

**Zeitschrift:** Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich  
**Herausgeber:** Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich  
**Band:** - (1909)

**Artikel:** Begutachtung des neuen Lehrbuches der französischen Sprache  
**Autor:** Hoesli, Hans  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-819577>

### **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**

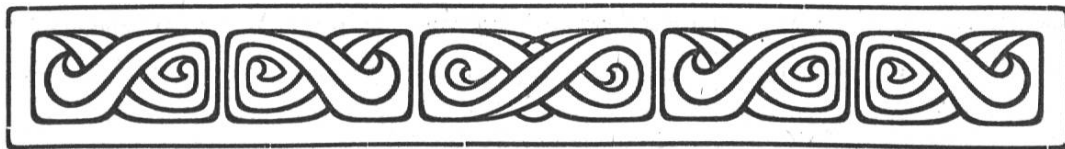
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées 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:** 11.07.2025

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



# Begutachtung des neuen Lehrbuches der französischen Sprache

von Baumgartner & Zuberbühler.

21. Auflage. 1907.

## Erster Teil.

Von Hans Hoesli, Zürich V.

Wenn einer künzt und tau mir seggt:  
„Ich mak dat allen Menschen recht!“  
So seg ick: „Seime Fründ, mit Gunst,  
Lehr mi doch dese schwere Kunst“ —  
Reuter.

## A. Die Geschichte unseres Lehrbuches.

„Nichts ist beständig als der Wechsel“ ist das Charakteristikum im Werdegang unseres Obligatoriums. Wenn steter Wechsel steten Fortschritt bedeutete, würde uns heute ein unvergleichliches Lehrmittel vorliegen. Warum dies nicht der Fall ist, kann die Geschichte des Buches einigermaßen erklären, die zugleich auch die Geschichte der sich bekämpfenden und ablösenden Methoden im Kanton Zürich ist.

Vor mir liegen diejenigen Auflagen, welche die typischen Wandlungen darstellen. Sie umfassen den Zeitraum von 1880—1907.

I. Die erste Umarbeitung des „Elementarbuches für den Unterricht in der französischen Sprache“, von Karl Keller, das „vom Erziehungsrate des Kantons Zürich als obligatorisches Lehrmittel erklärt“ war (I. Kurs = 286 Seiten, II. Kurs = 300 Seiten), geschah 1881/82 durch Prof. Baumgartner, damals in Winterthur, der auf Grund der XII. Auflage, deren Methode beibehalten werden mußte, ein handlicheres Lehrmittel schuf: durch Reduktion des Materials, Vereinfachung des Übungsstoffes, größere Berücksichtigung der systematischen Gruppierung und größere Konzentration der Lehre vom Verb.— Dem

Einflüsse der eben damals erwachenden Reformbestrebungen (1882 erschien der Werkruf Viétors Quousque Tandem: Der Sprachunterricht muß umkehren!) konnte sich der Umarbeiter nicht entziehen und in frischem, flotten Tone verkündet das Vorwort die prinzipielle Neuerung der Umarbeitung: Eine moderne Sprache wird gesprochen; sie ist eine lebende Sprache; ihr Leben liegt im Laute. Durch unrichtige Laute, durch inkorrekte Aussprache wird sie also in ihrem innersten Wesen verletzt. Orthographische Fehler betreffen bloß die Schale, Barbarismen verunstalten zwar die Schönheit und Richtigkeit des Baues; aber sie beide greifen weniger in das Leben der Sprache ein, sie entstellen die Sprache weniger. Die Schule muß daher vor allem die korrekte Aussprache betonen. Darf der Anfänger schon von der ersten Stunde an streng zur korrekten Aussprache angehalten werden? Bei niemand ist diese Forderung billiger, als gerade beim Anfänger, dessen Organe in besonders hohem Grade bildsam sind. — Dem Lehrer bietet diese Behandlung der Aussprache Gelegenheit, die phonetischen Verhältnisse methodisch zu behandeln.“ Famose Artikulationsübungen — „da die wenigen Vokabeln kein genügendes Material zur Einübung eines neuen Lautes bieten“ — und sorgfältige Auswahl des phonetischen Materials, sowie eine ausführliche theoretische Lautlehre und zwei Lauttabellen (pag. 104 und 113) überzeugen von der Wichtigkeit der Aussprache. Fatal war und blieb, daß dem Schematismus zu liebe zunächst alle Vokale und erst dann die Konsonanten behandelt wurden, was einen methodischen Grundfehler: das Anticipieren von Lauten (Konsonanten) vor deren unrichtlichen Behandlung involvierte.

Leider ging der Umarbeiter im übrigen Stoff nicht so radikal vor. Nach wie vor blieb grammatischer Schematismus bei Wahl und Anordnung maßgebend und das Versprechen im Vorworte des I. Teiles: „Uebrigens gedenken wir auch die losen französischen Übungssätze zu gunsten von zusammenhängendem Lesestoff zu reduzieren“, blieb nicht eingelöst; denn im II. Vorwort heißt es: „Die Reduktion der isolierten Übungssätze konnte weder in dem gewünschten noch in dem versprochenen Maße durchgeführt werden“, jedoch sollten „möglichst viele Formen im Satzzusammenhange zur Anwendung kommen.“

Es lohnt sich, die ganze damalige Bewegung, wie sie sich in der Umarbeitung dokumentiert, zusammenzustellen; denn die Forderungen jener Zeit sind genau die unsrigen und heute noch nicht erfüllt.

- 1) Gründlichere phonetische Schulung, mit der Phonetik ist einmal Ernst zu machen.
- 2) Uebersichtlichere Behandlung und Darstellung des Verbs und seiner Konjugation, d. h. Betonung der Wichtigkeit des Verbs, der Seele des Satzes.
- 3) Verkettung des Neuen zu ganzen Stücken und Betonung der Bedeutung des Satz zusammenhanges für das Verständnis der neuen Form.
- 4) „In der Sprachbildungslehre soll in erster Linie dem Schüler die lebendige Sprache vor Augen geführt und ihm das ersetzt werden, was ihm für die Muttersprache teils das elterliche Haus, teils die Schule bietet“, — während
- 5) „erst in zweiter Linie das Verständnis der vorliegenden Spracherscheinung Schritt für Schritt eröffnet und so die Grammatik als Abstraktion des praktisch Erlebten aufgebaut wird.“

(Vorwort I. und II. Keller-Baumgartner 1881/82.)

Wir werden diesen Programmpunkten später wiederholt begegnen, sie sind auch in unsern lektjährigen Thesen enthalten.

II. Das „Lehrbuch der französischen Sprache von Andreas Baumgartner“ 1881—1891 Drell-Füßli.

Zehn Jahre diente diese unter dem Namen Baumgartners gehende Revision, die in den Grundzügen die Keller'sche Methode des grammatischen Schematismus befolgte. Die Forderungen 2, 3, 4 und 5 der oben zusammengestellten Programmpunkte waren unerfüllt geblieben: die I. Konjugation setzte erst mit der 59. Lektion ein, um alle 10 Zeiten des Indikativs zu üben und dann erst der II. (bei 102) und der III. (bei 112) Einlaß zu gewähren. Das stoffliche Durcheinander der *lofe ana einander gereichten*, oft abstrakten Gedanken war dem kindlichen Vorstellungskreis wenig angepaßt:

le troène est un joli abrisseau à fleurs blanches qui répandent une odeur très forte. Les prêtres bénirent les drapeaux des guerriers. Cette opinion est très répandue. Les arts et les sciences florissaient à Rome sous le règne d'Auguste. Le commerce des Charthaginois était jadis très florissant. —

Zur Begründung der abgerissenen Sätze bringt der Verfasser das Verlegenheitsargument: Im Verketteten des Neuen zu ganzen Stücken liege die Gefahr, daß, „sobald ein Stück als Ganzes festsetzt, darunter leicht das Interesse für die grundlegenden Einzelheiten leide“!! —



Die Erfolge mit dem Lehrbuch scheinen denn auch nicht die erhofften gewesen zu sein, wie die Aufnahmsprüfungen ins Seminar 1890 zeigten, wo von 55 Aspiranten (aus eindrittel aller Sekundarschulen) 11 die Note *u n g e n ü g e n d* erwarben. Obschon die Grammatik den ganzen Betrieb bestimmte, das stoffliche Kleid ganz auf den üppigen Leib der Frau Grammatika zugeschnitten war, mußte, laut Bericht vom 1. April 1890, „im Französischen das Lesen nur bei drei Aspiranten als ungenügend bezeichnet werden“ (eine günstige Folge der phonetischen Schulung) „dagegen erwiesen sich in der Grammatik elf der Geprüften als mangelhaft vorbereitet“. — Dieser fatalen Tatsache und vor allem wohl dem neuen Impulse, der von unserm hochverehrten Lehrer an der Hochschule, Prof. M o r f, ausging (siehe seine akademische Antrittsrede: „Das Studium der romanischen Philologie“. Drell-Füßli 1890) verdanken wir einen neuen Umschwung in der Methodik des Französischunterrichtes an unsern Sekundarschulen. Morf erklärte: „Der neu sprachliche Unterricht darf nicht länger auf der antiquierten, mittelalterlichen Sprachbetrachtung beruhen, . . . . Da aber die Führung des Unterrichtes nach der neuen Auffassung mehr als bisher vom Lehrer verlangt, sowohl was Wissen und Können, als was pädagogischer Takt anbelangt, hat auch die Hochschule dem Lehrer eine lebensvollere Auffassung von der Sprache und richtigere Anschauungen zu geben. Ich glaube deshalb auch nicht, daß zwischen dem Studiengang des Sekundarlehrers und dem des Philologen jener prinzipielle Unterschied bestehen darf, der heute besteht! Es soll nur ein gradueller Unterschied bestehen!“ — Diesen Ruf und den Wünschen der Lehrerschaft entsprechend, beschloß der Erziehungsrat (31. Januar 1891):

„Es ist den Schulkapiteln folgende Mitteilung zu machen: Verleger und Autor des Lehrbuches unter Zuziehung eines im praktischen Schuldienst bewährten Sekundarlehrers erklären sich bereit, an dem Lehrmittel in einer neuen Auflage nachfolgende Veränderungen anzubringen:

- 1) Der Unterricht beginnt mit dem regelmäßigen Zeitwort. Den Hauptzeitformen der I. Konjugation werden noch im Pensum des I. Schuljahres die entsprechenden Zeiten der II. und III. Konjugation nachfolgen. Auf diese Weise ist es möglich, die *a b g e r i s s e n e n f r a n z ö s i s c h e n S ä t z e* bedeutend zu *b e s c h r ä n k e n*, den *z u s a m m e n h ä n g e n d e n L e s e s t o f f* (Gespräche, Briefe, Erzählungen, Beschreibungen, Gedichte) früher einzuführen und die *f r e m d e S p r a c h e* früher in den Dienst der *K o n v e r s a t i o n* zu stellen.

- 2) Das deutsche Übungsmaterial wird dem französischen gegenüber noch mehr zurücktreten, d. h. das neue Buch soll noch deutlicher zeigen, daß die fremde Sprache am fremdsprachlichen Stoff und weniger durch das Uebersetzen aus der Muttersprache zu erlernen ist.
- 3) Eine Reihe grammatischer Schwierigkeiten fallen weg (d. h. also Grammatik eine Abstraktion des praktisch Erlebten).
- 4) Die Lehre von der Aussprache wird nicht mehr getrennt vom übrigen Lehrstoff behandelt sondern im Zusammenhang mit demselben, so jedoch, daß nicht gleichzeitig auch erhebliche grammatische Schwierigkeiten mit auftreten.

Es lassen sich unschwer die pag. 219 notierten Wünsche von 1880 wieder erkennen. Diese Ideen wurden in Praxis umgesetzt durch

III. Baumgartners „Neues Lehrbuch der französischen Sprache“, dessen I. Auflage 1892 bei Drell-Füßli unter Mitwirkung von Sekundarlehrer Zuberbühler-Wädenswil herauskam. Dem neuen Lehrplane vom 6. Mai 1891 angepaßt, bedeutete es einen enormen Fortschritt aus der konstruktiven Methode heraus zur imitativen. Dem Aussprachevorkurs sind zwar dieselben Fehler vorzuwerfen, wie der früheren Bearbeitung; doch war die Verteilung des grammatischen Stoffes, besonders der Konjugation, unsern Verhältnissen angepaßt, dem Verlangen nach zusammenhängendem Stoff, welcher das analytische, induktive Verfahren fordert, entsprochen. Die Grammatik mußte aus dem praktisch Erlebten abstrahiert werden. Kurz, es war ein Betrieb, wie ihn eine lebende Sprache fordert, deren Aneignung zunächst durch Nachahmung, Ohr, Auge erfolgt, deren Vokabeln in bestimmtem Zusammenhang, im lebendigen Konnex des Schullebens stehend, durch Anschauung aus einem dem Alter entsprechenden Lesestoff gewonnen werden. Wie manches Wort konnte nebenbei abfallen und zu gangbarer Münze geschlagen werden! — Hinter dem Lesestoff stand ein fester, zusammenhängender, grammatischer Plan. Wenn auch die heutige Methode vieles anders wünschte (mehr Handlung, sinnliche Wahrnehmung und deren sprachliche Darstellung, Gouinreihen, Bilder, homogenen Lesestoff, Verwertung des Zeichnens und Skizzierens, Aufstellung von Wortgruppen usw.) — die prinzipielle Opferung, das Aufgeben des logisch-deduktiven Betriebs, brachte in unsere Schulen neues Leben, das durch Prof.

Morfs Tätigkeit an der Hochschule gefördert wurde. Damals erschien auch der Cours élémentaire de la langue française von H. Graf-Rilchberg und Eglis Bildersaal, die sogar auf Wunsch des Erziehungsrates in den Kapiteln die Grundlagen für Musterlektionen bildeten und auch die bessere Ausbildung der Sekundarlehrer beschäftigte in Vorträgen der Lehrerschaft.

Dann kam aber die Zeit der Anpassungspolitik, in der die Verfasser privaten Wünschen von links und von rechts Rechnung trugen und es resultierten daraus:

IV. Die mancherlei kleinen Änderungen der 20 Auflagen von 1893 — 1904. Jedes Jahr erschienen also je zwei neue Auflagen, die oft größere oder kleinere Änderungen oder Verschiebungen aufwiesen (was gewiß im Sinne der Verbesserung des Buches geschah). Sogar in ein und derselben Auflage fanden kleinere Verschiebungen statt, sodaß zwei verschiedene Auflagen nebeneinander oft nicht ohne Reibungen zu gebrauchen waren. Neußere Umstände (unhygienischer Kleindruck) veranlaßte die Behörde, die stärker umgearbeitete 19. Auflage den Kapiteln zur Begutachtung vorzulegen. Die Konferenz der Abgeordneten (30. März 1904) „mißbilligte

- 1) daß Verfasser und Verlag ohne Bewilligung des Erziehungsrates eine wesentlich veränderte Auflage erstellten, wodurch die Gemeinden und der Staat finanziell geschädigt wurden. Sollte die Verlagshandlung auf einen Vertrag, nach welchem ohne das Einverständnis dieser Behörde Veränderungen am Lehrmittel nicht vorgenommen werden dürfen, nicht eintreten, so ist das Lehrmittel für den Unterricht in der französischen Sprache in den Staatsverlag zu nehmen.“
- 2) Außer Kürzung und Einschränkung in bezug auf Inhalt und Umfang, wurde gefordert:
- 4) „Ein Kapitel über Aussprache ist notwendig. In den Übungen sollen die phonetischen Gesetze streng methodisch angewendet (d. h. die phonetischen Elemente methodisch eingeführt) werden. . . . Die ersten Sprechübungen werden an Ideengruppen und Sachkategorien aus Haus, Schule und Umgebung, auch mit Zuhilfenahme von Bildern (Clichés) vorgenommen.“
- 5) wird sorgfältigere Einführung und Behandlung des Verbs gewünscht.
- 6) Die Stoffauswahl soll mehr Zusammenhang aufweisen. Deutsche Uebersetzungen sollen gekürzt und nur

zur Einübung der in der Lektion neu vorgekommenen Formen dienen.

Die Lesestücke sollen mehr erzählenden statt beschreibenden Inhalts sein.

- 8) Endlich wird Zusammenstellung der Vokabeln nach sachlichen Gruppen als wertvoll bezeichnet.

Die alten Forderungen von 1881/82 und 1891 tauchen wieder auf, besonders sei auf Punkt 4, 5, 6 und 8 aufmerksam gemacht. In jedem Fall bedeutete die 19. (20.) Auflage keinen Fortschritt auf dem einst glücklich betretenen Wege. Die längere Abwesenheit des Verfassers (Reise nach Amerika) verzögerte die Revision und erst im Beginn des Jahres 1907 konnte das Manuskript von einer fünfgliedrigen Kommission (Amtl. Schulbl. 1. Mai 1904 und 1. Februar 1907) geprüft werden. Ein Antrag meinerseits auf prinzipielle Aenderung mindestens im Sinne der I. resp. V. Auflage drang nicht durch. Nach tüchtiger Reduktion des Materials (von 100 auf 80 Lektionen und 1800 auf 1100 Vokabeln I. Teil) entstand

V. Die revidierte 21. Auflage 1907, welche uns zur Begutachtung vorliegt.

## B. Begutachtung.

Il n'y a point d'ouvrage si accompli qui ne fonde tout entier milieu de la critique, si son auteur voulait en croire tous les censeurs qui ôtent chacun l'endroit qui lui plaît le moins.

La Bruyère.

Aus diesem Grunde können weder persönliche Liebhabereien des Einzelnen, noch methodische Dogmatik irgend einer Richtung, die nur auf einen Glauben schwört, bei einer Kritik maßgebend sein; das Buch will vom Standpunkt des Verfassers aus geprüft werden. Wir wollen deshalb versuchen, auf der Basis des Verfassers die Prüfung vorzunehmen, und zwar nur in prinzipieller Weise, um Einzelheiten nur da herbeizuziehen, wo sie als Dokumente und Belege der grundsätzlichen Ausführungen dienen müssen.

A. Die Anlage des Buches: In der geschichtlichen Einleitung haben wir erfahren, wie das Buch im Laufe der Jahre durch Umarbeitungen entstanden ist. Welche grund-



fäßlichen Wandlungen hat es durchgemacht! 1881/82 war es ganz grammatisch kompiliert, 1892 wird die Imitative und Induktion eingeführt. Aber nicht nur methodischer Systemwechsel, sondern auch gänzlich veränderte Verteilung des grammatischen Materials auf die zwei obligatorischen Jahre, innerhalb welcher Zeit wir zu einem gewissen Abschluß gelangen sollten, namentlich die Verteilung der Konjugation auf die zwei Jahre, waren die Ergebnisse der Neubearbeitung, die den Wünschen der Praktiker entsprach. Die Art der Verteilung des grammatischen Materials ist also gewiß zweckdienlich, sie ist aus den praktischen Erfahrungen hervorgegangen. Andere gute Bücher (z. B. Grand-Chur) wären nicht ohne weiteres in unsern Schulen zu gebrauchen, weil sie für anders vorgebildete Schüler und für eine längere Lernzeit berechnet sind. Das Verlangen nach eigenen Lehrmitteln ist deshalb ein berechtigtes und natürliches.

Ueber die stoffliche Auswahl und Verarbeitung später.

B. Die Methode. Das Vorwort bekennt sich zum direkten, imitativen Verfahren, das „unmittelbar von der fremden Sprache ausgeht“. — Wenn „die methodische Anlage in der Hauptsache die gleiche geblieben“ ist (Vorwort), wird sie den allgemeinen, pädagogischen Anforderungen der direkten Methode genügen müssen, welche auch die I. Auflage bestimmten und die fordern:

- 1) Regelmäßiges Ausgehen von der Anschauung.
- 2) Das Selbstfinden der Gesetze (Induktion) aus dem Anschauungsstoff und folglich
- 3) Behandlung des Wesentlichen, Preisgabe des Unwesentlichen.
- 4) Verbindung eines wertvollen Sprachinhaltes mit der vorzuführenden Sprachform.
- 5) Richtiges Verhältnis zwischen Erkennen und Ueben.
- 6) Vorherrschaft der mündlichen Betätigung.
- 7) Besonnene Begründung der schriftlichen auf die mündliche Betätigung. Stete Wechselbeziehung zwischen den verschiedenen Seiten des Unterrichts.
- 8) Unbedingte Forderung der Lebendigkeit.
- 9) Gemeinsame Betätigung der Klasse und des Lehrers.
- 10) Die Rolle des Schulbuches ist eine recht untergeordnete gegenüber der des Lehrers. (Münch.)

Ein bloßer orientierender Blick in die Neuauflage zeigt, daß von diesen in der I. Auflage durchgeführten Grundsätzen der Induktion nur noch Reste geblieben sind.



Schon bei der Lektüre des **V o r w o r t e s** kann man sich des Eindruckes nicht erwehren, daß der Verfasser mit den Anhängern des Alten und den Neuerern paktieren will; er sucht mit beiden Lagern **K o m p r o m i s s e** abzuschließen. Während die I. — V. Auflage und deren Neudrucke ein klares, methodisches Prinzip von der ersten Seite an verfochten und durchführten, gießt jetzt der Verfasser altmethodisches Wasser in neumethodischen Wein, er näht einen alten Zeuglappen auf ein neues Kleid!

Die frühern Bearbeitungen verlangten: „die Lehr- und Lern-tätigkeit in jeder Unterrichtsstunde geht von einem **L e s e s t ü c k e** aus, das dem Gesicht- und Erfahrungskreise des Schülers angehört und das in französischer Sprache möglichst vielseitig bearbeitet werden soll“. Die neue Auflage verläßt bewußt und mit Ueberzeugung diesen Weg. Man gehe „im Anfange von **e i g e n s g e w ä h l t e n e i n f a c h e n S ä t z e n** aus, die nichts Neues enthalten, als die zur Behandlung kommende (grammatische) Schwierigkeit, sodaß die Aufmerksamkeit auf diese allein gerichtet bleibt. Das ist die notwendige Vorbereitung auf . . . ein zusammenhängendes Lesestück, das erst nach und nach, gegen das zweite Jahr hin, als Ausgangspunkt zur Ableistung fremdsprachlicher Tatsachen, an der Spitze des jeweiligen Stundenpensums steht“. — (!)

Damit sind wir glücklich wieder da angelangt, wo das Lehrbuch **a n n o 1881** stand! (siehe vorn pag. 219, sobald ein Stück als Ganzes fesselt, leidet darunter leicht das Interesse für die grundlegenden Einzelheiten“). Wir sind wieder zum grammatischen, deduktiven Betrieb verurteilt, welcher (1892) glücklich überwunden zu sein schien. Der grammatische Schematismus macht sich wieder breit durch Titel und Paradigma an der Spitze fast jeder Lektion.

Was uns aber besonders auffällig und didaktisch einfach unverständlich wird, ist die Tatsache, daß auch dieses Vorgehen nicht durchgeführt worden ist, sondern hauptsächlich bloß im Anfange des I. Teiles das Terrain beherrscht, um später öfter dem imitativen, direkten Verfahren den Platz zu räumen (II. Teil). Damit stellt sich der Verfasser prinzipiell auf den Standpunkt, daß die Deduktion und Konstruktion das Elementarere, Einfachere, die Imitation und Induktion das Verfahren für den reifern Kopf sei. Ich fürchte und hoffe, daß er mit dieser Ansicht allein steht und konstatiere, daß die **V e r s i c h e r u n g** des **V o r w o r t e s**, die **M e t h o d e** sei die direkte, mit der **t a t s ä c h l i c h e n** **A u s g e s t a l t u n g** in unversöhnlichem **W i d e r s p r u c h e** steht.

Die **m e t h o d i s c h e** **A n l a g e** ist vielmehr eine ganz

grundfahlose und vielfach reaktiönäre geworden, die das Vorwort (im Manuskript) speziell noch motivierte: „Der Schüler soll die Schwierigkeiten bewußt überwinden; was wir an die Spitze der Lektion stellen, könnte nicht ohne Nachteil für den Fortschritt und die klare Erkenntnis des fremden Baues in den Lesestoff hineingestellt werden.“ — Damit erklärt der Verfasser den Grundsatz der Imitation und Abstraktion der I. Auflage als eine prinzipielle methodische Verfehlung, die nun korrigiert wird zu gunsten der Konstruktion!

Es ist nicht zu bestreiten, daß das Hauptaugenmerk der neuen Auflage prinzipiell auf

C. Die Grammatik gerichtet ist, obschon die Methodik im Laufe der Bestrebungen immer mehr erkannte, daß wir eine weit größere Aufmerksamkeit auf die Aneignung des Wortschatzes verwenden müssen, die wir fortwährend gebrauchen, wenn wir lesen, sprechen oder schreiben wollen. Mich verfolgt noch die unangenehme Erinnerung, wie ich in der Sekundarschule Wörter ohne innern Zusammenhang aussagen mußte und dann als Lohn die Sätze übersetzen durfte. Das war geradezu ein pädagogischer Unfug. Wenn dann statt der Einzelsätze zusammenhängende Stücke kamen, hatte dies den Vorteil, daß sie den Wortschatz in bestimmter Ordnung und an einen geordneten Gedanken- und Anschauungsgang gebunden brachten. Aber — wir arbeiteten nach Plöz — jedes Stück führte in einen andern Ideenkreis, die Stücke unter sich blieben nicht in einem sachlichen Zusammenhang. — Sehr ähnlich geht in unserer Neuauflage auch Baumgartner vor.

Die Formenreihen am Anfange jeder Lektion sollen die Aufmerksamkeit des Schülers auf die grammatischen Schwierigkeiten lenken. Ob diese den Anfänger nicht eher abschrecken, wenn er zum voraus weiß, daß er es mit Schwierigkeiten zu tun haben wird? Der gestrenge Türhüter das Paradiigma, läßt nur jenen ins neue Sprachgebäude, der die Etiquette, die strenge Form kennt, die im Hause waltet. Zaghaft, überall Schwierigkeiten witternd und Verstöße riskierend, tastet der ungewandte, linkische Neuling zu der formgerechten, bunten Gesellschaft der abgerissenen Einzelsätze, von denen keiner dem andern bekannt ist, weil jeder aus einem andern Milieu stammt. Eine ergiebige, nutzbringende Konversation ist ausgeschlossen; jeder Satz hält streng bloß auf Korrektheit der Form. Die Polizeivorschriften an der Grenze des sprachlichen Neulandes verunmöglichen ein frohes Tummeln; der Schüler bewegt sich auf dem Glatteis des formalistischen Betriebs nur vorsichtig und zag, wenn er wirklich gescheit genug ist,

die abstrakten Formeln am Eingange zu verstehen. Wievielen aber sind diese Formenreihen im Anfange der Lektionen Rätsel, die ungelöst bleiben, inhaltzleere Titel von noch ungelesenen Kapiteln. Kommt der Schüler nicht zu der falschen Ansicht, daß die Sprache aus der Grammatik abgeleitet sei? „Mit der Festsetzung der Grundgesetze ist überhaupt für das praktische Können noch nicht viel gewonnen; denn von ihrer Erkenntnis bis zum gewohnheitsmäßigen Treffen alles dessen, was sich nach ihnen bestimmt, ist ein weiter Weg.“ (Münch.)

Während in der I. Auflage die Grammatik Schritt für Schritt den Sprach- und Leseübungen folgte, als Abstraktion des praktisch Erlebten, der Schüler sich an hand vieler Beispiele durch Imitation, und un bewußte Gewöhnung die Formen aneignete, durch Vergleichung, Sammeln und Ordnen zur Erkenntnis der Sprachgesetze und damit zur bewußten Handhabung der Sprache kam, — während früher zuerst das Gefühl geweckt und dann das Bewußtsein geschaffen wurde, wird jetzt dieser naturgemäße Weg rückwärts geschritten. Das Selbstfinden der Gesetze wird ausgeschlossen, alles Grammatische und Formale zum Eingang auf dem Servierteller gereicht. Wäre anstatt der breitspurigen Regeln (pag 58, 51, 48) nicht eine klare, übersichtliche, graphische Veranschaulichung, die auch dem weniger Begabten einleuchtet, als ein Résumé des Abstrahierten, ungemein viel wertvoller, als dieses Dressurverfahren?

Trotzdem also grammatische Erwägungen führend waren, sind einige Kapitel der Grammatik sicherlich zu kurz bedacht und zu rasch behandelt, so beispielsweise die Einführung und die Uebung des Passé indéfini und der Veränderlichkeit des participe passé, die nur im Paradigma und dann als Interlinearbemerkung in zwei vereinsamten Musterbeispielen vorkommt, in der Lektüre aber pag. 47/48 und 58) nicht ein einziges Mal Erwähnung findet. Das Hauptgewicht ist eben hier (Lektion 56) gar nicht auf dieses schwierigste Kapitel des mit avoir konjugierten veränderlichen Partizips gerichtet, sondern auf das pronom complément, weshalb in der Lektüre, die als Uebung gelten soll, das Perfekt und damit das Partizip niemals vorkommt. Dessen ungeachtet wird dem Schüler die Regel (siehe Interlinearbemerkung) in aller Form aufgezwungen. Er muß sie glauben, das Paradigma, welches an der Spitze steht, hat ihm über jeden Zweifel leicht hinweggeholfen! Wie soll der arme Schüler, der gar keine Uebung bekommt, nur einigermaßen sicher werden?

Wo ist ferner das nicht minder schwierige Kapitel: das Per-

feßt des reflexiven Verbs, dessen Présent Lektion 57 vorkommt? Daß so einfache Sachen, wie die Verneinung oder die Steigerung und die Zahlen so weit nach hinten geschoben sind, obschon sie der Konversation so willkommenes Material bieten könnten, ist wohl mit ein Beleg dafür, wie die Konversation zugunsten der grammatischen Exercices verkürzt wird.

Man gibt den Kindern Steine statt Brot; denn

D. Auswahl des Stoffes, Anordnung desselben und Aneignung des Wortschatzes wird ganz von der Grammatik diktiert. Ihr dient, was an heterogenem Stoff in bunter Folge herbeigebracht wird, ohne sachliche Rücksichten. Dies erschwert das Erlernen ganz ungeheuer. Darum die Klage: zu viel Stoff! Ich sage aber wohl mit mehr Recht: zu wenig sachliches Material und zu viel dürre Grammatikübungen, die kein freudiges Vorwärtskommen ermöglichen.

Wir dürfen der Gedächtniskraft unserer Anfänger nicht zu viel zumuten. Das abstrakte Denken und das formale Ueben liegen ihnen nicht. Um die Entlastung zu ermöglichen, muß mehr die Vorstellung des Wirklichen zu Hilfe genommen werden, welches das Kleid des Abstrakten abgibt. Wir stehen daher auf dem Standpunkte, es sei, besonders im Anfange, dafür zu sorgen, daß ein nach sachlichen Gesichtspunkten geordneter Sprachstoff geboten werde, damit der Schüler dazu angeleitet werden kann, die Bedeutung aller auftretenden Wörter und idiomatischen Wendungen durch unmittelbare Verknüpfung mit der Handlung, dem Dinge oder Bilde (Zeichnung an der Tafel) oder so weit als möglich aus dem Satz zusammenhänge zu erschließen, doch so, daß wir die Muttersprache als willkommene Interpretin in gewissen Fällen, wo die Fremdsprache von der Muttersprache abweicht oder zur Kontrolle zu Rate ziehen.

Auch die Verfasser bekannten sich früher zu diesem Verfahren, wenn auch die Ausgestaltung der Konsequenz entbehrte, indem zu wenig homogener Stoff herbeigebracht war. Heute finden wir wiederum die Vorherrschaft der isolierten, unzusammenhängenden Einzelsätze, die grammatischem Formalismus zuliebe zusammengestoppelt sind. Sie sind nur mangelhaft gestützt durch ein behandeltes Sachmaterial. Gar oft geht denn auch diesen formalen Uebungen das sachliche Wortmaterial aus, und da werden ganz isolierte Vokabeln für die Exercices der bunt durcheinander geworfenen Sätze eigens einge-



führt (35, 36 usw.). Oft sind sogar leere Vokabeln im Vokabular vorgemerkt, die gar nie in einem Satze auftreten und nie zur Einprägung und Übung kommen! (25)

Jeder Unterricht ist interessant für den Schüler, wenn er lebendig geführt ist. Wer aber kann sich anheischig machen, die Lebendigkeit, die gemeinsame Betätigung der Klasse und des Lehrers, die vorherrschend mündliche Betätigung in die Schule zu tragen, wenn er dem Buche treu folgt? — Kann so die Scheu vor dem Sprechen überwunden werden?

E. Gedeiht hier eine natürliche *Konversation*? Überall drängt sich anspruchsvoll der Formalismus hervor. Eine sichere Einübung und feste Einprägung des gewonnenen grammatischen Materials verlangen gewiß eine Fülle von entsprechenden Übungen; denn die ungenügende Befestigung der Formen im grundlegenden Anfangsunterrichte rächt sich bitter auf der obern Stufe und um das Sprüchlein: „Übung macht den Meister“ kommen wir nicht herum, denn auch wir wollen bloß jene Reform, die Lebensfähiges leistet und nicht ins Tändeln und Scheinkönnen ausartet. Aber gegen den Zwang, zur konstruktiven Methode zurückzukehren, dürfen wir uns wehren. Wenn seit 19 Jahren an der Hochschule der neumethodische Weg gezeigt wird, wenn auch der heutige Lehrer der Methodologie fremder Sprachen, Herr Prof. Dr. Gauchat, in so überzeugender und praktischer Weise die Reform vertritt und auch das alte Lehrmittel diese Methode erlaubte, so ist es unerhört, wenn wir durch das neue Buch auf ein antiquiertes Vorgehen geführt werden. Ein Lehrbuch soll nicht rückwärts, sondern vorwärts revidiert werden, die Zukunft liegt bei den Jungen (deren Bestrebungen ja schon das hübsche Alter von beinahe 30 Jahren haben).

\* \* \*

War es überzeugte Reaktion, daß der grammatische Schematismus wieder aufkam? Jedenfalls halfen noch andere, äußere Umstände mit. Nicht bloß Anpassung an mancherlei Begehren, nicht nur die Vorsicht, Allen, den Alten und den Neuen, zu dienen, sondern auch das Bestreben, kürzere Lektionen zu schaffen (siehe Kapitelanträge) veranlaßte, einzelne Lektionen besonders im Anfange durch Streichungen und Kürzungen, sowie durch Trennung in mehrere Lektionen zu zerreißen (16 wird zu 16 und 17, 18 zu 24 und 26 usw.). Dies hatte zur Folge, daß einzelne Lektionen rein formale Funktionen zugewiesen werden mußten.

Zur Demonstration dieser Annahme und um unsere bisherigen kritischen Ausführungen zu belegen, wollen wir die einzelnen Lek-



tionen bezeichnen, die ganz grammatisch aufgebaut sind und dann einige davon genauer prüfen.

Ich notiere folgende:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 (das ganze Aussprachekapitel), 17, 18, 20, 23, 24, 25, 26, (28) 35, 36, 38, 39, (42) 44, 45 a, 45 b, 47, (50) 51, 55, 56, 57, 58, (60) 61, 62, (64) (65) 72, (78), wo der geschickte Lehrer oft (...) die Induktion dennoch eintreten lassen wird, obgleich der Verfasser deutlich und grundsätzlich den logisch deduktiven Betrieb (Vorwort) verlangt.

— Das unglückliche, unentschiedene Hin- und Herpendeln zwischen zwei sich bekämpfenden und ausschließenden Methoden und das Vorgehen im Einzelnen wollen wir an den Lektionen 14—21 zeigen.

14. Ist eine sehr bescheidene Anschauungsübung la classe; induktiv wird die grammatische Erkenntnis (formation du pluriel) aus dem Sprachganzen abstrahiert und geordnet. (Dieser Betrieb ist also ohne Schaden möglich.)

15. Bringt in einer Leseübung Mögliches und Unmögliches. Tu vois l'école. Tu vois les abeilles — les pommes etc.

16. Will die Einzahl des Présent von être üben. Deshalb die Paradigmata an der Spitze. Die Leseübung selber enthält aber bloß die 3. Pers. (!) ebenso das Exercice oral. — Die Hauptübung besteht eben gar nicht in der durch Titel und Paradigma laut angekündigten Konjugation des Hilfsverbs, das der Schüler eingangs abstrakt, losgelöst von einem stützenden Vorstellungsmaterial hatte mühsam formal einprägen müssen, das also die Aufmerksamkeit des Lernenden beherrschte, um die kommenden „Schwierigkeiten bewußt zu überwinden“, sondern in der Anwendung der Präpositionen, worauf aber das Interesse gar nicht gelenkt worden war (!). Der Schematismus täuschte den Verfasser selber. Die Ueberwindung der Schwierigkeit geschieht also auch unbewußt, trotz „Nachteil für die klare Erkenntnis des fremden Baues“. Wie oft auch werden fremde Formen anticipiert, bevor die schulgerechte Behandlung kommt: Das adjectif possessif kam schon pag. 18. 19. 20. 22 vor, bevor es in Lektion 24 resp. 26 offiziell auftritt etc., wurde also auch schon unbewußt bewältigt.

17. Bringt formal Mehrzahl des Présent von être.

18. Führt das Hilfsverb avoir ein (isolierte Sätze: il a trois frères ou trois soeurs!! Heterogenes Stoffmaterial; siehe Exercice de liaison.)
19. Bringt il y a, das adjectif possessif von Lektion 26 vorausnehmend.
20. Diese Lektion, der Einführung des Présent der I. Conjugation gewidmet (samt Frageform), ist typisch für den unerhört trockenen, pedantischen Grammatikbetrieb. Warum sind, dem Prinzipie zu entsprechen, hier die besonderen Schwierigkeiten von manger und arranger nicht in Paradigmata vorgeführt, um bewußt überwunden werden können? — Prüfe auch den unzusammenhängenden Stoff der Lektüre.

Ähnliche Verhältnisse finden wir bei den Lektionen:

21. bis 27, zwischen welchen Sprachganzen fünf formale Lektionen liegen:
22. Impératif (erscheint nochmals in 47) übt isoliert Présent von faire, um nur dessen dritte Pers. zu verwenden.
23. Doppelte Frageform, deren Beispiele aber keine Antwort gestatten! Weshalb fragt man?
24. Adjectif possessif, das schon oft anticipiert ist.
25. Conjugationsübung. Warum sind donner und montrer bloß als Vokabeln isoliert eingeführt, um nie geübt zu werden? — Dazu das bunte Durcheinander des sachlichen Stoffes.
26. Adjectif possessif. Man prüfe die Art der Uebung, den Sinn der Sätze! —

F. Es erübrigt noch, ein Wort von den U e b e r s e t z u n g e n zu sagen. So, wie sie im Lehrbuch aufgefaßt werden, schaden sie nicht; obschon der Gewinn nicht überall der Mühe lohnt. Zwei grundverschiedene Sprachen so lehren wollen, daß man auf jedes deutsche Wort eine fremde Etiquette klebt, ist naturwidrig und geschmacklos. Die beiden Sprachen sind in ihrer inneren Sprachform so inkongruent, daß ihre Ausdrucksformen sich nur selten decken, völlig entsprechen. Die Menge der Idiotismen ist ein zu großes Hindernis, darum fort mit dem Aufbau der neuen Sprache Stein auf Stein, Wort auf Wort auf dem Grund der Muttersprache! — Wir nehmen selbst den Vorwurf hin, daß die Modernen nicht übersetzen können. In der Aufnahmeprüfung in die Handelsschule versagte irgend ein Schüler beim Übersetzen des Sätzchens: Ich bin 15 Jahre alt! — Ist dies ein Kriterium der neuen Bestrebungen?

Die Prüfungen sollten nur einmal vernünftig werden und neu methodisch erzogene Schüler nicht altmethodisch prüfen. — Wenn

jenem Aspiranten der Idiotismus: „J'ai quinze ans“ momentan durch die inkongruente deutsche Wendung verdunkelt wurde (— „was in der eigenen Sprache am geläufigsten ist, das wird in der fremden Sprache fast am schwierigsten, indem sich da mit besonderer Selbstverständlichkeit und Hartnäckigkeit die alten, vertrauten Formen eindrängen“) — so möchte dem routinierten Uebersetzer, der jene Aussetzung machte, dasselbe begegnen bei folgendem Ausdruck: „Es kommt auf's gleiche heraus, wenn wir jetzt gehen!“ Wer kann's?

Zur Interpretation und Kontrolle ist die deutsche Sprache aber unentbehrlich. „Die Uebersetzung jedoch ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht“. — Auf der Hochschule ist sie eben noch schwer genug! —

Endlich möchte ich das verunglückteste Kapitel einer Prüfung unterziehen: den

G. A u s s p r a c h e v o r k u r s. Wir haben schon aus dem geschichtlichen Teil erfahren, wie sich der Verfasser 1882 dadurch, daß er die besondere Betonung des Lautes und die wichtige Frage der Verwertung der Phonetik im Sprachunterrichte ins Buch brachte zur Reform bekannte, die vom Lehrer Gehör verlangt und diesen Sinn auch beim Schüler gehörig bearbeitet wissen will. Neu war eben an der Reform eigentlich nur dies im Gegensatz zur klanglosen Methode. Alle anderen Grundzüge sind schon vor Jahrhunderten von großen Pädagogen vertreten worden (Comenius, Ratichius usw.) und kamen im Studium der alten Sprachen zur Geltung, solange, als diese noch als gesprochene Sprachen behandelt wurden. Der grammatische Betrieb trat erst ein, als das Latein eine tote Sprache wurde!

Während der Verfasser 1882 also ein Neuerer war, zeigt ein Vergleich der heutigen Fassung des Aussprachekapitels mit der damaligen Einführung in die Laute, daß auch hier reaktionäre Tendenzen vorhanden sind. Dort Gründlichkeit und phonetische Gewissenhaftigkeit, hier eine auffällige Gleichgültigkeit gegenüber phonetischen Werten, ein bescheidenes Sichbegnügen mit dem Ungefähr. Dies macht die phonetische Einleitung beinahe wertlos.

Der prinzipielle Fehler lag von Anfang an in der Anlage. Grammatische Elemente sind nicht zu entbehren. Die Phonetik ist nicht alles Primäre. Die Laute müssen in alle möglichen Kombinationen eintreten. Hätten die Verfasser die Anträge der Kapitel: 1892/1904 (Lehre der Aussprache nicht getrennt vom übrigen Lehrstoff, — die ersten Sprechübungen (mit methodischer Einführung der phonetischen Elemente) an Sachkategorien und Ideen-  
gruppen vorgenommen) verwertet, so würde eine gewisse Breite der

Vorführung der Laute, für die Herr Prof. Gauchat ein Vierteljahr vorschlägt, um gründlich alle Laute als neue zu erfassen, keine Aergernisse und Mißverständnisse erregt haben. Indem aber das Grammatische ausgeschaltet, das Verb ausgemerzt wurde, war eine unterrichtliche Behandlung riesig erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht. Das Aussprachekapitel war und blieb ein Stein des Anstoßes. Der eine Lehrer, dessen phonetisches Gewissen enger war, verharrete sehr lange dort, ein anderer überging es ganz. So kürzte der Verfasser mit jeder Neubearbeitung. Es sollte nur gelesen und ausgesprochen, nicht aber eingepägt werden!! Es ist, als ob dem Schüler so recht nachdrücklich vom ersten Anfange an beigebracht werden sollte: der Inhalt ist gleichgiltig, wenn nur die Form geübt wird. Der Schüler ist gelehrig. Wie lange dauert es, und er hört überhaupt auf, sich beim Lesen etwas zu denken, besonders, wenn ihm die Vokabeln so schön vor die Nase gesetzt werden!

Den prinzipiellen Fehler der Anlage haben wir schon gerügt (pag. 218). Untersuchen wir noch, zu welchen unvorhergesehenen Schwierigkeiten das Anticipieren führt, das geradezu unrichtige Artikulation involviert, wenn der Lehrer nicht persönlich eingreift.

Lektion 1= übt den ü= und u, sowie die beiden o=Laute; bringt aber schon das offene è (von Lektion 2), das stumme, nicht gesprochene Schluß=e, den dumpfen ö=Laute (von 2), das stimmlose s (von 6) (und zwar als Anfangswert und in der Mitte, mit der orthographischen Schreibweise c), bringt ferner den stimmlosen sch=Laute, ohne auf dessen ihm eigentümliche Schreibweise aufmerksam zu machen, den harten k=Laute in der Schreibart c, welches Zeichen also für zwei Laute steht.

Und steckt in diesen losen Vokabelreihen nicht schon viel Grammatisches, das der Beachtung wert wäre: Substantiv und sein Geschlecht, bestimmter und unbestimmter Artikel (männlich und weiblich) (allerdings unvollständig — un= Lektion 6), sowie Präposition? — Dies wird alles dem Empfinden des Schülers überlassen! So einfach und methodisch die Anlage zu sein scheint, sie häuft in ein paar Zeilen ein formales und grammatisches Material, das für einen schwachen Kopf unerreichbar ist, einem tüchtigen aber Rätsel auf Rätsel aufgibt.

Und der Erfolg dieser phonetischen Übungen? Der das flotte Vorwort zur ersten Bearbeitung geschrieben hat, (siehe vorn pag. 218) kann im Ernste nicht mehr verlangen, daß diese Rudimente phonetischer Erziehungsmittel noch Erfolge erzie-



len könnten. Es ist kaum nötig, weiter ins Einzelne den didaktischen Fehlern nachzuspüren. Nur die Hauptpunkte seien unterstrichen:

2. Anticipiert k, rein a, stimmhaft v und stummes z. f. und r.
4. Läßt die stimmhaften d. b und v unbeachtet passieren, die überhaupt nie zur Behandlung kommen. Dennoch treten sie am Schlusse in einer Uebersicht auf! Warum dem W-Laut der W-Laut nicht folgt (sondern erst in 10), die Bindung est ici unterschlagen wird? (siehe erst 11.)
5. Nimmt den k-Laut in einer neuen Schreibweise, sowie stummes t voraus.
6. Ist die einzige (!) Vorführung von einem stimmhaften Konsonanten: s. Sind die andern unserem Munde geläufiger?
7. Liebt Nasenlaute und schmuggelt unbeachtet g ein, während
8. ebenso gue einschleichen läßt.

Es ist mit dieser Anlage unvereinbar, daß sich Klasse und Lehrer gemeinsam betätigen. Die Hauptrolle spielt das Schulbuch, dem sich auch der routinierte Lehrer ergeben muß.

Wohl bietet gerade die phonetische Einleitung die größten Schwierigkeiten und mit Verlangen und Urteilen wird nichts geschaffen. Daß aber dem Wunsche der Kapitel und der imitativen Methode Rechnung getragen werden kann, habe ich letztes Jahr praktisch zu zeigen versucht. Ähnlich geht auch Grand-Chur vor. Daß dies unabhängig von einander geschah, ist der klare Beleg dafür, daß wir auf der rechten Fährte sind.

### Ergebnisse.

#### A. Die Anlage des Buches:

1. Die Verteilung des grammatischen Materials, besonders der Konjugation ist, weil aus der Erfahrung hervorgegangen, für unsere zwei obligatorischen Lehrjahre zweckdienlich. Innerhalb des I. Teiles sind aber Verschiebungen notwendig (pag. 228 und 235, C, 3).

#### B. Die Methode:

1. Der Versicherung des Vorwortes, die Methode sei die direkte, wird durch die praktische Ausgestaltung widersprochen.
2. Es ist zu bedauern, daß der Verfasser den Standpunkt der Induktion im I. Teil verlassen hat.
3. Die grundsätzliche Anwendung der Deduktion auf der Elementarstufe, für welche einzig das induktive Verfahren der Initiative anwendbar ist, muß als eine methodische Verfehlung bezeichnet werden.



4. Wir vermiffen ein konsequentes Festhalten an einem methodifchen Grundfah und konftatieren eine merkwürdig fih durchkreuzende Prinzipienlofigkeit.

#### C. Die Grammatik:

1. Der grammatifche Schematismus beherrscht den ganzen Betrieb ausschließlich. Die formalen Seiten der Sprechübungen ftehen in keinem Verhältnis zum realen Erkenntnismaterial.
2. Die Formenreihen im Anfange der Lektionen find dem Schüler unverftändliche, inhaltlofe Titel von noch ungelefenen Kapiteln.
3. Troß des ftrengen Schematismus' werden einzelne Kapitel zu wenig gründlich (z. B. Participle passé und deffen Veränderlichkeit); andere zu spät behandelt (pag. 228).

#### D. Auswahl und Anordnung des Stoffes, Aneignung des Wortfchatzes:

1. Die Auswahl und Anordnung des Stoffes richtet fih nur nach der Grammatik, weshalb im Anfange ifolierte, zufammenhangslofe Einzelsätze vorherrschen, deren Wortmaterial oft ganz unvermittelt einzeln eingeführt werden muß, was eine enorme Erffchwerung des Erfaffens und Behaltens mit fih bringt; anftatt, daß
2. ein nach fachlichen Gefichtspunkten geordneter Sprachstoff geboten wird, damit die Schüler lernen, die Bedeutung aller auftretenden Wörter und idiomatifchen Wendungen durch unmittelbare Verknüpfung mit der Handlung, dem Dinge oder Bilde und fo weit als möglich aus dem Satz zufammenhange zu erfchließen.
3. Das persönliche Erlebnis follte befonders unterrichtlich verwertet werden können. Das Verb erhalte die ihm gebührende Zentralftellung im ganzen Betriebe.

#### E. Konversation:

1. Nur dieser fachliche Zufammenhang fchafft das Vorftellungsvermögen, fchärft das Wahrheitsgefühl und weckt die kindliche Initiative, das befte unterrichtliche Mittel in einem lebendigen Unterrichte, wie ihn eine lebende Sprache verlangt.
2. Die jeßige Auswahl und Anordnung verunmöglichst im Anfange die Konversation.

#### F. Uebersetzungen:

1. Die deutsche Sprache follte immer dann herbeigezogen werden, wenn es fih um rafche Interpretation handelt und

in den Fällen, wo die Fremdsprache von der Muttersprache abweicht, oder zum Zwecke der Kontrolle.

2. Die eigentliche Uebersetzung gehört aber auf eine höhere Stufe.

G. Das Aussprachekapitel:

1. Der Aussprachevorkurs kann weder in wissenschaftlicher noch methodischer Hinsicht genügen.

2. Eine phonetische Einführung ist aber notwendig. Die Lehre von der Aussprache soll nicht vom übrigen Lehrstoff gesondert behandelt werden, sondern bildet dessen erste Stufe, in welcher alle phonetischen Elemente an hand von Ideen- und Sachgruppen (siehe D 2. 3) eingeführt und durch Artikulationsübungen vermitteltst Lauttabellen, geübt werden, im Zusammenhang mit grammatischen und sachlichen Erkenntnisstoffen (siehe Kapitelanträge pag. 5/6. 7/8).

**Antrag.**

Da 1.) methodische Anlage sowohl wie 2.) Auswahl und praktische Ausgestaltung des Stoffes weder dem heutigen Stande der Methodik des Fremdsprachunterrichts, wie sie auch unsere Hochschule lehrt, noch den wiederholt durch die Kapitel geäußerten Wünschen der Lehrerschaft genügen, beantrage ich Neuschaffung des I. Teiles nach den Grundsätzen der Sekundarlehrerkonferenz.

\* \* \*

Persönlich habe ich beizufügen, daß ich bedauere, zu diesem Resultate gekommen zu sein, da ich den Verfasser persönlich schätzen gelernt habe. Sachlich konnte ich keinen andern Standpunkt einnehmen.

Ueber die Methode entscheidet der Lehrplan, der, wie ich ausführte (Jahrbuch 1907 pag. 291 ff.), auf dem Boden der Reform steht. Das Buch hat im Einzelnen die Begleitung zu geben.

Die Fassung des Französischbuches ist für unsere Schulen von einschneidender Wirkung, schon deshalb, weil es uns alle Tage beschäftigt, wie kein zweites Lehrmittel. Solange der Sekundarlehrer nicht Fachmann ist (Jahrbuch 1907 pag. 317), der neben der methodischen, eine kräftige sprachliche und philologische Bildung besitzt, ist er vom Buche abhängig, um so mehr, je stärker er, dank seiner Vielseitigkeit, seine Kräfte zersplittern muß. Wer handhabt die fremde Sprache nach allen Richtungen hin und in

alle Einzelheiten so meisterhaft, daß er ganz persönlich sein kann, um nötigenfalls zu improvisieren, um seinen Gedanken und Affekten lebendigen Ausdruck zu verleihen? Das Buch bringt Sonnenschein oder Mergel und sein Verfasser erinnere sich daran, daß Schulzeit — Jugendzeit ist und qu'il travaille non sur le papier, mais sur la peau humaine qui est chatouilleuse.

Das beste Buch eines andern wird zwar den selbständigen Lehrer auf die Dauer nicht völlig befriedigen, hängt doch Abfassung und Beurteilung aufs engste mit der Eigenart des Lehrers zusammen. Aber weder Temperament noch Prinzipienreiterei können Anlage und Grenzen bestimmen. Ein Buch, das Allen dienen soll, darf eben nicht irgend einer extremen Richtung hulldigen. Weil aber Reform identisch ist mit Vielseitigkeit der methodischen Mittel (Jahrbuch 1907 pag. 314 ff.), so ist sie die einzige Methode, die wir für den Anfangsunterricht anwenden können, wollen wir allen Lerntypen unter unsern Schülern gerecht werden.

Unser Verlangen entspricht übrigens nur den seit 25 Jahren wiederholten Wünschen der zürcherischen Lehrerschaft. Wenn nicht mehr 11 sich oft widersprechende Kapitelsgutachten, sondern die geeinigten Anträge der ganzen Sekundarlehrerschaft kommen, sollten sie dann nicht größeren Einfluß haben? Im Interesse der Schule vorwärts und nicht zurück!

## Zweiter Teil.

Von A. Brunner, Winterthur.

Die Begutachtung des 2. Teiles unseres obligatorischen Lehrbuches der französischen Sprache soll sich auf die von der letztjährigen Sekundarlehrerkonferenz angenommenen „Thesen betreffend den Französisch-Unterricht an der Sekundarschule“ stützen.

Sie erstreckt sich über folgende Hauptpunkte:

1. Stoffauswahl (Wortschatz).
2. Vermittlung des Wortinhaltes.
3. Einprägung und Wiederholung des Wortschatzes.
4. Grammatik (Orthographie, Uebersetzungen).

### 1. Stoffauswahl (Wortschatz).

Im zweiten Schuljahr soll der Französischunterricht den Schüler befähigen

- a) sich über Dinge und Vorgänge des Alltagslebens mündlich und schriftlich auszudrücken;
- b) leichtere französische Lektüre zu verstehen.

Nach diesem doppelten Ziele hat sich die Stoffauswahl zu

richten. „Jede Lektion soll eine Einheit sein; die aufeinanderfolgenden Lektionen sollen den Stoff planmäßig erweitern und ein Ganzes mit zusammenhängendem Wortschatz bilden.“ Wie erfüllt nun der 2. Teil unseres Lehrmittels diese Forderungen?

Die 80 Nummern bilden inhaltlich folgende Gruppen:

Erzählungen . . . . .	28	Nummern
Beschreibungen . . . . .	5	„
Dialoge . . . . .	9	„
Briefe . . . . .	11	„
Lectures . . . . .	8	„
Kein grammatikalische Nummern	19	„

Gegen die einzelnen Nummern als solche habe ich nicht viel einzuwenden. Sie sind dem Fassungsvermögen des Schülers angepaßt, stofflich meistens gut ausgewählt und nach Möglichkeit verarbeitet. Jede Lektion bildet eine Einheit. Für die sprachliche Ausbeutung sind wohl unbestritten die Erzählungen und Beschreibungen am wertvollsten. Leider ist die Zahl der letztern (5) zu gering, die Auswahl nicht gut; es kommen da Wörter vor, die das alltägliche Leben nicht fordert, z. B. le pétrin, pétrir, le levain, la miche, la pelle, enfourner. Das beschreibende Element der Sprache sollte auf Kosten der bloßen Lectures und des Dialogs bedeutend mehr berücksichtigt werden. Der Stoff wäre dem praktischen Leben zu entnehmen, z. B. Les habits; santé et maladies; la famille; le dîner; dans un restaurant, hôtel, cave; la cuisine; la ville; le temps qu'il fait, soleil, ciel; monnaie, argent, achats etc.

Die 80 Lektionen des II. Teiles bilden wohl je eine Einheit für sich, aber sie stehen mit wenigen Ausnahmen in keinem Zusammenhang unter sich; der gesamte Übungsstoff ist ein buntes Gemisch von Anekdoten verschiedenster Art, Dialogen, Briefen, Beschreibungen und Poesien. Die meisten Erzählungen umfassen bloß eine Nummer, sechs erstrecken sich auf zwei und nur drei auf drei Lektionen. Es fehlt eine längere, in mehreren Lektionen verarbeitete Erzählung. Die Sekundarlehrerkonferenz hat letztes Jahr die Forderung nach einer größeren Erzählung, die das Verständnis französischer Lektüre fördern soll, gutheißen. Der Vorteil einer solchen zeigt sich vor allem auch bei der Durcharbeitung des Wortschatzes. Eventuell könnten an Stelle einer großen Erzählung mehrere weniger lange, aber immerhin zehn und mehr Nummern beanspruchende Erzählungen gewählt werden.

Bei Neubearbeitung unseres Französisch-Lehrmittels wäre auch an die Verwendung von Bildern zu denken. Ueber deren Wert und



Stellung im fremdsprachlichen Unterricht sind die Sekundarlehrer bereits in früheren Aufsätzen orientiert worden. Ich denke besonders an den „Bildersaal für den Sprachunterricht“ von G. Egli, 8. Heft. Vielleicht würde der Verfasser die Güte haben, einige seiner Bilder zu den Aufsätzen in unser Lehrmittel aufnehmen zu lassen.

Bezüglich der Anordnung des Stoffes wäre zu bemerken, daß im II. Teil zunächst die Formenlehre des regelmäßigen Verbs und einiger unregelmäßiger Verben an Hand von kleineren Erzählungen zum Abschluß gebracht würde. Dann käme die größere Erzählung (eventuell mehrere größere Erzählungen), zwischen ihre einzelnen Nummern hinein, Abwechslung bringend, Beschreibungen, Bilder zc.

Eine solche Stoffsammlung würde einen Anhang, wie er unserem II. Teil folgt, überflüssig machen.

## 2. Vermittlung des Wortinhalts.

Ueber die Vermittlung des Wortinhaltes orientieren die Referate in der dritten Diskussionsvorlage. Die Thesen hierüber im letzten blauweißen Heft sind von der Sekundarlehrerschaft akzeptiert worden. In unserem Lehrbuche finden wir noch die alte Art der Zusammenstellung der neu auftretenden Vokabeln, nur mit dem Unterschied, daß diese nicht mehr an der Spitze, sondern erst nach der Stoffeinheit auftritt. Die Gefahr, daß der Schüler zu falscher Art der Aneignung verleitet werde, ist dadurch nicht geringer geworden. Solche Wortzusammenstellungen sind deshalb in einer umgeänderten Auflage zu ersetzen durch einfache Erklärung der neuen Wörter in französischer Sprache, durch Angabe von Synonymen oder gegensätzlichen Begriffen, durch Anknüpfung an Bekanntes, Definitionen. Diese Worterklärungen sind als Fußnoten ins Lehrmittel aufzunehmen.

## 3. Einprägung und Wiederholung des Wortschatzes.

Bezüglich dieses Punktes läßt uns unser Lehrmittel fast vollständig im Stich. Und doch ist es so wichtig, daß der gesamte Wortschatz stets in Bewegung gehalten, so fest eingeprägt wird, daß er dem Schüler jederzeit zur Verfügung steht. Infolge der Zusammenhangslosigkeit der Lese- und Übungsstücke unseres Buches ist es rein dem Zufall überlassen, ob und wann die neuen Vokabeln wieder vor das Auge des Schülers treten. Alle Übungen im Anschluß an die Stoffdarbietungen unseres Buches dienen



entweder der inhaltlichen Aneignung, der Einübung der Konjugation oder der Befestigung grammatischer Regeln. Bei Neubearbeitung unseres Buches ist unbedingt zu verlangen, daß der Durcharbeitung, das heißt Einprägung und Wiederholung des Wortschatzes, die größte Aufmerksamkeit gewidmet werde. Diesem Zwecke dienen planmäßig wiederkehrende Wörterwiederholungen (siehe 3. Diskussionsvorlage, Seite 333), welche nur möglich sind, wenn die einzelnen Lektionen ein zusammenhängendes Ganzes bilden. Zu berücksichtigen wären ferner Gounin-Reihen, Wortableitungen und Wortfamilien (ein Anfang ist in unserem Buche gemacht) und Skizzen zu Aufsätzen aus dem behandelten Stoff.

#### 4. Grammatik.

Ausschließlich grammatischen Zwecken dienen im II. Teil unseres Lehrbuches 19 Nummern. Mit wenigen Ausnahmen (Nr. 114, 121, 122) treten in diesen Übungen keine neuen Wörter auf; der Forderung, daß grammatische Belehrungen nicht an neuem Wortmaterial vorgenommen werden sollen, haben also die Verfasser nachgelebt. Auch bezüglich des Maßes ist nicht zu weit gegangen. Ich muß im Gegenteil auf zwei Lücken aufmerksam machen. Die eine betrifft die indirekte Redeweise und die Verwandlung der direkten in die indirekte Redeform. Diese ist so wichtig, zudem vom Deutschen wesentlich verschieden, daß eine einläßliche Behandlung notwendig ist. Als zweite Lücke empfinde ich den Mangel an Übungen zur Anwendung der Präpositionen. Beide Lücken sind in einem neuen Buche durch stets wiederkehrende (nicht bloß einmalige) exercices auszufüllen.

Als ein Uebelstand ist der Mangel jeder planmäßigen Wiederholung der Grammatik zu bezeichnen. Sobald ein Kapitel abgeschlossen ist, bildet sich später keine oder nur zufällig Gelegenheit zur Anwendung und Befestigung des Behandelten. Ich erinnere nur an das mit avoir konjugierte Participle, an das verbe réfléchi, an die pronoms relatifs, an das verbe passif. Eine Ausnahme macht der subjonctif, für den Nr. 141 eine wiederholende Übung bringt. Auch rein orthographische Übungen würden dem Buche, selbst dem II. Teil, gut anstehen. Es kämen z. B. in Betracht Zusammenstellungen von Wörtern nach lautlichen oder orthographischen Gesichtspunkten. Dadurch würden die Wörter selbst, sowie auch die phonetischen Regeln wiederholt.

Noch ein Wort zu den Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Französische. Unser Lehrmittel enthält in seinem II. Teil ein erträglich Maß solcher Übungen; die auch in einem umgeänderten Buche aufgenommen werden könnten. Wenn ich diesbe-

züglichen etwas zu wünschen hätte, so wäre es das, daß in diesen „Traductions“ etwas weniger Verschiedenartiges, sondern vielmehr eine oder nur wenige sprachliche oder grammatische Eigentümlichkeiten geübt werden.

Zum Schlusse stelle ich die Anträge aus den vorstehenden Ausführungen zusammen.

Wenn auch zugegeben werden muß, daß der II. Teil unseres Lehrbuches bedeutend besser und brauchbarer ist als der erste Teil, so stelle ich doch folgenden

### **Hauptantrag:**

**Der zweite Teil unseres Französisch-Lehrmittels ist einer gründlichen Umarbeitung zu unterziehen.**

Die Neubearbeitung hat folgende Anträge zu berücksichtigen:

1. Zu Stoffauswahl:
  - a. Die Zahl der Beschreibungen ist auf Kosten des Dialogs und der bloßen Lectures bedeutend zu vermehren.
  - b. Es soll eine größere Erzählung aufgenommen und in mehreren Lektionen allseitig gründlich verarbeitet werden. (Ov. mehrere größere Erzählungen.)
  - c. Die Aufnahme von Bildern zu Aufsätzen ist wünschenswert.
  - d. Der Lernstoff soll nicht durch einen Anhang bedeutend vermehrt werden.
2. Zu Vermittlung des Wortinhaltes:
  - a. Die Wortzusammenstellungen im jetzigen II. Teil sind in der Umarbeitung wegzulassen.
  - b. An deren Stelle sind Worterklärungen in französischer Sprache als Fußnoten im Lehrmittel aufzunehmen.
3. Zu Einprägung und Wiederholung des Wortschatzes:
  - a. Planmäßig wiederkehrende Wörterwiederholungen dürfen nicht fehlen.
  - b. Es sind weiter aufzunehmen Couin-Reihen, Wortableitungen und Wortfamilien

(mehr als bisher) und Skizzen zu Aufsätzen aus dem behandelten Stoff.

#### 4. Zu Grammatik.

- a. Es ist dafür zu sorgen, daß grammatische Gesetze nicht bloß einmal geübt, sondern planmäßig wiederholt werden durch entsprechende Übungen im Buch.
  - b. Die indirekte Redeweise und die Anwendung der Präpositionen sind durch mannigfaltige Übungen zu zeigen.
  - c. Auch rein orthographische Übungen sollen nicht fehlen.
-