man die Reihen verwenden, gerade wie eine Gouinreihe. Die Schüler können sagen, was die Leute getan haben:

„Le maître a taillé le crayon, il l'a taillé.“

„Le menuisier a raboté la planche, il l'a rabotée.“ etc. Oder man läßt die Schüler aussagen, daß zwei Handlungen damals, als sie die Bildchen ansahen, gleichzeitig geschahen:

„Le charpentier émoulait la hache, pendant que le serrurier limait la clef“, etc.

Oder man macht die Schüler darauf aufmerksam, daß, wenn wir das Büchlein wieder öffnen, die Tätigkeit immer wieder ausgeführt werde:

„Le charpentier émoudra encore“

„Le serrurier limera encore sa clef“. etc.

Während ich das Heftchen mit den Substantiven immer in der ersten Klasse durcharbeitete, verwertete ich das Heftchen mit den Verben im Verlaufe der zweiten Klasse. Bei der Einübung der Verbalformen und der Kontrolle der hiedurch erworbenen Kenntnisse wird es übrigens kaum anders gehen, als daß man dann und wann einzelne Verben in allen oder auch in bestimmten Personalformen hersagen und schreiben

läßt. Statt dieses Konjugieren immer in der stereotypen Reihenfolge: „Je parle, tu parles, il parle, elle parle“ durchnehmen zu lassen, finde ich für vorteilhaft, dann und wann einen mannigfachen Wechsel der Personalformen eintreten zu lassen. Zur Bezeichnung der gewünschten Personen verwendet man am einfachsten die Pronomen mit beigefügten Zeichen für die Urteils- oder Frage-, bejahende oder verneinende Form. So bezeichnet beispielsweise für das Verb „être“:

nous:	nous sommes.
il n?:	n'est-il pas?
ils?:	sont-ils?
vous n.:	vous n'êtes-pas.

Nach einer passend angelegten Tabelle¹⁾ mit solchen Pronomen kann man Klassen sehr ausgiebig beschäftigen, ohne daß der Lehrer selbst viel zu sprechen braucht. Er verlangt beispielsweise das Futur einer Verbalkonstruktion, meinetwegen des Ausdruckes: „Tailler son crayon“ und schickt einen Schüler vor die Klasse, der auf der Tabelle beliebige Pronomen zeigt. Dann kann der Lehrer einfach einen Schüler aufrufen, der den betreffenden Satz sagt: (elles n. = elles ne tailleront pas leurs crayons). Gern wird man einen solchen Satz auch von der ganzen Klasse sprechen lassen, immer aber darauf dringen, daß die Schüler sich darunter etwas vorstellen; daß bei allen formalen Übungen darnach gestrebt wird, mit dem entsprechenden Sätzchen wirklich Sachvorstellungen zu verbinden, möchte ich als Hauptregel aufstellen. Damit gehen wir zu einer weitem Gruppe von Übungen über.

C. Die freien Sprechübungen.

Diese sind wohl von der ersten Stunde an bis ans Ende der Schulzeit der wichtigste Bestandteil einer praktischen Spracherlernung. Sie setzen voraus, daß der Lehrer die Umgangssprache beherrsche, was für den Elementarunterricht wichtiger ist als die wissenschaftliche Kenntnis der Grammatik und eine vollständige Beherrschung der Literatur. Diese freien Sprechübungen gehen darauf aus, dem Schüler so oft als möglich Gelegenheit zu bieten, über allerlei Sachgebiete französisch sprechen zu hören und selbst französisch zu sprechen. Am wertvollsten ist die Besprechung solcher Stoffe,

¹⁾ Inzwischen erschien bei Orell Füßli, Zürich: Konjugations-Tabelle, vergrößerte Wiedergabe aus Eglis Bildersaal. 74/96 cm.

die der Schüler sozusagen „an seinem eigenen Leibe durchgemacht hat“. Was er wahrnimmt, denkt, fühlt und tut, sollte er in der fremden Sprache ausdrücken lernen. Wer anfängt, alles, was die Kinder in der Schule wirklich erleben, in den fremdsprachlichen Unterricht hineinzuziehen, wird hier ein größeres Stoffgebiet finden, als er anfänglich vermutete. So haben wir in einer unserer Schulklassen sprechen hören über „ce que font le directeur et la directrice de l'armoire“. Man kann sprechen über den Unterricht, über die Spiele, über das Benehmen der Schüler, über bestimmte Vorkommnisse, über besondere Veranstaltungen, die man im Interesse dieser Besprechungen extra anordnet. Wertvolle Winke und viel brauchbares Material für solche freie Besprechungen findet man in dem leider nicht zur genügenden Anerkennung gelangten Lehrmittel von H. Graf, Sekundarlehrer in Kilchberg.¹⁾ Ein nettes Büchlein aus neuester Zeit ist ferner: „Je parle français“ von Otto Eberhard.²⁾ Er schließt viele Besprechungen an Spiele, Beschäftigungen, Wandtafelzeichnungen und übt das Erarbeitete gern in Form von Zwiegesprächen oder kleinen theatralischen Aufführungen ein. Eine weitere reiche Fundgrube von Stoffen zu freien Besprechungen besitzen wir in Bildersammlungen. Allbekannt ist, daß eine Reihe von Lehrmitteln auf die Anschauungsbilder von Hölzel aufgebaut worden sind. Höchst beachtenswert ist besonders das Lehrbuch von Alge, das auch im Auslande große Anerkennung gefunden hat.³⁾ Vom Bildersaal ist für freie Besprechungen besonders der dritte Teil mit dem Titel „Aufsätze“ geeignet. 32 Erzählungen, Tiergeschichten, Märchen, Arbeitsleistungen und natürliche Entwicklungen sind in je sechs Stadien zur bildlichen Darstellung gebracht. Ein Blick auf eine Bilderseite genügt, um im Bewußtsein eine bestimmte Gedankenreihe wachzurufen. Lehrer und Schüler brauchen sich nicht erst auf einen Stoff zu besinnen oder eine Reihenfolge der Gedanken besonders zu suchen. Sie können ihre ganze Aufmerksamkeit auf den sprachlichen Ausdruck richten. Wenn die Kraft der Schüler ausreicht, können sich die freien Sprechübungen natürlich auch

¹⁾ Graf H., Cours élémentaire de la langue française, Zürich, Höhr und Fäsi, 1893.

²⁾ Eberhard Otto, Je parle français, Conversations et lectures françaises, Zürich, Art. Institut Orell Füßli.

³⁾ Alge S. und Rippmann W. Leçons de français basées sur les tableaux de Hölzel. St. Gall, Librairie Fehr, 1905.

auf andere Gedankenkreise beziehen, als auf das, was der Schüler unmittelbar in der Schule erlebt oder was ihm noch äußerlich veranschaulicht wird. Es lassen sich die freien Besprechungen an behandelte Lesestücke anschließen oder an andere Stoffgebiete des täglichen Lebens und Unterrichtes; auch kann der Lehrer dem Schüler irgend etwas Interessantes in leicht verständlicher Weise mitteilen, frei besprechen. Sehr geeignet sind Mitteilungen von Beobachtungen und Erfahrungen, die der Lehrer in Gegenden gemacht hat, wo man französisch spricht. Besonders wertvoll ist, wenn es gelingt, die Phantasietätigkeit der Schüler in einer bestimmten Richtung zu wecken und über das so Vorgestellte zu sprechen, z. B. über einen Spaziergang, den man erst auszuführen gedenkt oder über etwas anderes, was man mit einer gewissen Spannung erwartet und sich deshalb zum voraus lebhaft vorstellt.

„Pour faire parler les élèves, le maître doit se garder de parler trop.“ (Gauchat.) Will man die Schüler zum wirklichen freien Sprechen bringen, so darf man sie nicht zu oft korrigieren. Wenn das, was sie aus sich selbst sprechen, auch nicht ganz korrekt ist, wenn es den auszusprechenden Gedanken auch nur einigermaßen zum Ausdruck bringt, soll man es annehmen und sie zu weiterem Sprechen ermutigen. Besser ist, daß sie unkorrekt sprechen, als daß sie gar nicht sprechen. Nach und nach wird die Korrektheit von selbst zunehmen. Am Schlusse der Besprechung kann man auch jeweilen eine Anzahl der unkorrekten Wendungen, die man sich besonders gemerkt hat, verbessern und in der richtigen Form durch die Schüler wiederholen lassen.

Als viertes Mittel zur Einübung des gelernten Sprachstoffes nenne ich

D. Die Interpretation neuer Ausdrücke.

Beim statarischen und cursorischen Lesen sowie auch bei den freien Sprechübungen kommen wir immer und immer wieder auf Wörter und Redensarten, die dem Schüler noch unverständlich sind. Wenn man nun mit Umgehung der Muttersprache dem Schüler den Sinn der unverstandenen Ausdrücke klar zu legen sucht, so ist dies zugleich eine vortreffliche Übung in der Wiederholung und Einübung des früher Gelernten. Die Interpretation des Neuen durch die Fremdsprache selbst ist keine leichte Aufgabe. Manche Wortbegriffe vermittelt der Lehrer unter Zuhülfenahme des Gegenteils. „La

montagne est haute, mais la colline n'est pas haute, elle est basse.“ In andern Fällen genügt die Angabe eines sinnverwandten, den Schülern bereits bekannten Wortes, um den Sinn des neuen zu erschließen. „Lestement“ veut dire „vite“. — Nicht selten wird der Lehrer durch eine gemütliche, breite Umschreibung in französischer Sprache die neuen Wörter vermitteln. Sind die Schüler genügend vorbereitet, gibt man ihnen auch eigentliche Worterklärungen in französischer Sprache. Da es oft nicht leicht ist, mit dem dem Schüler bekannten Sprachmaterial schon Erklärungen zu bieten, muß sich der Lehrer auf dieselben gut vorbereiten. Er sollte sich für seinen Lehrgang nach und nach eine Sammlung solcher selbst konstruierter Erklärungen anlegen, wie sie uns A. Brunner (Sekundarlehrer in Winterthur) in seiner Besprechung des Französischunterrichts nach Algescher Lehrmethode im Jahrbuch 1907 andeutet. (Seite 332.)

Le cercueil; On y met les morts pour les transporter au cimetière. Il est fait de bois et il est noir. Imiter: Faire ce qu'un autre fait. Le singe imite l'homme. Les enfants imitent les parents. La plaisanterie: Ce qu'on dit ou fait pour faire plaisir, pour faire rire. Envelopper: Mettre une chose autour d'une autre. Quand on achète de la charcuterie, le boucher l'enveloppe dans un papier. Quand on a écrit une lettre, on la met dans une enveloppe.

Als Mittel zur sprachlichen Interpretation neuer Ausdrücke dienen uns also Synonymen, gegensätzliche Begriffe, Umschreibungen und Erklärungen in der Fremdsprache. Wertvolle Winke für die Ausbildung der Interpretationskunst finden wir in: Schweitzer, *Méthodologie des langues vivantes* (Paris, Colin). „Die Veranschaulichung durch das Beispiel, durch Tonfall, Geste und Mimik spielen bei Schweitzer eine große Rolle.“

Gehen wir weiter zur Besprechung unseres fünften Mittels.

E. Das kursorische (kursive) Lesen.

Das Lesen leichter Sprachstücke, in denen keine oder nur wenige neue Ausdrücke und Wendungen vorkommen, ist eine vorzügliche Wiederholung und Einübung des gelernten Sprachstoffes. Aber ich betone, daß die Lesestücke leicht sein müssen und daß diese Übung erst begonnen werden darf, wenn die Schüler im freien Sprechen schon ziemlich weit gekommen sind; sonst wird das Lesen leicht in ein vorstellungs-

und gedankenloses Plappern ausarten und die Aussprache gründlich verderben.

Über die Art der Durchführung des kursorischen Lesens ist beherzigenswert, was Alge in Bezug auf die Behandlung von Lesestücken in der dritten Klasse mitteilt: „Der Lese-
stoff wird vom Lehrer vorgelesen; sobald ein Wort vorkommt, das ein Schüler nicht versteht, so meldet er sich. Das betreffende Wort wird nun erklärt und zwar überall da, wo es irgendwie angeht, unter¹ Vermeidung des deutschen Wortes, bis die große Mehrzahl der Schüler die Bedeutung des Wortes erfaßt hat. Es ist einleuchtend, daß durch die Erklärungen das Interesse für das Wort geweckt wird. Die Schüler strengen sich nach Kräften an, der Sache nahe zu kommen und die wesentlichste Arbeit bei der Einprägung und Festhaltung des Wortes ist getan. Die Schüler erhalten nun die Aufgabe, das, was in der Stunde vom Lehrer vorgelesen worden ist, zu Hause denkend als selbständige Schüler nachzulesen, und es kann gesagt werden, daß mit ganz wenig Ausnahmen, die es eben an allen Orten und bei allen Methoden gibt, die Schüler diesen Stoff richtig fließend wiederzulesen und auf gestellte Fragen über den Inhalt zu antworten im Stande sind.“

Wer im Französischunterricht die deutsche Sprache mehr zu Hilfe ziehen will, sogar absichtlich die Kunst des Übersetzens pflegen wollte, sollte beim kursorischen Lesen zwei Verfahren von einander unterscheiden. Das erste, das weit verbreitet ist, besteht darin, daß man einen Abschnitt lesen und dann das Gelesene übersetzen läßt. Das andere Verfahren läßt zuerst den Abschnitt übersetzen und dann das Übersetzte lesen. Bei beiden Arten sollten sich die Schüler auf das Lesestück präpariert haben. Die Vorteile des letzteren Verfahrens setzt Schwob (Vorrede zum ersten Teil der Chrestomathie ¹⁾) folgendermaßen auseinander (freie Übersetzung): „Es zwingt den Schüler, seine Aufmerksamkeit zu konzentrieren, um mit den Augen den Sinn des ganzen Satzes zu erfassen, es veranlaßt ihn, sich gewissenhafter und genauer zu präparieren, sonst gelingt es ihm nicht, den ganzen Abschnitt fließend in gutes Deutsch zu übersetzen. Dieses Übersetzen hat für die ganze Klasse großen Reiz, weil unter den Schülern ein Wettstreit entsteht, fließend und treffend zu über-

¹⁾ Schwob Joseph, Chrestomathie française, Première partie. Zürich, Librairie de Meyer & Zeller, 1868, S. XVI.

setzen. Beim darauffolgenden Lesen können Lehrer und Schüler die ganze Aufmerksamkeit auf die Aussprache, Phrasierung und Betonung konzentrieren.“

F. Das Memorieren und Rezitieren von Musterstücken.

Diese Übung bedeutet gewöhnlich die Einprägung einer Anzahl von Ausdrücken, die der Schüler im betreffenden Musterstück zum ersten Male getroffen hat und daneben die Wiederholung vieler früher gelernter Ausdrücke, sowie deren Verwendung in neuen Beziehungen. Recht oft gute Musterstücke auswendig lernen und die auf diese Weise gewonnenen Sprachformen wieder anwenden zu lassen, ist unerläßlich, um die mannigfachen Ausdrucksformen, die der „esprit français“ sich geschaffen, in richtigen Zusammenhängen den Schülern bekannt und geläufig zu machen. In einem angesehenen Erziehungsinstitute der französischen Schweiz (Institution Delessert, Lucens) habe ich beobachtet, daß die schönen Erfolge in der Beibringung moderner Sprachen zum großen Teile auf dem konsequent durchgeführten Memorieren zusammenhängender Sprachstücke beruhten. Da lernte jeder Schüler jeden Tag ein oder mehrere Male ein Stück eines Zeitungsartikels oder eines Buches auswendig. Dann sagte er es dem Lehrer auf und dieser verwertete das memorierte Stück zu einer freien Konversationsübung mit dem Schüler. Ähnliche Übungen sind auch für die Sekundarschule sehr zu empfehlen.

Große Freude macht es den Kindern, wenn sie ein bißchen Theater in französischer Sprache spielen können. Walter glaubt, „wir sollten ihnen auch diesen Genuß öfters in der Schule gönnen, und dies um so mehr, als uns ein Hineinleben in eine bestimmte Rolle und der ausdrucksvolle, fließende Vortrag, den das Spiel verlangt, für den Sprachunterricht höchst vorteilhaft und förderlich sind. Gewöhnlich“, fügt er hinzu, „werden hiezu ein paar Minuten genommen, aber gelegentlich gebe ich auch einmal zu diesem „Unfug“ den letzten Teil der Stunde her.“

Manchmal können die Schüler behandelte Sprachstoffe selbst dialogisieren. Wenn sie hiefür Lust zeigen, so soll man sie gewähren lassen. Damit kommen wir zu jenen Übungen, worin die Schüler schriftlich betätigt sind, auf stilistische Übungen im engeren Sinne.

G. Die stilistischen Übungen.

Ähnlich wie in der deutschen Sprache können wir dabei auch drei Hauptgruppen unterscheiden:

1. Übungen, die im Schüler die Fertigkeit in der Orthographie entwickeln.
2. Übungen, die ihn im Aufbau von Sätzen gewandt machen und
3. Übungen im Schreiben von Satzreihen, die ein einheitliches Ganzes bilden, also Schreiben von Aufsätzchen.

Alle diese Übungen soll der Schüler nicht hinsudeln, sondern mit aller Sorgfalt niederschreiben lernen. Man soll ihn gewöhnen, jeder Arbeit einen Titel und das Datum beizusetzen. Jeder Arbeit haben meine Schüler den Abschluß beigefügt: Fautes: . . . Ecriture: . . ., sodaß ich nach dem Korrigieren einfach die Zahl der Fehler und die Schriftnote einsetzen konnte. Die Fehler wurden unter der Aufschrift „Corrigé“ am Fuße der Arbeit durch die Schüler verbessert, und am Ende jedes Quartals wurde die Fehlerzahl und die Schriftnoten sämtlicher Arbeiten tabellarisch zusammengestellt. Gewöhnlich habe ich alle Arten französischer Arbeiten in dasselbe Heft eintragen lassen.

1. Die orthographischen Übungen.

Zu diesen können wir schon das Notieren der neu gelernten Vokabeln und Redensarten rechnen. Sehr nützlich ist es, diese nicht nur einmal, sondern wiederholt schreiben zu lassen. Sodann gehören hieher die schriftlichen Konjugationsübungen, wobei besonders die unregelmäßigen Formen sorgfältig geübt werden müssen. Dabei sollte man darauf achten, daß durch die Art der Aufgabestellung das Abschreiben vom Nachbar ausgeschlossen wird. Gute Dienste leistet hiezu die Konjugationstabelle. Von diesem Übelstand des Abschreibens abgesehen, haben wir im Diktat ein weiteres sehr wirksames Mittel zur Förderung der Fertigkeit in der Orthographie. Es ist überdies eine Kontrolle über die rasche Auffassung des gesprochenen Wortes und eine stetige Übung des passiven Wortschatzes. Die Diktate stellen an die Aufmerksamkeit der Schüler ziemlich hohe Anforderungen, müssen deshalb nicht zu schwer sein. Es dürfen darin keine unbekannten Ausdrücke vorkommen. Dann soll aber — wie im Deutschen — die Regel gelten, daß ein Satz nur einmal gesprochen und dem

Schüler keine Auskunft über das Schreiben erteilt wird. Leichte Diktate sollten schon von der ersten Klasse an sehr häufig, sozusagen jede Unterrichtsstunde vorkommen. Sie müssen aber sorgfältig korrigiert und kontrolliert werden. Gewöhnlich habe ich es so eingerichtet, daß ich mit den Schülern verabredete, sie sollten die schriftlichen Arbeiten, die sie sonst während des Unterrichts oder als Hausarbeit in das vom Lehrer zu korrigierende Heft schreiben, nicht mit dem üblichen Abschluß versehen, bis auch noch das Diktat beigefügt sei. Ich ließ dann einfach vor dem Diktat einen kleinen Abschlußstrich ziehen und diktierte 5—10 Linien eines mir passend scheinenden, vorher schon eingeübten Stoffes. Nach dem Diktat schrieben die Schüler ins Heft noch den verabredeten Abschluß, und ich korrigierte und zensierte alles zusammen als eine Arbeit.

Außer dem Diktat ist eine empfehlenswerte orthographische Übung das Auswendigschreiben memorierter Sprachstücke. Diese Übung ist zugleich eine gute Vorübung für das Aufsatzschreiben.

2. Die grammatisch-stilistischen Übungen.

Diese bestehen in der Bildung französischer Sätze nach bestimmten grammatischen Vorschriften. Solcher Aufgaben enthält unser obligatorisches Lehrmittel viele. Manchmal sind es sog. „Ausfüllübungen“: die Sätze sind gegeben mit Ausnahme eines größeren oder kleineren Teiles, der dann nach bestimmter Vorschrift durch die Schüler ergänzt wird. [Vgl. 21. Auflage Nr. 17 „être“ (pluriel).] Remplacer le sujet par le pronom personnel: „Où sont les livres? ... l'armoire? ...“ etc. Oder es sind bestimmte grammatische Umformungen gegebener Sätze: Vgl. Nr. 18₂: „Avoir“. Donner les phrases suivantes à la forme interrogative: „Tu as un frère et une soeur. Vous avez deux tableaux noirs dans la classe“ etc.

Manchmal ist es eine Konjugationsaufgabe, an ganzen Sätzen durchgeführt oder die Konstruktion von Sätzen aus gegebenen Elementen oder die Umformung ganzer Lesestücke durch Anwendung anderer Personalformen, Zeitformen, Modusformen und dergleichen.

Durch solche Übungen wird nicht nur früher erworbener Sprachstoff eingeübt, sondern zugleich das grammatische Wissen befestigt und vertieft.

3. Die Aufsatzübungen.

Einheitliche Aufsatzübungen in französischer Sprache verlangt der Lehrplan des Kantons Zürich erst von der dritten Klasse und zwar mit den Worten: „Abfassung von leichten Aufsätzen und Briefen.“ Man kann aber mit Vorübungen und leichten Aufsätzchen schon viel früher beginnen. Solche Vorübungen sind durch den Lehrplan der ersten und zweiten Klasse angedeutet in dem Passus: „Lesen, Besprechen, Umbilden und Niederschreiben französischer Übungsstücke“. Dieses Niederschreiben von Übungsstücken kann das unter den Orthographieübungen bereits erwähnte Auswendigschreiben memorierter Sprachstücke sein, oder auch die freie Wiedergabe solcher Sprachstücke. Ebensogut kann man aber nach freien Besprechungen eine Anzahl passender Sätzchen mehrmals mündlich wiederholen und nachher aufschreiben lassen. Nach und nach kann man in diesen Arbeiten etwas größere Selbständigkeit von den Schülern verlangen, immerhin sollte man auch auf den höheren Stufen nur das schreiben lassen, was die Schüler sachlich und sprachlich leicht zu bewältigen vermögen.

Wer den dritten Teil des Bildersaales zu solchen Aufsatzübungen benutzen will, findet im Kommentar von Rossé manch brauchbaren Wink. Mit Anfängern tut man gut, was über die einzelnen Bildchen in ordentlichem Französisch ausgedrückt worden ist, sukzessive zusammenfassen zu lassen, das heißt zunächst sagen zu lassen, was man aus dem ersten Bildchen liest, dann beizufügen, was uns das zweite sagt, hierauf beides im Zusammenhang wiederholen zu lassen usw., wie ich es im Vorwort des Kommentars eingehend dargestellt habe. Nach und nach wird man etwas höhere Forderungen stellen dürfen, bis endlich die Schüler ziemlich selbständig die Gedankenreihen niederschreiben, die in ihnen durch die Bilderserien geweckt werden. Gar leicht kann man auch solchen Stoffen Briefform geben, indem man die Schüler beispielsweise beginnen läßt: „Cher ami, je te raconte aujourd'hui d'un voleur de pommes, que nous voyons dans notre collection d'images etc., (voir No. 3).

Wir dürfen nicht vergessen, die Briefform recht fleißig zu üben, denn neben den Redensarten des täglichen Lebens ist der Brief dasjenige, was man im praktischen Leben am häufigsten braucht. Wir müssen die Schüler besonders bekannt machen mit den gebräuchlichen Formen der Einleitung

und des Schlusses. In der dritten Klasse sollen auch die häufigsten Formen der Geschäftsbriefe berücksichtigt werden.

Als letzte Übungsform haben wir endlich noch die Übersetzung zu erwähnen.

H. Die Übersetzung.

Daß man Französisch lernen kann, ohne daß man das Übersetzen aus der Muttersprache ins Französische zur Fertigkeit auszubilden braucht, scheint durch viele Versuche, die mit der direkten Methode an vielen Orten durchgeführt worden sind, erwiesen zu sein. Vorläufig müssen wir aber in der zürcherischen Sekundarschule die Übersetzungskunst etwas pflegen, weil uns der gesetzliche Lehrplan das vorschreibt und zwar heißt es darin ausdrücklich: Die Übersetzung in mäßigem Umfange sei sowohl in den mündlichen als auch in den schriftlichen Übungen zu betreiben.

Diese beiden Arten von Übungen sind ziemlich verschieden, da der innere Vorgang bei der einen vom Sprechbewegungsbildzentrum, bei der andern vom Schreibbewegungsbildzentrum ausgeht. Man darf deshalb nicht voraussetzen, der Schüler könne auch mit befriedigender Fertigkeit mündlich übersetzen, wenn er das schriftliche Übersetzen eingeübt hat. Im Gegenteil muß jede der beiden Arten für sich eingeübt werden. Bei beiden treffen wir aber mehrere Erscheinungen in gleicher Weise. So macht sich in beiden der Umstand geltend, daß in vielen Fällen die wörtliche Übersetzung unzulässig ist. Wozu die wörtliche Übersetzung führt, ist aus vielen drastischen Beispielen bekannt. In unserer Sekundarschule an der Ilgenstraße hat einmal ein Mädchen mit Hilfe des Wörterbuches das Sätzchen übersetzen wollen: „Der Wagen ist umgefallen“ und hat herausgebracht: „Le char est autour plaire“. Weil es im Diktionär „umgefallen“ nicht finden konnte, hat es „um“ und „gefallen“ gesucht und diese Wörter in seiner Art übersetzt.

Damit man das Bewußtsein hat, einen ganzen Satz richtig zu übersetzen, muß man erst den Sinn des ganzen Satzes auffassen. Die rationelle Übersetzungstätigkeit kann also erst beginnen, nachdem man den Satz zu Ende gelesen oder zu Ende gehört hat. In vielen Sätzen ist an ein wörtliches Übersetzen gar nicht zu denken. „Sind Sie in dieser Gegend (der Stadt) bekannt?“ kann nicht mit „êtes-vous“ begonnen werden. „Etes-vous connu dans ce quartier?“ würde heißen:

„Kennt man Sie in dieser Gegend?“ Unser Satz aber muß übersetzt werden: „Connaissez-vous ce quartier?“

So ist mit dem ganzen großen Gebiet der Germanismen und Gallizismen und auch mit den Sprichwörtern und sprichwörtlichen Redensarten, von denen Plötz in seinem „Vocabulaire systématique“ an die 2000 als wichtig hervorhebt. Hier muß also ein ganzer deutscher Satz unmittelbar einen französischen Satz ins Gedächtnis rufen.

„Damit gebe ich mich nicht ab“ { „Je ne me mêle pas de cela.“
„Ce n'est pas mon affaire.“

„Übung macht den Meister“ „A force de forger on devient forgeron.“

Manchmal ist es nicht ein ganzer Satz, sondern nur ein Teil des Satzes, dem ein „Gallizismus“ entspricht:

„Alles in allem“ „au bout du compte“.

„Sie können sich wohl denken, daß“ ... „Vous sentez bien que“ ...

„Es ist bekannt, daß“ ... „On sait que“ ...

„Chacun sait que“ ...

„Tout le monde sait que“ ...

„Wenn Sie mir so kommen“ „Si vous le prenez de ce ton là“ etc.

In diesen Fällen kann das Übersetzen zunächst dazu beitragen, den Sinn des fremdsprachlichen Ausdruckes festzustellen; sodann kann der fremdsprachliche Ausdruck selbst durch den entsprechenden deutschen Ausdruck zur Wiederholung gebracht werden. Wenn der Schüler oft nach dem Leseverfahren eine solche Reihe von Germanismen mit den Augen anschaut oder wenn ihm solche deutsche Ausdrücke öfter vorgesprochen werden und er sich in beiden Fällen anregen läßt, die entsprechenden Gallizismen zu wiederholen, so werden dadurch letztere natürlich immer solider dem Gedächtnis eingepreßt und für die Reproduktion immer beweglicher gemacht. Für die freie Verwendung ist damit allerdings die Hauptsache noch nicht erreicht, denn je mehr man dieses Übersetzen übt, um so größer wird die Gefahr, daß beim Hören oder Lesen des freien Ausdrucks die Muttersprache sich hemmend zwischen die Sachvorstellung und die fremdsprachliche Bezeichnung stellt. Neben den Übersetzungsübungen müssen also noch fleißiger Übungen in der direkten Verwendung dieser Gallizismen veranstaltet werden. Letztere müssen in Erzählungen, worüber man freie Gespräche führt,

zur Anwendung kommen. Sie müssen in Stücken vorkommen, die memoriert und auswendig hergesagt werden, sie müssen in französischen Dialogen Verwendung finden, in freien stilistischen Arbeiten gebraucht werden usw. Die Übersetzungsarbeit selbst besteht darin, daß die im Satz enthaltenen, mit deutschen Formen verknüpften Einzelausdrücke reproduziert und in die den fremdsprachlichen Gesetzen entsprechende Reihenfolge gebracht werden. Die erste Voraussetzung ist also die Verknüpfung jedes fremdsprachlichen Ausdruckes mit dem entsprechenden deutschen. Wenn wir die Schüler fürs Übersetzen von Sätzen vorbereiten sollen, müssen wir jeden Ausdruck, den wir mit ihnen auf direkte Weise einüben, auch noch öfters nach dem Übersetzungsverfahren reproduzieren. Die Schüler sollten deutsche Wortreihen, die ihren Augen vorgelegt werden oder die als Laute an ihr Trommelfell schlagen, rasch ins Französische umlauten können. Die zweite Voraussetzung ist die sichere Kenntnis der französischen Flexion und Syntax. Oft wird ja die Übersetzung hauptsächlich als Kontrolle dieser grammatischen Kenntnisse aufgefaßt und gefordert werden. Leider sind aber die Übersetzungsarbeiten nicht selten derart, daß beide Voraussetzungen nicht zutreffen. Es kommen darin Wörter vor, die der Schüler noch nicht kennt und die grammatischen Schwierigkeiten sind so gehäuft, daß der Schüler ohne Hilfe des Lehrers sich nicht zurecht findet. Da wird nun unter schwerer Arbeit Satz um Satz konstruiert und wenn es gut geht, nachher so manchmal wiederholt, daß der Schüler den ganzen Satz mehr oder weniger auswendig lernt. So kann es dann nach einer genügenden Anzahl von Wiederholungen vorkommen, daß der Schüler, sobald er nur einen kleinen Teil des deutschen Satzes erblickt oder hört, sofort mit der französischen Reproduktion des Satzes bereit ist. Am Examen produziert man in dieser Beziehung tadellose Leistungen.

Aber wenn man genauer zusieht, haben sie keinen großen Wert. Ein Übersetzen ist es nicht mehr, sondern nur ein Hersagen des auswendig gelernten Satzes. Immerhin trägt das zur Entwicklung der Zungenfertigkeit bei und könnte überhaupt als eine Übung im sprachlichen Ausdruck gelten, wenn man sicher wäre, daß die Schüler sich unter dem Gesagten auch wirklich etwas vorstellen. Hierauf sollte man bei diesem „Schnellübersetzen“, das von vielen Visitatoren mündlich und schriftlich gefordert wird, zum Mindesten dringen.

Daß die Kinder im wirklichen Übersetzen einer ihnen zum ersten Mal vorkommenden Aufgabe zu einer solchen Fertigkeit gebracht werden, darf nicht gefordert werden. Überhaupt ist die vorhin geschilderte Art des Übersetzens von zweifelhaftem Wert. Gauchat hat Recht, wenn er sagt: „Pour traduire il faut connaître une langue; on n'apprend donc pas la langue par la traduction“.

Eine richtige Übersetzungsaufgabe darf keine neuen Wörter, keine neuen Gallizismen, keine neuen Flexionsformen und keine neuen syntaktischen Schwierigkeiten enthalten. Die grammatischen Schwierigkeiten sollten zunächst einzeln eingeübt werden. Erst nachdem in einer Reihe von Aufgaben eine ebenso große Reihe grammatischer Schwierigkeiten einzeln eingeübt worden sind, dürfen sie in einer Wiederholungsaufgabe gemischt vorkommen. Auf diese Weise können sie zur Befestigung des lexikalischen und grammatischen Wissens dienen.

III. Die lautliche Schulung.

(Nach Walter.)

Als dritte große Hauptaufgabe des fremdsprachlichen Unterrichtes, an deren Lösung wir in jeder Unterrichtsstunde zielbewußt arbeiten sollten, ist die lautliche Schulung zu betrachten. Wir müssen dem Schüler ermöglichen, in der Schule die Aussprache des Französischen so gut und rein wie möglich zu erlernen. Zur Lösung dieser Aufgabe ist in erster Linie nötig, daß der Lehrer selbst eine musterhafte Aussprache besitze, und daß er durch das Studium der Phonetik die Elemente kennen gelernt habe, aus denen sich die gute Aussprache zusammensetzt. Ein gutes Buch, das den doppelten Zweck verfolgt, dem Lehrer die Hauptsachen der Phonetik zu übermitteln und ihm gleichzeitig die Hilfe anzugeben, mittelst deren er den Lernenden am sichersten zur Nachahmung der fremden Klanggebilde bringt, ist: Quiehl, Karl Dr. (Direktor der Oberrealschule in Kassel) „Französische Aussprache und Sprachfertigkeit“. Sehr geschätzt ist auch das Buch von Paul Passy: „Le maître phonétique“.

Die lautliche Schulung erfordert nicht nur die genaue Kenntnis der Qualität der Laute, sondern sie muß auch berücksichtigen, daß so zu sagen jede Landesgegend in der Art, wie die Muttersprache gesprochen wird, Eigentümlichkeiten aufweist, die der Erwerbung einer guten französischen Aussprache besonders hinderlich sind. Es gibt sogenannte „vices

locaux“. Im Kanton Zürich haben wir beispielsweise große Mühe, die Schüler zur reinen Aussprache der Vokale zu bringen. Nicht nur das helle „ä“, sondern auch die reinen „i“ und „ü“ und die Unterscheidung des geschlossenen und offenen „o“ bieten besondere Schwierigkeiten. Es ist wichtig, daß sich die Schüler die richtige Mundöffnung angewöhnen. Für das offene „a“ darf man sie das „ä“ des Zürcherdialektes sprechen lassen („a“ wie „ä“ in „Läcker“). Die Nasallaute läßt man recht lang mit offenem Munde sprechen. Besonders wichtig ist die Verbindung mit einem nachfolgenden Konsonanten (s, t) ance usw. Sorgfältige Behandlung verdient auch das dumpfe und stumme „e“. Bekanntlich ist es in sehr vielen Fällen schwer zu sagen, ob das „e“ dumpf oder völlig stumm ist. Es kommt sehr viel auf die Zusammenhänge, auf das Tempo und die Betonung an. Im allgemeinen sind die Schüler eher an eine schwache Betonung zu gewöhnen, wie dies in der Umgangssprache Brauch ist. (je louerai etc. = je lüré etc.) In den Auslauten nach „r“ und „l“ (maître, livre, table, etc.) ist genau darauf zu halten, daß dem „r“ und „l“ nicht ein „e“ vorgesetzt wird, sondern daß das „e“ ganz leicht nachklingt. Im weiteren ist die Einsilbigkeit der Diphthongen sorgfältig einzuüben. Die Schüler zeigen große Neigung, sie zweisilbig zu sprechen (Dieu, cuisine, viande, chien, pied). Endlich hat man große Mühe mit dem j-Laut als Nachschlag nach einem Vokal und nach dem n-Laut: (oreille, bataille, grenouille; ligne, campagne, etc.). Und fast noch größere Schwierigkeiten als die Vokale bereiten die Konsonanten, indem wir in der Muttersprache die stimmhaften und stimmlosen Laute nicht oder doch zu unbestimmt unterscheiden. Am leichtesten gehen noch die labialen und dentalen Reibelaute: f, s und sch und die zugehörigen v, z oder j. Man läßt diese Laute recht lang aussprechen und die Schüler können durch Auflegen der Hände auf den Kopf und auf die Ohren den Unterschied zwischen den stimmhaften und den stimmlosen Lauten unterscheiden. Walter meint, man solle die Schüler auch dazu anhalten, aus dem stimmlosen Laut in den stimmhaften überzugehen und die stimmhaften Laute zu singen, wobei sie selbst feststellen, daß man stimmlose Laute nicht singen kann. Bei manchem Schüler erfordern auch noch die stimmhaften Laute „r“ und „l“ einige Korrekturen, während die Nasallaute „m“ und „n“ gewöhnlich keine Schwierigkeiten bieten. Am schwersten aber ist die Unterscheidung der stimmhaften und

stimmlosen Verschußlaute p, t, k und b, d, g. Die letzteren als stimmhaft zu sprechen, will mir selbst auch nicht gelingen. Walter schreibt darüber: „Diesen Lauten geht im Französischen ein Laut voraus, den die Phonetik als „Blählaut“ bezeichnet.“ In manchen Lehrbüchern findet man die Anleitung: „Sprich vor b ein m, vor d und g ein n.“ Es ist aber nur ein tönender Laut, die Luft tritt mit Stimmton in die Mundhöhle und geht beim b-Laut bis an die Lippen, beim d-Laut bis an die Zähne, beim g-Laut bis an den Gaumen. Dieser tönende Laut hat allerdings Ähnlichkeit mit unserem m beziehungsweise n; wenn ich aber ein m spreche und dabei die Nase zuhalte, so muß der Laut ersticken, da die beiden Luftausgänge durch den Mund und die Nase verschlossen sind. Der französische Blählaut dagegen tönt auch bei geschlossenem Munde und Nasenausgang weiter, weil er eben in der Mundhöhle selbst ertönt. Bei den stimmlosen Explosivlauten (p, t, k) ist darauf zu achten, daß die im Deutschen übliche Aspiration völlig fehlt. Die Einübung der Konsonanten wird man gewöhnlich so gestalten, daß der betreffende Laut als Anlaut, Inlaut und Auslaut auftritt. Zum Beispiel: „Za, az, aza.“ — Zünd-Bûrguet sagt: „b: Man spricht ein stimmhaftes „w“ mit geschlossenen Lippen; d: man spricht den Vokal „ö“ mit Zahnverschluß; g: man spreche den Vokal „ö“ mit der Mundstellung von „c“.

Nun wird man sich fragen, auf welche Weise die Schüler mit diesen französischen Lauten vertraut gemacht werden sollen. Soll der Erlernung von Wörtern und Sätzen ein besonderer Unterricht in der Lautlehre vorangehen? Es gibt Lehrer, die diesen Weg einschlagen, um in den ersten Lehrstunden die ganze Aufmerksamkeit der Schüler auf die Laute zu lenken. So z. B. Quiehl, der sagt: „Die Laute nicht mit der nötigen Rücksicht behandeln, heißt von vornherein auf eine befriedigende Aussprache verzichten; deshalb lautlicher Anfangsunterricht!“

Man darf aber in dieser Richtung nicht zu weit gehen, indem die Lautübungen für sich betrieben auf die Dauer langweilig und ermüdend werden. Vorteilhafter ist, die Aussprachübungen nicht an sinnlosen Silben vorzunehmen, sondern von Anfang an dem Schüler Sprachgebilde vorzuführen, die einen Sinn haben, die einen Gedanken ausdrücken. So weit ist man jetzt wohl über die Behandlungsweise einig, daß man nicht mehr vom geschriebenen, sondern vom gesprochenen Worte ausgeht. Am natür-

lichsten scheint mir, wenn der Lehrer den Schülern zunächst einen Gegenstand, den er gerade zur Hand hat und dessen französischer Name leicht auszusprechen ist, vorweist und benennt. So zeigt er ihnen z. B. einen Schlüssel und lehrt sie: „une clef“ aussprechen. Dann greift er zur Feder und nennt sie: „une plume“. Er hält bereits streng darauf, daß die Vokale „ü“ und „e“ recht rein gesprochen und die Explosivlaute „p“ und „c“ recht kräftig artikuliert werden. Indem er bald den einen, bald den andern Gegenstand aufstreckt, läßt er die französischen Namen durch einzelne Schüler und die ganze Klasse wiederholen. Dann zeigt er vielleicht noch die Kreide und nennt sie „craie“, indem er auf das offene „e“ aufmerksam macht. Die Schüler werden nun schon mit viel Interesse die drei Gegenstände in wechselnder Reihenfolge französisch benennen. Nun kann man sie bekannt machen mit dem Verbal Ausdruck „c'est“ im Sinne von: „dies ist“. Neben dem offenen „e“ kommt das stimmlose oder scharfe „s“ zur Einübung. Hierauf teilt man den Schülern mit, daß dieser Ausdruck mit dem Artikel „une“ durch den Laut „t“ verbunden wird. Man übt mit ihnen die Verbindung „C'est une“ und läßt sie das Sätzchen sprechen: „C'est une clef, c'est une plume, c'est une craie.“ Wenn der Lehrer den Gegenstand empor hält, ohne etwas zu sagen, so antworten einzelne Schüler oder die ganze Klasse mit einem solchen Sätzchen. In der gleichen Stunde bringe ich den Schülern auch noch einige Wörter mit dem männlichen Artikel bei, indem ich sie zunächst mit dem Nasallaut „un“ bekannt mache, was die Anfänger meist lustig dünkt. Dann zeige ich ihnen „un sac, un couteau, un chapeau“, immer mit recht scharfer Artikulation, und sie bilden wieder die Sätzchen: „C'est un sac“, etc. Wenn ich ihnen zum Schluß nun sage: „Qu'est-ce que cela?“ heiße „Was ist das?“, was sie vorläufig nur als „passives Wissen“ aufnehmen, so können wir bereits über unsere sechs Gegenstände ein lebhaftes Gespräch führen. Auch tritt etwa ein Schüler vor die Klasse, hält einen Gegenstand nach dem andern empor und sagt jedesmal, was es ist. So lernt die Klasse die Aussprache gleichzeitig mit den Anfängen des Wortschatzes und den einfachsten Satzformen.

In welcher Reihenfolge in einem solchen Einführungsunterricht nach der Anschauungsmethode die einzelnen Laute geboten werden, ist ziemlich gleichgültig. Wenn man nur nicht allzuviel Neues in der gleichen Stunde bringt, sondern darauf hält, daß alles Neue recht sorgfältig eingeübt und das

früher Gelernte fleißig wiederholt wird. Nach einiger Zeit kann man das bearbeitete Material nach lautlichen Rücksichten zusammenstellen und daraus so viele Lautlehren abstrahieren, wie man für nötig erachtet. Alle diese Übungen können eine Zeit lang durchgeführt werden, ohne daß irgend etwas geschrieben und gelesen wird. Es ist aber auch ganz gut möglich, von Anfang an, d. h. etwa von der zweiten Stunde an, die Schüler schreiben zu lehren, was sie sprechen gelernt haben.

Das von mir skizzierte Verfahren weicht nicht wesentlich von demjenigen ab, das in der neuen Auflage unseres obligatorischen Lehrmittels angedeutet ist. Auf ähnlichen Grundsätzen beruht auch der sehr beachtenswerte Leitfaden der französischen Sprache von U. Grand, Professor an der Kantonsschule in Chur. Eine äußerst sorgfältige lautliche Schulung beabsichtigt der Lehrmittelentwurf von Hans Hösli im Jahrbuch 1908 der zürcherischen Sekundarlehrerkonferenz. Der Verfasser will es nicht dem Zufall überlassen, „wann und was für phonetische Elemente in die Sprachübungen eintreten.“ In zusammenhängenden Sprachganzen, deren Stoff dem Anschauungskreis und der sprachlichen Erfahrung der Schüler entnommen ist, sollen die Hauptelemente dadurch hervorgehoben werden, daß in einem Sprachganzen nur wenige lautliche Eigentümlichkeiten vorgeführt werden, sodaß diese in ihrer oftmaligen Wiederholung als Eigentümlichkeit dieses Sprachganzen hervortreten. So werden im ersten Sprachstück nur die Laute \tilde{a} und \tilde{a} ; das offene, das stumme, das dumpfe e und die Konsonanten k , s und t , dann d und f , eingeübt. Diese Lautelemente werden zur Besprechung von Verhältnissen und Vorkommnissen in der nächsten Umgebung des Schülers sehr mannigfach verwendet. So entstehen Sätze wie:

C'est la carafe.

C'est la carafe de la classe.

Marthe, ma camarade, place la carafe à sa place.

Marie, sa camarade, place la carafe de la classe à sa place.

Endlich sei noch etwas einläßlicher dargestellt, wie Walter die lautliche Schulung durchführt. In den ersten Lehrstunden strebt er darnach, die verschiedenen Laute in ihrer eigentümlichen Artikulation kennen zu lehren. Dabei macht er die Schüler bekannt mit der Lauttafel von Viëtor. Aber er findet auch, solche Lautübungen für sich allein würden die Schüler langweilen. Er verbindet sie daher mit anderen Gehör- und

Sprechübungen, indem er betont, daß, ähnlich wie in der Musik die Fingerübungen, diese so wichtigen Artikulationsübungen in der vielfachsten Abwechslung neben andern Übungen während des ganzen Anfangsunterrichtes zu betreiben seien! In der dritten oder vierten Stunde des Unterrichtes beginnt er mit der Klasse das Studium des Liedchens:

A Paris, à Paris, sur mon p'tit ch'val gris
A Melun, à Melun, sur mon p'tit ch'val brun
A Montrouge, à Montrouge, sur mon p'tit ch'val rouge
au pas, au pas, au trot, au trot
au galop, au galop, au galop.

„Nachdem die Laute erklärt und an der Lauttafel geübt sind, schreibt der Lehrer die einzelnen Verse derart in Lautschrift nieder, daß ein Schüler die Einzellaute der vom Lehrer vorgesprochenen Wörter an der Lauttafel zeigt, während die Klasse diese Einzellaute beziehungsweise Wörter nachspricht und der Lehrer sie an der Tafel zusammenstellt. An der Hand dieser lautschriftlichen Darstellung wird nun in den folgenden Stunden der betreffende Text allmählich mit der Klasse eingeübt. Bei diesem Verfahren kann man stets leicht auf die Einzellaute zurückgehen und somit gerade bei großen Klassen die Einübung der Laute dem Lehrer wie den Schülern erleichtern. Denken Sie sich angeschrieben: „à Paris“. Der Schüler spricht fälschlich aus: „à Baris“. Der kontrollierende Schüler merkt den Fehler und zeigt mit dem Zeigestock den falsch gesprochenen Laut an der Wandtafel und darauf den richtigen Laut an der Lauttafel. Wie an einzelnen Wörtern, so läßt man an ganzen Lauttexten, die allmählich an der Tafel entwickelt werden, durch einen Schüler andauernd die falsch gesprochenen Laute bezeichnen und diesen die richtigen an der Lauttafel gegenüberstellen.

a pari, a pari,
syr mō pti /val gri.
a mlō, a mlō,
syr mō pti /val brō.
a mōru:ž, a mōru:ž,
syr mō pti /val ru:ž
o pα, o pα, o tro, o tro, o galo.

So nimmt die ganze Klasse an der Arbeit teil und lernt in fortgesetzter, sorgsamer, lautlicher Schulung die noch oft vernachlässigten Unterschiede zwischen den einzelnen Laut-

gruppen allmählich erkennen und behalten.“ Großen Wert legt Walter auf das Singen, besonders für die Aneignung der stimmhaften Konsonanten und der Nasallaute.

Und nun noch ein kurzes Wort über die phonetische Schrift! Diese hat den Zweck, die Angewöhnung einer richtigen Aussprache zu erleichtern. Sie bietet für jeden Laut ein besonderes Zeichen. Sie unterscheidet beispielsweise das geschlossene o vom offenen, das scharfe s vom stimmhaften usw. Sie zwingt deshalb zu einer genaueren Unterscheidung und Erfassung sämtlicher Laute und gibt so dem Schüler bei der Wiederholung zu Hause sichere Wegleitung zur richtigen Aussprache. Die Phonetiker betonen außerdem, daß ihre Schrift dem Anfänger nur wenig Mühe verursache, daß dieser also beim Anfangsunterricht seine ganze Kraft der Aneignung der Sprache widmen könne, während ihm bei der Anwendung der historischen Schrift neben dem richtigen Sprechen von Anfang an das richtige Schreiben viel Mühe mache. Die zwei Aufgaben, die der Anfangsunterricht zu bewältigen hat, sollen mit Hilfe der phonetischen Schrift nacheinander statt nebeneinander gelöst werden. Der Übergang zur gewöhnlichen Schrift nach Verfluß einiger Monate sei nicht schwer. So viel man aber hört, ist man an den meisten Orten, wo Versuche mit der phonetischen Schrift gemacht worden sind, dahin gekommen, daß diese nur noch durch den Lehrer zur Veranschaulichung der richtigen Aussprache und zum gleichen Zwecke auch in den Lehrbüchern verwendet wird, daß man aber die Schüler nicht mehr phonetisch schreiben läßt. In den Lehrbüchern von Grand und von Alge ist die phonetische Schrift verwendet. Seit einiger Zeit hat man sich auf die Lautbezeichnung der Association Phonétique Internationale geeinigt.

Übrigens hat man in Bezug auf die Aussprache nicht nur die Richtigkeit und die Reinheit der einzelnen Laute zu beachten, sondern auch den Akzent und die Bindung. Über letztere sind die Regeln sehr unbestimmt. Die Fremden wenden die Bindung meistens zu häufig an. Wichtig ist, daß man die Schüler auf die Gruppierung der Satzteile nach Sprachtypen gewöhnt, wozu unser Lehrmittel einige Anleitung gibt.

Damit sind wir am Ende der von uns theoretisch unterschiedenen drei Hauptaufgaben des fremdsprachlichen Unterrichtes angelangt. Es ist aber wohl zu beachten, wie ich schon einleitend andeutete, daß diese drei Aufgaben in der

Praxis sehr oft innig mit einander verbunden auftreten. Zwar mag es auch vorkommen, daß wir eine Zeit lang hauptsächlich die Schulung der Sprachorgane, ein andermal hauptsächlich das Einprägen neuer Ausdrücke oder die Erkenntnis grammatischer Wahrheiten, ein drittes Mal hauptsächlich die Einübung des Wissens zur Fertigkeit im Auge haben. Ebenso häufig oder noch häufiger werden wir aber mehrere dieser Ziele gleichzeitig anstreben. Sehr wichtig ist eine klare Erfassung der Verbindung verschiedener Teilziele bei der Behandlung von Lesestücken, die der Anlage unseres obligatorischen Lehrmittels zufolge in der zürcherischen Sekundarschule als wesentlicher Bestandteil des Französischunterrichtes bezeichnet werden darf.

IV. Die Behandlung der Lesestücke.

Die Lesestücke unseres Lehrmittels sind größtenteils keine solchen, wie ich sie für das kursorische Lesen empfohlen habe. Sie bieten dem Schüler neben Bekanntem meistens recht viel Neues. Eine Hauptaufgabe bei der Behandlung eines solchen Stückes muß also jedenfalls darin liegen, die Schüler das Neue richtig auffassen, solid einprägen und tüchtig einüben zu lassen. Daneben soll aber auch früher erworbener Sprachstoff möglichst zweckmäßig eingeübt werden und überdies müssen die formalen Ziele: Die Gewöhnung des Gehörs und der Sprachwerkzeuge, die Stärkung der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses, die Weckung des bleibenden Interesses so viel als möglich Berücksichtigung finden. Wie nun all das bewirken?

Der Wege, die man einschlagen kann, gibt es viele. Folgende Behandlungsarten seien besonders hervorgehoben:

1. Mit vorausgehender separater Darbietung des neuen Sprachstoffes.
2. Mit vorausgehendem Aufsuchen des neuen Sprachstoffes durch die Schüler vermittelt der Augen.
3. Mit vorausgehendem Aufsuchen des neuen Sprachstoffes durch die Schüler vermittelt des Gehörs.
4. Mit vorausgehendem Anhören des Ganzen.
5. Mit vorausgehendem, zusammenhängendem, lautem Lesen durch die Schüler.

Eine vorausgehende separate Darbietung des neuen Sprachstoffes wird schon durch die äußere Form unseres Buches nahe gelegt, indem jedem Lesestück eine Anzahl Vokabeln und Redensarten vorgedruckt sind, die in diesem Lesestück dem Schüler zum ersten Mal entgentreten. Dabei ist allerdings zu bemerken, daß diese Verzeichnisse nicht überall vollständig sind, besonders dann nicht vollständig sind, wenn das Buch etwa nicht von Anfang bis zu Ende, sondern nur in ausgewählten Partien durchgearbeitet wird, was beispielsweise nach dem Unterrichtsprogramm unserer städtischen Sekundarschule der Fall ist. Ferner kommt in Betracht, daß manches, was früher schon vorgekommen ist, von einzelnen oder allen öfters vielleicht wieder vergessen worden ist. Umgekehrt sind vielleicht auch gewisse Wörter und Ausdrücke dem Schüler früher schon durch anderweitige Übungen, z. B. durch eine neben dem Lehrbuch durchgeführte Behandlung des Bildersaales genügend eingeprägt worden. Je nachdem wird der Lehrer das Vokabularium des Buches zu ändern haben. Sein nächstes Ziel wird nun sein, den Schüler zu veranlassen, daß er sich die einzelnen Ausdrücke dieses Vokabulariums zu geistigem Eigentum mache. Wie das geschehen kann, haben wir in dem Kapitel: „Einprägen des Wortschatzes“ besprochen.

Nicht unpraktisch ist es, wenn man — wie es viele Lehrer regelmäßig machen — diese separate Behandlung des neuen Sprachstoffes nicht in der gleichen Stunde vornimmt, in der man das Lesestück behandelt, sondern in der ihr vorangehenden Französischstunde, damit dann die Schüler sich zu Hause die neuen Vokabeln noch besser einprägen, vielleicht sich auf die Behandlung des Stückes etwas präparieren. Für die Weiterbehandlung kann man dann selbstredend wieder verschiedene Wege einschlagen, z. B.: Die Schüler erst das Ganze übersetzen lassen, damit der Sinn recht klar wird; dann im Zusammenhang lesen lassen, dann bei offenem oder geschlossenem Buch besprechen, dann erzählen lassen, vielleicht auch irgendwie umformen, wörtlich memorieren, nach Diktat oder auswendig schreiben lassen usw. Bei jeder dieser Übungen sollten wir aber über den Zweck völlig im Klaren sein.

Das zweite von mir unterschiedene Verfahren sollte auch oft zur Anwendung kommen: Das Aufsuchen des neuen Sprachstoffes durch die Schüler vermittelt der Augen.

Diese Übung ist sehr wichtig als Vorbereitung für das stille Lesen in der fremden Sprache. Man würde in diesem Falle den Schülern das neue Sprachstück — am besten ohne jede vorausgegangene Vorbereitung — unmittelbar vor die Augen geben und sie auffordern, den ersten Satz still zu lesen und die unbekannten oder doch etwas fremd erscheinenden Wörter und Ausdrücke aufzusuchen, damit diese an die Wandtafel geschrieben werden können. Die durch die Schüler hervorgehobenen Ausdrücke werden erklärt und allseitig eingeprägt. Durch Fragen und Antworten, vielleicht auch durch Übersetzen, wird dann konstatiert, ob der Inhalt des Satzes richtig erfaßt worden ist. In ähnlicher Weise wird Satz um Satz behandelt, worauf das Ganze einige Male laut gelesen und dann weiter verarbeitet wird: durch zusammenhängende Besprechung, durch Memorieren und Rezitieren, durch Umformung, durch Verbindung zu stilistischen Arbeiten.

Unser drittes Verfahren: Das Aufsuchen des neuen Sprachstoffes durch die Schüler vermitteltst des Gehörs ist sehr wichtig für die Entwicklung des Verstehenlernens der gesprochenen Fremdsprache. Wenn der Schüler nach dem Austritt aus der Sekundarschule die Fremdsprache fertig erlernen will, sei es durch einen Aufenthalt in einer französischen Gegend, sei es durch den Besuch höherer Schulen, so wird er sehr oft in den Fall kommen, Sätze zu hören, die neue Ausdrücke enthalten, welche er sich nach und nach merken muß. Um ihn hieran zu gewöhnen, wird man ein Lesestück mit neuem Sprachstoff so behandeln, daß man zunächst die Bücher geschlossen läßt und den Schülern das Stück satzweise vorliest oder noch besser vorerzählt. Die Schüler haben die Ausdrücke, die sie nicht recht verstehen, zu wiederholen und der Lehrer schreibt sie an die Wandtafel und übt sie in passender Weise ein. Ist das ganze Stück oder ein für die betreffende Lektion bestimmter Abschnitt so behandelt, so geht man ans Lesen und die weitere Behandlung. Walter sagt, daß man im Anfangsunterricht grundsätzlich bei geschlossenem Buche arbeiten solle, da der Schüler erst die Fremdsprache durch das Ohr aufnehmen und auf diesem Wege den neuen Sprachstoff unabhängig vom Auge erfassen lernen müsse. „Dies schließt nicht aus, daß nach der Verarbeitung eines Sinnganzen die schriftliche Darstellung an der Wandtafel und so das allmähliche Lesen des Textes erfolgt. Das Buch selbst aber wird erst geöffnet, wenn diese

Vorarbeit an der Wandtafel erledigt ist.“ Bereits ist angeführt worden, daß Walter bei diesen Hörübungen die Anfänger erst die bekannten Wörter hervorsuchen läßt, während vorgerücktere Schüler von Anfang an auf neue fahnden. (Walter S. 25.)

Das vierte Verfahren, bei dem man das neue Sprachstück unbekümmert um die darin befindlichen neuen Ausdrücke den Schülern einfach vorliest oder vorerzählt, stellt an die Aufmerksamkeit der Kleinen noch größere Anforderungen und entspricht ziemlich genau dem, was sie später erleben, wenn sie in Kreise kommen, wo nur französisch gesprochen wird. Da sollen sie mitmachen und wenn sie kaum die Hälfte dessen, was an ihr Trommelfell schlägt, verstehen. Natürlich wird man bei dieser Übung recht langsam und deutlich sprechen. Hat man das Ganze erzählt, so setzt man voraus, die Schüler werden es wenigstens zum größten Teile verstanden haben und beginnt gleich mit einer ganz leichten Besprechung, indem man zunächst so viel als möglich die unbekannten Ausdrücke vermeidet, teilweise sie aber hervorhebt und einübt. Nach dieser Übung des Ohrs, die nicht zu lange dauern darf, wird man am besten die Bücher öffnen und das Leseverfahren anwenden.

Das fünfte Verfahren, das gleich mit dem zusammenhängenden lauten Lesen durch die Schüler beginnt, steht zunächst im Dienst des mechanischen Lesens, das zwar nicht zu häufig, aber eben doch auch geübt werden soll. Die Schüler sollen auch lernen, vom Blatt zu lesen, selbst wenn sie einzelne Ausdrücke noch nicht gesehen haben und noch nicht verstehen. Im Anschluß an diese Vorübung im mechanischen Lesen kann man dann irgend eines der vorhin besprochenen Verfahren als Weiterbehandlung anschließen. Auf diese Weise sollte man Abwechslung in den Unterricht bringen und alle für das Sprachverständnis und die Sprachfertigkeit nötigen Fähigkeiten zu entwickeln suchen. Ich möchte darum von keinem Verfahren sagen, es sei das beste. Jedes ist gut, wenn es einen bestimmten Erziehungszweck erreichen hilft, der durch ein anderes Verfahren nicht besser erreicht werden kann.

In einem letzten Abschnitt möge noch das Wesentlichste folgen über

V. Lehrplan, Lehrmittel und andere amtliche Vorschriften.

Aus dem Lehrplan merken wir uns zunächst das Programm des Grammatikunterrichtes. Der I. Klasse ist zugewiesen: a) Deklination, b) Die Konjugation innerhalb der einfachsten Zeitformen. Der II. Klasse: Konjugation der regelmäßigen und der gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben. Der III. Klasse: Wiederholung und Erweiterung der Formenlehre und das Wichtigste aus der Satzlehre.

Daneben wird in der I. und II. Klasse: Lesen, Besprechen, Umbilden und Schreiben von französischen Übungsstücken; in der III. Klasse: Lesen und Besprechen größerer Lesestücke vorgeschrieben. Ferner fordert der Lehrplan für alle Klassen Rezitationen und Übersetzungen. Für die III. Klasse tritt extra hinzu: Abfassung von leichten Aufsätzen und Briefen.

Von den Lehrmitteln haben wir das „obligatorische“, das Lehrbuch der französischen Sprache von Baumgartner & Zuberbühler, schon mehrmals erwähnt. Ein Gesuch der kantonalen Sekundarlehrerkonferenz um Zulassung anderer Lehrmittel an Stelle des obligatorischen, damit auch andere Methoden geprüft werden können, wurde unterm 16. September 1907 vom Erziehungsrate abschlägig beschieden. Es wird in dem erziehungsrätlichen Beschlusse darauf hingewiesen, daß die Anlage des obligatorischen Lehrmittels derart sei, daß es ganz wohl auch den Anhängern der neuen direkten Methode zu dienen geeignet sei.

Für die III. Klasse ist amtlich empfohlen: Baumgartner, Französisches Lese- und Übungsbuch. Als Lesebuch findet man in vielen Schulen: Breitinger und Fuchs, französisches Lesebuch, neu bearbeitet durch Bühler und Schneller; in andern: Alge, Lectures et exercices, mit der größern Erzählung: Une joyeuse nichée von Madame E. de Pressensé.

Für den Sekundarlehrer ist auch von ziemlich großer Bedeutung, die Forderungen zu kennen, die an den Aufnahmsprüfungen in die Mittelschulen an die Schüler gestellt werden. In bestimmter Fassung haben wir diese Forderungen für den Eintritt in die kantonale Industrieschule (Oberrealschule) in Zürich (und zwar für die erste Klasse, die an die zweite Klasse der Sekundarschule anschließt).

Da heißt es mit Bezug auf die französische Sprache:

„Der Schüler muß imstande sein:

1. Einem in einfachen Redewendungen französisch erteilten Unterricht zu folgen (geprüft wird deutsch).
2. Jederzeit sicher auswendig zu verfügen:
 - a) Über zirka 400 im gewöhnlichen Verkehr vorkommende Gebrauchswörter der ersten 150 Nummern des Sekundarschullehrmittels,
 - b) über die hauptsächlichsten Wörter und Redewendungen aus der Anschauung der Körperteile, Kleidungsstücke, Schul-sachen, Familienglieder, die Namen der Jahreszeiten, die Monate und Wochentage, die Bezeichnung der Tagesstunden,
 - c) alle Zahlwörter.
3. Sich im Gebiete dieses Lese- und Anschauungsstoffes mittelst dieser Gebrauchswörter mündlich und schriftlich in ganzen Sätzen bejahender und verneinender, aussagender und fragender Form auszudrücken.
4. Mehrere Gedichte der ersten 150 Nummern gut aufzusagen und deren Inhalt in erzählender Form mündlich und schriftlich wiederzugeben.
5. Beim Sprechen und Lesen deutlich und befriedigend auszusprechen, insbesondere jedes gelernte Wort in seine lautlichen Bestandteile zu zerlegen und stimmlose und stimmhafte Konsonanten zu unterscheiden.
6. Einen neuen Text von kürzeren Sätzen in der Schwierigkeit der ersten 150 Nummern richtig und sinngemäß zu lesen.
7. Einfache Texte derselben Schwierigkeit auf langsames Diktat ohne vorhergehende Übersetzung orthographisch befriedigend niederzuschreiben.
8. Die Wortarten und alle Zeiten der regelmäßigen Konjugation zu unterscheiden und französisch zu bezeichnen: von Substantiven Geschlecht und pluriel; von Adjektiven femininum, pluriel, Steigerung und regelmäßige Adverbien, von Verben die gebräuchlichen Zeiten der regelmäßigen aktiven Konjugation zu bilden und die unregelmäßigen Verben avoir, être, aller, croire, devoir, dire, faire, mettre, savoir, venir, voir, vouloir zu konjugieren.



Inhaltsverzeichnis.

Deutsche Sprache.

	Seite
Vorwort	3
Einleitung	5— 10
I. Das Lesen	10— 31
A. Übungen zur Entwicklung des stillen Lesens	11— 12
B. Übungen zur Entwicklung des Zuhörens	12— 13
C. Übungen zur Entwicklung des lauten Lesens	13— 15
D. Übungen zur Verbesserung der Aussprache	15— 16
E. Die Behandlung von Lesestücken	16— 27
1. Der Zweck der Behandlung von Lesestücken	16— 17
a) Der materielle Zweck	
b) Der formale Zweck	
2. Verfahren bei der Behandlung von Lesestücken	17— 27
a) Einige Stimmen aus der pädagogischen Literatur	
b) Die erklärende Behandlung der Lesestücke	
F. Die Vortragsübung	28— 29
G. Belehrungen über die Darstellungsformen	29— 30
H. Mitteilungen über einige der bedeutendsten Dichter	30— 31
II. Die stilistischen Übungen	31— 58
A. Orthographische Übungen	32— 34
1. Übungen zur Erlernung der Orthographie	33— 34
2. Übungen zur Befestigung und Anwendung des Ge- lernten	34
B. Grammatisch-stilistische Übungen	34— 36
1. Die systematische Bereicherung des Wortschatzes	35
2. Die Einübung bestimmter Sprachformen	35
3. Die Entwicklung der Gewandtheit im Ausdruck ein- zelner Gedanken	36
4. Die Interpunktionsübungen	36
C. Aufsatzübungen	36— 58
1. Die Wiedergabe und Umformung von Musterstücken	38— 44
a) Die freie Wiedergabe	
b) Die Wiedergabe mit vorgeschrieb. Umformung	
2. Freie Bearbeitung bekannter Stoffe	44— 52
a) Stoffe aus den Schulfächern	
b) Stoffe aus dem täglichen Leben	
c) Aufsätze nach Bildern	
d) Abhandlung	
3. Zur Durchführung der Aufsatzübungen	52— 58
III. Die Grammatik	58— 66
A. Materieller Zweck	58
B. Formaler Zweck	58— 59
C. Entwicklung des Grammatikunterrichts	60— 63
D. Methode der zürcherischen Sekundarschule	63— 66

Französische Sprache.

	Seite
Einleitung	67— 68
I. Die Vermittlung der sprachlichen Kenntnisse	68— 96
A. Leseverfahren	69— 70
B. Hörverfahren	70— 71
C. Verknüpfung von Sprachform und Sprachinhalt	71— 73
D. Vorteile und Nachteile der verschiedenen Verfahren	73— 77
E. Anwendung mehrerer Verfahren	77— 80
F. Die Übersetzung	80— 86
G. Die analytische und die synthetische Methode	86— 93
H. Der Umfang der zu vermittelnden Kenntnisse	93— 94
J. Die Aneignung der Orthographie	94
K. Die grammatischen Belehrungen	95— 96
II. Die Einübung des Wissens zur Fertigkeit	96—119
A. Die Kontrolle des Wortschatzes	97—101
B. Die Einübung grammatischer Formen	101—107
C. Die freien Sprechübungen	107—109
D. Die Interpretation neuer Ausdrücke	109—110
E. Das kursorische (kursive) Lesen	110—112
F. Das Memorieren und Rezitieren von Musterstücken	112
G. Die stilistischen Übungen	113—119
1. Die orthographischen Übungen	113—114
2. Die grammatisch-stilistischen Übungen	114
3. Die Aufsatzübungen	115—116
H. Die Übersetzung	116—119
III. Die lautliche Schulung (nach Walter)	119—126
IV. Die Behandlung der Lesestücke	126—129
V. Lehrplan, Lehrmittel und andere amtliche Vorschriften	130—131

