

Zeitschrift: Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich
Herausgeber: Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich
Band: - (1914)

Artikel: Lehrerheft zu Éléments de langue française : Lehrbuch für Sekundarschulen
Autor: Hoesli, Hans
Kapitel: Zur Theorie des Unterrichtes
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-819562>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 03.05.2026

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

Zur Theorie des Unterrichtes.

Bücher sind gut dazu, um die Theorien der Dinge zu erklären, aber die Dinge tun, darauf kommt es an. Edison.

Ziel. Der heutige Fremdsprachunterricht erstrebt als Unterrichtsergebnis die praktische Handhabung der Sprache in Wort und Schrift. Dieses Ziel ist für unser vielsprachiges Land selbstverständlich.

Können wir unsere Schüler zwar nicht zu einer vollendeten Sprachbeherrschung führen — wer beherrscht seine Muttersprache vollkommen? — so wollen wir doch schlechtestenfalls für die später im fremden Sprachgebiet auszubildende bessere Sprachfähigkeit und -fertigkeit möglichst günstige Bedingungen schaffen.

Lebendigkeit. Wir haben es in unserem Französischunterricht mit einer lebenden Sprache zu tun. „Für lebende Sprachen, lebendiger Unterricht. — Es ist möglich, lebende Sprachen durch die Art des Unterrichtes zu toten zu machen; daß der Unterricht in einer lebenden Sprache wirklich lebendig sei, darauf kommt es aber zuletzt doch an.“ (Münch.)

Worauf beruht nun die Lebendigkeit des Lehrverfahrens? Münch antwortet: „Der buchmäßige Charakter des Sprachunterrichtes hat lange Zeit der wahren Lebendigkeit entgegengestanden und hat schwerlich überall aufgehört, es zu tun. Ich sehe in diesem buchmäßigen Charakter den hauptsächlichsten Gegensatz zu dem, was ich als lebendigen Unterricht empfinde. — Will man alles überblicken, was zu vollem Gedeihen — in irgend einem Fache — in betracht kommt, so gilt es nächst dem sachlichen Wissen, Verstehen und Können des Lehrers, die rechte Organisation dieses Unterrichtes, dann die rechte (oder vielmehr eine gute) Methode, es gilt sichere Unterrichtstechnik und dazu und darüber hinaus, Unterrichtskunst, bei der sich wiederum sachliche Kunst von ganz persönlicher unterscheiden läßt. Die Lebendigkeit kann durch die gewählte Methode begünstigt oder aber geradezu unwahrscheinlich gemacht werden“ (Münch, Neuere Sprachen. XVIII.)

Methode. Bei uns huldigte man der sog. vermittelnden Methode. „Diese Methode ist aber nicht das Ergebnis einer natürlichen, innerlich notwendigen Entwicklung, sondern ein künstliches Produkt. In spekulativer Weise hat sie von der „Reform“ manches übernommen: Pflege des Sprechens, Besserung der Aussprache, Vermehrung der Lektüre an Stelle der Übersetzung, sogar induktive Gewinnung der grammatischen Gesetze und Anfertigung von Aufsätzen. Sie ist aber im alten Geleise stecken geblieben, wenn sie auch glaubt, den Bedingungen einer lebenden Sprache entgegen zu kommen: Sie hat den Betrieb der alten Sprachen, die bloße Buchstaben Sprachen geworden sind. Es ist Schreib-Lesemethode, die die Sprache nur mit dem Auge wahrnimmt und nur mit dem Auge erarbeitet.

Ist aber die Sprache nicht in erster Linie eine Sache des Ohres? (Taubheit und Taubstummheit.) Durch das Gehör hat sie sich entwickelt und lebt sie. Das Ohr ist das Organ der natürlichen Spracherlernung (der Muttersprache), wozu sich dann die münd-

liche Anwendung des Gehörten gesellt. Aufnahme durch das Ohr und mündliche Reproduktion sind die zwei wesentlichen Momente der natürlichen Spracherlernung." (Uhlemayer, N. Spr. XVI. 321 ff.)

Ohne deren Zufälligkeiten, Hindernisse und Umwege, aber unter Anwendung derselben Faktoren, sucht nun der heutige Fremdsprachunterricht den Weg der natürlichen Spracherlernung zu gehen.

Unsere Methode ist, gleich der natürlichen, die **auditive** und **intuitive**. Sie stellt auf Gehör und Anschauung ab.

Sie geht, wie die Erlernung der Muttersprache, vom Hören aus, gelangt zum Sprechen, verwertet die Anschauung der Dinge, das eigene Erleben, zieht die Umgebung zur Weckung von Vorstellungen heran, die sprachlich darzustellen sind, bahnt Wechselbeziehungen zwischen Lehrer und Schüler an.

Das Buch,* d. h. ein allgemein gültiges Schema, wird allerdings durch diese charakteristische Betonung der ganz besondern, individuellen Verhältnisse beinahe zur Unmöglichkeit. Zum mindesten kann es — glücklicherweise — den Lehrer nie ersetzen; höchstens ist es fähig, den Stoff nach allgemeinen Richtlinien zu ordnen, zu gruppieren, die methodische Arbeit des Lehrers zu erleichtern, den vom Einfachen zum Schweren vorschreitenden Aufbau seines Unterrichtes zu sichern, den Schwächern Anhaltspunkte bei der Verarbeitung des Stoffes zu bieten, den Zusammenhang des Gelernten, dessen fortwährende Verknüpfung mit dem Neuen darzustellen, einen Überblick über das aufgeführte Lehrgebäude zu gewähren.

Unsere Verhältnisse verlangen nun nach einem methodisch durchgearbeiteten Lehr- und Übungsbuch; ein bloßes Lesebuch ist für uns nicht ratsam. Die Übungen und Aufgaben, Zusammenstellungen und Ergebnisse hindern das Geschick des Lehrers nicht, vorwährend und nach dem gebotenen Sprachstoff mit seinen Erklärungen einzugreifen, Sprach- und Sprechbildungsübungen einzuschieben und beliebig zu vermehren. Er wird, trotz der mehr gebundenen Marschroute, seine Individualität zur Geltung zu bringen wissen und es sich zur Pflicht und Freude machen, auch diesen Unterricht nicht nur praktisch, sondern auch so erzieherisch wie möglich zu gestalten.

Zwei Forderungen suchte unser Elementarbuch gerecht zu werden: 1. Die Sprache, in kleine Abschnitte zerlegt, stetig aufzubauen und 2. zugleich alle Darbietungen in einen solchen Stoff einzukleiden, der den Schülern — aus praktischen Gründen — des Erwerbens wert erscheint und auch Freude bereitet.

Der Lehrer ist die Methode. Jeder muß den ihm passendsten Weg suchen und zu finden wissen. Welche Methode er aber auch betreibt, er muß, um in seiner Arbeit Erfolg zu haben, „sichere Herrschaft über den Stoff und die junge Menschenschar ausüben, und wenn er eine angenehme Grundstimmung mitbringt, bewahrt und unmerklich um sich zu verbreiten vermag, wenn er ein Maß von ruhiger Heiterkeit besitzt, wenn ihm der Humor nicht fehlt, wenn er natürlicher Jugendfreund und in hinlänglichem Maße auch Jugendkenner ist, dann wird

* Siehe Eggert: Das Übungsbuch. (Marburg. Elwert.)

der Erfolg seiner Gewandtheit bestens gesichert oder erhöht. Wenn er so viel Geist hat, seinen Unterricht interessant zu machen und so viel innern Reichtum, um das erwachte Interesse auch festzuhalten, wenn er erfinderisch genug ist, um dem Stoff neue Seiten abzugewinnen, neue Übungen auszudenken, neue Beispiele bei der Hand zu haben, wenn die Belegungsmittel ihm nicht ausgehen, dann ist er der erwünschte Lehrer gerade auch für die lebenden Sprachen." (Münch.) „Wohlwollen und Vertrauen sind unentbehrliche Merkmale des Sprachlehrers. Wer nur das Negative in den Leistungen der Schüler erblickt und im Unterricht keine Gelegenheit vorbeigehen läßt, seinen Ärger, seine Herrschsucht, überhaupt seine ganze subjektive Art zu befriedigen, der ermutigt seine Schüler nicht zur freien Aussprache." (N. Spr. XX. 1.)

Die technische Seite seiner Aufgabe stellt allerdings bestimmte Forderungen an das fertige Können, wie an das pädagogische Geschick des Lehrers. „Die zureichende Leistungsfähigkeit einer Schule läßt stets mit Sicherheit auf einen guten Lehrer schließen. Wie der Lehrer, so die Schule. Er ist die Seele der Schule. Er macht die Schule. Und es kommt auf ihn an, wenn das Ziel erreicht werden soll. Er muß deshalb nicht nur das Erwerben der Fremdsprache, sondern auch ganz besonders das Erhalten und Behalten derselben stets im Auge haben. Wer eine fremde Sprache können will, muß sie in erster Linie sprechen können. Die Befähigung dazu muß angeboren sein, die Kunstfertigkeit, das Können muß durch unausgesetzte Übung erworben und als Kunstfähigkeit dauernd erhalten und vervollkommen werden." In der Schule wird aber der erfahrene Lehrer durch sorgfältige Verteilung der Betätigungen sich körperlich zu bewahren verstehen. Auch diese Kunst will gelernt sein. Vieles, was der junge, eifrige Lehrer selber zu tun sich getrieben fühlt, läßt der erfahrene Praktiker durch gute Schüler, durch die Klasse besorgen. Der Lehrer rege an, die Schüler aber führen aus. Das ist lebensschaffender Unterricht.

Die richtigen Maßnahmen während des Unterrichts wird aber nur der Lehrer sicher und verständnisvoll zu treffen wissen, der sich über die beim Lernakte sich abspielenden psychologischen Vorgänge Klarheit verschafft.

Die psychologischen Vorgänge.*

Die Vorgänge bei Sprechakte bestehen 1. in einer aufnehmenden Tätigkeit, deren psychologischen Begleiterscheinungen im sogen. **sensorischen** Sprachzentrum ablaufen, und 2. in einer ausübenden Tätigkeit, deren psychologischen Begleiterscheinungen im **motorischen** Sprachzentrum ablaufen.

Sprachzentren und Wortbilder.

1. Hören wir ein unbekanntes Wort, so geht im sensorischen Sprachzentrum in gewissem Sinne eine Veränderung vor: Das gesprochene Wort ist, bildlich gesprochen, im akustischen Sprach-

* Aus: Prof. Dr. A. Stöbner. Pädagogische Psychologie von Klinkhart, Leipzig 1913. (Pag. 214 ff.)

zentrum niedergelegt. Vernehmen wir es später wieder, so wecken die auditiven Empfindungen im Bewußtsein die Erinnerung an dieses Wort, d. h. wir haben von ihm eine **auditive Wortvorstellung**.

2. Beim Lesen geschriebener oder gedruckter Wörter findet eine Erregung des optischen Sprachzentrums statt. Wir haben dann eine **visuelle Vorstellung des Wortes**.

3. Dem Hören (Lesen) folgt das Sprechen (Schreiben). Dies sind nun willkürliche Bewegungen. Jede willkürliche Bewegung wird von der motorischen Sphäre des Gehirns aus angeregt. So bildet sich in derselben ein Zentrum aus, durch dessen Vermittlung die **Vorstellung der Sprechbewegung** (sowie die **Vorstellung der Schreibebeugung**) und diese selbst hervorgerufen werden. Man nennt diese Zentren das sprachmotorische Zentrum und entsprechend beim Schreiben das schreibmotorische Zentrum.

4. Die mit dem Worte verbundene Bedeutung wird in einem Bedeutungs-vorstellungszentrum niedergelegt gedacht. Es ist diese Bezeichnung eine Zusammenfassung der verschiedenen Teilvorstellungen (Gestalt, Farbe) der betreffenden komplizierten Vorstellung und kein lokalisiertes Zentrum.

Lerntypen.*

Die obige psychophysiologische Darstellung hat dargetan, daß wir es für die Art des Lernens mit drei Lerntypen zu tun haben. Beim sensorischen Typ benutzt der eine den Gesichtseindruck; er kann ein Wort nur dann deutlich genug auffassen, wenn er an geschriebene oder gedruckte Schriftbilder denkt: der **visuelle-optische Typ**. Der Andere, **akustisch** Begabte, erfährt von allen Wortbildern die Klangbilder am deutlichsten und sichersten. Dem Dritten dienen die durch das innere Sprechen vermittelten Empfindungen, oder er ist geneigt, Schreibebeugungen auszuführen; es ist der **motorische Typ**.

Praktisch werden wir es hauptsächlich mit den gemischten Typen zu tun haben, von denen 1. der eine mehr **akustisch-motorisch**, 2. der andere **optisch-motorisch** veranlagt ist.

Lernprozeß.

Welcher dieser Gruppen er auch angehöre, jeder Lernende nimmt beim Lernprozesse nun **zwei Standpunkte** ein:

1. Als **Redender** und **Schreibender** geht er von der Wirklichkeitsvorstellung aus und gelangt zum sprachlichen Ausdruck. In seinem Unterbewußtsein ruht schon der ganze Gedanke, der Satz, der nun analytisch zur Rede zergliedert wird.

2. Der **Hörende** und **Lesende** dagegen geht vom sprachlichen Ausdruck aus. Er wandert rückwärts zur Wirklichkeit zurück. Gegeben ist der geprägte Satz, d. i. Worte, aus denen er besteht. Diese Teilvorstellungen werden mit einander in Verbindung gebracht. Sie er-

* Ganzmann: Über Sprach- und Sachvorstellungen (Berlin). — Eggert: Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neu-sprachlichen Reformunterrichtes.

geben die Gesamtvorstellung. Diese endlich erschließt den Vorgang der Wirklichkeit. Dieselben Wege für beide, nur umgekehrte Richtung.*

Unsere **methodische Arbeit** verfolgt nun zwei Ziele, erfüllt zwei Aufgaben:

1. Das Verstehen der fremden Sprache (beim Hören), oder auch das Deuten, Interpretieren derselben (beim Lesen).

2. Die Anwendung der Fremdsprache; d. i. Sprachbeherrschung (beim Sprechen, beim Schreiben).

Zuerst müssen wir vermitteln. Dies geschieht auf auditivem Wege (Ohr). Der Schüler ist Hörender (besonders im Anfangsunterricht) und später Lesender. Das Vermittelte muß aber auch eingeprägt, angeeignet und automatisiert werden. Der Schüler wird auf den Standpunkt des Redenden oder Schreibenden gestellt. (Sprech- und stilistische Übungen) Äußere Anschauung (Bewegung, Geste, Zeichnung, Bild, leçon de choses) und innere Anschauung (Tätigkeitsgruppe nach Gouin-Carré, Erzählungen u.) sind dabei unsere Mittel.

Gruppierung des Stoffes in Einheiten.

Die Psychologie** hat experimentell auch klargelegt, wie sehr das Erlernen und die erstmalige Aneignung von der Qualität des Lernstoffes abhängig ist. Vor allem kommt es dabei auf die sinngemäße Verbindung des sinnvollen Wortmaterials an. Daß Namen wirklich gebotener Gegenstände in größerer Zahl reproduziert werden können, als wenn nur deren bloße Benennung gesehen oder gehört wird, befürwortet das Anschauungsvorgehen, die intuitive Methode.

Von außerordentlicher Bedeutung ist aber für das Lernen die Vereinigung des gebotenen Materials zu einem Ganzen. Für das Erlernen kommt es nicht auf die Anzahl der Elemente, sondern auf die **Zahl der selbständigen Gebilde** an. Wir vermögen z. B. nicht mehr einzelne Buchstaben als unzusammenhängende Worte, und nicht mehr einsilbige als zweisilbige Worte unmittelbar zu behalten u.

Eine Einheit bildet aber auch ein Satz oder eine Reihe von Sätzen, insofern sie durch den einheitlichen Sinn miteinander verknüpft sind. Es ist daher kein Wunder, wenn sinnvolle Worte in größerer Zahl behalten werden, sobald sie einen sinnvollen Zusammenhang bilden, als wenn dies nicht der Fall ist (lose Einzelwörter und Einzelsätze). Auch das Gefühlsmoment spielt keine untergeordnete Rolle; interessante Eindrücke haften besser.

Das Lernen ist nicht Selbstzweck: es erhält seinen vollen Wert erst durch das mehr oder minder dauernde Behalten. Daß sinnvolles und zusammenhängendes Material nicht nur leicht erlernt, sondern auch schwer wieder vergessen wird, auch hiefür haben die psychologischen Experimente den vollen Beweis erbracht.

* Wypfel: Neue Wege des Sprachunterrichts, Wien 1908.

** Wreschner: Das Gedächtnis im Lichte des Experimentes. S. L. Z. 1906, Nr. 16 etc.

Unsern Anschauungseinheiten mangelt also weder die praktische, noch die psychologische Begründung. Es ist erfahrungsgemäß wirklich leicht möglich, auch quantitativ mehr zu leisten, als mit losen, innerlich unzusammenhängenden Sprachelementen. Das liegt in der Natur der Sache, und der Schüler ist, trotz gesteigerter Leistung, weniger belastet und geplagt.

Gebrauch der Muttersprache.*

Unser Unterrichtsziel, den Schüler zu befähigen, seinen Gedanken in fremder Sprache Ausdruck zu verleihen und in die fremde Sprache eingekleidete Gedankengänge aufzufassen, — kurz den Lernenden in das Denken in fremder Sprache einzuführen, d. h. ihm möglich zu machen, sich ohne die Krücke der Muttersprache produktiv und receptiv in der fremden Sprache zu bewegen — scheint zunächst unerreichbar zu sein.

Es müßte nichts mehr und nichts weniger erreicht werden, als während der Handhabung der Fremdsprache, die Muttersprache zu verdrängen, ja sie möglichst vollständig auszuschalten. Es müßte, psychologisch ausgedrückt, eine so enge und feste Assoziation zwischen Sprach- und Sachvorstellungen erzeugt werden, wie sie bereits in der Muttersprache besteht. Die Reformen suchten 1. durch die direkte Anschauung und 2. die fremdsprachliche Worterklärung gleich von Anfang an zu erreichen, daß schon beim erstmaligen Auftreten des Fremdwortes diese direkte Assoziation von Wort- und Sachvorstellung zustande komme. Es ist aber wissenschaftlich und praktisch bewiesen, daß die muttersprachliche Gewohnheit zu stark ist, um diesen psychologischen Vorgang ungehindert sich vollziehen zu lassen. Auch beim technisch sichersten „direkten“ Vorgehen läßt es sich niemals verhindern, daß z. B. beim Vorweisen eines isolierten Gegenstandes oder auch einer Eigenschaft, die Muttersprachvorstellung sich unmittelbar, ungerufen und unwillkürlich spontan zwischen Sach- und neue Wortvorstellung drängt. Allen kunstreichen Bemühungen des anschauungsbegeisterten Lehrers zum Trotz, der den fremdsprachlichen Ausdruck direkt zitieren will, vermag er es im ersten Anfangsunterrichte nur durch das Medium der Muttersprache.

Es ist dies aber gar kein Nachteil. Denn, da der Schüler die meisten beim Anfangsunterrichte vorkommenden Begriffe, dank der Muttersprache, schon besitzt, fällt in der Fremdspracherlernung die Begriffsbildung weg. Bei richtiger Führung bringt denn auch der Schüler in einem Jahre fertig, was er in seiner Muttersprache nur in einer Reihe von Jahren erwerben konnte. Die erste Kenntnis in der fremden Sprache wird also psychologisch mit Hilfe der Muttersprache beigebracht werden; denn es liegt ja ohne weiteres klar, daß eine unmittelbare Verbindung nur einmal im Leben stattfinden kann, nämlich beim Erlernen einer ersten Sprache, d. h. der Muttersprache.

* Siehe meine Darstellung im Jahrbuch der zürcher. kant. Sekundarlehrer-Konferenz, 1907.

Ausschaltung der Muttersprache durch Übungen.

Eine direkte Verbindung von Wort- und Sachvorstellung zu schaffen, ist trotzdem möglich, aber erst nach und nach und dies durch vielgestaltiger Übungen. Ist die Vermittlung des Sprachstoffes, teilweise mit Hilfe der Muttersprache, erledigt, so handelt es sich hierauf um die Aneignung, das Erlernen und die Automatisierung der fremden Sprache. Das durch das Ohr aufgefaßte und die Muttersprache gedeutete Sprachmaterial muß nun mündlich verarbeitet, muß eingeprägt und möglichst reibungslos automatisiert werden. Dies geschieht am sichersten und raschesten einsprachig, d. h. fremdsprachig. Und hiefür ziehen wir nun die Anschauung als sinnfälliges Mittel heran. Die sinnliche Wahrnehmung bildet für die Sprechübungen die anschauliche Grundlage, bietet ihnen einen wirklich reellen Inhalt, der mühelos zur Verfügung steht.

Die Anschauung ist also uns nicht so sehr Mittel zur **Deutung** der fremden Formen, als vielmehr Mittel zur **Aneignung** derselben unter Ausschaltung der Muttersprache. „Nicht in der Umgebung der Muttersprache, sondern in der Freimachung von derselben durch Übung und Gewöhnung liegt unsere Aufgabe.“ (N. Spr. XV. 3.)

Anschauung in der Handlung.

Um aber das unmittelbare Auffassen auch schon im Anfangsunterricht möglichst bald zustande zu bringen, steht uns ein Mittel zur Verfügung, das bisher in unsern Schulen zu wenig verwertet wurde. Münch sagt in seinem Buche: Zur Förderung des Französischunterrichtes (1895): Was der Schule eigentlich nach der Natur der Dinge fehlt, um ihre Aufgabe des Sprechlernens zu erfüllen . . . ist, daß man in den Stunden nur mit einander denkt und übt, aber nicht im volleren Sinne mit einander lebt, gewissermaßen nichts erlebt!“

Verwerten wir unterrichtlich, was der Schüler aktiv an einem persönlichen Geschehnis erlebt, so ist das unmittelbare Verständnis des Vorganges, den das Erlebnis darstellt, kommentarlos gegeben. Es handelt sich dabei eben nicht um isolierte Einzelvorstellungen, sondern um deren Beziehungen zu Lebensvorgängen, also um Ereignisse und Zustände, um Geschehnisse und Handlungen, um Erlebnisse, Geschichten und Erzählungen*. Wir stellen in der Schule künstlich ein fremdsprachliches Milieu während der Unterrichtsstunden her, wo die Schüler fortwährend genötigt werden, französisch zu hören und sich französisch auszudrücken. Die Vorstellungen von eigenen Tätigkeiten sind ursprünglicher, als die Vorstellungen von irgend welchen objektiven Vorgängen, die außerhalb des Schülers stehen. (Bild, Gegenstände). Das Kind versteht ohne weiteres die Tätigkeit, die es selber ausführt. Eine selbstausgeführte Tätigkeit deutet den Sinn einer zugleich gehörten oder nachgesprochenen fremden Sprachform kraft der persön-

* Carré: Aller directement des actes accomplis sous les yeux de l'enfant ou par lui-même aux verbes qui en sont l'expression. Also: Anschauung in der Handlung.

lichen subjektiven Wahrnehmung der Tätigkeit, des Willensantriebes und des Tätigkeitsgefühls, das ausgelöst wurde. Was die direkte Anschauung von isolierten Gegenständen nicht erzielte, wird durch die Anwendung der Tätigkeit als Anschauungsmoment ermöglicht: die Ausschaltung der Muttersprache. Die eigene Tätigkeit bildet darum den Ausgangspunkt für das Verständnis und die Verwendung der Sprachformen.

Formale Übungen.

Das sprachlich Dargestellte oder Darzustellende gewinnt nun auch in den formalen Übungen den Charakter des Selbsterlebten. Lektion 10 führt z. B. die 1. Pers. Plur. vor. Nachdem die Serie in einer bekannten Personalform (z. B. 1. Pers. Sing.) mündlich erfaßt worden ist, wird nun die Einprägung der Flexionsfärbung durch die Reihe der Gleichartigkeit der Flexionsbestandteile: *nous quittons, nous rentrons* etc. eine sichere. Daran schließen sich Übungen für die 2. und 3. Pers. Plur., Aufgabe 2, pag. 10: Parlez à (de) vos camarades; *Vous quittez . . . Ils quittent.*

Alle Arten von Reihenbildungen sind für die Mechanisierung von Wert, wir denken besonders an die Konjugation. „Les maîtres ne consacreront jamais trop de temps à faire conjuguer les verbes; au présent, à la troisième personne d'abord, puis à la première, à la seconde, au singulier, puis au pluriel. Il faut faire parler les élèves sur tout et beaucoup et toujours en phrases complètes. Formale Übungen erleichtern nicht nur das Lernen, sie vermindern auch das Vergessen. Das Gedächtnis ist eben eine Funktion und die Sicherheit der Erinnerung beruht allein auf der natürlichen und guten Verbindung der sprachlichen Vorstellungen unter sich und mit der sachlichen Vorstellung (Wreschner, — Ganzmann: Über Sprach- und Sachvorstellungen.)

Übersetzung.

Es erübrigt noch, ein Wort von unserer Verwendung der Übersetzung zu sprechen. Um das Geschäft der Übersetzung nicht zu einem geistlosen Aufkleben der deutschen Etiquette auf den französischen Ausdruck oder umgekehrt, der fremden auf den deutschen zu erniedrigen, ziehen wir die Muttersprache zu Interpretationszwecken so herbei, daß im Zuge der fremdsprachlichen Darstellung doch ein unmittelbares Erfassen des fremden Sprachstoffes zu stande kommt. Dies mag so geschehen: Da wir den Sprachstoff in Anschauungsganzen bieten, die uns in irgend einen Begriffskreis hinein führen, sprechen wir denselben vor der Darstellung kurz durch und zwar im ersten Anfangsunterricht zunächst in der Muttersprache. (Auf einer höhern Stufe, wo genügende sprachliche Mittel zur Verfügung stehen, wird diese Grundlegung in einfacher Sprache französisch geschehen.) In der darauf folgenden fremdsprachlichen Darstellung bewegen sich nun die Schüler leichter im fremden Idiom, da sie sich auf bekannten Terrain befinden. „Das bekannte Milieu ermöglicht es, den Schüler die zukünftige Gestaltung des Stoffes in der Idee vorausssehen zu lassen, die produktive Anlage des Schülers be-

wältigt nun leichter die Ausführung des Einzelnen. So wird des Kindes Arbeit zur selbständigen Tätigkeit und das Bewußtsein des Könnens, das Gefühl der Sicherheit des Gelingens ist von Anfang an geschaffen.“ (Meymer.)

Die eigentlichen Übersetzungen in die fremde Sprache am Schlusse des Buches sind nach den gleichen Grundsätzen in Form kleiner inhaltlicher Ganze gehalten, die der Schüler wieder erkennt, auch wenn es keine bloßen deutschen Wiedergaben französischer Texte sind. Das verhindert auch hier „ein Springen von Wort zu Wort, aus Sprache in Sprache“. Weil „der Satz die erste eigenlebige Einheit der Sprache“ ist, erfasse der Schüler die Idee, den Gedanken (in Satzform) und stelle denselben mit den dem Schüler nun geläufigen fremdsprachlichen Mitteln dar. Unsere Übersetzung erhält dadurch die Bedeutung einer Redeübung mit gebundener Marschroute; es ist lediglich eine Übung vom Standpunkte des Sprechenden aus (Wypfel).

Die Handlung und ihre Entwicklung.*

„In der kindlichen Initiative liegt das beste und feinste unterrichtliche Mittel, ihm muß der eigentliche Lernaft dienstbar gemacht werden.“ (Scharrelmann.)

Unser ganzer Elementarkurs beruht auch deshalb auf der Handlung als Anschauungsmittel. Und zwar ist es die Handlung des Schülers selbst, die wir bringen. Nachdem kurz die Situation deutsch angegeben worden ist, lernt sie der Schüler fremdsprachig ausdrücken. Unser Buch ordnet die Texte so an, daß sie zugleich der Lautschulung dienen. Die Handlung tritt in einfachster Gestalt in Nr. 4 zuerst auf, nachdem einige Anschauungsübungen vorangegangen sind. „Va à ta place! L'élève va à sa place. — Va au pupitre! L'élève va au pupitre.“ etc. Lektionen 7, 8, 10, 11 enthalten die ersten einfachen Tätigkeitsgruppen, zuerst nur in der 3. Person Einzahl. Die Wendung prägt sich, weil sie im engsten Zusammenhange mit der Handlung erworben wird, außerordentlich fest ein. Später, in dem Maße, wie neue Personalformen dazu kommen, kann die gleiche Handlung in verschiedenen Personen dargestellt werden, zugleich also eine ausgiebige Konjugationsübung. Durch die mehrfache Wiederholung bietet sich reiche Gelegenheit zur Einprägung des Wortschatzes, zur Befestigung der Aussprache (bes. im Eingangskapitel, wo die gleichen Lautverbindungen immer und immer wieder auftreten). Wir lassen die Handlung wirklich vor der Klasse ausführen, in der Einzahl, durch bessere Schüler und Chorwiederholung, damit Alle fortwährend beschäftigt sind, dann später auch in der Mehrzahl. Zur Kontrolle werden einzelne Schüler zwischendurch aufgerufen, die allein fortzufahren haben, bis der Lehrer durch ein Zeichen die Wiederaufnahme des Chorsprechens veranlaßt. — Im II. Teil werden dieselben Übungen auch zur Einübung neuer Zeitformen geläufiges Material in Fülle bieten.

Man wird unmittelbar immer vorführen lassen, was sich irgendwie zeigen läßt und stets die sinnliche Wahrnehmung zu rate ziehen. Aber

* Aus: Max Walter: Zur Methodik des neu sprachlichen Unterrichts. Marburg. Elwert 1908. (Meist wörtlich.)

auch an die innere Anschauung läßt sich anknüpfen, nach dem Vorbilde Gouin. Der Schüler vergegenwärtigt sich die Aufeinanderfolge der einzelnen Handlungen, läßt sie an seinem geistigen Auge vorüberziehen. Dazu wurde er schon angeleitet durch die gedachten, vorher aber wirklich ausgeführten Tätigkeitsgruppen im Zimmer. Durch die genaue und scharfe Beobachtung der Folgen der Handlungen wird er an logisches Denken gewöhnt. Auch wird der geschickte Lehrer irgend welche Handlungen, alles was der Schüler, die Mitschüler, der Lehrer tut, was „passiert“, zum sprachlichen Ausdruck zu bringen verstehen: Aktueller Unterricht! — Um durch Abwechslung zu erfrischen, werden wir nicht unterlassen, daneben singbare Gedichte, Lautübungen an der Lauttafel, Beschreibung von Zeichnungen, allgemeine Sprechübungen, Amusettes zc. einzuflechten. (Anhang!)

In veränderter Gestalt lehren dann die Gouinreihen wieder bei Erzählungen, die nur eine erweiterte und ausgeschmückte Form der Serien darstellen.

Oft läßt sich später eine Erzählung wirklich darstellen, d. h. dialogisch verwerten; aus eigenem Antrieb verwandeln Schüler die geeignet erscheinenden Stoffe in kleine Szenen; vereinigen sich zu Gruppen, beraten sich über die Bearbeitung, nehmen diese vor und setzen sie in Aktion*, und wer nicht selber verfaßt, der agiert doch mit um so größerer Inbrunst. Das sind Festtage im Schulleben.

Neben der Anschauung in der Handlung und durch die Handlung verwertet unser Unterricht auch alle andern Ergebnisse der heutigen Lehre vom Fremdsprachunterrichte; wir beschreiben zu gegebener Zeit ein Bild, gebrauchen die Skizze an der Wandtafel, die Zeichnungen im Buche zur Vermittlung und Verarbeitung von Sprachstoff; wir ziehen, wenn ein gewisses Sprechvermögen durch den Anschauungsunterricht erworben ist, auch die Erklärung in fremder Sprache durch bekannte synonyme Ausdrücke herbei; kurz, jede einsprachige Übung ist uns willkommen.

So erarbeitet und verarbeitet der Schüler seinen Wortschatz in der Schule, wo der Besitz desselben dauernd erhalten und verwertet wird.

Die Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes**

wird durch unser Unterrichtsverfahren dem Schüler ungemein erleichtert. Ein Vokabellernen und ein Vokabularium im früheren Sinne des Sprachunterrichtes ist nicht mehr denkbar. Während der Schüler bisher oft die Wörter vor der Durchnahme der Sätze, ohne irgend eine Anschauung, abstrakt, zu lernen hatte, legt er jetzt erst dann Rechenschaft von seiner Wortkenntnis, wenn die neuen Worte im Satzzusammenhang kennen gelernt und durch vielfache Übung eingeprägt worden sind. Die Kontrolle kann auf verschiedene Weise geschehen: am Schlusse jeder Stunde werden die neugelernten Wörter in freier Satzbildung angegeben. Bei der Wiederholung kann das Wort so in ver-

* Siehe vorn Pag. 64, 69, 72, 73, 84, 90, 99.

** Aus: Walter. Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes. Marburg, 1907. (Meist wörtlich.)

schiedenen Sätzen und außerhalb des eben behandelten Zusammenhangs auftreten.

Wortschatzübungen:

Einzelne Schüler treten vor die Klasse, nennen Wörter, idiomatische Wendungen, rufen Schüler auf, die die betreffenden Sätze oder Zusammenhänge zu nennen haben, wo das Wort vorkam (event. fremdsprachliche Erklärung). — Ferner: die Schüler rufen sich Wörter zu, deren Gegenteil durch Präfixe zum Ausdruck kommt: *boucher*; *reboucher* — *déboucher*. — Gegenteil durch besondere Wörter: *fermier* — *ouvrier*, *homme* — *femme*. — Komposition zu Verben: *prendre*, *apprendre*, *comprendre*; — *porter*, *apporter*, *emporter*. — Wortfamilien: *le fabricant*, *fabriquer*, *la fabrique*, *la fabrication* (pag. 120 zc.), wie sie unsere *Vocabulaires* aufweisen, wo ebenso die *Synonyma* *entendre* — *écouter*, *rue* — *route* zc. sich finden. Dazu könnten auch Zusammenstellungen nach sachlichen Wortgruppen: Familie, Schule, Natur zc. kommen.

Die im innern Zusammenhange stehenden Wortreihen lagern sich so fest und dauernd an, daß sie beinahe unverlierbar werden. Sie prägen sich, dank unserer immanenten Wiederholungen, um so sicherer ein. Tageseinteilung, Angabe der Zeit, des Wetters, Familienleben, Erkrankung von Schülern, Entschuldigungen, Rückkehr nach der Krankheit, Geburtstage der Schüler, Ferienerlebnisse, Aufträge des Lehrers an die Schüler, Schulfeste, Ereignisse im öffentlichen Leben, Herbeiziehung anderer Fächer, deren Anschauungsmaterial gerade vorliegt, — kurz alles, was die Ereignisse des Schülerlebens zur Besprechung abgeben, wird unterrichtlich verwertet, und das Gelernte dauernd, wie der andere Stoff, angeeignet.

Stilistische Übungen.

Wir lassen nur schreiben, was der Schüler sprechen kann. Unsere Aufsatzübungen kommen stets unter starker Anlehnung an einen gebotenen Stoff zustande. Im Anfange wird bei geöffnetem oder geschlossenem Buche ein Text einfach wiedergegeben. Die Kopie ist bedeutend wertvoller für die Rechtschreibung, als das Diktat (Lay, Experimentelle Didaktik). Um aber Aufmerksamkeit und Gedächtnis immer stärker zu beanspruchen, werden wir Diktate (Varianten des gebotenen Sprachstoffes) immer mehr verwenden, später können wir noch zu einer modifizierten Form von Diktaten* übergehen, die Willen und Aufmerksamkeit noch intensiver verlangen: Wir diktieren Fragen, die von den Linksitzenden geschrieben, von den Nachbarn beantwortet werden; oder diktieren in einer Personalform, die von den verschiedenen in Gruppen von 5 Schülern eingeteilten Schreibenden in die 5 anderen Personalformen gesetzt werden (2. Jahr auch mit Änderung der Zeitformen). Zu Diktaten können sehr wohl auch die Übersetzungen pag. 106 unseres Lehrerheftes verwendet werden. Jeder Schüler kommt bei der Korrektur, die gemeinsam gemacht wird, der Reihe nach an die Wandtafel. Die Diktate brauchen nicht lang zu sein.

* F. Heimann, *Nouvelle méthode*, Cours sup. (pag. 1—27. Introduction à la méthode.)

Die *Rédactions*, die unser Buch nach jedem Texte anführt, als Beantwortung von Fragen, Inhaltsangaben, Dispositionsänderungen, freiere Bearbeitungen, Umgestaltung in Briefform, Kürzungen und Erweiterungen, Dialoge, geschehen immer in starker Anlehnung an den Text. Sie sollen sich in natürlicher Weise leicht aus dem Gebotenen ergeben. Diese „freien Aufsätzchen“ werden vom guten und schlechten Schüler mit außerordentlichem Eifer gemacht; ist es mir doch vorgekommen, daß, zufälligerweise auch einmal bei Anwesenheit eines Mitgliedes der Schulpflege, die Schüler, denen ich keine Hausaufgaben geben wollte, nach einem freien Aufsatz verlangten, und daß ich oft freie Arbeiten bekomme, die der Initiative des Schülers selber entspringen sind, sowohl was die Auswahl, wie die Ausführung des Themas betrifft. „L'essentiel de l'éducation ce n'est pas la doctrine enseignée, c'est l'éveil“ (Renan). — Das Lehrerheft enthält eine Reihe von Schülerarbeiten, die, ohne Muster zu sein, Anregung bieten. Der Begabtere liefert bessere Arbeit, der Ungeschickte leistet, was er kann. Es werden nicht alle Schüler auf die gleiche Höhe nivelliert, sondern ihrer Begabung entsprechend beschäftigt.

Grammatik.*

Jede unserer Sprechübungen lehrt auf ihre Weise Grammatik. Unbewußt erlernt sie also der Schüler, der aber auch dazu geführt wird, aus dem sprachlich Erlebten das Gesetzmäßige zu erkennen und zusammenzustellen, der also auf induktivem Wege seine Hauptgesetze erarbeitet und durch besondere Übungen befestigt.

Dem Verb gilt die Hauptarbeit. Es ist nicht nötig, daß jede einzelne Form durch den Sprachstoff belegt ist. Es muß zeitig das Gefühl für die Analogiebildung geweckt werden, die die Grundformen und den Zusammenhang unter den einzelnen Formen klar erscheinen läßt. — Von der ersten Stunde an hören die Schüler z. B. die Frageform, wenden sie auch bald an, werden mit der französischen Fragestellung (Inversion) von Anfang an bekannt, bevor deren systematische Behandlung auftritt, die dann über ein reiches grammatisches Anschauungsmaterial verfügt. — Ebenso das Pronomen. Welch reiches Anschauungsmaterial wird andauernd für die Stellung des Pronomens beim Verb geboten, bevor wir die systematische Übersicht geben, welche die stückweise erworbenen Einzelfälle ordnet. (Eléments, pag. 60.)

Die sog. unregelmäßigen Verben, vor denen man nach der alten Methode die Schüler sorgfältig bewahrte, bis die regelmäßige erledigt war, treten mit den andern auf. Der Schüler sieht in ihnen nicht etwas Schwereres und Außergewöhnliches; die Konjugation derselben reiht sie in das allgemeine Konjugationsschema unter Verwertung der Ableitungen und Analogiebildungen und Hervorhebung der Besonderheiten. Durch den fleißigen Gebrauch werden dem Schüler diese Formen so vertraut, wie alle andern sog. regelmäßigen.

Unser Lehrbuch schlägt nun einen durchaus geordneten grammatischen Gang vor, bei dem die einzelnen grammatischen Erscheinungen

* Aus Walter: Zur Methodik des neu sprachlichen Unterrichts. — Marburg 1908. Pag. 53 (meist wörtlich).

Konjugationstafel.

Les Temps		Les Modes								
<i>Temps simples</i>	<i>Temps composés</i>	Indicatif			Subjonctif		Impératif		Participe	Infinitif
		1	2	3	1	2	3	1	2	—
Présent	Parfait (passé indéfini)	je	tu	il	je	tu	il		!	
		nous	vous	ils	nous	vous	ils	!	!	
Imparfait	Plus-que-parfait	je	tu	il	je	tu	il			
		nous	vous	ils	nous	vous	ils			passé
Passé défini	Passé antérieur	je	tu	il	Forme <i>affirmative</i>					
		nous	vous	ils						
Futur	Futur composé	je	tu	il	”	”	”			
		nous	vous	ils	”	”	”			
Conditionnel	Conditionnel passé	je	tu	il	”	”	”			
		nous	vous	ils	”	”	”			interrogative- <i>negative</i>

zuerst durch ein reichhaltiges Anschauungsmaterial dargestellt, dann gesichtet und systematisch zusammengestellt werden (vide z. B. 1. Kap. die Einführung in das Présent der sog. 1. Konjugation, des Konjunktivs u.) Vergl. die *Table des matières*. Zur Mechanisierung der Konjugation kann eine Konjugationstabelle außerordentlich den Lehrer entlastende Dienste leisten.†

Wir treiben in jedem Fall ernstlich Grammatik, aber keine abstrakte, sondern eine konkrete. *Partir du fait pour aboutir à la règle* (Brunot). „Eine Kenntnis der Grammatik, die vom praktischen Sprachgebrauch ausgeht und das Ergebnis von Sprachübungen bildet, ist nicht mehr eine leere Formel, wie die theoretische Erkenntnis eines grammatischen Systems, das an den Anfang der Sprachübungen gestellt wird (Paradigmata) und — wenn überhaupt — nur auf dem Wege hemmender Reflexion zum praktischen Gebrauch der grammatischen Formen führen kann. Ein Beispiel: In dem Verständnis der Wortreihen *je — tu — il, me — te — se, mon — ton — son* liegt nur eine theoretische Erkenntnis der Grammatik. In der Zusammenfügung der Wortreihen *je — me — mon, tu — te — ton, il — se — son**, die für den Schüler mit der lebendigen Anschauung von der Bedeutung der geübten Sätze verbunden ist, liegt die praktische Auffassung des grammatischen Systems und die produktive Beherrschung seiner Formen. Aus dieser läßt sich leichter die theoretische Einsicht entwickeln, als der praktische Gebrauch aus der Theorie.“ (Eggert: Das Übungsbuch.)

Lautliche Schulung.**

Hör- und Sprechübungen bilden die Grundlage unseres Sprachunterrichtes. Eine natürliche Stufenfolge von Sprachübungen gibt dem Klang und der Sprechbewegung von vornherein eine wichtige Rolle beim Sprachenlernen. Unsere Anweisungen im Übungsbuch können und wollen nichts anderes sein, als Wiederholungen der Lautübungen, die unter der persönlichen Leitung des Lehrers angestellt worden sind; es ist eine anschauliche Erinnerung an den mündlichen Unterricht. Der Lehrer ist aber das einzige Lehrmittel, das im Unterricht auftritt. Nur vorgesprochene Laute können gehört und nachgesprochen werden. Die Kontrolle durch einen phonetisch durchgebildeten Lehrer ist unerlässlich. Erst wenn die Laute so eingeübt sind, können zur häuslichen Wiederholung das Buch und die Lautschrift als Erinnerungszeichen des geübten Lautes nützliche Dienste leisten.

Im Gegensatz zu den uns bekannten neumethodischen Werken sucht unser Lehrgang den Sprachstoff, ohne ihm Gewalt anzutun, in einer gewissen lautlichen Gruppierung zu bieten. Es stellt die Laute, die sich nach charakteristischen Eigentümlichkeiten unterscheiden, in einem Sprachganzen zusammen; so in Lektion 1 die Vordergaumenvokalreihe

* Pag. 20 des Lehrbuches.

** Siehe: Eggert: Das Übungsbuch. Marburg. — Walter: Zur Methodik des neu sprachlichen Unterrichtes.

*** Ebenso sei an Egli's Tabelle (Drell-Füßli) und an jene zu handen des Schülers von Wild-Basel erinnert. Auf diesen basieren unsere Tabellen in *Eléments* und *Lehrerheft*.

† Bei Elwert-Marburg erschien eine Tabelle, die empfehlenswert ist.

i — ü — é — è — á, in Verbindung mit Konsonanten, die den entsprechenden mundartlichen möglichst nahe kommen: m, n, l; p, t, k; f, s, r, Lektion 2 unterscheidet offene und geschlossene o; 5 die stimmlosen und stimmhaften k g, t d, p b; 6 offenes und geschlossenes ö; Lektion 7 die Nasallaute ä, ô, ë, õ; 8 die stimmhaften und stimmlosen z — s, und ž — š; 12 den ñ- und j-Laut. Die Lauterübungen pag. 256 ff. bilden Lautreihen, z. B. von den geschlossenen zu den offenen Vokalen; stimmlose und stimmhafte Konsonanten. Zu wenig im Gebrauch ist die Lauttafel, die nirgends fehlen sollte, wo der Lehrer, ohne sich zu sehr zu ermüden, ergiebige Übungen veranstalten will. Der Zeigestock ersetzt die Stimme. Auch zur Lautanalyse von vorgesprochenen Wörtern und — ganz besonders auch zur Einübung der Rechtschreibung ist mir die Lauttafel unerlässlich, die in Lautschrift und in historischer Schrift vor der Klasse hängt, sodaß das Lautbild sofort leicht ins Schriftbild umgesetzt werden kann.

Die ersten Lautübungen knüpfen an schon geläufige Laute, an die muttersprachlichen, dialektischen an. Zwar sind alle Laute der neuen Sprache von den bekannten ähnlichen des Dialektes verschieden. Aber für die Auswahl der Lautgruppen und Lauterübungen, für die stärkere Hervorkehrung besonderer Laute und Lautgruppen war für den Verfasser die besondere Schwierigkeit maßgebend, die die neuen Laute unsern, die Zürcher (Schweizer) =Mundart redenden Schülern bieten. Das Lehrerheft hebt nun ganz besonders noch die Eigenart der französischen Lautformen gegenüber der muttersprachlichen Lautgewöhnung hervor, da der fremde Klang nach dem heimischen gefärbt wird, und sucht durch Vergleichung der beiden differenten Laute die Mängel zu erkennen und zu heben. In der ersten Lektion (siehe Lehrerheft pag 1.) können wir von in der Muttersprache eingebürgerten Fremdwörtern ausgehen, aber nicht, um sie als Muster, sondern als warnende Beispiele den Schülern vorzuhalten.

Unsere Musterbeispiele der einzelnen Lektionen, an denen zuerst der fremdsprachliche Lautzusammenhang eingeübt wird, sind in zusammenhängenden Sprechübungen enthalten, wo der Schüler, nachdem er die Lauterübungen erledigt hat, sie als alte Bekannte wieder trifft. Die Reihenfolge ist so angeordnet, daß kein Beispiel Laute enthält, die nicht bereits geübt worden sind. Die Bedeutung der Beispiele wird, nach den Lauterübungen durch die Anschauung vermittelt, und so können schon die ersten Hör- und Artikulationsübungen zu Sprechübungen benutzt werden.

Die Einübung des Schriftbildes schließt sich naturgemäß an die Aussprachübungen an. Die Übung des Klangbildes ist erledigt. Um den optischen Eindruck des Schriftbildes zu vermitteln, setzen wir nun neben die Rechtschreibung die Lautschrift. Die Lautschrift (nur vom Lehrer an die Tafel geschrieben) deutet das Schriftbild Laut für Laut. Die Vergleichung der beiden Schreibweisen gibt dann die Gesetze für die Rechtschreibung, die auf der scharfen Auffassung des Lautbildes beruht. Wenn übrigens die Lautschulung tüchtig genug war, wird die Vorführung des Schriftbildes, die Klarheit des Lautbildes und der Lautvorstellung nicht verwischen, wie uns die Erfahrung hinlänglich bewiesen hat. Nachdem die Schreibung für alle Laute der betreffenden Lektion festgestellt worden ist, kann die Lektüre erfolgen.

Von Anfang an lesen die Schüler auf Grund strenger lautlicher Schulung die historische Schreibung der neuen Sprachformen lautrein und schreiben mit größerer Sicherheit. Die Vorstellung der Schreibbewegung bezieht sich nur auf die Rechtschreibung; sie, sowie das Erfassen des Schriftbildes mit dem Auge, lassen sich durch genügende Übung so innig mit dem Klangbilde verknüpfen, daß schließlich automatisch das Schriftbild durch das Klangbild angeregt wird. Die Rechtschreibfehler sollen möglichst von vornherein durch die scharfe lautliche Zucht verhindert werden können. Gerade im Fremdsprachunterricht muß die Grundlage mit größter Sorgfalt und peinlichster Genauigkeit ausgeführt werden. Das ist die schwerste aller Lehraufgaben, die eine tüchtige und methodisch geübte Lehrkraft und längere Erfahrung voraussetzt, um gut gelöst zu werden.

Das Lesestück

ist das Ergebnis, nicht der Ausgang der unterrichtlichen Arbeit. *La lecture ne doit pas être la base de l'intuition, mais la résultante de tout l'enseignement* (Dr. Rossé).

Im ersten Teil unseres Buches knüpfen die freien Hör- und Sprechübungen an die Anschauung und das Erlebnis des Schülers an und der Lesestoff basiert auf diesen Anschauungen.

Im zweiten Teil gehen wir zwar oft vom Lesestück aus, das nach Inhalt und Form zergliedert und in die dem Schüler geläufige produktive Sprachform umgesetzt wird; aber es wird stets mündlich vorbereitet. Die Entwicklung der Bedeutung — ohne Übersetzung in die Muttersprache — wird dadurch erleichtert, daß die Stücke dem Anschauungskreis der Schüler entnommen sind, sodaß eigene Erfahrung und die im Stücke auftauchenden Vorstellungsgruppen miteinander vertraut sind, was das Verständnis sehr erleichtert. Jedes Stück stellt einen einheitlichen Gedankenkreis dar, jeder Satz trägt zum Verständnis des andern bei. Auch die Lesestücke stehen wiederum in Beziehung zu einander und ermöglichen nun ergiebige Wiederholung und konzentrische Erweiterung des Sprachstoffes.

Weshalb wir im zweiten Teil nicht den Anschauungsunterricht im Sinne des ersten Teiles weiterführten, hat die psychologische Begründung darin, daß man im Anschauungsunterrichte bloß einen Standpunkt des Lernenden einnimmt, indem man von der Wirklichkeit ausgeht. Den Schüler den umgekehrten Weg einschlagen zu lassen, rückwärts vom sprachlichen Ausdruck zur Wirklichkeitsvorstellung zu schreiten, den Schüler zum Interpretieren eines Textes, zum Deuten der Sprache anzuhalten, ist unsere weitere Aufgabe. Der reine Anschauungsunterricht vernachlässigt diese Seite des Lernprozesses. Bréal warnt deshalb in seinem Buche: *De l'enseignement des langues vivantes vor einem ausschließlichen Anschauungsunterricht au delà de ce commencement, l'élève n'acquiert plus rien, il piétine sur place! Il faut donc à ce moment quelque secours nouveau, c'est la lecture.*

La lecture doit intervenir pour maintenir le mouvement, pour accélérer, pour conduire à destination le train qui resterait en détresse. Um dem drohenden Stillstand beim unveränderten Anschauungsvorgehen zu begegnen, fügen wir, nachdem der Schüler sich eine Anzahl Wen-

dungen angeeignet hat, die ihm erlauben, seinen Gedanken in einfachster Form Ausdruck zu verleihen, das Lesestück ein.

Grundsätzlich wird auch bei der Lektüre bei geschlossenem Buche gearbeitet. Unser Unterricht bleibt, ob Anschauung oder Lektüre die Basis bilden, ein auditiver. Unabhängig vom Auge, durch das Ohr soll die Sprache aufgenommen werden. *Tout fait de langage nouveau, avant de se présenter dans une lecture, doit avoir été étudié dans son usage le plus courant, le plus simple, le plus dénudé de toute nuance accessoire, qui est celui de la conversation. Cette dernière doit être la base première de tout l'enseignement, et c'est la lecture qui devra se rattacher à elle et non elle à la lecture.*

(O. Zimmermann, Romont. N. Sp. XX. 1.)

Gang einer Lektion.

a) L. Wyffel: Neue Wege des Sprachunterrichtes. „Wie ich mir diese Vermittlung denke? Ungefähr so:

Beobachtung der Vorgänge der Wirklichkeit, die zu Sprachäußerungen Anlaß gegeben haben, Anordnung dieser Vorgänge, Vermittlung dieser Vorgänge: der vorbereitende Teil des Sprachunterrichtes.

Ableitung des fremdsprachlichen Ausdrucks aus diesen Vorgängen, Verknüpfung des Ausdrucks mit der Wirklichkeit: der belebende und befruchtende Teil des Unterrichts.

Herausstellen der Sprachtypen, Klärung der Gesamtvorstellungen, Klärung der Begriffe an der Wirklichkeit, durch Vergleiche mit der Muttersprache; Zusammenfassung: der systematische Teil des Sprachunterrichtes.“

b) Nach Sallwürck. Die didaktischen Normalformen. (A ist mehr Sache des Lehrers. B ist dem Schüler zugewiesen.)

I. Einleitung.

A. Gegenstand: Der Schüler soll den Gegenstand, von dem das Lehrstück eingehend handeln soll, als Problem sehen.

B. Grundlegung: Um das unmittelbare Auffassen fremder Rede zu bewerkstelligen, sollte man im Akte der Grundlegung vor der Darstellung des fremden Textes wenigstens die Begriffskreise, in den sich der Schüler fremdsprachlich bewegen soll, durchsprechen. Das kann im ersten Anfangsunterricht zunächst deutsch geschehen, später französisch. Nötig ist ferner auch die Vorausnahme neuer Ausdrücke. In der Grundlegung soll alles geschehen, was der Darstellung einen möglichst glatten Verlauf sichert. Die Stimmung soll beim Eintritt in die II. Stufe auf ihrer höchsten Höhe sich befinden.

II. Stufe der Darstellung.

A. Lehrstück. Mittel und Höhepunkt der Lektion. Die 1. Stufe leitet die Lektion psychologisch ein, mit dem Lehrstück beginnt die planmäßige Erkenntnisbildung. „Regeln muß man nicht befehlen, sondern entwickeln.“ Das Lehrstück kann rasch durchgearbeitet werden.

Abschluß des Lehrstückes mit der Reproduktion des Inhaltes durch den Schüler, der damit dem Lehrer zeigt, wie der neue Stoff in seinem

Geiste sich gestaltet hat und damit der Schüler selber beurteile, auf welche Teile des noch folgenden Unterrichtes er seine Aufmerksamkeit zu richten habe, wenn die Wiedergabe mangelhaft erfolgt. Die Übungen haben den Zweck, diese Mängel zu beseitigen. Man muß aber die ganze Klasse mit denselben beschäftigen, nicht bloß einige Schüler (Chor!).

B. Erweiterung: Formale Erscheinungen, die an den bisher behandelten formalen Stoff sich anreihen lassen, werden hervorgehoben; Anfänge bisheriger systematischer Reihen ergänzt. Übung im Bilden von Formen, Konjugation, (Deklination) zc.

III. Stufe der Verarbeitung.

A. Ergebnis: Mündliche Wiederholung des Textes. Formulierung der Regeln, anhand der Induktionsbeispiele.

B. Einfügung: Abschließender Akt. Fertigkeit in der Anwendung grammatischer Regeln. Übersicht über das Gebiet der Grammatik. Stilistische Übungen.

c) Lesestück auf der Unterstufe (nach Walter).

La petite souris. (pag. 44.)

I. Einleitung. (Buch geschlossen.)

A. Gegenstand: Die traurige Geschichte vom jähen Tod eines Mäuschens.

B. Grundlegung: Vorlesen. Feststellung unbekannter Ausdrücke: la souris, vouloir, la cave, obscur, la lumière, crier, croquer, sot. — Fragen durch Lehrer. Anschrift der einzelnen Sätze an die Tafel (durch Schüler). — Lektüre von der Tafel. — (Übertragung ins Deutsche.)

II. Darstellung.

A. Lehrstück: Mündliche Wiederholung. Lesen nach dem Buch.

B. Erweiterung. a) Zerlegen in Fragen: Die einzelnen Satzglieder jedes Satzes werden erfragt. Der Zeigestock wandert über den Satz, indem er der Reihe nach auf jedes Satzglied zeigt: Subjektsfrage: *Qui* veut quitter... Objektfrage: *Qu'est-ce* que la souris veut quitter? — Prädikatsfrage (man zeigt den ganzen Satzteil „veut quitter la cave...“): *Que fait* la souris?

b) Abfragen durch Schüler (Lehrer).

c) Wortschatzübungen: Ein Schüler zeigt mit dem Zeigestock einzelne Wörter, die in Sätzen anzuwenden sind.

d) Umwandlung des Stückes, siehe Aufg. b, pag. 45.

e) Personaländerung, Aufg. c. pag. 45.

f) Erweiterung, Aufg. d, pag. 45.

III. Verarbeitung.

A. Ergebnis. Mündliche Wiederholung des Textes. Formulierung der Kenntnisse über die Frageform und der pronoms interrogatifs.

B. Einfügung: Regeln. — Le tableau des pronoms interrogatifs, pag. 230, *Eléments*. Stilistische Übung des oben mündlich Behandelten.

d) Das Lesestück auf der Oberstufe. II. Teil (nach Walter).

I. Einleitung.

A. Gegenstand:

B. Grundlegung: Vorlesen. (Event. zu Hause gelesene Texte als Vorlage.) Frage nach den unbekanntem Wörtern. Erklärung. Abschnittsweiser Vortrag: Zusammenstellung durch Schüler. Anschrift unbekannter Wörter an die Wandtafel. (Auch als Stichwörter, Sinnträger.) Abfragen des Inhaltes, wobei der Einprägung der neuen Ausdrücke Aufmerksamkeit geschenkt wird. — Wiedergabe des Stückes durch Schüler. Feststellung.

Welche neuen Ausdrücke sind gelernt worden? — In welchem Zusammenhang kamen sie vor? Erklärung derselben.

Hausaufgaben: Lesen, Abfragen und Erzählen.

II. Darstellung.

A. Lehrstück. Mündliche Wiederholung. Anschrift des Stückes an der Tafel. Lektüre.

B. Erweiterung: Zerlegen der verschiedenen Sätze durch Fragen nach den Satzteilen — (Zeigestock!) — Abfragen des Inhaltes (Lehrer oder Schüler).

III. Verarbeitung. A. Ergebnis: Grammatisches: Tempusverwandlungen, Personaländerungen. — Ersatz der Substantive durch Pronomen.

Wortschatzübungen anhand der *Vocabulaires* (Wortfamilien). Verben-(Konj.) Übungen im Ersatz des Ausdrucks (Synonyma). — Stilistische Arbeiten (Rédactions).

B. Einreihung.

Auswahl und Anordnung des Stoffes im Lehrbuch.

Im I. Teile entrollen sich Bilder aus dem Schülerleben; der Anhang bietet unterhaltenden und erzählenden Begleitstoff.

Der II. Teil enthält meist erzählenden Stoff aus dem Anschauungskreise der Schüler, während der Anhang dazu Anschauungslektionen bietet.

Mit dem Sachunterricht ist die Grammatik in formalen Einheiten verwoben; hinter dem Sprachstoff steht ein fester, zusammenhängender, grammatischer Plan. (Vergl. Table des matières). Die Grammatik folgt im I. Teil jeder Lektion, im II. ist sie im Anhange vereinigt, worauf bei jeder Lektion verwiesen wird.

Auch Gedichte und Lieder gliedern sich in den Stoff der Hauptteile ein.

Fakultative Stoffe sind mit * versehen.

Der Umfang des grammatischen Stoffes ist durch den Lehrplan und durch den Umstand bestimmt, daß die II. Klasse einen gewissen Abschluß des Fremdsprachstudiums verlangt. Wir glauben deshalb den Schülern der II. Klasse alle Tempora bieten und die Formenlehre in dieser Hinsicht möglichst vollständig lehren zu müssen. Die Forderungen an Schüler und Lehrer sind dadurch sehr große geworden. Weil das Verb im Französischen eine wichtigere Rolle spielt, als z. B. im Deutschen, ist ein vertieftes und gründliches Studium desselben notwendig. Wie rasch und oberflächlich müssen wir aber das Studium der Tempora erledigen. Es genügt doch nicht, dem Schüler bloß die Bildung der

Zeitformen zu zeigen; auch die Kenntnis der Anwendungsweise derselben ist für die praktische Handhabung der Fremdsprache durchaus notwendig. Mit der Formenlehre kommt man schlechterdings nicht aus, wir müssen auch Syntaktisches herbeiziehen. Wer wollte den Subjonctif lehren, ohne dessen Verwendungsweise klar zu machen? Oder das *passé défini*, ohne die verschiedene Anwendungsweise von *défini*, *imparfait* und *passé indéfini* ins Licht zu setzen. Meiner Erfahrung nach genügte es, wenn in den zwei ersten Klassen der Sekundarschule, die ein Jahr früher beginnen sollte, die in der Umgangssprache vorkommenden Zeitformen geübt würden: *présent*, [*parfait* (*passé indéfini*)], *imparfait*, *futur*; — dann das *conditionnel* — der *impératif* und — vom *subjonctif* das *présent*, natürlich mit den entsprechenden zusammengesetzten Zeiten [*parfait*, *plus-que-parfait*, etc.].

Diese Formen genügen für die Umgangssprache vollkommen. Das historische und für den Deutschen so enorm schwer anzuwendende *passé défini* (sowie *imparfait du subjonctif* etc.) dürfte dann dem dritten** Lernjahre zugewiesen werden (8. Schuljahr!). Freilich, so lange das III. Lernjahr nicht obligatorisch ist, halte ich dafür, daß wir schon dem Zweitkläßler auch die Bildung und Anwendungsformen des historischen *passé défini* nicht vorenthalten dürfen. Darauf mußte der Verfasser Bedacht nehmen, weshalb auch diese Zeitform im II. Teile auftritt, allerdings erst, nachdem die Tempora der Umgangssprache eingeübt worden sind und in starker Anlehnung an das gesprochene Französisch, indem wir im „*papiernen Stil*“, d. h. der Buchsprache das *passé indéfini* (*parfait*) durch das *défini* ersetzen. (Siehe pag 78/81 des Lehrerheftes.)

Tempo der Durchnahme und Masse des Stoffes wird durch den Stand der Klasse bedingt; das läßt sich nicht reglementarisieren und wer im 1. Jahre den 1. Teil nicht vollständig erarbeitet, wird das Fehlende in den Gang des 2. Jahres einzuschalten wissen (z. B. Kapitel VI. *En ville et à la campagne* in Kap. I. im II. Teil.)

Der praktische Teil des Lehrerheftes sucht nun zu zeigen, wie der Verfasser vorgegangen ist. Es sind Nachpräparationen nach erfolgter Lektion; die beigegefügtten Schülerarbeiten entstammen einer Durchschnitts-klasse. Neben solchen etwas freieren Arbeiten, die aber unter starker Anlehnung an die Vorlage im Buche entstehen, um dennoch der Initiative des Schülers und dessen Freude an freier Gestaltung nicht Einhalt zu tun (siehe z. B. die Geschichte vom kleinen Apfeldieb mit den von den Schülern erfundenen Varianten, zu denen noch manche kommen könnten), werden die rein formalen Übungen nicht vernachlässigt (*Exercices*). Ja, diese empfehlen sich sogar, statt der Aufsätze, für schwache Klassen und Schüler. Schwächere Leute werden nach deren mündlicher Verarbeitung diese formalen Übungen schriftlich ausführen, gute und tüchtige Arbeiter, die an der Produktion Freude haben, schaffen dafür Aufsätze. So giebt jeder, was er zu leisten befähigt ist. Dialogifizierte Geschichten* empfehlen sich auch für festliche Anlässe (Examen u. a.).

* Siehe die bezüglichen Schülerarbeiten über: *Les enfants compatissants* und *Les délégués du Freiamt* etc.

** obligatorischen!