

Alte und neue Wege im Fremdsprachunterricht

Autor(en): **Willi, J.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **3 (1917)**

Heft 31

PDF erstellt am: **09.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-534407>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Schweizer-Schule

Wochenblatt der katholischen Schulvereinigungen der Schweiz.

Der „Pädagogischen Blätter“ 24. Jahrgang.

Schriftleiter des Wochenblattes:

Dr. P. Veit Gadiant, Stans
Dr. Josef Scheuber, Schwyz
Dr. H. P. Baum, Baden

Beilagen zur Schweizer-Schule:

Volksschule, 24 Nummern
Mittelschule, 16 Nummern
Die Lehrerin, 12 Nummern

Geschäftsstelle der „Schweizer-Schule“: Eberle & Rickenbach, Einsiedeln.

Inhalt: Alte und neue Wege im Fremdsprachunterricht. — Unsere Hauptsache. — Die Jahresmonate in Bild und Spruch. — Aus den Jahresberichten unserer Kollegien und Institute. — Bücherchau. — Lehrerzimmer. — Zur gest. Beachtung. — Bücher u. Schriften. — Inserate.
Beilage: Mittelschule Nr. 5 (philologisch-historische Ausgabe).

Alte und neue Wege im Fremdsprachunterricht.

Von Jos. Willi, Lehrer a. d. Italienschule kathol. Tablat.

Die Geschichte der Methodik lehrt, daß die Verfahren in den einzelnen Unterrichtsfächern starken Veränderungen unterworfen sind. Denken wir beispielsweise nur an die verschiedenen Methoden, unsere A-B-C-Schützen in die Kunst des Lesens und Schreibens einzuführen: Buchstabiermethode, Lautiermethode, Schreiblesemethode, Normalwörtermethode. Jede Veränderung erfolgte im Bestreben nach Verbesserung des Unterrichtsbetriebes. So zeigt auch die Geschichte des Fremdsprachunterrichts schon verschiedene Methoden. Es kann nicht im Rahmen dieses Aufsatzes liegen, alle die Entwicklungsstufen darzustellen. Ich beschränke mich auf die Charakterisierung und Beleuchtung der drei hauptsächlichsten: der Übersetzungsmethode, des grammatifizierenden Verfahrens und der direkten oder Anschauungsmethode.

Bei der Übersetzungsmethode werden zuerst Wörter gelehrt mit ihren Übersetzungen, dann folgen die Übersetzungen von Sätzen aus der Fremdsprache in die Muttersprache und hernach aus der Muttersprache in die Fremdsprache. Nach Durchnahme einer Anzahl Lektionen erfolgt eine Repetition derselben mit anschließender Abstraktion der Grammatik. J. A. Bühler abstrahiert z. B. in seinem Lehrbuch „Curta Instrucziun per imprendender il Lungatg Tudestg en scolas ruralas Romantschas“ — (Kurze Anleitung, in romanischen Primarschulen die deutsche Sprache zu erlernen) — nach Behandlung von 12 Lektionen die Regeln über die Pluralbildung, die persönlichen Fürwörter und die Konjugationen von „sein und werden“. Sind abermals zwölf Lektionen behandelt, so kommt das

Zeitwort „haben“ in die Schmiede. Ebenso sollten die Vorbereitungen für die regelmäßigen Zeitwörter getroffen werden. Auffallend ist das sonderbare Verhältnis zwischen Praxis und Theorie, indem der Verfasser bloß 65 Seiten der Übung widmet, dafür aber noch eine 47 seitige Zusammenstellung der Grammatik folgen läßt.

Hartnäckiger als die Übersetzungsmethode vermochte sich allenthalben das grammatifizierende Verfahren zu behaupten. Bekannte Lehrbücher dieses „Schnittes“ sind die vielen Ausgaben von Gaspey-Otto-Sauer. Die grammatifizierende Methode bietet zuerst die Regel und läßt dann die Beispiele folgen; sie wirft also die grammatische Regel dem Schüler gleichsam an den Kopf. Ebenso wenig als wir den Schülern die fertigen sittlichen Grundsätze oder Rechnungsregeln bieten, darf das mit den Sprachregeln geschehen. Auch diese müssen auf dem Wege der Abstraktion erst abgeleitet, erarbeitet werden. — Ferner huldigen die Lehrbücher nach diesem Verfahren in der Regel dem sog. „Wortartenystem“, d. h. sie beginnen mit einer Wortart und behandeln diese bis zur Vollständigkeit. Es ist einleuchtend, daß der Schüler demnach viel zu früh vor unüberwindbare Schwierigkeiten gestellt wird. Die Schwierigkeiten häufen sich zu oft und zu früh und der Unterrichtsbetrieb wird der wichtigen psychologischen Forderung „vom Leichten zum Schweren“ nicht gerecht. — Wie bei der Übersetzungsmethode müssen die Schüler auch hier täglich eine Anzahl Wörter in ihre armen Köpfe treiben, um an Hand derselben die Übersetzungen zu machen, deren Vorgang nach Prof. Baetgen in Reims jeden logischen Prozesses entbehrt, sondern bloß „auf Vergleichung der Formen zweier Sprachen beruht“. Und Waiß sagt in seiner allgemeinen Pädagogik: „Übersetzungen sind Kopien, deren Schattierung und Kolorit vom Originale verschieden, deren Konturen vielfach verzogen und verschoben sind.“ — Kein Gefallen kann ich an den bunt zusammengetragenen Mustersätze haben. Die Kinder bringen den sprachlichen Erscheinungen und Besprechungen ohnehin wenig Interesse entgegen; nun sind aber jene Mustersätze gerade dazu gut genug, den Schülern noch das Fünkchen Interesse zu nehmen; diese Sätze lassen den Schüler teilnahmslos; denn es fehlt das richtige, volle Leben. Auch im Fremdsprachunterricht soll das Wort: „Non scolæ, sed vitæ discimus“ Geltung haben. — Sodann kann ich mich auch mit der Stellung, die die Grammatik im Unterrichtsbetrieb nach dem grammatifizierenden Verfahren einnimmt, nicht befreunden. Die Grammatik steht hier stets im Vordergrund; sie ist Selbstzweck und doch soll sie nur ein Mittel zum Zweck sein. Aneignung der Sprache und nicht der Grammatik ist doch Zweck des Unterrichtes. Dann trete letztere aber als Dienerin auf und nicht als Herrscherin. Ich bin durchaus nicht derjenige, der in den Ruf der radikalen Reformers: „Fort mit der Grammatik“ einstimmt, sondern weiß, daß sie besonders für Schüler, die das Deutsche als Fremdsprache erlernen, unerläßlich ist, sage aber trotzdem mit dem bereits zitierten Prof. Baetgen: „Sie muß als ein notwendiges Übel beim Sprachunterrichte mit in den Kauf genommen werden, das folgerichtig auf das unumgänglich notwendige Maß zu beschränkt ist.“ Durch Beachtung des richtigen Verhältnisses zwischen Übung und Theorie würde die theoretische Sprachdurchdringung nicht mehr auf Kosten der Sprachbeherrschung bevorzugt. Es bliebe so noch Raum für die Bildung des Sprachgefühls,

welches sich nicht durch Regeln bilden läßt, sondern nur durch den häufigen Gebrauch der Fremdsprache, durch die Übung, welches aber auch ebenso unerläßlich ist zum korrekten mündlichen Gedankenausdruck, als die Beherrschung der Grammatik. Wie mancher Jüngling geht ohne irgendwelche Vorbildung im Französischen ins Welschland, bleibt höchstens zwei Jahre dort, kehrt in die Heimat zurück und siehe — er spricht geläufig und korrekt Französisch. Die beständige Übung in der Fremdsprache und die dadurch erfolgte Bildung des Sprachgefühls haben ihn so rasch zum Ziele geführt. Andererseits lehrt aber die Erfahrung, wie „gewandt“ sich Studenten nach drei- und vierjährigem Studium einer Fremdsprache auszudrücken vermögen. Prof. Thiergen sagt es in seiner „Methodik des neuphilologischen Unterrichts“: „Nicht fünf Worte können sie (die Schüler) sprechen und würden in Frankreich verhungern, wenn es keine Zeichensprache gäbe.“ Das Studium einer lebenden Sprache, das nicht mit dem Ergebnis des Sprechkönnens gekrönt wird, ist fürwahr eine sonderbare Arbeit! „Ein leiser Fluch der Lächerlichkeit haftet daran“, schreibt Münch. — Neben der Bevorzugung der theoretischen Seite des Unterrichtes, trägt auch die dominierende Stellung, die die Muttersprache im Unterrichtsbetrieb einnimmt, die Hauptschuld an der starken Verkürzung der Übung. Die Muttersprache tritt stets als vermittelndes Glied auf. Sie veranlaßt die Reproduktion der Sachvorstellung und steht so als Bindeglied zwischen der Wort- und Sachvorstellung. Die Muttersprache ist also gleichsam ein Hindernis für die direkte Reproduktion, das zuerst noch überwunden werden muß.

Betrachten wir noch die besprochenen Methoden vom psychologischen Standpunkte aus! Der psychologische Gang ist folgender: Der Lehrer bietet zuerst dem Schüler das fremde Wortbild, d. h. das Wort wird gelesen und der Wortklang dringt zum Ohr; es sind also hier gleichzeitig zwei Sinne — das Auge und das Ohr — in Anspruch genommen. Dasselbe ist auch der Fall, wenn der muttersprachliche Ausdruck folgt. Erst durch diesen bekommt der Schüler aber die Sachvorstellung. Wir sehen also, es muß eine mehrfache Apperzeption Platz greifen. Dieser komplizierte Denkprozeß beeinträchtigt ganz entschieden den Unterricht. Weil ferner der Schüler das Bild und den Klang des fremden Wortes gleichzeitig auffassen soll, wird die Aufmerksamkeit zersplittert und er faßt darum keines scharf auf, oder er verfolgt das eine aufmerksam, und dann entgeht ihm das andere.

Die Naturwidrigkeiten in den besprochenen Verfahren wurden erkannt. Man suchte nach einer natürlichen Unterrichtsmethode, welche sich wohl in erster Linie durch Studium und Anstellung von Betrachtungen der Natur ergibt. Deshalb versuchte man in die Geheimnisse der Naturgesetze einzudringen, diese zu ergründen und sie dann im Sprachunterricht anzuwenden.

Schon Comenius und Pestalozzi gingen bei den Müttern in die Schule, als sie das Wesen der kindlichen Sprache erforschten. In der Tat gibt niemand einen eindringlicheren Sprachunterricht als eine vernünftige Mutter. Wenn die Mutter das Kind mit einem neuen Wort bekannt machen will, so zeigt sie auf den Gegenstand hin, denselben gleichzeitig benennend. Die Mutter sagt dem Kinde die Namen der Gegenstände aus der nächsten Umgebung, ehe es sprechen kann;

sie weist z. B. auf den Vater und sagt: „Vater“, dann Ofen, Tisch usw. Beginnt das Kind mit den Sprechversuchen, so fragt sie es immer wieder: wie heißt dies? wie heißt jenes? Inzwischen sind die Sprechwerkzeuge kräftiger und beweglicher geworden, und nun überschüttet das Kind seine Mutter mit Fragen: was ist das? wozu ist jenes? wer hat das gemacht? usw. Aus diesen Betrachtungen sehen wir, daß das Erlernen der Muttersprache auf Grund direkter Anschauung erfolgt, und daß beim Sprechenlernen des Kindes das Wort einerseits die Vorstellung ins Gedächtnis ruft und die Vorstellung andererseits das Wort reproduziert. Das sind die Hauptfunktionen des Gedächtnisses.

Nach den gleichen Naturgesetzen erlernen auch diejenigen eine Fremdsprache, die im fremden Land sich selbst überlassen sind. Dieses naturgemäße Erlernen der fremden Sprache beschränkt sich auch auf die natürlichen Sprachorgane und die direkte Anschauung.

In beiden Fällen geht man von der Anschauung aus, übt das Gehör und lernt die Sprache sprechen. Damit gibt uns die Natur zu verstehen, daß der fremdsprachliche Unterricht nicht mit dem Lesen zu beginnen habe, sondern mit dem Sprechen. Lehrer und Schüler fangen also direkt über einen Gegenstand zu sprechen an und darum heißt diese Methode die direkte Methode oder Anschauungsmethode.

Die direkte Methode beginnt mit der Beschreibung eines im Anschauungskreise des Kindes liegenden bekannten Gegenstandes. Der Lehrer zeigt den Gegenstand und gibt den Namen dafür; der Schüler hört das Wort und spricht es nach. Wir bieten also zunächst das gesprochene Wort — den Wortklang. Den ersten Unterricht füllen Gehör- und Sprechübungen aus. In Form einer Unterhaltung spricht der Lehrer schon in den ersten Stunden mit den Kindern über Gegenstände aus ihrer nächsten Umgebung, beschränkt sich aber nicht bloß auf deren Benennung, sondern macht sie auch auf ihre Teile und Verwendung aufmerksam, wodurch der Begriff erweitert wird und die Schüler rascher befähigt werden, den Gegenstand in der fremden Sprache, eine bestimmte Ordnung verfolgend zu beschreiben. Die Ausdrucksfertigkeit unserer Schüler wäre aber sehr beschränkt, wollten wir nur die Gegenstände im Schulzimmer besprechen. Deshalb suchen wir, sobald das Nächstliegende besprochen worden, auch die übrige Welt zu erobern. Wir ziehen hinaus auf die Straße, in den blühenden Garten, in Feld und Wald; wenn das nicht geschehen kann, lassen wir die äußere Welt in der Gestalt des Bildes oder der Zeichnung in die Schulstube Einzug halten. Wir sehen also, daß die direkte Methode gleich mit dem Sprechen beginnt und daß sie den Gesprächsstoff aus dem vollen Leben schöpft; „aus dem Leben für das Leben“ ist ihr Grundsatz; das Leben ist hier das verfolgte Bildungsziel und das gepflegte Bildungsobjekt. Damit habe ich bereits einen andern Gedanken angedeutet: bei der direkten Methode sehen wir Sprach- und Sachunterricht in schönster Harmonie verbunden. Stellt die allgemeine Methodik den nicht mißzuverstehenden Grundsatz auf „Jede Unterrichtsstunde sei eine Sprachstunde“, so darf der bewanderte Lehrer nach der Anschauungsmethode behaupten: Jede Sprachstunde ist eine Sachunterrichtsstunde. Wie der sfdl. Leser aus dem früher Gesagten ersehen

kann, sind nach dem direkten Verfahren Sprach- und Sachunterricht unzertrennlich. Wenn ich mit meinen Schülern vom Tische rede, lernen sie auch den Tisch in seinen verschiedenen Teilen und nach seiner Verwendung kennen; gleichzeitig mit der Aneignung der Fertigkeit, den Tisch in der fremden Sprache zu beschreiben, wird der Begriff der Sache erweitert. Wenn ich an einem sonnigen Frühlingstag mit meinen lebhaften „Südländern“ in den Obstgarten gehe und sie mit den verschiedenen Teilen und deren Benennungen eines blühenden Apfelbaumes bekannt mache, so steht das doch auch im Dienste des Sachunterrichtes. In der Tat fehlt dieser Ausdruck im Stundenplan meiner Italiener-Schule vollständig, und doch sehe ich im Frühling bei der Stoffzusammenstellung, daß ich ein recht hübsches Maß Arbeit für den Sachunterricht geleistet habe.

Was bisher Gegenstand der Sprechübungen gewesen, wird nun gelesen; wir bieten also das Wortbild. Über das Lesen für heute nur eine Mahnung: man beginne mit dem Lesen ja nicht zu früh, sondern beschränke sich lange auf die für den Fremdsprachunterricht so eminent wichtigen Sprechübungen. Treffend schreibt G. Küffer in einem Aufsatz „Volkstümliches im Deutschunterricht“ ein Wort, das auch hier sehr am Platze ist: „Statt die hellen Kinderaugen unermüdlich in die Druckerschwärze bohren zu lassen, schlagen wir das große Buch des Lebens auf und lehren wir sie, die Buchstaben kennen zu lernen, die dort verzeichnet sind!“

(Fortsetzung folgt.)

Unsere Hauptsache.

Von L. Rogger, Seminardirektor.

I.

„Drei große Imperative sind die ewigen Leitsterne der wahren Erziehung: **Lerne gehorchen! Lerne dich anstrengen! Lerne dir versagen und deine Begierden überwinden!**“

Dieses eisenharte Erziehungswort hat nicht ein lebensfremder Mönch hinter meterdicken Klostermauern erdonnen. Das Wort ist aus dem lachenden 20. Jahrhundert herausgewachsen. Einer, der mitten im Leben stand, ein ganz freier, aber auch ein ganz aufrichtiger Pädagoge, der vor ein paar Jahren verstorbene Universitätsprofessor Fr. Paulsen hat es der lachenden, spielenden, genießenden, das Ich vergötternden Menschheit des 20. Jahrhunderts ins Stammbuch geschrieben.

Wir freuen uns dieses Wortes. Es riecht ja nach alter katholischer Pädagogik. Und Paulsen *) meint ja selber: „... darum wäre mein Rat, zur *educatio strenua*, zur ernstesten, strengsten Erziehung früherer Tage zurückzukehren...“

Lerne gehorchen! Lerne dich anstrengen! Lerne deine Begierden überwinden! Ja! Aber sollen diese aus der gerechten Entrüstung über die Vergötterung des eigenen Willens und über die Heiligsprechung der Sinnlichkeit herausgeschriebenen Imperative wirksame Erzieher der Menschen und Völker werden, dann bedürfen sie noch einer Stütze, des Fundamentes. Paulsen hat dieses Fundament nicht gelegt; er, der Freisinnigsten einer in religiöser Hinsicht, hat

*) Fr. Paulsen: *Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit.* S. 87, 88.