

**Zeitschrift:** Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl scolastic  
grischun

**Band:** 11 (1951-1952)

**Heft:** 3

**Artikel:** Methode und Lehrbuch im französischen Anfängerunterricht

**Autor:** Müller, Otto

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-355765>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 13.10.2024

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

## **Methode und Lehrbuch im französischen Anfängerunterricht**

*von Dr. Otto Müller, Glarus*

Wer die Entwicklung des modernen Lehrbuches (nicht nur des fremdsprachlichen) in den letzten Jahrzehnten verfolgt, kommt zur Überzeugung, daß dem Buche eine stets größer werdende Bedeutung beigemessen wird. Nicht nur wird der äußeren Buchgestaltung — Wahl des Papiers, Einband — mehr Sorgfalt geschenkt, sondern auch in seiner inneren Aufmachung hat das Buch an Gewicht gewonnen. Fand man früher in den meisten Sprachbüchern überhaupt keine Illustrationen, dann schmücken heute Zeichnungen, Holz- und Linolschnitte, Photographien und Karten fast jede Seite. Und nicht nur das: in den meisten modernen Büchern wird von den buchdruckerischen Mitteln der Auszeichnung — Fett- und Sperrdruck, Kursivdruck — überaus reichlich Gebrauch gemacht zur Hervorhebung von Wichtigem und Wichtigstem, wie auch einfach zu Erklärungszwecken. Man will damit dem verbreiteten «visuellen Typ» entgegenkommen, ihm das Lernen erleichtern. Auch zeichnerische Darstellungen zur Erklärung der Grammatik oder gar der Aussprache fehlen nicht. Schließlich werden da und dort Witze eingestreut, Lieder und fakultativer Lesestoff beigegeben, die den Lehrgang auflockern, das Lernen fröhlich und schmackhaft machen sollen.

Und wer sich dann heute selbst mit der Schaffung eines neuen Lehrbuches befaßt, wird nicht darum herumkommen, sich zu überlegen, ob, in welchem Maße und in welcher Weise er den nun einmal beschrittenen Weg der Lehrbuchgestaltung mitmachen oder fortsetzen soll. Dabei kommt er gezwungenermaßen zu grundsätzlichen Fragen:

### *1. Welche Bedeutung kommt dem Lehrbuch im Unterricht zu — und welches sind daneben die Aufgaben des Lehrers?*

Vom Lehrbuch, das ausschließlich für den Selbstunterricht geschaffen wird, sei hier ganz abgesehen. Der Lehrer ist die Seele des Schulunterrichts. Er ist die lebendige, stets anpassungsfähige Persönlichkeit, die jeden Schüler in seiner Individualität erfassen und ihn dementsprechend behandeln, bilden, erziehen kann. Er ist es also in allererster Linie, dem die Aufgabe des Unterrichtens zufällt. Das Lehrbuch kann ihm dabei nur Helfer sein. Es kann ihm die Arbeit der Stoffgliederung und -verteilung abnehmen, es kann an seiner Stelle den fortschreitenden Aufbau des Lehrganges übernehmen, es kann (im fremdsprachlichen Unterricht) Übungen und Lesetexte für ihn bereithalten, daneben aber kann und soll es gar manches nicht übernehmen, nämlich all das, was des wirklich gelebten Unterrichts bedarf. Darunter verstehen wir einmal alle Erklärungen. Die Einführung in neue Schwierigkeiten oder Eigenarten der französischen Gram-

matik (vom Französischen sei nun im Folgenden ausschließlich die Rede, wobei sich Parallelen zu anderen Fächern da und dort ergeben werden) übernimmt der Lehrer selbst. Er hat dabei zu seiner Verfügung: seine Stimme, seine Gesten, seine ganze Ausdrucksfähigkeit, die Wandtafel, weiße und bunte Kreide, Gegenstände, Schüler, die er als handelnde Personen auftreten lassen kann. Denken wir beispielsweise an die Behandlung der Partizipialregeln: Ein Knabe spielt «männliches Subjekt in der Einzahl» (deren zwei oder drei bilden die Mehrzahl), zwei weitere spielen «Hilfsverb» (avoir oder être), andere antieren beim transitiven Verb als «vorausgehendes (nachgestelltes) Akkusativobjekt», einer — er hat die heikelste Aufgabe — spielt «Partizip». Nun kann ein herrliches Spiel losgehen: Verb konjugiert mit être, mit avoir — Subjekt Einzahl, Mehrzahl — Akkusativ vorn, hinten, Einzahl, Mehrzahl, männlich, weiblich . . . . Wie verhält sich im Einzelfalle das Partizip? — Zu diesem grammatikalischen Theater brauchen wir, gewissermaßen als Szenerie, die Wandtafel und die Farbkreiden. Niemals kann eine noch so einleuchtende Darstellung im Buche die Lebendigkeit einer solchen Erklärungsstunde auch nur annähernd ersetzen. Das Buch bleibt stumm, es bleibt sich gleich. Deshalb erklären wir bei geschlossenen Büchern, und deshalb stehen Erklärungen nur insofern im Buche, als sie der Schüler für seine Repetitionen und Hausarbeiten braucht. Wenn dem aber so ist, dann können wir die Bucherklärungen knapp halten, wir brauchen sie nicht unbedingt zu illustrieren, wir können mit drucktechnischen Hervorhebungen sparsam umgehen und damit ein diskretes, ruhiges Seitenbild erhalten. Dadurch erstreben wir übrigens, sozusagen nebenbei, ein weiteres Ziel: Wir erziehen den Schüler wieder zum aufmerksamen Lesen, und das hat er dringend nötig; denn durch die Schlagzeilenmethode, die in unseren Schulbüchern Mode geworden ist, hat er sich daran gewöhnt, nur noch ernst zu nehmen, was ihm in möglichst dicken Lettern vorge setzt wurde. Dabei ergeht es der Schlagzeile nicht besser als der Lichtreklame: man übersieht sie immer mehr, weil man abgestumpft wird, und, um sich trotzdem durchzusetzen, müssen sich Lichtreklame und Schlagzeile immer auffälliger gebärden. Wenn wir diesen Wettlauf im Schulbuch mitmachen, dann tragen wir zur Verflachung und Abstumpfung bei, was sich gewiß nicht mit unsern erzieherischen Absichten vereinbaren läßt.

Das Buch kann nicht übernehmen, was des gelebten Unterrichts bedarf. Darunter verstehen wir ferner die Ausspracheschulung. Um die Aussprache unserer Schüler zu formen, sind wir auf deren Gehör angewiesen. Richtig hören können ist unerläßliche Vorbedingung, um eine Fremdsprache gut zu erlernen. Also müssen wir vorsprechen, immer und immer wieder richtig vorsprechen. Auch die Schüler sollen sich beim Sprechen gegenseitig kontrollieren und korrigieren. Jede phonetische Schrift ist nur behelfsmäßiges, unzulängliches Werkzeug. Für den Dialektforscher mag dieses Werkzeug tauglich sein, für unsere Schüler ist es das nicht; denn allein durch unendlich viel Übung kann man sich das Werkzeug der phonetischen Schrift dienstbar machen. Soviel kostbare Zeit aber haben wir im Anfängerunterricht nicht zu verlieren. Der Erfolg lohnt den Aufwand nicht — und abgesehen davon dürfen wir den anfangs stets großen Lerneifer unserer Schüler nicht enttäuschen. Wir wollen ihn im Gegenteil nützen, diesen Eifer. Wir wollen die frische Lernbegier nicht erlahmen lassen durch lange Vorübungen, durch das Einpauken eines Schreibsystems, das nachher praktisch doch nicht zu gebrauchen ist, sondern wir wollen möglichst bald

hineinführen in die richtige Sprache. Die Schüler sollen bald Sätze bilden und diese in einen Zusammenhang einbauen können. Deshalb übernimmt der Lehrer die Ausspracheschulung, nicht das Buch. Letzteres kann ihm höchstens dabei behilflich sein, auch wieder durch den fortschreitenden Aufbau, eventuell durch kurze Übungen. Grundbedingung für die phonetische Schulung ist allerdings, daß sie der Lehrer selbst gründlich genossen hat, daß er selbst über eine muster-gültige Aussprache verfügt. Dies aber ist nicht eine Frage der Lehrbuchgestal-tung, sondern der Lehrerausbildung und gehört somit nicht in den Rahmen der heutigen Betrachtungen.

Humor und frohe Stimmung kann das Lehrbuch nur in bescheidenem Maße in die Schulstube hineinbringen. Auch hier wieder ist der Lehrer das Zentrum. Ein noch so fröhliches Buch ist nicht imstande, einen griesgrämigen oder ge-hässigen Lehrer zu übertönen; umgekehrt aber wird der Unterricht bei einem frischen, fröhlichen Lehrer selbst mit dem «trockensten» Lehrbuch froh und anregend sein. Es gibt moderne Französischlehrbücher, die eine Menge von ge-zeichneten Witzen enthalten. Dies scheint auf den ersten Blick bestechend. Aber: lesen wir ein und dieselbe gute Nebelspalternummer während zwei und drei Jahren immer wieder durch? Verliert nicht ein Witz, wenn wir ihn zum xten Mal erzählen hören, an Schlagkraft und Qualität? Genau so ergeht es den ge-zeichneten Lehrbuchwitzen. Der Schüler kennt sie alle nach spätestens 14 Tagen; und wenn wir sie dann nach einem Jahr endlich zu Konversationszwecken bei-ziehen wollen, haben sie ihre Zugkraft längst verloren; sie sind nicht mehr neu.

Die Kunst der Didaktik ist nur dann eine Kunst, wenn sie stets wandelbar, frisch und erfinderisch nach Neuem sucht, wenn sie sich der jedes Jahr anders gestalteten Zusammensetzung unserer Klassen anzupassen weiß. Deshalb hat es keinen Sinn, dem Lehrer im Buche didaktische Vorschriften zu machen, ihm gewisse Mätzchen aufzuzwingen, die er dann Jahr für Jahr getreulich herunter-haspelt wie einen Film. In einem neueren Französischbuch finden sich bei Satz-analysen Vorschriften wie etwa: «Unterstreiche das Subjekt rot, das Akku-sativobjekt grün, das Dativobjekt blau. . .» usw. Oder über einem etwas schwie-riger scheinenden Satze steht zu lesen: «Nur für ganz Schlaue.» Hier hat das Buch seine Kompetenzen ganz eindeutig überschritten. Es nimmt dem Lehrer seine schönste Aufgabe ,die des Erklärens und Sichtbarmachens, weg — ja raubt ihm sogar die Möglichkeit, Schwierigkeiten als leicht darzustellen.

Rücken wir also das Lehrbuch wieder auf den zweiten Platz zurück, in seine dienende Stellung, und geben wir anderseits dem Lehrer selbst das Vertrauen in seine Überlegenheit zurück!

## *2. Wie soll das Lehrbuch gestaltet werden?*

Trotz der gemachten Einschränkungen bleiben der Fragen noch genug; denn wenn das Buch schon Helfer zu sein hat, dann soll es ein möglichst guter Helfer sein. Die erste Frage, über die wir uns Klarheit verschaffen müssen, ist die der Methode. Zwei Methoden haben in der ferneren und näheren Ver-gangenheit das Feld beherrscht: die induktive (Übersetzungsmethode) und die intuitive (direkte). Vor fünfzig Jahren unterrichtete man moderne Fremd-sprachen wie Latein. Man baute und ließ Sätze bauen, wie sie wohl auf einem

Papyrus stehen können, nicht aber im täglichen Leben anzutreffen sind. Man behandelte in systematischem Lehrgang erst die Deklination, dann die Konjugation, die ganze Formenlehre, hernach die Syntax. Die so geschulten Zöglinge besaßen dann wohl recht eingehende Kenntnisse des sprachlichen Gebäudes (was an und für sich sicher sehr wertvoll war), konnten sich ihrer aber in der Praxis kaum bedienen. Die direkte Methode lief dann Sturm gegen den «lebensfernen Unsinn» und schüttete das Kind mitsamt dem Bade aus. Grammatikunterricht wurde als unnötiger Ballast bezeichnet und über Bord geworfen, die Übersetzung aus der Muttersprache in die Fremdsprache galt als verpönt. «In der Fremdsprache denken» wurde großes Schlagwort. Die Unmöglichkeit dieses Schlagwortes wurde während langer Jahre nicht eingesehen. Auch heute noch geistert es in vielen Sprachlehrerköpfen herum. Unmöglich ist es aus folgenden Gründen: Begriff und muttersprachliches Wort sind bei jedem Menschen, der vorerst nur eine Sprache spricht, derart eins geworden, daß es nicht möglich ist, das muttersprachliche Wort vom Begriff loszulösen und durch ein fremdsprachliches zu ersetzen. Dieser Prozeß kann erst vor sich gehen, wenn die Fremdsprache (nach langem Aufenthalt im fremdsprachigen Gebiet) der Muttersprache ebenbürtig geworden ist oder sie gar verdrängt hat. Die Übersetzung kann deshalb bei unseren Schülern nicht einfach «ausgeschaltet» werden. Was wir aber tun können und wohl auch müssen, ist, die Tätigkeit des Übersetzens zu trainieren und zu beschleunigen, das heißt, wir haben eine geistige Fähigkeit durch möglichst viel Übung zu schulen.

Die Vertreter der direkten Methode behaupteten, der Schüler könne eine Fremdsprache in ähnlicher Weise erlernen, wie er einst als Kleinkind die Muttersprache erlernt habe. Das war eine falsche Behauptung. Die Zeit, die dem Sekundarschüler zur Erlernung des Französischen (besser: einiger Elementarkenntnisse in Französisch) zur Verfügung steht, dürfte innerhalb dreier Jahre mit etwa 600 bis 650 Stunden oder 25 bis 27 ganzen Tagen angesetzt werden, während das Kind zur Erlernung der Muttersprache mehrere Jahre braucht. (Wir sind uns bewußt, daß dieser zeitliche Vergleich hinkt.) Die Muttersprache trifft beim Kleinkind absolut unbebautes und aufnahmebereites Neuland. Die Fremdsprache dagegen trifft einen fertig angepflanzten Acker; sie tritt als Konkurrenz auf. Sie hat es, gegenüber der Muttersprache, unvergleichlich schwerer, Wurzeln zu schlagen. Man kann nur ein zweites Gemüse auf einem schon bepflanzten Acker großziehen, wenn man die Setzlinge mit Überlegung und Verstand einpflanzt.

Die Vertreter der direkten Methode verkannten ferner die wichtige Tatsache, daß das Kleinkind sehen, denken und sprechen in sozusagen synchronisierter Entwicklung erlernt. Der Sekundarschüler dagegen hat sich schon ein recht ordentlich entwickeltes Denkvermögen angeeignet (wie schon erwähnt, ist dieses Denkvermögen eng mit der Muttersprache gekuppelt), sodaß er sich beim Erlernen der Fremdsprache etwas denken muß. Er wird Vergleiche ziehen, Überlegungen anstellen, ob wir es wollen oder nicht. Dieses, sein Denken ausschalten zu wollen, ist nicht nur widernatürlich und unseren allgemeinen Erzieherbestrebungen entgegenlaufend, es ist schlechterdings unmöglich. Deshalb scheint es uns gegeben, das Denkvermögen des Schülers einzuspannen, weiter zu entwickeln, für das Erlernen der Fremdsprache dienstbar zu machen. Und noch ein Letztes: Die Sprechwerkzeuge unserer Sekundarschüler sind seit

Jahren auf die Artikulation der Laute seiner Muttersprache eingestellt und eintrainiert; sie sind sich gewohnt, in einer ganz bestimmten Weise zu funktionieren. Die Fremdsprache aber verlangt nun ganz erhebliche Umstellungen und neuen, bisher unbekanntem Gebrauch (Nasallaute zum Beispiel), die wiederum in nützlicher Frist nur unter Zuhilfenahme des Intellekts zu erreichen sind.

Bedeutet das nun Rückkehr zur alten, induktiven Methode? Ja und nein. Ja, insofern wir uns des Intellekts wieder in vermehrtem Maße bedienen, das bewußte Übersetzen und Ordnen der Sätze fördern wollen; nein, insofern wir die Lebensnähe, wie sie uns die Vertreter der direkten Methode gebracht haben, nicht mehr missen möchten. Wir dürfen sogar in der Synthese noch einen Schritt weiter gehen: wir können versuchen, den Schüler in gewissem Sinne zu überlisten, indem wir ihm während seiner mit Überlegung geführten Lerntätigkeit unvermerkt auch dies und jenes intuitiv eingehen lassen, so etwa, wie sich in unserem wohlbepflanzten Mischkultur-Gemüsebeet manch hergeflogener Same eines Löwenzahns niederläßt und recht tiefe Wurzeln schlägt. — Haben wir uns so Klarheit verschafft über den einzuschlagenden methodischen Weg, dann kommt als schwierigstes Problem dasjenige der praktischen Verwirklichung, der Aufbau der Lektion.

Jede Lektion hat uns einen bestimmten Wortschatz zu bieten; in jeder Lektion ist ein Baustein einzufügen in das System des grammatikalischen Aufbaus. Jede neue Schwierigkeit soll geübt, jede morphologische oder syntaktische Eigenart in einem Stück lebendiger Sprache gesehen und erlebt werden können. Ein lineares Vordringen in die Grammatik (von einer Wortart zur andern) würde die erstrebte Lebensnähe, die sofortige Kontaktnahme mit wirklicher Sprache, ausschließen. Wir haben also zwei- bis dreidimensional aufzubauen. Praktisch bedeutet das für uns: Substantive, einfache Verbformen und mindestens einige Adverbien und Präpositionen werden schon in den paar ersten Lektionen auftreten müssen. Dabei wird sich die Auswahl der verwendeten Wörter nach sprachlichen Schwierigkeiten einerseits, begriffsmäßiger Einfachheit andererseits richten müssen. Das Prinzip, ganze Sätze zu bieten, bilden und übersetzen zu lassen, verlangt auch gleich von Anfang an Berücksichtigung der Syntax. Auf diesem Gebiet aber werden wir uns vorerst vor Abweichungen gegenüber dem muttersprachlichen Satzbau hüten können, doch zwingen uns schon Sätze mit «il y a» zu Vergleichen, erst recht etwa solche wie «après la classe, les élèves vont à la maison» (im Deutschen Inversion nach Adverbiale am Satzanfang). Somit wird beinahe jede Lektion einen lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Anteil erhalten, dazu die nötigen Übungen und den Lesetext. Das Ganze nun unter einen Hut zu bringen, ist nicht so einfach, müssen doch verschiedenste Bedingungen gleichzeitig berücksichtigt werden. Es lohnt sich deshalb, auf Prinzipielles der einzelnen Teilaufgaben einzutreten:

**Wortschatz.** In der Wortschatzauswahl scheint uns naheliegend, von Bekanntem und Konkretem auszugehen. Es ist deshalb kein Zufall, wenn sozusagen in allen Sprachlehrmitteln Schultensilien und Schulzimmermobiliar die Reihe eröffnen. Dabei muß darauf geachtet werden, daß weder phonetisch noch morphologisch zu große Anforderungen gestellt werden. «Le crayon» wird deshalb nicht gleich in der ersten Lektion untergebracht, und «le tableau noir» wird vorerst höchstens in der Einzahl auftreten dürfen. Im weiteren Verlauf

der Wortschatzauswahl (und damit selbstverständlich der Lese- und Übungstexte) werden wir uns aber davor hüten, allzulange im Schulzimmer zu verweilen, denn dieses ist ja nun nicht gerade der Ort des größten Interesses und der ausgeprägtesten Vorliebe unserer Schüler. Führen wir also bald hinaus in den Schulhof, auf die Straße, nach Hause, in den Garten und schließlich hinaus in die freie Natur und ins tätige Leben. Auch bei diesem Gang «hinaus ins Leben» wollen wir uns mäßigen. Es hat keinen Sinn, im Interesse eines «gerissenen» Lesestoffes die ausgefallensten Wörter schon in den ersten Lektionen aufzuführen, wie dies in einem neueren Französischbuch geschehen ist, wo wir beispielsweise unter den rund 150 (!) neuen Wörtern der neunten Lektion etwa die folgenden finden: le cerceau, le guidon, sensationnel, la fossette, le saucisson, dégoûtant, le sabre, le nain, le singe, le perroquet, le bec, la perche, le ventri-loque, le sorcier. Wir wollen uns ferner mäßigen in der Anzahl der pro Lektion neu zu bietenden Wörter und erachten deren 40 pro Unterrichtswoche als das Maximum dessen, was wir verlangen dürfen. Durch die zahlenmäßige Beschränkung wird hinwiederum die Gesamtauswahl beeinflusst. Es ist nicht gleichgültig, welchen Wortschatz — es kann ja nur ein relativ kleiner sein, dürfte er sich doch zwischen 2000 und 2500 Wörtern bewegen — wir unseren Anfängern vermitteln. Ein gut abgewogener Plan wird uns auch hierin behilflich sein. Allerdings halten wir es nicht für richtig, einzig und allein vom Nützlichkeitsstandpunkt auszugehen. Vielmehr haben wir uns ja im Lesestoff — davon wird weiter unten eingehender die Rede sein — dem Interessenkreis der Schüler wie auch den Erfordernissen des grammatikalischen Aufbaues anzupassen, so daß unvermeidlich eine gewisse Zahl von Wörtern mithereinrutschen wird, die nicht als «unbedingt notwendig» zu bezeichnen sind. Gerade solche Wörter aber werden mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit dem Gedächtnis des Schülers nach gewisser Zeit wieder entfallen, weil sie, als abseits der «großen Straße» liegend, kaum oder gar nicht wiederholt werden können. Wir haben ja überhaupt mit einem ständigen Wörterverlust in diesem Sinne zu rechnen, einer Tatsache, die den Lehrer dazu zwingt, ab und zu Wörterrepetitionen einzuschalten. Diese Aufgabe kann das Lehrbuch nur zum kleineren Teil — in gelegentlichen Repetitionsübungen — übernehmen.

**Grammatik.** Wir müssen uns bewußt sein, daß die aktive Beherrschung grammatikalischen Wissens nur durch unendlich viel Übung und vor allem durch ständige Repetition gefördert werden kann. Ein gut durchdachter, fortschreitender Aufbau des Grammatikstoffes scheint selbstverständlich zu sein. Weniger selbstverständlich ist das Tempo des Fortschreitens. Es gibt Lehrbücher, die sehr lange im Einfachsten verharren. Dieses Vorgehen hat dann zur Folge, daß sich die Schwierigkeiten gegen den Schluß des Lehrganges häufen, sodaß einmal die Anforderungen selbst an den guten Durchschnittsschüler zu hoch werden, und ferner weder Zeit noch Raum für ausreichende Übungen geboten ist. Unseres Erachtens werden die Schwierigkeiten durch das Aufsparen nicht leichter. Je früher wir gewisse Schwierigkeiten einführen können, desto länger haben wir Zeit zur Übung und vor allem zur dauernden Repetition. Nur müssen wir uns dessen bewußt bleiben und nicht voraussetzen, daß Schwieriges gleich von Anfang an «sitzen» müsse.

Über die Art, wie der grammatikalische Stoff etwa dargeboten werden könnte, wurde schon weiter oben berichtet. Daß er aber mit allen Mitteln der didak-

tischen Kunst dargeboten werden muß, sei nochmals speziell betont. Es gibt dabei zwei grundsätzlich verschiedene Wege. Für einen der beiden muß sich auch der Lehrbuchverfasser entscheiden: für den analytischen oder den synthetischen. Die Analyse erarbeitet die neuen Erkenntnisse aus dem Gegebenen der Sprache, die Synthese trägt die Bausteine herzu, die nachher ermöglichen, ein Stück wirklicher Sprache zu schöpfen. Es lohnt sich in diesem Zusammenhang die Vor- und Nachteile der beiden Wege kurz zu beleuchten. Die Analyse stellt die Sprache als Primäres hin. Sie wird untersucht, und bei der Untersuchung entdeckt man Wesenszüge ihres Aufbaus. Um aber eine bestimmte Gesetzmäßigkeit des sprachlichen Ganzen herausarbeiten zu können, muß dieses spezielle Charakteristikum im zu analysierenden Text derart reichlich vertreten sein, wie es in der wirklichen Sprache kaum je vertreten sein kann. Die Analysetexte wirken deshalb oft recht unnatürlich und allzu gesucht. Ein Beispiel aus einem neueren Französischbuch möge dies belegen:

- «Mon ami me raconte une histoire. Mais je ne l'écoute pas. Elle n'est pas intéressante. J'interromps mon ami. Je ne le laisse pas finir son histoire.  
— Pourquoi m'interromps-tu? crie-t-il, furieux. Tout le monde m'interrompt quand je veux raconter cette histoire!  
— Tu racontes toujours la même histoire. Elle a déjà une longue barbe, ton histoire! Nous n'interrompons pas les histoires amusantes.  
— Pourquoi ne les interrompez-vous pas, mes amis?  
— Parce que les garçons bien élevés n'interrompent pas les gens qui parlent. Ce n'est pas gentil.  
— Ne m'interromps donc pas non plus!  
— Alors, mon ami, trouve une meilleure histoire!»

Um das Präsens von «interrompre» in allen Personen unterzubringen, erfand der Autor ein inhaltlich höchst ärmliches und unwahrscheinliches Lesestück. (Ganz und gar fern von jeder umgangssprachlichen Wirklichkeit ist beispielsweise die Frage: «Pourquoi ne les interrompez-vous pas, mes amis?».) Lohnt sich nun der Aufwand, nur um schließlich an der Tafel das zu haben, was wir auch gleich zu Anfang hätten hinschreiben können, nämlich das Präsensparadigma des Verbs «interrompre»? Und welchen wirklichen didaktischen Gewinn haben wir daraus gezogen? Die analytische Methode ist zeitraubend. Sie braucht dann am meisten Zeit, wenn wir aus einem echten Text etwas herauschälen wollen. Was für Naturwissenschaften durchaus gegeben sein mag (und auch da wohl nicht in allen Fällen), nämlich das Beobachten und Heraus-schälen, das Zerteilen und Untersuchen, das braucht nicht unbedingt auch für den Sprachunterricht von Vorteil zu sein. Und noch ein psychologischer Grund spricht gegen die Analyse (wir denken dabei immer an unsere Sekundarschüler): was ist das Endprodukt der analytischen Arbeit? Es sind Teile. Wir gelangen vom Ganzen zur Einzelheit. Daß die gewonnene Erkenntnis der Teile umgekehrt zum Verständnis des Ganzen nötig ist, sieht der junge Schüler, in dem die Fähigkeit des Überblickens erst gefördert werden muß, noch nicht ein. Somit erkennt er auch den Wert seiner Untersuchungsarbeit nur unvollständig.— Die synthetische Methode geht aus vom Theoretischen, das vorerst als reine «Mitteilung» an den Schüler herangetragen wird, was bei den modernen Methodikern im



allgemeinen eher verpönt ist. Wir sind aber andererseits nicht gezwungen, Erarbeitungstexte im oben gezeigten Stile zu erfinden, können vielmehr — nach vorangegangenen Übungen in Einzelsätzen, die jeder für sich durchaus echt sein können — im Lesestück die praktische Verwendung des neu Gelernten sehen. Was tuts, wenn dann in diesem Text nicht gleich sämtliche Formen auftreten? Dem Empfinden unserer Schüler liegt diese Art des Vorgehens unbedingt näher. Sie lieben es, in Dingen des Unterrichts von den Teilen zum Ganzen fortschreiten zu können, so wie sie beim Spiel mit ihrem Meccano aus Einzelteilen eine Baggermaschine bauen. Auch hier mag das Gesagte durch ein praktisches Beispiel illustriert werden:

Lektion 13 von «Parlons français!» führt, nebst 17 neuen Wörtern, die Umstellungsfrage bei substantivischem Subjekt ein, nachdem die Umstellungsfrage mit pronominellem Subjekt in der vorangehenden Lektion behandelt wurde. Nach einer deskriptiven Darstellung dieses grammatikalischen Stoffes folgen vorerst reichliche Übungen und schließlich, als Höhepunkt der Lektion, folgendes Gespräch:

Charles est très malade.

Au bureau d'un directeur d'école, le téléphone sonne.

Une voix d'enfant (au téléphone): — Bonjour, monsieur; écoutez, monsieur le directeur, avez-vous...

Le directeur: — Mais, qui parle?

La voix: — C'est moi, monsieur; écoutez, monsieur, Charles Dupont ne peut pas venir à l'école, aujourd'hui.

Le directeur: — Pourquoi ne peut-il pas venir? Est-il malade?

La voix: — Oui, monsieur.

Le directeur: — Ah, voilà! Qu'a-t-il donc, le pauvre enfant?

La voix: — Il est très malade; il a mal au genou.

Le directeur: — Oh!... Mais, s'il vous plaît...

La voix: — Le médecin dit...

Le directeur: — Que dit le médecin?

La voix: — Il dit que... que Charles est très malade.

Le directeur: — Charles doit-il garder le lit?

La voix: — Oui, monsieur, je pense qu'il...

Le directeur: — Mais enfin! qui est-ce qui parle?

La voix: — C'est... c'est mon père, monsieur.

Man wird bemerken, daß nicht allein die Umstellungsfrage mit substantivischem Subjekt verwendet wird, sondern daß auch früher eingeführte Frageformen wiederholt werden (immanente Repetition), und daß eben, trotz der notwendigerweise noch sehr einfachen Sprache, der Text doch ansprechend und inhaltlich zumindest nicht ausgesprochen armselig ist.

Auch auf dem Gebiet der Grammatik sind wir im Anfängerunterricht zu Beschränkungen gezwungen. Niemals können wir Vollständigkeit auf breiter Front erstreben. Es handelt sich hier, wie beim Wortschatz, darum, Wesentliches vom vorderhand Unwesentlichen zu unterscheiden. Daß wir dabei in sprachlicher Beziehung für Lektüre und Übungen eingeengt werden, läßt sich

nicht vermeiden. So kann beispielsweise etwa das Kapitel «Fragesatz» nur unvollständig behandelt werden. Wir müssen zufrieden sein, wenn unsere Schüler so weit gebracht werden können, auf die eine oder andere Weise einen syntaktisch richtigen Fragesatz zu bauen, dürfen aber nicht erwarten, daß sie im Einzelfall die nuancierten Unterschiede zwischen «est-ce que»-Frage, Umstellungs- und reiner Betonungsfrage beherrschen sollen. Solche Probleme der Stilistik können im Anfängerbuch nur andeutungsweise aufgenommen werden.

Trotz unumgänglicher Beschränkungen sind wir der Auffassung, es müsse in einem dreijährigen Anfängerkurs mit normaler Wochenstundendotation möglich sein, alle grundlegenden Kapitel der Grammatik so weit vorzubereiten, daß ein späterer Mittelschüler darauf als solidem Fundament aufbauen kann.

Übungen zur Grammatik. Die Notwendigkeit eines soliden Grammatikunterrichtes vom methodischen Gesichtspunkt aus wurde schon darzulegen versucht. Daneben gibt es nun aber noch ein weiteres Moment, das hervorgehoben werden soll: der Französischunterricht hat auch auf der Sekundarschule — und gerade hier, in Stellvertretung des Lateins — die Aufgabe, unseren Schülern eine gewisse Denkschulung zu bieten.

Hiezu eignet sich die französische Sprache mit ihrem klaren Aufbau und meist absolut eindeutigen Gesetzmäßigkeiten vorzüglich. Wenn wir uns dieser erweiterten Aufgabe bewußt sind, dann bekommen auch die Übungen zur Grammatik einen weiteren Aspekt. Sie sind nicht mehr ausschließlich dazu da, das sprachliche Können zu fördern und zu konsolidieren, sondern bilden eine Trainingsgelegenheit zur Denkschulung. Besonders jene Fälle, wo zwischen Muttersprache und Französisch grundlegende Unterschiede sind, bilden ausgezeichnete Trainingsmöglichkeiten. Erinnern wir uns etwa des Satzbaus, insbesondere der Nebensätze («la femme dont nous avons trouvé le parapluie au corridor» — die Frau deren Regenschirm wir im Korridor gefunden haben: man vergleiche die Stellung der Satzglieder!), oder der Konstruktion gewisser Verben («remercier qn. de qc.» — «suivre qn.» — «demander qc. à qn.» — «se repentir de qc.» — «se douter de qc.» — «s'attendre à qc.», etc.) Dazu eine Menge von Einzelsätzen, vorzüglich in Übersetzungen aus der Muttersprache, bilden zu lassen, mag vom Standpunkt des reinen Sprachlehrers aus im Anfängerunterricht als «verstiegen», vom Schülerstandpunkt aus als «zu schwer» betrachtet werden, von höherer, sagen wir «pädagogischer Warte» aus gesehen aber bekommt es Sinn und Wert. Wir müssen uns natürlich bewußt sein und bleiben, daß sich gerade in solchen Übungen bei unseren Schülern «die Geister trennen» werden, und wir dürfen uns deshalb nicht dazu versteigen, etwa die Leistungsnoten unserer Schüler nur auf die sprachlich-logische Denkfähigkeit abstellen zu wollen. Dementsprechend werden wir eigentliche Prüfungsarbeiten nur in seltenen Fällen auf Übungen ausrichten, die gezwungenermaßen nur vom kleinern Teil unserer Schüler gelöst werden können. Hier ist es denn weitgehend Sache des Lehrers, über das notwendige Fingerspitzengefühl zu verfügen, das ihm sagt: so weit geht das «Französischkönnen» schlechthin, und hier beginnt die spezifische Prüfung der Denkfähigkeit. Die im Lehrbuch enthaltenen Übungen aber sollen dem Schüler aller Begabungsstufen gerecht werden, also auch dem besten, gegenüber welchem wir die Verpflichtung haben, ihn so weit wie möglich zu fördern. Sollen wir aber deshalb solche «Spitzensätze» im Buche gesondert aufführen, etwa als fakultative Übungen oder unter dem Titel «nur

für ganz Schlaue»? Wir halten die äußerliche Trennung für verfehlt: weder sollen die wirklich guten Schüler durch die Sonderbehandlung hochmütig gemacht, noch die Bequemeren der Verpflichtung enthoben werden, sich wenigstens auch anzustrengen. Einzig der Lehrer wird wissen, wo die Grenzen liegen.

Die praktische Gestaltung der Grammatikübungen wird sich je nach dem Übungsstoff bald so, bald anders empfehlen, doch soll der Übersetzung großer Raum gegeben werden. Sie ist das einzig sichere Mittel zur ständigen Kontrolle und zur Aktivierung sowohl des Wortschatzes als auch der formalen Sprachbeherrschung. Innerhalb der Lektion (= Stoffkapitel nicht Schulstunde) werden sich abschnittsweise Übungen zu den verschiedenen Punkten des grammatikalisch Neuen vor der Lektüre, dann aber auch zusammenfassende und repetierende Übungen nach dem Lesestück finden. Für die Repetitionsübungen eignen sich zusammenhängende Thèmes am besten. Sie dienen nicht nur zur Vertiefung des jeweiligen Lektionsstoffes, sondern übernehmen insbesondere die Aufgabe der immanenten Repetition. Darüber, welche Übungen schriftlich, welche nur mündlich zu machen seien, muß der Lehrer entscheiden. Er wird sich dabei nach dem jeweiligen Niveau seiner Klasse richten. Soll das Buch ein wirklich guter Helfer des Lehrers sein, dann kann es ihm kaum genügend Übungsstoff zur Verfügung stellen. Auch der Lehrer an Gesamtschulen ist froh, wenn er für die stille, schriftliche Beschäftigung nicht spezielles Übungsmaterial zusammentragen muß. Darüber, daß schriftliche Arbeiten erst dann ihren vollen Wert haben, wenn sie vom Lehrer korrigiert und die Fehler vom Schüler verbessert werden, werden sich alle Sprachlehrer einig sein.

Die Lesetexte bilden im Anfängerbuch wohl das schwierigste Problem. Dies mag der Grund sein dafür, daß gerade sie in vielen Büchern am wenigsten befriedigen. Worin liegen die Schwierigkeiten? Zuerst im knappen Wortschatz und den — namentlich anfangs — äußerst bescheidenen formalen Möglichkeiten. Dann in dem durch den Wortschatzplan auferlegten Zwang — gewisse wichtige Sachgebiete müssen nun einmal behandelt werden — und schließlich im Alter unserer Schüler, denen doch die Lesestücke bestmöglichst angepaßt sein sollten. Wir sind also in der Abfassung der «Lectures» sozusagen an Händen und Füßen gebunden. Betrachten wir sie nicht einfach als Leseübungen oder als Demonstrationsstücke zur Grammatik, sondern verfolgen wir mit ihnen noch die weiteren Ziele, unseren Schülern echt französischen Geist und wirklich lebendige Sprache zu zeigen, ihnen schließlich auch rein inhaltlich etwas nicht nur Nichtssagendes oder gar Albernes zu bieten, dann scheinen die Anforderungen beinahe ins Unerfüllbare zu wachsen.

Die sprachlichen Schwierigkeiten haben leider etliche Lehrbuchverfasser dazu geführt, fehlerhafte, mit Germanismen gespickte Texte zu verfassen. Hätten sich solche Fehler nur ab und zu gelegentlich eingeschlichen, dann wäre das wohl nicht so schlimm. Es gibt aber zu denken, wenn ein neueres Anfängerbuch an etlichen Schulen der deutschen Schweiz offiziell eingeführt wurde, in welchem sich sozusagen auf jeder Seite mehrere, teilweise recht krasse Sprachfehler und ungeheuerliche Germanismen finden. (Im gleichen Buche finden wir übrigens nicht selten Sprachfehler in den deutschen Sätzen der Übersetzungsübungen. Da es sich hier aber nicht um eine Lehrbuchbesprechung handeln kann, sei lediglich — und ohne Namensnennung — auf die Tatsache hingewiesen.)

Wenn die sprachliche Korrektheit der Lesetexte eine unerläßliche Voraussetzung für die praktische Verwendbarkeit eines Lehrbuches bedeutet, dann nicht minder deren Inhalt. Daß hier der richtige Ton gefunden wird, ist nicht ohne weiteres selbstverständlich, ja, es gibt mehr Möglichkeiten und vor allem mehr praktische Beispiele eines nicht idealen bis verwerflichen Lehrbuchstils als andere. Da lesen wir z. B. in einem neueren Anfängerbuch in der 9. Lektion (das Lesestück ist überschrieben mit «La foire»):

«... Voici une grosse femme, Fatima, qui mange trente kilos de pain à la fois. Elle est grasse et a un visage rond comme la lune. Sur la tête, elle porte un immense chapeau avec des plumes jaunes, vertes et bleues. Ses lèvres sont très rouges. Ses joues sont aussi rouges (sprachlich richtig: ...sont rouges aussi), mais le reste de son visage est très blanc. Ses bras sont ronds avec des fossettes. Elle a des doigts comme des saucissons. Elle est très drôle, mais un peu dégoûtante. ...

Un très petit homme, un nain, amuse les passants par ses bons mots. Il a sur la tête un bonnet pointu très haut. Son bras gauche est long, son bras droit est court. Ses dents sont noires. Sa langue est jaune. Il fume sans cesse. Il est très laid. ...

Dans une autre baraque, il y a un ventriloque. Sans remuer les lèvres il parle aux spectateurs. On se demande comment il parle. Un paysan qui est dans la baraque a peur. Il pense que c'est un sorcier. Il quitte la baraque. Il est très pâle et il tremble comme une feuille.»

Zwar mag dieser Text eine gewisse «Wirklichkeitsnähe» und Lebendigkeit besitzen, doch fragen wir uns, ob die Jahrmarktwirklichkeit, so wie sie unsere Schüler sehen und erleben, tatsächlich nicht viel mehr in Karusellen und anderen «Bahnen» liege, besonders aber in der gespannten Stimmung, die dem Jahrmarkt vorangeht. Somit ist die «Wirklichkeitsnähe» des angeführten Textes verfälscht. Sie ist es vor allem deshalb, weil sie sich nur an das Sensationelle und Abstoßende klammert, und dies mit einer seltsamen Lust zu ungesunder Übertreibung. Ein gesundes, positives Erlebnis, und wäre es noch so klein, fehlt dem Text ganz und gar. Ist es wirklich angebracht, dem Sekundarschüler die Verwendung der qualitativen Adjektive (darum handelt es sich grammatikalisch) ausgerechnet in abstoßenden, ans Eklige grenzenden und sensationellen Schilderungen zu demonstrieren? Der zitierte Text enthält einen geradezu verwerflichen Geist: er ist eine Konzession an die Sensationslust der verstädterten Jugend, einer Jugend, die sich auch gerne zu allerhand Respektlosigkeiten bereit findet, die auch gern über «das Bäuerlein vom Lande» spottet und sich unendlich viel geriebener vorkommt. Auch dieser Spottlust wird Tribut gezahlt; man lacht über das Bäuerlein, das sich vor dem Bauchredner fürchtet und glaubt, er sei ein Zauberer. Könnte man sagen, daß es sich bei dem erwähnten Text um einen Einzelfall handelt, dann wäre es wohl noch zu verschmerzen. Leider aber geht die Vorliebe zum Häßlichen, Abstoßenden, Respektlosen bis Schlüpfrigen als immer wieder nachzuweisende Grundstimmung durch das ganze Buch hindurch. Zwei weitere Beispiele mögen das Gesagte belegen! Da lesen wir auf Seite 60 desselben Buches:

«Voici notre chien Gyp. Il n'est pas comme les autres chiens. (Warum kann nicht ein normaler, schöner Hund beschrieben werden?) Sa race est douteuse. Il a les oreilles d'un lièvre, les jambes d'un crocodile, la queue d'une vache et les yeux d'un cochon. Il est très drôle.

... Il a des puces. Il se gratte souvent avec sa patte de derrière. Il se gratte derrière les oreilles, sous le ventre et partout. Il chasse ses puces. ...»

Oder auf Seite 92:

(Ein Bub bringt ein schlechtes Zeugnis nach Hause) «... Son père regarde les mauvaises notes. Il les examine les sourcils froncés. Puis il saisit son fils et le met sur son genou. Avec un bâton, il commence à lui donner une bonne fessée. Il frappe comme un sourd. Gaston a mis des journaux dans ses culottes. Il supporte assez bien les coups de bâton. Mais il crie comme un fou. La famille se réunit au corridor devant le salon. Maman est pâle. Les sœurs pleurent. La bonne cesse de laver la vaisselle et écoute les bruits qui arrivent du salon.

Papa est en colère. Il frappe sans s'arrêter. Mais, dans sa colère, il ne fait pas attention. Tout à coup il se frappe lui-même au genou. Le coup lui fait très mal. Il hurle. Il danse autour de la chambre. Il se frotte le genou. Il oublie son fils qui quitte la chambre très content de sa ruse.»

Ein Sprachlehrbuch ist in mancher Beziehung einem Kunstwerk vergleichbar. Mindestens lassen sich die Lesetexte «literarkritisch» betrachten. Sie sind, selbst in ihrer einfachsten Form, Ausdruck einer Persönlichkeit. Bei den oben angeführten Beispielen mag das allzu Flegelhafte teilweise zu verstehen sein als Reaktion gegen einen früher weit verbreiteten Lehrbuchstil, den moralisierenden, tantenhaften oder gar kindischen. Tatsächlich sieht man ja nicht ein, warum den 13- bis 16jährigen Schülern im fremdsprachlichen Lehrbuch Lesestücke vorgesetzt werden sollen, wie sie sie muttersprachlich in den ersten Primarschuljahren zu lesen bekamen. Immerhin ziehen wir denn doch die allzu braven den allzurüppelhaften Lektüren vor, selbst wenn unsere Schüler dafür etwa ein mitleidiges Lächeln übrig haben sollten. Im Idealfalle werden wir natürlich danach trachten, den goldenen Mittelweg zu finden und nicht vergessen, daß unsere Schüler während des Dreijahreskurses wesentlich älter werden. Gehören z. B. Märchen wie «Rotkäppchen» in unseren Bereich? Man könnte leicht geneigt sein zur Annahme, sie wären nicht mehr altersgemäß. Die Erfahrung hat aber gelehrt, daß die Schüler der zweiten Sekundarklasse es schätzen, gerade dieses Stück zu lesen und vor allem, es nach der Lektüre szenisch darzustellen.

Konversationsübungen dieser Art, im Anschluß an die Lektüre, erweisen sich überhaupt als äußerst dankbar, namentlich wenn sich der Lehrer nicht scheut, die «Aufführung» mit Kostümen und Requisiten vor sich gehen zu lassen. Die reine «Übung» verschwindet dann fast gänzlich aus dem Bewußtsein der Schüler; sie wird zum frohen Spiel. Gerade «Rotkäppchen» eignet sich auch vorzüglich für die Aufführung mit Kasperlfiguren, und da eröffnen sich denn dem Lehrer ganz neue Möglichkeiten, namentlich demjenigen, der seinen Schülern nicht nur Französisch beizubringen hat. Solch lebendige Konversations-

übungen, die in Verbindung gebracht werden mit dem ganzen Drum und Dran einer Theateraufführung oder gar dem Schnitzen, Bemalen und Bekleiden von Kasperlifiguren oder Marionettenpuppen, können hinwiederum durch das Buch höchstens angeregt werden. Auch hier wieder liegt also die eigentliche Initiative beim Lehrer, der sich nicht mit den paar «vorgeschriebenen» Konversationsübungen seines Buches begnügen wird.

In diesem Zusammenhang sei auch noch kurz der Illustrationen gedacht. Welches ist ihre Aufgabe? Auch hier gibt es mehr als eine Möglichkeit. Illustrationen können nur dem Schmuck des Buches dienen wollen; sie können dazu beitragen, dem Schüler ein Bild des fremdsprachlichen Gebietes oder Landes zu vermitteln; sie können als Grundlage für Konversationsübungen gedacht sein. Muß sich der Autor für eine oder mehrere dieser Möglichkeiten entscheiden, dann wird er nicht zuletzt durch den hierfür nötigen Kostenaufwand eingeschränkt; denn ein Lehrbuch soll ja im Verkaufspreis möglichst tief gehalten werden (in der heutigen Zeit ein schwieriges Problem!). Er wird sich aber auch sagen müssen, daß sich ja nur eine relativ kleine Zahl von Bildern aus fremdem Land unterbringen lassen, und daß wahrscheinlich der Lehrer selbst über weit reichhaltigeres Bildmaterial zur Dokumentation verfügt. Sollen Zeichnungen das Buch schmücken, dann müssen sie geschmackvoll und diskret sein. Auf keinen Fall können extravagante Darstellungen Aufnahme finden, weil solche in ihrer Wirkung zu kurzlebig sind. Mit Vorteil werden die Zeichnungen in den Zusammenhang mit den Lesetexten gestellt, weil sie dann zur Konversation anregen können. Rein in dieser Absicht angefertigte Illustrationen aber laufen Gefahr, primitiv oder geschmacklos zu wirken. Warum beispielsweise in einem neueren Sprachlehrbuch ausgerechnet (und als einziger «Schmuck») eine Uhr und ein Mann unter der Dusche dargestellt werden, sieht man nicht recht ein, wenn man sich überlegt, daß für Übungen der Zeitangaben eine Wanduhr mit beweglichen Zeigern — eventuell von einem Schüler aus Karton angefertigt — den Dienst weit besser versieht, und daß, will man Körperteile (soweit möglich) abfragen, ebensogut ein Schüler vor die Klasse stehen kann. Auf die Dusche können wir dann gern verzichten. Somit kämen wir eher zum Schluß, daß Illustrationen nicht unbedingt notwendig sind; werden sie aber doch aufgenommen, dann hat ihre Auswahl mit Geschmack und Überlegung zu erfolgen.

### *3. Welches soll das Ziel des Lehrbuches sein?*

Man wird sagen, diese Frage gehe derjenigen der Gestaltung voran. Das stimmt, wenn man bei der Gestaltung schon an den konkreten Inhalt denkt. Andererseits aber wird man sich für eine bestimmte Art des Vorgehens, der Darstellung, des zu erstrebenden Stiles entschließen, bevor man im einzelnen weiß, welcher stoffliche Inhalt den Lektionen, dem ganzen Lehrgang zuzumessen sein wird. Die Frage, was schlußendlich zu erreichen sei, wird sich in erster Linie nach dem Schultypus richten, für den das Buch gedacht ist. Ein Französischbuch für die Abschlußklassen der Primarschule kann unmöglich dasselbe Ziel erstreben wie dasjenige für die Sekundar- oder untere Mittelschule. Es kann sich deshalb auch in seiner inneren Gestaltung, in der Stoffverteilung, im Unterrichtstempo nicht auf der gleichen Ebene bewegen. Wenn wir ein Buch für die

Sekundarschule schaffen, dann dürfen wir nicht vergessen, daß diese in weit höherem Maße als die Primarschule Auslesefunktionen zu erfüllen hat. Die Tendenz, die Anforderungen der Sekundarschule immer weiter herabzuschrauben, um einer möglichst breiten Schülermasse deren Besuch zu ermöglichen, scheint uns verfehlt. Es ist nicht richtig, wenn wir die Abschlußklassen der Primarschule auf das Niveau von «Klassen für Minderbegabte» herabdrücken. Und es ist gegenüber den besten Schülern der Sekundarschule verantwortungslos, wenn wir sie nicht so weit fördern, wie sie gefördert werden könnten. Dabei dürfen wir nicht aus dem Auge lassen, daß die meisten Sekundarschulen eine doppelte Aufgabe zu erfüllen haben (was zwar für den Unterricht oft einigermaßen erschwerend ist): sie müssen sowohl die Schüler fürs Leben, für den Eintritt in die Berufslehre, als auch für die Mittelschule vorbereiten. Viele unserer Schüler werden nachher mit solchen zusammenkommen, die schon die ersten drei Jahre an der Kantonsschule verbracht und dort einen auf das Ziel der Maturität ausgerichteten Anfängerunterricht genossen haben. Deshalb dürfen wir gerade im Französischen, als einem spezifisch selektiven Fache unserer Stufe, nicht zu geringe Anforderungen stellen. Was wir unseren Schülern vor allem mit auf den Weg zu geben haben, das ist: solide Kenntnisse der elementaren Grammatik, eine möglichst gute Aussprache und eine gewisse Konversationsfähigkeit. Ein Absolvent unserer Schule soll — wenn auch unter Zuhilfenahme des Wörterbuches — imstande sein, einen französischen Zeitungsartikel zu verstehen oder eine Novelle, von Alphonse Daudet beispielsweise, zu lesen. Dieses Ziel läßt sich erfahrungsgemäß mit einem Teil unserer Sekundarschüler erreichen, was uns genügt, es als erstrebenswert und deshalb wegleitend zu betrachten. Diejenigen, welche es nicht erreichen können, werden kaum an einer Mittelschule weiterstudieren und, sollten sie auch noch eine kaufmännische Lehre antreten, nicht unbedingt fremdsprachliche Korrespondenten werden wollen.

Solche Überlegungen gestatten uns, das Unterrichtstempo (im Hinblick auf das Ziel) dem guten Durchschnittsschüler anzupassen und uns nicht allzugroße Sorgen zu machen um diejenigen, die vielleicht gegen den Schluß des zweiten Jahres nicht mehr mitkommen. Für sie wird auch ein eventueller Mißerfolg im Französischen nicht ausschlaggebend sein für den späteren Lebenserfolg, viel eher kann daraus ein gesunder und vor allem rechtzeitiger Hinweis auf die einzuschlagende Richtung der beruflichen Tätigkeit abgeleitet werden.

Aus allen solchen Gründen scheint es uns nicht opportun, das praktische Ziel eines fremdsprachlichen Lehrbuches allzu tief ansetzen zu wollen. Wenn das Buch durch seine Anforderungen mithelfen kann bei der Denkschulung, bei der Erziehung zur angestregten Arbeit und schließlich bei der notwendigen Auslesefunktion der Sekundar- oder Mittelschule, dann erfüllt es, neben der praktischen, auch eine weitere pädagogische Funktion und wird dadurch erst recht zum brauchbaren Hilfsmittel des Lehrers.

### *Anhang*

Eine gemäß den vorangehenden Darstellungen aufgebaute Lektion aus «Parlons français!»

## Leçon 54

### Mots nouveaux

les forains, m.	la surprise	tant de
la roulotte	les gens, m. pl.*	autant de
la foire	l'intérêt, m.	toute sorte de
la baraque	l'intérieur, m.	et... et
le carrousel	l'éléphant, m.	
le divertissement	le comble	adulte
le nomade	le billet de faveur	réglé (régler)
le bourgeois		planté (planter)
le secret	laisser	mystérieux
la curiosité	précéder (trans.)	triste
	fixer	étrange
	nourrir	

### Merke dir:

*monter* une baraque, un carrousel: eine Bude, ein Karussell *aufstellen*.

### Grammaire

#### Le pronom relatif I (répétition)

*nominatif: qui* — *accusatif: que*

### Exemples

C'est un livre *qui* me plaît. C'est un livre *que* j'ai lu deux fois. — Ce sont des livres *qui* m'ont plu et *que* j'ai lus deux fois. — C'est un élève *qui* a bien travaillé et *que* le maître a loué. — Ce sont des élèves *qui* ont bien travaillé et *que* le maître a loués. — Voilà les élèves *qui* sont arrivés hier. — Voilà la composition *que* j'ai écrite.

### Exercices de grammaire

a) *Qui ou que?* (faites l'accord des participes!): Nous avons regardé les roulettes... sont (arriver) hier. — Nous avons admiré les baraques... les forains ont (monter). — Quels étaient les secrets... les baraques nous cachaient encore? — Voilà les beaux chevaux de bois... les forains ont (fixer) sur les carrousels. — As-tu vu la jeune fille pâle... est (sortir) de la roulotte? — As-tu vu l'étrange baraque... ils ont (monter) là-bas? — Ce sont les billets de faveur... j'ai (recevoir). — Comment s'appellent les forains... vous avez (aider) hier? — Comment s'appelle le monsieur... vous a (inviter)? — Quelle est la baraque... vous a le plus (intéresser)? — Qui est la dame... tu as (saluer)? — Voilà le monsieur... nous a (raconter) tant de choses intéressantes. — Quel est le titre du livre... tu as (lire) deux fois? — La baraque mystérieuse... nous avons (visiter) n'était pas tellement intéressante. — Les forains sont des nomades... n'aiment pas la vie réglée du bourgeois; c'est une vie... ils ne connaissent pas. — Oh, les belles pommes... ils nous ont (offrir)! — Où sont les lettres... vous avez (écrire)? — Est-ce la lettre... tu as (recevoir) hier? — Où sont les lettres...

\* Les *bonnes gens* — des gens *heureux*: L'adjectif *qui précède «gens»* est au féminin.



sont (arriver) ce matin? — Ce sont les éléphants... mon petit frère a tellement (admirer). — C'est l'intérieur des roulottes... nous offrait tant d'intérêt. — Voilà les bonnes gens... ont (monter) cette petite baraque; la baraque... ils ont (monter) est très petite. — Ce sont des enfants... aident leurs parents à gagner leur vie.

b) Verbinde die zwei Hauptsätze, indem du den einen zum Relativsatz machst!

(Exemple: Tu m'as envoyé une lettre; je l'ai lue. — J'ai lu la lettre que tu m'as envoyée.)

Ils nous ont rendu les livres; ils les ont lus.

J'ai vu des forains; ils sont arrivés hier.

Ils ont monté des baraques; j'ai regardé les baraques.

J'ai regardé les forains; ils ont travaillé.

On a sorti des chevaux de bois et des éléphants; on les a fixés sur les carrousels.

C'est un forain; je l'ai aidé.

C'est un forain; il m'a donné des billets de faveur.

Ce sont des billets de faveur; je les ai reçus d'un forain.

Nous avons regardé les baraques avec curiosité; elles étaient encore fermées.

Les baraques fermées nous cachaient des secrets; quels étaient ces secrets mystérieux?

Nous avons rencontré une jeune fille; elle était très pâle.

Nous nous sommes arrêtés devant une roulotte; elle nous intéressait beaucoup.

## Lecture

### *Les forains*

Enfin elle était arrivée, la foire que nous avions attendue avec tant d'impatience! Maintenant ils étaient là, sur la grande place, les forains qui montaient leurs baraques et leurs carrousels, ces étrangers qui préparaient toute sorte de divertissements pour les enfants et les adultes, — ces nomades qui passent leur vie dans des roulottes, qui voyagent d'une ville à l'autre et qui ne connaissent ni le repos ni le travail réglé des bourgeois. Et qu'allaient-ils nous montrer cette fois? Quels secrets mystérieux nous cachaient-elles, ces baraques que nous regardions avec la curiosité des enfants qui attendent de grandes surprises?

Mais c'est surtout la vie de ces gens qui nous intéressait d'abord. Nous étions là, pendant des heures et des heures, plantés devant ces demeures extraordinaires; et quand la porte d'une des roulottes s'ouvrait pour laisser sortir quelque enfant maigre et pâle aux grands yeux tristes, nous regardions avec intérêt l'intérieur de la roulotte et cet enfant qui nous saluait d'un gentil sourire. Et nous nous demandions comment ces gens pouvaient gagner leur vie, comment ils pouvaient nourrir leurs enfants, et si ces enfants avaient jamais (jemals) fréquenté une école.

Ainsi, les jours qui précédaient la foire nous offraient toujours presque autant d'intérêt que la fête elle-même. Souvent alors nous aidions ces gens à sortir des chevaux de bois et des éléphants qu'en fixait sur le carrousel. Et nous causions avec les forains et leurs enfants qui avaient souvent des noms étranges, des noms que nous n'avions jamais entendus.

Si alors, le carrousel monté, ils nous offraient des billets de faveur, c'était pour nous le comble de la joie.



### Conversation

Répondez aux questions: Qui est-ce qui est arrivé sur la grande place? — Où est-ce qu'ils habitent, ces gens? — Qu'est-ce qu'ils font pendant les jours qui précèdent la foire? — Qu'est-ce que vous regardiez alors? — Est-ce que vous aidiez les forains? — Qu'est-ce qu'ils vous donnaient alors? — Qu'est-ce qu'on sortait des roulettes? — Qu'est-ce qu'on fixait sur les carrousels? — Qui est-ce qui venait s'amuser à la foire? — Est-ce que les adultes y vont aussi? — Comment est-ce que les forains peuvent gagner leur vie? — Comment est-ce qu'ils peuvent nourrir leurs enfants? — Est-ce que ces enfants doivent aller à l'école aussi? — Où est-ce qu'ils vont à l'école? — quand?

### Thème

#### *Der Jahrmarkt*

Gestern haben wir auf dem großen Platz vor dem Schulhaus die Jahrmarkts-  
wagen bewundert, die dort angekommen waren. Stundenlang haben wir den  
Budenbesitzern zugeschaut, die schon angefangen hatten, allerlei (toute sorte de)  
interessante Dinge aus ihren Wagen zu holen (sortir). Einige Knaben haben  
ihnen geholfen, die Buden aufzurichten. Die Kleinen haben vor allem die höl-  
zernen Pferde und Elefanten bewundert, die man auf dem Karussell festmachte.  
Andere haben sich vor den Wagen aufgestellt, diesen seltsamen Behausungen  
der Jahrmarktsleute, und sie haben mit den Kindern geplaudert. Vor allem  
aber hat sie das Innere der Wagen interessiert und das Leben dieser Nomaden,  
die von einer Stadt zur andern ziehen, und die dieses ruhelose Dasein (la vie  
sans repos) dem Leben der Bürger in der Stadt vorziehen.

Morgen wird der Jahrmarkt sein, den wir mit so viel Ungeduld erwartet haben. Dann werden wir alle auf den großen Platz gehen, Kinder und Erwachsene. Wir werden die Geheimnisse kennenlernen, die uns jetzt die geschlossenen Buden noch verbergen, und dann werden die Kleinen mit leuchtenden (brillant) Augen auf die Karusselle steigen, auf die hölzernen Pferde und die Elefanten. Das wird ein schöner Sonntag sein! Wer gibt mir eine Freikarte?

*Beispiel eines Arbeitsplanes zur Behandlung der vorstehenden 54. Lektion*

1. Stunde: a) Einschreiben und Besprechen der neuen Wörter. — Aussprache.  
b) Behandeln des «Merke dir!»: Wir bilden weitere Sätze mit «monter».  
Beispiele: Je monte dans ma chambre — je monte au troisième étage (in verschiedenen Personen und Zeitformen).  
As-tu monté ma valise? — Qui a monté le piano? Où est-ce que les forains montent leurs baraques? — Où avez-vous monté votre cabane?  
c) Behandlung der Grammatik: Repetition früher geübter Sätze. — Lesen und Erklären der Beispielsätze im Buch. Einige Sätze der Grammatikübung a).

Aufgabe: Wörter lernen.

2. Stunde: a) Wörter abfragen. — Sätze bilden mit den neuen Wörtern.  
b) Nochmals Sätze mit «monter», dazu solche mit «descendre», «sortir», «rentrer».  
c) Weiterfahren mit den Übungen zur Grammatik.

Aufgabe: Ein Teil der Übung a) schriftlich.

3. Stunde: a) Hefte einsammeln.  
b) Grammatikübungen abschließen.  
c) Lesen und Übersetzen der Lecture.

Aufgabe: Lecture fließend lesen lernen.

4. Stunde: a) Zurückgeben und Besprechen der korrigierten Hefte.  
b) Lesen der Lecture.

Aufgabe: 1. Abschnitt der Lecture auswendig lernen.

5. Stunde: a) Abhören des Auswendiggelernten.  
b) Nochmaliges Lesen der Lecture. — Ausspracheschulung.  
c) Conversation.

Aufgabe: 1. Abschnitt des Thème schriftlich entwerfen.

6. *Stunde*: a) Thème gründlich behandeln. Die Schüler korrigieren selbst ihren Entwurf.  
b) Repetition der in der Lektion vorkommenden unregelmäßigen Verben.

Aufgabe: Ganzes Thème gründlich repetieren.

7. *Stunde*: Schriftliche Prüfungsarbeiten:

- a) Sätze aus dem Thème.  
b) Ein Abschnitt der Lecture als Dictée.

8. *Stunde*: a) Hefte zurückgeben, Arbeiten besprechen.  
b) Gesamtrepetition.

Aufgabe: Fehler im Heft verbessern.

## Berichte und Mitteilungen

### Die bündnerische Lehrerschaft im Jahre 1951

Die Mitteilungen im Schulblatt über die Mutationen in der bündnerischen Lehrerschaft begegneten immer großem Interesse. Daher dürfte es nicht abwegig sein, auf Grund der Listen unserer Versicherungskasse ein paar Zahlen für das abgelaufene Jahr bekanntzugeben.

Auf Beginn des Schuljahres 1951/52 hat sich die Zahl der im amtlichen Lehrerverzeichnis aufgeführten Lehrkräfte gegenüber dem Vorjahr um 16 vermehrt und beträgt nun 762. Davon beziehen 753 die kantonale Gehaltszulage und sind somit Mitglieder der Versicherungskasse. Der Kasse gehören nicht an die beiden Übungslehrer und die beiden Lehrer an der Töchterhandelsschule in Chur und der eine Übungslehrer in Schiers. Ferner sind im laufenden Schuljahr je eine Stelle in Brusio (Sekundarschule), Passugg, Mutten und Selva mit Nichtmitgliedern besetzt.

Im Berichtsjahr starben 5 aktive Lehrer und 14 Rentner, drei davon, die Aktiven Philipp Peng, Vals, und J. J. Giossi, Selva, sowie der Rentner Nikodemus Conrad, Davos-Claris, als Opfer der Lawinenkatastrophen vom 20. Januar 1951.

Den Austritt aus der Kasse erklärten 28 Mitglieder. Manche haben damit auch den Lehrerberuf aufgegeben. So wollen sich einige in Zukunft ganz der Scholle widmen, einer ist Seminardirektor geworden, ein anderer arbeitet nun im Wetterdienst der Swissair, und ein paar Kolleginnen vertauschten die Schulmappe mit der Einkaufstasche der Hausfrau. Soweit uns bekannt ist, hat etwa die Hälfte der Ausgetretenen Lehrerstellen in andern Kantonen angenommen. Andererseits findet man in den folgenden Listen auch solche, die nach ein paar Lehr- und Wanderjahren im Unterland wieder in den bündnerischen Schuldienst zurückgekehrt sind. 10 Kollegen traten neu in den Genuß der Altersrente, und 3 weitem wurde auf Grund der Gutachten des Kassenarztes die Invalidenrente zugesprochen. Die im Lehrkörper freigewordenen Posten nehmen nun 61 neue Kassenmitglieder ein. Von den bisherigen haben im Jahre 1951 ihrer 44 die Stelle gewechselt, gegenüber 34 im Vorjahr.

Der älteste der aktiven Lehrer ist immer noch Kollege Leonhard Gartmann, geboren 1878, in Surcuolm am Mundaun, dem das 52. Dienstjahr gutgeschrieben wurde, der älteste der Pensionierten alt Lehrer Karl Locher, geb. 1865, in Domat/Ems, und die älteste Rentnerin war im Jahre 1951 Frau B. Dettli-Gartmann, geb. 1860, in Sufers.

Die jungen Kolleginnen und Kollegen heißen wir in unsern Reihen herzlich willkommen, wünschen allen Rentnern, neuen wie bisherigen, den wohlverdienten sonnigen Feierabend und wollen der Dahingegangenen und ihrer Arbeit ehrend gedenken.