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

Kapitel: Französische Sprache

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: 27.10.2025

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

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 akkommodieren.

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 Geistesinhalt 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 unmittelbarenVerknüpfung. Die mittelbare Vernüpfung 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 naturgemäßesten 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 Ausdrucke 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 Saatfeld 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 „innern 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 Gesichtsreiz, 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.

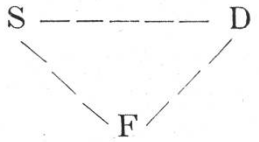
Beim Übersetzen kommt sehr oft vor, daß sich einfach die französische Worthülse mit der deutschen Worthülse assoziiert. Sätzchen wie: Das Pferd ist groß = le cheval est grand, die Kuh ist groß = la vache est grande, werden manchmal übersetzt, ohne daß man sich die Sache vorstellt. Solche Übungen schaden 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 „innern 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“, nnd 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 Bewußsein 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 Gedankenausdruck 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 vereinzelten 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 Satzworte. 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 hiefür 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 vermittelst 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 Hülfsmittel. 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 Beispieles 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 weitern 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 Bedeutungsvolle, 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 Eingeübten, 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 Aufsatze „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 Lebenselement 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 10000 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 Aussprachregeln 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 hiebei 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 Numerale 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 fortgeschritteneren 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 Ornements. 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.

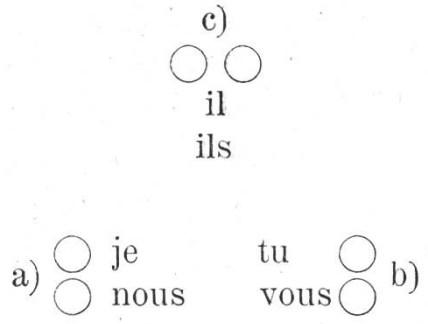
Wenn grammatische Formen gefühlsmäßig oder durch Ableitung von Regeln zum Verständnis gebracht worden sind, so müssen sie mannigfach geübt werden, bis sie ins Bereich des Sprachgefühls gelangen. Ist beispielsweise dem Schüler klar geworden, daß man vor einem männlichen Substantiv das Adjektiv „beau“, 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 Hülfsmittel, 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 weitern 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 Hülfe 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 Imperativs, 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 vermittelst 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 aiguise 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 Tabelle[1]) 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 weitern 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 kursorischen 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 Lesestoff 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, unter 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 Wetteifer 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. 18,2: „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 ists 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 eingeprägt 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 lūré 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 Verschlußlaute 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 Verbalausdruck „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 ă und ã; 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 mõ pti ʃval gri.
a mlõ̃, a mlõ̃,
syr mõ pti ʃval brõ̃.
a mõru:ʒ, a mõru:ʒ,
syr mõ pti ʃval ru:ʒ
o pɑ, o pɑ, 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 vermittelst der Augen.
3. Mit vorausgehendem Aufsuchen des neuen Sprachstoffes durch die Schüler vermittelst 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 entgegentreten. 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 vermittelst 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 vermittelst 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 allmählige 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, Schulsachen, 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.