

Vom fremdsprachigen Unterricht

Autor(en): **Rast, H.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **36 (1949)**

Heft 2

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-527343>

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.

unternehmen, weil der Drang dazu in ihrer Seele liegt. Und die Berufenen . . . ja, die Berufenen mögen ruhig warten, bis der

Herrgott jemand schickt, der ihnen das Licht entfacht, dessen sie bedürfen, um in die Geheimnisse der Kunst zu schauen.

MITTELSCHULE

VOM FREMDSPRACHIGEN UNTERRICHT

Von H. Rast, Lic. phil., Bern

Grundsätzliches und Empirisches

Niemand erwarte, daß ihm in diesen Zeilen eine neue Methode vorgelegt werde. Denn Methoden sind so persönlich, daß man sie nicht aufdrängen darf. Zudem gibt es äußerst wenige *wirklich neue* Methoden, und das Wort »Methode« wurde derart häufig mißbraucht, daß ihm beinahe etwas Reklame- und Geschäftsmäßiges anhaftet. Diese Arbeit will vornehmlich Erfahrungen mitteilen, die im Fremdsprachenunterricht aus der Anwendung sprachlicher und psychologischer Grundsätze gewonnen worden sind. Es wird gesprochen werden vom Wort, seinem Sinn und seiner sprachlich richtigen Anwendung und Zusammensetzung im Satze, von verschiedenen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung.

Jedes Wort hat eine *Geschichte seines Inhaltes* und seiner sinnenfälligen *äußern Form* (Laut und Schrift). In Verstand und Gedächtnis finden sich zahllose Bilder alles dessen, was durch die Tore der Sinne in unsere Seele eintritt (Nihil in intellectu, nisi prius in sensu). Wir reißen jedoch diese Bilder und Vorstellungen nicht alphabetisch, kartothekmäßig, zusammenhanglos nebeneinander, um sie dann wie die Bücher einer Bibliothek jahrelang müßig ruhen zu lassen. Wir arbeiten mit ihnen und verarbeiten sie, bald bewußt, bald unbewußt; wir verbinden sie miteinander, gewinnen so durch Urteilsbildung und Schlußfolgerungen neue Erkenntnisse, neue Begriffe.

Der Mensch will aber *nicht nur Kenntnisse erwerben*, sondern Erkanntes aus ver-

schiedensten Ursachen seinem Mitmenschen *mitteilen*. Das Gemütsleben, der Affekt, die im allgemeinen eine größere Rolle spielen als der Verstand, drängen ihn dahin, den Mitmenschen in die eigene Vorstellungswelt einzuführen, ihn von ihrer wirklichen oder vermeintlichen Richtigkeit zu überzeugen. Gilt der Grundsatz »Bonum diffusivum sui«, so darf man nicht weniger sagen »Scientia diffusivum sui«. Diese Mitteilung geschieht durch das gesprochene und geschriebene Wort, die Gebärdensprache der Wilden oder Taubstummen, durch die Trommelsprache der Neger, die Pfiffsprache der Eingeborenen von Canarias, die Signaltrommel oder Trompete des Kriegers, die Bildschrift der Orientalen und durch unsere Bilderrätsel.

Der *Ausdruck ein- und derselben Idee* aber, das sprachliche gesprochene oder geschriebene Zeichen (»le signifiant« nach Bally, *Le langage et la vie*, 1935 Max Niehans, Zürich) ist in den verschiedenen Sprachen äußerst mannigfaltig, nicht nur bezüglich des äußern Klanges, sondern auch mit Rücksicht auf den Standpunkt, den Völker und Völkergruppen der Idee (»le signifié« nach Bally) gegenüber einnehmen. So bezeichnet der Deutschsprechende jene Vorstellung von der Öffnung in der Außenwand seiner Behausung als »Fenster«, der Franzose als »fenêtre«, der Italiener als »finestra«, der Provenzale als »fenestra«, der Engadiner als »fnestra«. Diese verschieden klingenden Sprachzeichen finden sich alle wieder im lat. »fe-

nestra, -ae« (»Origine inconnue... une origine étrusque n'est pas impossible«, Ernout-Meillet, dict. étymol. de la langue latine). Seine Bedeutung ist einfach die eines Loches, einer Öffnung in der Hauswand (»trou pratiqué dans une paroi«, Ern.-Meillet). Der Spanier und Portugiese aber sagt für die gleiche Vorstellung »ventana«, der Engländer »window«. Diese letztern Sprachzeichen stehen im Zusammenhang mit der Idee von »Wind« (lat. »ventus«). Für die Menschen dieser Gruppe ist also das Fenster eine Möglichkeit, nicht nur Licht und Luft einzulassen, sondern auch den Wind abzuhalten.

Beide Sprachgruppen meinen dasselbe, gehen aber bei der Benennung von verschiedenen Standpunkten aus. Die eine bezeichnet das Ding nach seinem Sein (»Was ist ...«), die andere nach seinem Zweck (»Wozu dient ...«). Dabei ist von Interesse, daß hier nicht Zugehörigkeit zur romanischen oder germanischen Sprachfamilie den Ausschlag gibt, sondern wohl der Alltag und seine Bedürfnisse einerseits, gegenseitiger Verkehr der Völker, daraus sich ergebender Austausch von Begriffen und ihren sinnfälligen Zeichen, also soziale Beziehungen andererseits. Wenn das Spanische und Englische hier eigene Wege gehen, so darf man wohl auch den ausgesprochen realistischen Individualismus der betreffenden Völker zur Erklärung herbeiziehen.

Das Vokabular des Sport- und Eisenbahnwesens weist unzweideutig nach England als Ursprungsgebiet (von Wort und Sache) hin. »Chemin de fer, ferrovia, via fier, Eisenbahn« sind bloß Übersetzungen des engl. »railway«. Das Spanische ist auch hier mit »ferrocarril« (»carril < lt. carru = Wagen«) seinen eigenen Weg gegangen.

Ein weiteres Beispiel mag diese sprachliche Erscheinung noch besser beleuchten. Der Deutschsprachige redet von »Tisch«, der Engländer von »table«, mit ihm der Franzose von »table«, der Italiener von »tavola«, der Engadiner von »tevla«, der Ka-

talane von »taula«. Der Spanier nun, und mit ihm der Portugiese, spricht von »mesa«, das im Oberengadin auch als »maisa« auftritt. Wieder meinen alle mit diesen drei sprachlich wesentlich verschiedenen Ausdrücken dasselbe, und wieder gibt die Scheidung in romanischen und germanischen Sprachkreis den Ausschlag nicht. Es handelt sich dabei einfach um jenes Möbel, an welchem man die Speisen einnimmt oder an dem wir gewisse Arbeiten verrichten. Sein Name aber (»le signifiant«) verrät verschiedene Gesichtspunkte, die bei der Benennung maßgebend waren. »Tisch« geht zurück auf das griech. »diskos«, die runde Wurfscheibe der Griechen. Nun berichtet Schuchart in »Wörter und Sachen«, daß noch zu seiner Zeit in gewissen Gegenden des Balkans, so in der Herzegowina, die Speisen einfach auf eine runde, direkt auf den Boden gelegte Scheibe gestellt wurden. Ausschlaggebend für die Bezeichnung war in diesem Falle die runde *Form*. Jene Sprachen aber, die den Namen für »Tisch« von lt. »tabula« ableiten, gingen nicht von der Form, sondern vom verwendeten *Stoff* aus, da »tabula« gemeinhin ein *Holzbrett* bezeichnete. Jene endlich, die zu lt. »mensa« griffen, sind der Bedeutung von Tisch als Möbel zum Auftragen der Speisen am nächsten. Denn nach Ernout-Meillet besaß »mensa« in der lateinischen Umgangssprache den Sinn von »support sur lequel on place les mets, ... table à manger«. Sie mochten sich dabei allerdings nicht mehr bewußt sein, daß sie es mit einem ursprünglich religiösen Ausdruck zu tun hatten, der in ältesten Zeiten die Opferkuchen bezeichnete, welche den Gottheiten als Speiseopfer dargebracht wurden (Ernoud-Meillet).

Noch deutlicher erkennt man die verschiedenen Wege, die Völker und Sprachgruppen in ihrer Vorstellungsart, Denkweise und darum in der Benennung der Dinge gehen, aus festen Ausdrücken und *Sprichwörtern*. »Les proverbes sont les

échos de l'expérience« (l'Abbé de Saint-Pierre) und »... la sagesse des nations« (Larousse). Geben wir einige Vergleiche:

Wollten wir z. B. unsern deutschen Ausdruck »Das Wasser läuft mir im Munde zusammen« wörtlich übersetzen, so kämen wir kaum zum Französ.: »L'eau en vient à la bouche«, oder zum Span.: »Se hace la boca agua«. Ebenso wenig würde aus »sich bekehren« oder »ein anderes Leben beginnen« das bildhaft schöne »se dépouiller du vieil homme« oder das realistisch klare »cambiar vida« des Spaniers werden. Selbst die scheinbar wörtlichen Übersetzungen unseres »Vergelt's Gott!« haben ihre besonderen Färbungen in »Dieu vous le rende! — Dios se lo pague! — Dio ne la rimeriti! — May God reward you for it!« Wer käme bei wortgetreuer Übertragung aus lt. »Audaces fortuna adjuvat« oder »Fortes fortuna adjuvat« zu deutsch »Frisch gewagt, ist halb gewonnen« oder zu »Hilf dir selbst, so hilft dir Gott!« aus »dente lupus, cornu taurus petit« zu »Jedem Tierlein ist sein Stachel gegeben«; aus lt. »Glu capiuntur aves« zu »auf den Leim gehen« oder »Mit Speck fängt man die Mäuse«; aus ital. »In boca chiusa non entrò mai mosca« zu »Schweigen ist Gold«; aus ital. »Mettere la coda, dove non va il capo« zu »sich nach der Decke strecken«; aus ital. »Meglio un uovo oggi che una gallina domani« zu »Besser ein Sperling in der Hand als eine Taube auf dem Dache«; aus engl. »Honesty is the best policy« zu »Ehrlich währt am längsten«; »All's well that ends well« zu »Ende gut, alles gut«; aus »Ehre, wem Ehre gebührt« zu »A tout seigneur tout honneur«, und endlich aus »Gleich und gleich gesellt sich gern« zu »Qui se ressemble s'assemble«.

Aus dem bisher Behandelten ziehen wir nun den Schluß — und damit sind wir zum eigentlichen Thema »Wie lernt man fremde Sprachen?« gelangt:

Man wird eine Sprache um so leichter lernen, um so besser verstehen, um so richtiger sprechen, je gründlicher man die Ge-

schichte, Denkweise und Vorstellungswelt des Volkes, das sie spricht, kennt. Ich erinnere mich eines Mediziners, der, wenn ein Ausländer bei ihm Hilfe suchte, durch Studium der Geschichte des betreffenden Volkes in die Mentalität seines Patienten einzudringen suchte.

Wir sind aber zum weitem Schlusse berechtigt, daß es *falsch* ist, das *Auswendiglernen fremdsprachlicher Texte* aus dem Schulbetrieb *verdrängen* zu wollen. Nicht *ob*, sondern *was* und *wieviel* auswendiggeleitet werden soll, ist die Frage, die zudem ins Kapitel der Allgemeinbildung gehört. Denn das Gedächtnis ist eine Gabe, die nicht weniger nach Ausbildung verlangt, als die übrigen Geistesanlagen. Meine Lehrerin in England ließ mich neben vielen andern Aufgaben ein ganzes Buch auswendig lernen; ich habe es nie bereut.

Man beginnt nun das Studium einer Fremdsprache mit der Erlernung nicht des geschriebenen, sondern des gesprochenen und gehörten Wortes und seiner Bedeutung. Die Diskussion, ob ein *ausschließlich phonetischer Vorkurs* dem praktisch angewandten Wortgebrauch vorausgehen soll, führt gewöhnlich zu keinem Ende. Selbst Dr. Sack, Verfasser verschiedener im Verlag Francke (Bern) erschienener Englischlehrbücher und Autorität auf dem Gebiete des Englischunterrichtes, sagt in seiner begleitenden Broschüre: »Vom Englischunterricht«: »Man kann auch den (phonetischen) Vorkurs auf sich beruhen lassen und gleich zum Hauptkurs übergehen. Wenn nun der Schüler auf die eine oder andere Weise einiges Anschauungsmaterial gewonnen hat, so müssen die Regeln über Aussprache und Schrift zur Sprache kommen, und zwar in der Art, daß der Lehrer von Beispielen im Text ausgeht und die Regel ableiten läßt.« Der gleiche Verfasser gibt auf S. 7—9 seiner »Kurzgefaßten englischen Grammatik« eine wertvolle Zusammenstellung der phonetischen Regeln. Diesen hier angedeuteten Weg gehe auch ich.

Nach ungefähr acht Lektionen werden die bisher aufgefundenen phonetischen Erscheinungen übersichtlich und schriftlich geordnet, wobei das aus Sack erwähnte Schema gute Dienste leistet. Da sich aber der eine Schüler früher, der andere erst später in den Lauten der Fremdsprache zurechtfindet, so soll der Lehrer das Ziel nicht in einigen wenigen Stunden erzwingen wollen. Er führt den Lernenden mit Zeit und Maß in die Aussprache der oft so wenig heimischen Laute ein. So werden sich Entmutigung und »Verleider« beim gut gewillten, wenn auch nicht sonderlich begabten Schüler nur selten einstellen.

Darf dieser Weg zur lautlichen Einführung ins Englische, Französische und Deutsche beschritten werden, dann erst recht zur Erlernung der italienischen und spanischen Laute, wo die Rechtschreibung so weitgehend der Aussprache angepaßt ist. Erfahrungsgemäß assimiliert der Schüler die Laute der beiden letztgenannten Sprachen leichter und schneller als die der erstgenannten.

Die Wörter werden nun nicht in zusammenhanglosen, sondern in *sinnmäßig zusammengehörenden Gruppen geboten*. Man doziere nicht in magazinartiger Buntheit: das Auto — l'auto, der Himmel — le ciel, der Apfel — la pomme, die Eisenbahn — le chemin de fer, die Liebe — l'amour. Man wird vielmehr in der einen Stunde z. B. die das Zimmer, seine Teile und seinen Inhalt betreffende Wortgruppe *vortragen* und mit der Hand den genannten Gegenstand zeigen, damit Auge und Ohr des Lernenden zu gleicher Zeit das neu klingende Wort und seine Bedeutung umfassen. Die Wörter sollen zudem auch innerhalb der zu behandelnden Wortgruppe in logischer Reihenfolge *vorgetragen*, nicht nur aus dem Buch vorgelesen werden. Behandelt man ferner z. B. Adjektive, so begnüge man sich nicht mit »gut = bon«. Gestützt auf die Tatsache, daß Extreme sich berühren, bringe man auch das Gegenteil »schlecht =

mauvais« zur Sprache. Die Fragen der Schüler beweisen deutlich, daß sie ganze Arbeit, ein abgerundetes Wissen verlangen; daß sie nicht heute die eine, nach einer Anzahl weiterer Lektionen die andere Hälfte einer Begriffseinheit vorgesetzt bekommen wollen. Für das Gedächtnis aber bedeutet das nicht nur Bereicherung, sondern Arbeitserleichterung. Dieses Vorgehen empfiehlt sich für alle sich gegenseitig ergänzenden Ausdrücke. So gehört zu »du hast recht = you are right« usw. nicht erst in späterer Stunde, sondern unmittelbar anschließend die Ergänzung »du hast unrecht = you are wrong«. In dieser Beziehung weisen neue Lehrbücher gegenüber vielen ihrer ältern Geschwister und Ahnen unbedingt große Fortschritte auf.

Der dargebotene und vom Schüler aufgenommene Wortschatz muß nun verarbeitet, gesichert werden. Wir helfen dazu mit in der in gleicher Stunde anschließenden Repetition. Wir werden aber nicht so fragen: »Was heißt ‚der Stuhl‘, was heißt ‚der Tisch‘ usw.«. Wir werden dem Schüler ein Spielfeld, einen Aktionsradius, eine Gelegenheit zu selbständiger Arbeit mit der Frage bieten: »Welche Teile, welche Gegenstände des Zimmers kannst du mir z. B. auf Italienisch aufzählen?« Oder man beginnt kühn und keck mit der ganzen Klasse die erste Konversation: »Quali sono le parti della stanza? Cosa c'è nella stanza? Com'è la finestra, la porta etc.?«

Aus dem Drange, mit den erlernten Wörtern schon die ersten Sätze zu bilden — dieser Drang ist bei Schülern und Lehrer gleich groß —, ergibt sich ganz von selbst der *erste Schritt zur Grammatik*. Auch hier soll ganze Arbeit geleistet werden. Wir begnügen uns nicht mit der Form »er ist — he is«, »er hat — él tiene«, weil wir augenblicklich bloß diese brauchen. Der Lernende will nicht nur in der dritten Person reden, er will auch seinem Nachbarn sagen können: »du bist groß, klein, gut.« Das regt, feuert an. Also nicht bloß Bruch-

stücke, sondern gleich die *ganze* Gegenwart von »to be«, »tener« usw. beibringen, einerlei, ob das vorgeschriebene Lehrmittel mitmacht oder zurückbleibt. So wird eine Konversation in der Fremdsprache schon am Schlusse der ersten Stunde, sicher aber in der zweiten möglich sein.

Die *erste Hausaufgabe* besteht nun in der Vertiefung, im zuverlässigen Erwerb und Besitz des Vokabulars und seiner Rechtschreibung. So kann die zweite Stunde schon mit einem kurzen *Diktat* zusammenhängender kleiner Sätze in der neuen Sprache beginnen. Die erste Reaktion der Schüler auf seine Ankündigung wird ein langgezogenes »auuu«, die zweite ein beruhigtes »ahhh« sein, d. h. dem ersten Schrecken vor dem ersten Diktat folgt die erste Freude am ersten Erfolg: Das ist Erfahrungstat-
sache.

So rollt der Wagen schon auf dem richtigen Geleise, bald mühelos auf ebener Strecke, bald mühevoll bergauf. Aber er rollt. Sorgt der Lehrer dafür, daß bei ihm Lehrfreude und beim Schüler Lernfreude, Interesse am Stoff und Ausdauer nicht erlahmen, so wird der Wagen mit steigendem Tempo weiterrollen. Würde das Schulprogramm, zufällig oder absichtlich, den Stoff der Geschichte und Geographie, oder auch nur das eine von beiden, im Rahmen des Möglichen mit dem Studium der Hauptfremdsprache koordinieren (oder gar der Unterricht beider Disziplinen dem gleichen Lehrer überbinden, in Sekundarschulen sollte das am ehesten möglich sein), so wäre das unschätzbare Hilfe und Ansporn für Lehrer und Schüler, Arbeit in die Tiefe, Anleitung zum Suchen und Erfassen der Zusammenhänge. (Schluß folgt.)

U M S C H A U

LUZERNER KANTONALVERBAND

Unsere traditionelle Pfingstmontagversammlung ist schon bald wieder da. Wir möchten unsere lieben Mitglieder jetzt schon darauf aufmerksam machen. Es ist uns gelungen, nicht nur einen tüchtigen Redner, sondern einen ebenso mutigen Verfechter der katholischen Sache zu gewinnen: Hrn. Dr. James Schwarzenbach, Schriftsteller, Zürich. Er wird über das Thema: »Der katholische Schweizer im heutigen Zeitgeschehen« sprechen. Das zur Sprache kommende Thema wird uns alle zu tiefst ergreifen. Um sicher Zeit für eine fruchtbare Diskussion zu gewinnen, nehmen wir den Vortrag an den Anfang unserer Tagung. Wir werden pünktlich um 09.30 Uhr die Versammlung eröffnen und sofort dem Hrn. Referenten das Wort erteilen. Der Vorstand bittet darum alle Mitglieder, sich pünktlich im Hotel »Union« einzufinden.
F. L.

SCHULFUNKSENDUNGEN SOMMER 1949

Dienstag, 24. Mai: *Fledermäuse*. Hans Räber, Kirchberg, gibt den Schülern ab 5. Schuljahr Ausschnitte aus dem Leben dieser hochinteressanten Tiere, deren nächtlicher Orientierungssinn der Wis-

senschaft lange unerklärlich war, handelt es sich doch in gewissem Sinn um ein Tier mit »Radar«.

Freitag, 27. Mai: *Mein Vater war ein Wandersmann*. Musikalische Sendung für Schüler ab 6. Schuljahr von Hans Rogner, Zürich. Wer diese Sendung erstmals hörte und miterlebte, wie die Klasse von der Darbietung mitgerissen wurde, wird nicht ver-säumen, sie wieder zu empfangen.

Montag, 30. Mai. *In den Abruzzen*. PD Dr. Karl Suter, Zürich, erzählt seine Reiseerlebnisse als Geograph in diesem eigenartigen, berühmten Gebirgs-land, in dem über 1 Million Einwohner leben und ein kärgliches Leben fristen. Für Schüler ab 7. Schuljahr.

Freitag, 3. Juni. *Fischerei auf dem Vierwaldstättersee*. Hörfolge von Alfred Fischer, Meggen, der den Schülern ab 6. Schuljahr die Eigenart der Seefische-rei auf dem Vierwaldstättersee anhand einiger Hör-bilder und Gespräche mit Fischern nahe bringen wird.

Mittwoch, 8. Juni. *Juhe, der Geißbueb bin i ja!* Adolf Fux, Visp, erzählt von einem Geißbuben und seinen Tieren und führt damit die Schüler ab 5. Schuljahr in das reiche, aber harte Leben eines Geißhirten.