

Wie muss der fremdsprachliche Unterricht umkehren ? : 1. Teil

Autor(en): **Schild, P.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **3 (1893)**

Heft 4

PDF erstellt am: **26.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-788726>

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.

Wie muss der fremdsprachliche Unterricht umkehren?

Von Dr. P. Schild.

Seitdem Wilhelm Viëtor (Quousque tandem) in seiner Schrift „Der Sprachunterricht muss umkehren“ mit siegesgewisser und schmetternder Fanfare zum Sturmangriff auf das schon geraume Zeit unterminirte Bollwerk der bisherigen Spracherlernung geblasen, sind 11 Jahre in die Lande gegangen, und noch ist man über die Art und Weise, wie eine solche Umkehr zum Bessern sich zu gestalten hätte, nicht zu einer allgemeinen Verständigung durchgedrungen.

Zwar scheinen die Verbesserungsvorschläge, von denen jeder die seinigen als ein für die herrschenden Schäden der altersgrauen Schulpraxis energisch wirksames Heilmittel hält, auf den ersten Blick ziemlich mit einander überein zu stimmen. Bei näherer Prüfung der das Alte stürzenden Attacken ergibt sich aber, dass die Anschauungen über die Art und Weise, wie dem altbösen Feind beizukommen sei, erheblich auseinandergehen. Doch kann man sich darüber ebenso wenig wundern, wie über die Tatsache, dass der 1882 erhobene und seither von einem tausendstimmigen Chorus unterstützte Ruf zur Umkehr an vielen Orten noch gar nicht gehört worden ist, geschweige denn, dass man auch nur einen ganz schüchternen Versuch, mit einem Schiffein des neuen Betriebes vom Lande zu stossen, gemacht hätte. Wie träumt es sich so angenehm unter dem Baume bisheriger Übersetzungsmanier! Wie einfach, die breiten Geleise des herkömmlichen Verfahrens weiter zu wandeln! Ist es da nicht zu begreifen, wenn Mager schon vor Jahren im Ingrimme über die in der Regel etwas dicke und bequeme Madame Gewohnheit, die gern die vielbetretenen Pfade geht, loszog und das starre Festhalten an der alten Praxis der Spracherlernung als einen bethlehemitischen Kindermord brandmarkte?

Freilich soll man nicht etwa glauben, dass diese Reformmethode neueren Datums sei. Schon Montaigne, Locke, Comenius, dann die Philanthropisten, ferner Dumarsais, Hamilton, Jacotot u. a. m. redeten ihr

das Wort. Doch hat sie bis auf die neuere Zeit herein kein Lehrbuch hervorgebracht, das im Hinblick auf die Schule einen so praktischen Zuschnitt und darum eine so allgemeine Verbreitung gehabt hätte, wie viele, welche nach dem Rezept der Grammatisten oder Donatisten erstellt worden sind. Wie erklärt sich dieses sonderbare Faktum? Ich glaube hiefür zwei sehr entscheidende Gründe anführen zu können.

Zunächst mag die Methode des Unterrichts in den alten Sprachen, der man ein analytisches Verfahren noch weniger zugestehen wollte, fort und fort den Betrieb des neufremdsprachlichen Unterrichtes beeinflusst haben, obwohl die oben zitierten Pädagogen den Gang der Analysis auch bei Erlernung jener Idiome befolgt wissen wollten. So musste denn die Praxis des altsprachlichen Unterrichtes zu einem bösen Präzedenz für den neufremdsprachlichen werden. Dazu kommt, dass die analytische Methode weit grössere Anforderungen an die wissenschaftliche Ausrüstung, die pädagogische Tüchtigkeit, die physische und psychische Mühewaltung des Lehrenden stellt als die grammatische, und viele daher sich ohne weiteres der Herrschaft eines Leitfadens alter Art unterordneten.

Zu den namhaftesten Vertretern der synthetischen Lehrweise gehören Meidinger, Seidenstücker und Plötz, deren Lehrmittel den französischen Unterricht viele Dezennien hindurch in ihrem Banne gefangen hielten. Unter ihnen hat vielleicht Meidinger sein Augenmerk am meisten darauf gerichtet, den Schüler zu unterhalten, zu amüsiren, den Gang des Lernens angenehm zu machen, was schon aus dem Motto, das er seiner Grammatik mit auf den Weg gab, hervorgeht; es lautet: „Il est de l'intérêt des sciences de rendre le chemin qui y conduit le plus doux qu'il est possible.“ Und dass die Grammatik gehalten, was das Motto versprochen, dafür haben wir ein ganz gewichtiges authentisches Zeugnis. Diesterweg, der zwei Jahre Meidingers Hausgenosse war, schreibt hierüber: „Meidinger hat viel geleistet, seine Grammatik wurde mit Lust gelesen.“ Namentlich sind es seine vielen kleinen Anekdoten, die eine ganz eigene Anziehungskraft auszuüben im stande sind und von Plötz (in seinem Elementarbuch), Ollendorf und andern ausgiebig sind verwertet worden.

Ich kann nicht umhin, hier zwei folgen zu lassen:

Un artisan avait deux fils dont l'un était très paresseux et aimait fort à dormir la grasse matinée et l'autre était diligent et fort assidu à son travail. Celui-ci étant un jour sorti de chez lui de grand matin, trouva une bourse, où il y avait beaucoup d'argent: il la porta à son père qui monta aussitôt à la chambre où son autre fils couchait; et le trouvant encore au lit, il lui dit en lui montrant la bourse: Vois-tu, grand paresseux que tu es, ce que ton frère a trouvé pour s'être levé matin? Mon cher père, repartit-il, si celui qui a perdu cette bourse, était demeuré au lit comme moi, il ne l'aurait pas perdue.

Les premiers beaux jours du printemps ayant fait naître l'envie à un gentilhomme d'aller voir son jardin où il avait envoyé son jardinier travailler, il y alla. Y étant entré, il jeta les yeux çà et là pour voir où était le jardinier, et ne le voyant nulle part, il alla sous les arbres fruitiers, où le trouvant endormi, il l'éveilla, et lui dit: Est-ce ainsi que tu travailles? coquin! tu ne gagnes pas le pain que tu manges, tu n'es pas digne que le soleil t'éclaire. Je le sais bien, dit le jardinier, c'est pourquoi je me suis mis à l'ombre.

Auch die Sammlung zahlreicher Gespräche, die grösstenteils dem Leben abgelauscht sind, sowie eine grössere Lese von Synonyma mussten für jenes Buch eine willkommene Beigabe sein, und wir begreifen bei unbefangener Würdigung jenes Lehrganges ganz wohl, dass es sich lange im Glanze eines normativen Ansehens sonnen konnte. Eine Legion von Lehrbüchern stand direkt unter seinem Einfluss.

Zwar sind gerade seine deutschen Sätze oft Muster von Banalität und Abgeschmacktheit. Es mögen zur Illustration des Gesagten folgende Beispiele ausgehoben werden: Obschon eure Jungfer Schwester klein ist, so ist sie doch liebenswürdig. Und die eurige ist es auch, ob sie schon gross ist. Ihr seid gewesen, wo ich nicht gewesen bin, und ich bin gewesen, wo ihr nicht gewesen seid, deshalb habt ihr gesehen, was ich nicht gesehen habe, und ich habe gesehen, was ihr nicht gesehen habt. Wann ich werde zu Leipzig gewesen sein, und wann ihr werdet zu Hamburg gewesen sein, so wollen wir nach Strassburg reisen und dann nach Paris.

Sehr oft erhebt sich das fade Geplauder zu munterer Schalkhaftigkeit. — Wenn auch viel Schwaches und bisweilen trivialer Spass in den Meidingerschen Sätzen steckt, das Gute haben sie wenigstens, dass sie mit Humor und viel Behagen die grammatische Weisheit vortragen.

Nicht minder geistreich und originell als Meidinger ist Ollendorf. Dass er Meidinger sein Räuspern und Spucken trefflich abgeguckt, beweist auf schlagende Weise folgendes Beispiel: Hast du den Stock, den ich habe, oder den, welchen der Engländer hat? Und doch kann man auch aus Ollendorfschen Sätzen in positiver Weise etwas lernen, das nämlich, dass ein Eindringen in den Mechanismus der Konversation nur durch ein kontinuierliches Frage- und Antwortspiel zu ermöglichen ist.

Indem wir den oft verpönten und viel geschmähten Sprachmethodikern hier Gerechtigkeit widerfahren lassen, werden wir im weitem Fortschritt unserer Arbeit ersehen, wie der gute Kern der betreffenden Lehrmittel nach neuern Gesichtspunkten zu verwerten ist, und gehen nun über zu einer Kritik der gegenwärtig im Zeichen des neuen Kurses sich geltend machenden Methoden.

Es sei von vornherein bemerkt, dass wir die Erörterung der Frage, inwiefern der Unterrichtsbetrieb der alten Sprachen eine andere Gestalt-

tung anzunehmen hätte, aus dem Rahmen unserer Untersuchung ausschalten und lediglich die Reform des neufremdsprachlichen Unterrichts in dieselbe einbeziehen.

Dass die erstere eine ebenso brennende Frage, wie die zweite, lässt sich nicht in Abrede stellen. Doch scheint bei jener die Schwerkraft des Althergebrachten noch viel deutlicher sich bemerkbar zu machen, als dies bei letzterer der Fall ist. Man hat in der Verbesserung des altsprachlichen Unterrichtes an den meisten Orten über einen methodologischen Eiertanz nicht hinauskommen können. Fast will es bedünken, es werde in dieser Beziehung nur dann Wandel geschaffen, wenn das Experiment „den Pelz zu waschen, ohne ihn nass zu machen“ geglückt ist. Mit Freuden begrüßen wir es indessen, dass in der Schweiz wenigstens an einem Ort der Anfang gemacht wurde, die Erlernung des Latein auf eine rationellere Basis zu stellen. Herr Professor Haag in Bern darf es sich als hohes Verdienst anrechnen, der erste zu sein, welcher in neuer Zeit die Idee einer Reform hierin in die Schulpraxis übersetzte. Sein Lehrmittel, das beim Erscheinen einen wahren Sturm der Gemüter entfesselte und nur unter Blitz und Donner an den Berner Schulen Eingang finden konnte, erfuhr von gewisser Seite her eine ebenso eingehende wie ungerechte Kritik. Dass es aber einem tiefgefühlten Bedürfnis in trefflicher Weise entgegen kommt, erhellt aus zwei Sachen. Zum ersten ist es schon an mehreren Orten eingeführt, und sodann mag daran erinnert werden, dass Prof. Haag im Laufe dieses Sommers mit der ehrenhaften Aufgabe betraut worden ist, die Organisation des Lateinunterrichtes am neugegründeten Mädchengymnasium in Karlsruhe zu übernehmen. Wie wir letzthin gelesen haben, ist auch schon eine zweite Auflage des fraglichen Lehrmittels erschienen. *)

Unserer Frage, wie soll der neusprachliche Unterricht umkehren, näher tretend, wollen wir nicht unterlassen zu untersuchen, welche Strömungen sich in den Anschauungen über die Reform herausgebildet haben. Da treffen wir denn zwei scharf getrennte Richtungen, die mit einander um die Palme ringen. Die eine Methode geht von einem Lesestück aus. Wir nennen sie schlechthin die Lesebuchmethode. Die andere will auf Grund der Anschauung in die Hallen des fremden Idioms einführen. Beide haben das Bestreben, von den Übersetzungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache — wenigstens für den Anfang — Umgang zu nehmen und direkt auf das Ziel loszusteuern und nennen sich daher auch direkte Lehrverfahren.

*) Das Urteil über dieses Lehrmittel bleibt jedenfalls noch offen.

Indem wir uns vorerst gegen die Übersetzung deutscher Sätze aussprechen, gewinnen wir zunächst auf negativem Weg eine Charakteristik der beiden neuen Richtungen.

Welche Gründe werden für das Fallenlassen der Übersetzungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache angeführt? Man möge es gestatten, hier ein wenig auszuholen, auch auf die Gefahr hin, längst Bekanntes wieder zu berühren.

Alles richtige Erkennen, jede vernünftige Apperzeption soll vom Konkreten zum Abstrakten vordringen. Aus einer Reihe sprachlicher Erscheinungen soll die Regel oder das Sprachgesetz auf induktivem Wege gewonnen werden. Die Übersetzungsmethode schlägt unter Voraussetzung des sprachlichen Gesetzes den umgekehrten Weg ein. Sie geht aus vom Abstrakten. In Anwendung und Verwertung der grammatischen Regel lassen die Alten eine Reihe unter diese sprachliche Norm fallender Einzelercheinungen in der Form von deutschen Sätzen folgen. Eine unbefangene Prüfung einiger nach diesen Prinzipien verfassten Lehrbücher muss zu der Erkenntnis führen, dass die meisten derselben des erfrischenden Hauches, der seelischen Vertiefung eines vernünftigen unterrichtlichen Verfahrens verlustig gehen. Die Regel an sich ist ja kalt und tot und die darauf folgenden abgerissenen, unzusammenhängenden Beispielsätze sind ohnmächtig, der Regel Leben einzuhauchen. Indem sie fast ausschliesslich an den Verstand appellieren, gehen Gefühl und Phantasie leer aus. Das Interesse des Schülers wird nicht hinlänglich gefesselt, sein Herz nicht erwärmt.

Da jene Übersetzungen zum Denken über die Sprache zwingen, haben sie schlechterdings zur Folge, dass der Denkprozess innerhalb der Fremdsprache sich nicht vollziehen kann. Durch die Einschaltung des deutschen Wortes zwischen das Objekt und die fremdsprachliche Benennung wird der Vorgang des Denkens ein derart komplizierter, dass die Erreichung des Zieles, das Sprechenkönnen, illusorisch gemacht wird. Man wollte von A nach B sich verfügen, nimmt aber den Umweg über C. Beim zu langen Haftenbleiben an der Schale gebricht es an Zeit, bis zum Kern vorzudringen. Das warm pulsirende Leben der Sprache bleibt ein Buch mit sieben Siegeln. Soll es dann noch Wunder nehmen, dass bei einem solchen Verfahren Lust und Liebe zur Sache schwinden muss, dass die fremdsprachlichen Stunden, statt ein Anlass zu schönster geistiger Anregung, für Schüler und Lehrer zur Tortur werden und eine geistige Öde zurücklassen.

Mag der Lehrer auch mit der grössten Folgerichtigkeit und unter Aufbietung all seiner geistigen und physischen Kräfte seiner Aufgabe

obliegen, mag er im Interesse einer sichern und freien Beherrschung des Sprachstoffes durch die Schüler die stofflichen Grenzen seines Jahrespensums immer enger ausstecken und in intensiver Durcharbeitung des Lehrstoffes unverzagt und unverdrossen fortfahren, stets wird er des unseligen Gedankens nicht los, dass aufgewandte Kraft und Mühe in schroffem Gegensatz zu dem erzielten Erfolg sich befinden.

Wir haben gezeigt, welch umständliches Verfahren der alte Unterrichtsbetrieb involvirt. Sehen wir nun einmal zu, wie viel köstliche Zeit nur mit dem Lesen deutscher Übungen verloren geht. Schlagen wir irgend ein französisches Lehrbuch alten Styls auf, und zählen wir die deutschen Beispielsätze. Bedenken wir des Weiteren, wie oft eine deutsche Übung durchgenommen werden muss, bis sie die Schüler wirklich beherrschen d. h. geläufig übersetzen können. Erinnern wir uns daran, wie oft die Schüler diese Sätze deutsch lesen müssen. Nun, all die auf diese Lektüre verwandte Zeit ist rein vergeudet. Denn wenn der Schüler lesen kann — und das ist für die Stufe, wo der fremdsprachliche Unterricht beginnen soll, wohl anzunehmen — so haben jene Exerzitien nicht mehr und nicht weniger Wert, als wenn ein Erwachsener tagtäglich die Wiederholung des Einmaleins noch vornimmt. Dass eine solche Repetitio die Mutter aller Narretei wäre, wird jedermann zugeben. Ob nun der Inhalt der deutschen Übungssätze mehr oder weniger interessant sei, das ändert an der Tatsache kein Jota. Und berechnen wir ferner die Zahl der Stunden, die während mehrerer Jahre bei einem solchen Sprachmechanismus verloren gehen, so muss die Verkehrtheit dieser Praxis noch mehr in die Augen springen.

Die erwähnten Übersetzungen dürfen nun allerdings durch die neue Methode nicht ganz aus dem Pensum entfernt werden. Man wird hin und wieder genötigt sein, einen deutschen Satz mündlich in die Fremdsprache übersetzen zu lassen, sei es, um dem Unterricht Abwechslung angedeihen zu lassen, sei es, um sich eines völlig richtigen Verstehens zu vergewissern oder um in vergleichender Betrachtung der beiden Idiome (Fremd- und Muttersprache) die Reflexion zu betätigen. Diese vergleichenden Seitenblicke dürfen aber in keinem Falle ein essentielles, sondern ein spezifisch akzessorisches Moment des Unterrichts repräsentieren. — Im Befolgen des induktiven Weges sowohl als auch in der Ablehnung oder äussersten Beschränkung der deutschen Übersetzungen gehen die Lesebuch- und Anschauungsmethode Hand in Hand. Auch in dem Punkt stimmen sie mit einander überein, dass sie direkt in die Konversation einführen wollen.

Welches soll nun der Ausgangspunkt des fremdsprachlichen Unterrichtes sein? Sind es die Lesestücke, oder soll der Betrieb auf der sinnlichen Anschauung fussen? Dem prinzipiellen Entscheid dieser Frage vorgreifend, wollen wir zuerst die Gegner des intuitiven Lehrverfahrens zum Worte kommen lassen.

Es wird geltend gemacht, die Anschauungsmethode bringe in lexikalischer Beziehung vieles, was in der täglichen Kolloquialsprache gar nicht begegne, es sei daher manche behandelte Erkenntnismaterie für das praktische Leben geradezu wertlos. Sodann wird hervorgehoben, dass gar vielerlei als Gegenstand der Spracherlernung zu gelten habe, was nicht im Horizont der Anschauung liege.

Was das eine Bedenken bezüglich des Wortschatzes anbetrifft, so können die Gegenstände so ausgewählt und behandelt werden, dass ein Heranziehen unpraktischen Materials vermieden wird. Auf den zweiten Einwand ist zu bemerken, dass allerdings manches, was nicht in der Sphäre der sinnlichen Anschauung sich vorfindet, in den Unterricht einbezogen werden muss. Daraus darf man aber keineswegs folgern, dass gerade deshalb das Prinzip zu verwerfen sei.

Es drängt sich uns nun die Frage auf: Welches Verfahren ist das naturgemässere, d. h., welches weist die grössere Verwandtschaft mit der Erlernung der Muttersprache auf? Ein unbefangenes Urteil wird zu Gunsten des Anschauungsprinzipes ausfallen müssen. Allerdings ist der fragliche Parallelismus kein vollständiger. Das Kind muss, wenn es zu sprechen anfängt, nicht nur den Namen eines Gegenstandes, sondern auch eine Vorstellung davon sich erwerben. Beim fremdsprachlichen Unterricht hat das Kind den Besitz des Vorstellungsbildes voraus. Es kann sich also nur noch um Erwerbung eines bezüglichen Klang- und Schriftbildes handeln. So viel ist aber jedermann klar, dass Klang- und Schriftbild um so intensiver im Gedächtnis haften, je inniger sie sich mit dem Vorstellungsbild vermählen. Hieraus ergibt sich die grosse Bedeutung des Anschauungsprinzipes.

Die Lesebuchmethode dagegen steht zur Art der Aneignung der Muttersprache im direkten Gegensatz. Das Kind lernt doch zuerst sprechen und erst nachher lesen. Bei fraglicher Methode dagegen kommt das Lesen zuerst, das Sprechen hintennach. Ein den Anstrengungen entsprechender Erfolg dieses Verfahrens wird ferner durch folgendes Moment in Frage gestellt: Es ist mit überaus grossen Schwierigkeiten verbunden für den Anfangsunterricht einen Lesestoff ausfindig zu machen, der an den kindlichen Geist nicht allzu hohe Anforderungen stellt. Dieser Umstand erklärt denn auch die Tatsache, dass Anhänger

der Lesebuchmethode ihren Lehrgang mit nackten Konjugationssätzen beginnen lassen. So kommt es eben, dass der Rücksichtnahme auf jene methodische Klippe das an sich gesunde, aber auf die fragliche Stufe nicht anwendbare Prinzip bezüglich der Lektüre geopfert wird. Man wollte der Scylla der Lesemethode ausweichen und ist von der Charybdis der Synthesis ereilt worden.

Andere Reformer glauben über die Anfangsschwierigkeiten am besten hinwegzusetzen, indem sie die ersten Kenntnisse an einfachen, in poetische Form gehüllten Stoffen zu vermitteln suchen. Den an das Gedächtnis gestellten Anforderungen soll durch eine passende Inanspruchnahme der Phantasie ein heilsames Gegengewicht geschaffen werden. Zweifelsohne ist es ein glücklicher Gedanke, die kindliche Fassungskraft durch Verabreichung von poetischen Zuckerbrötchen in so sinniger und angenehmer Weise anzuregen. Das *utile cum dulci* ist wohl niemals zierlicher ins Pädagogische übersetzt worden. Lebhaft werden wir hiebei an das philanthropische Prinzip erinnert, dem Lernen den schönsten Zauber des Angenehmen zu verleihen, die Arbeit in der taufrischen Atmosphäre des jugendlichen Spieles sich vollziehen zu lassen. Doch wissen wir auch nur zu gut, dass Basedow und seine Schule diesen an sich richtigen Grundsatz, mit dessen rationeller Befolgung der wahre Lebenshauch in die Schule einzieht, durch die äusserste Konsequenz in seiner Anwendung zum Zerrbild werden liessen, und dass viele Neuerer diese Gefahr nicht zu umgehen vermochten, beweisen die gereimten Dinge von Kühn und anderen aufs schlagendste.

Ein recht typisches Beispiel findet sich in dem französischen Lehrgang von Rossmann und Schmidt. Da es bei einigen Pädagogen besonders beliebt wurde und sich in verschiedenen Lehrbüchern herumtreibt, so glaube ich es den Lesern der Zeitschrift nicht vorenthalten zu sollen:

A Paris, il y a une rue; dans cette rue, il y a une maison; dans cette maison, il y a une chambre; dans cette chambre, il y a une table; sur cette table, il y a un tapis; sur ce tapis, il y a une cage; dans cette cage, il y a un nid; dans ce nid, il y a un œuf; dans cet œuf, il y a un oiseau.

Qu'y a-t-il à Paris? Qu'y a-t-il dans cette rue? etc.

Ob hiemit die durch das „nimmer zu sehr“ vorgezeichnete und auch für die praktische Verwertung pädagogischer Grundsätze massgebende Linie nicht weit überschritten ist, wird jeder leicht beurteilen können. Die Zuckerdüten mit den lockenden Süsserbsen der Philanthropen haben dadurch in neuer Auflage das Tageslicht erblickt.

Man mache zur Rechtfertigung dieses Verfahrens nicht etwa geltend, der Gegenstand kindlicher Unterhaltung seien oft banale und läppische Dinge. Man müsse der Fassungskraft des Schülers mit einer entsprechenden Nahrung nahen. Dass das der Jugend Gebotene einfach und leicht verständlich sein soll, bestreitet niemand. Es kann indessen, was dem jungen Geiste nahe liegt, in der Praxis herangezogen werden, ohne denselben unter Suspendierung eines vernünftigen Denkens durch kindisches Geschwätz und närrische Reimereien verflachen zu müssen.

Doch angenommen, es werde unter richtiger Auswahl von kleinen Poesien dieser Gefahr vorgebeugt, so bleibt nicht desto minder die Unzukömmlichkeit bestehen, dass dies ein Stoff ist, der für den Anfangsunterricht an die Gedächtniskraft ziemlich hohe Anforderungen stellt. Auch dieser Ausweg bringt nicht auf die richtige Fährte. In der bezüglichen Frage kann einzig und allein eine rationelle Anwendung des Anschauungsprinzips — und zwar nicht etwa als *deus ex machina*, sondern in ganz naturgemässer Weise — aus den sprachlichen Nöten helfen. Die Gründe sind folgende:

Nur diese Methode ermöglicht es, die Gegenstände für die unterrichtliche Behandlung so auszuwählen, dass man den psychologischen Anforderungen des Kindes Genüge leisten und zugleich auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens die nötige Rücksicht nehmen kann.

Sodann gibt nur sie die Mittel an die Hand, von grammatischen Gesichtspunkten aus einen gradatim sich vollziehenden Fortschritt inne zu halten, ohne riskieren zu müssen, in die Sünden der synthetischen Lehrart zu verfallen. Indem wir die einseitige Analysis der Lesebuchmethode vermeiden, entgehen wir den misslichen Zufälligkeiten, die durch sie notwendigerweise herbeigeführt werden, und verschaffen uns durch jenes planmässige Vorgehen einen sichern und stets klaren Einblick in die graduelle Förderung des Schülers. Wir wissen immer, wo wir stehen, wo wir zu Hause sind. Und wenn schon demjenigen, dem an einer Anstalt der fremdsprachliche Unterricht allein übertragen ist, die Erkenntnis, dass er auf einem deutlich markirten Wege wandelt, ein beruhigendes Gefühl gibt, wie vielmehr muss einer Lehranstalt, wo verschiedene Lehrkräfte das bezügliche Fach erteilen, die Wahrnehmung willkommen sein, dass sämtliche Lehrer des tastenden Experimentirens überhoben, in übereinstimmender Weise dem nämlichen Ziele zustreben.

Ein weiterer Vorzug dieser Methode liegt darin, dass sie von Anfang an zwischen Lehrer und Schüler einen intensiven Wechselverkehr

gestattet, wie es die Lesemethode niemals vermag. Letztere führt ins Lesebuch hinein. Das Lesen ist ihr das Essentielle. Man glaubt den alten Feind geschlagen zu haben und wird nicht gewahr — oder erst zu spät — dass er als gefährlicher Widersacher von neuem das Feld streitig macht.

Als Resultat des Unterrichts sollte sich ein freies, ungezwungenes, geläufiges Sprechen ergeben, und siehe da, vor lauter Lesen ist man vom angestrebten Ziel weit weg geblieben. Doch wie könnte es auch anders sein! Wenn man gleich anfangs — von einem theoretischen Vorkurs abgesehen — das Lesebuch zum Mittelpunkt des Sprachunterrichtes erwählt und immer das Lesen in den Vordergrund der sprachlichen Tätigkeit zu rücken beliebt,*) so kann ein eigentlicher Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schüler nur in bedingter Weise eintreten. Als hemmende Scheidewand zwischen dieselben hineingedrängt, unterbricht es alle Augenblicke den sprachlichen Leitungsstrom der zwei beteiligten Stationen. Unseres Erachtens sollte für den Anfang gar kein Buch zum Zwecke der Lesefertigkeit benützt werden. Ein Kind kommt zum Lesen der Muttersprache erst in einem Alter, wo es dieselbe fertig spricht. Wir können hier mit Fug und Recht von den Differenzen zwischen Schriftsprache und Mundart absehen. Beim Erlernen einer Fremdsprache soll hingegen dem Sprechen das Lesen vorangehen, was in hohem Masse den unterrichtlichen Gang erschwert und verlangsamt. Kehren wir doch dieses Lehrverfahren gerade um. Fangen wir gleich an mit dem Sprechen, mit Fragen und Antworten und zwar in der Weise, dass nicht nur der Lehrer die Fragen stellt, sondern dass auch den Schülern diese Aufgabe zugewiesen wird. Was die Schüler gesprochen haben, müssen sie auch lesen können, wenn anders das Sprechlernen in richtiger Weise betrieben worden ist. Das Lesen soll als reife Frucht eines pädagogisch rationellen Unterrichtsbetriebes von selbst in den Schoß fallen. Es wird darum nichts gelesen, was nicht vorher durch die Sprechübungen ist vorbereitet worden. Indem wir so das Leichtere naturgemäss vorausnehmen, gewähren wir dem Schüler

*) Die Lektüre wird zum Mittelpunkt des Unterrichtes. Die systematische Behandlung der Grammatik wird auf die wesentlichen Erscheinungen der Sprache beschränkt und so gehandhabt, dass immer an die Lektüre angeknüpft wird. (Ohlert, Der Unterricht im Französischen. Hannover 1893.)

Alle Reformfreunde, die entschieden wie die gemässigten, sind darin einig, dass beim Anfangsunterricht passend gewählte Lektüre zu Grunde gelegt wird (Kühn, Der französische Anfangsunterricht, Bielefeld und Leipzig 1887). Recht viel lesen, recht viel sprechen soll der Schüler. (Bierbaum, Die Reform des fremdsprachlichen Unterrichts. Kassel 1886).

eine Zuversicht in sein sprachliches Vermögen, dass sein Auge freudestrahlend uns entgegenblickt, und er durch dieses Verfahren vieles spielend besiegt. Wir stellen uns durch unsere Forderung demnach in direkten Gegensatz zu denjenigen, welche verlangen, dass der Schüler auch unbekannte Stoffe geläufig lesen könne. Dieses Ziel ergibt sich später von selbst. Für längere Zeit dürfte aber nur das schon Behandelte und eingehend Besprochene Gegenstand der Lektüre sein. Dass man vollends nicht etwa zu Zeitungen als dem Prüfstein eines guten mechanisch sichern Lesens greife, wird in der Ära der Reform jedermann einleuchten.

Bevor wir uns über den Wert der das Lesen gemeinlich einleitenden Lautirübungen verbreiten, wollen wir einige Lehrbücher, welche unter der Flagge des Anschauungsunterrichts segeln, näher prüfen, um dann auf die Frage, wie das Anschauungsprinzip im fremdsprachlichen Unterricht zu verwerten sei, Bescheid geben zu können.

Unter den neuern französischen Lehrmitteln, welche von der Anschauung ausgehen, sind etwa folgende namhaft zu machen:

Material zu französischen Sprechübungen im Anschluss an die Strübing-Winkelmanschen Bilder zum Anschauungsunterricht von Marie Küster. Halle 1865.

Der Anschauungsunterricht in der französischen Sprache auf Grundlage der Strübing'schen Bilder von F. Kuhnow. Berlin 1871.

Recueil de mots français pour les exercices de langage d'après les tableaux de M. Strübing par Burtin. Deuxième édition. Berlin 1872.

Franz. Sprech- und Sprachübungen auf Grund der Wilkeschen Bildertafeln von C. Träger und Dietz. Breslau 1874.

In jüngster Zeit sind erschienen das Lehrbuch von Lehmann, das von Alge und eines von Rossmann und Schmidt.*)

Ohne Zweifel ist der Leitfaden von Alge, der in 2. Auflage wesentliche Verbesserungen aufweist, unter den genannten eine der bedeutendsten Erscheinungen. Der Gedanke, die vier Hölzelschen Bilder, welche die Jahreszeiten repräsentiren, für den fremdsprachlichen Unterricht zu benützen, ist sehr zu begrüßen, und es bekunden die methodischen Ausführungen und Winke des fraglichen Lehrmittels den praktischen Schulmann, so dass es denn begreiflich erscheint, warum es sich grosser Beliebtheit erfreut.

Sehen wir uns zunächst ein wenig die Bilder, die auch Rossmann und Schmidt verwenden, an. Diese haben ihren Wert weniger in der

*) Erwähnt dürfte hier noch werden das Buch von Graf (Zürich, Fäsi & Beer).

künstlerischen Vollendung als in ihrer eminent praktischen Verwendbarkeit. Die Behandlung des Kolorits erhebt sich da und dort nicht viel über den Gesichtspunkt des Flachmalers, und zwar gilt dies von allen Bildern, den Winter etwa ausgenommen, bei dem die Farbengebung der einfachen Koloritverhältnisse wegen noch am besten geraten ist. Ganz nachlässig ist beim Sommer die Darstellung des Blitzes, der in Tat und Wahrheit eher geahnt als deutlich erkannt werden kann. Auch der blühende Kirschbaum atmet zu sehr die handwerksmässige Mache. Dazu kommt, dass, da das Bild in seiner Gesamtheit in einen grauen, eiförmigen Ton getaucht ist, uns trotz des lauen Frühlingstages, in den es uns zu versetzen sucht, etwas kühl, wo nicht frostig anweht. Nicht viel höher ist der koloristische Wert des Herbstes. Ferner lässt die Linienführung mancherorts die nötige Sauberkeit und Präzision vermissen.

Was die Bilder aber trotz der gerügten Mängel dem Schulgebrauch anzuempfehlen geeignet ist, liegt in der verständnisvollen Gruppierung der einzelnen Objekte und in der die einzelnen Teile zu einem hübsch abgerundeten stimmungsvollen Ganzen verwebenden Konzeption. Das Fehlen eines entschieden koloristischen Stimmungscharakters wird durch einen idealen wett gemacht, und die sachlichen Ausblicke, welche uns die Bilder gewähren, erwecken bei richtiger Behandlung eine solche Fülle von Ideenassoziationen, dass sie sich wie wenig andere trefflich verwerten lassen.

Ein nicht zu unterschätzender Vorzug haftet ferner am Format. In dieser Beziehung übertreffen sie wohl sämtliche derartigen Werke. Indem sie auch dem Hintersten in der Klasse in allen ihren Teilen noch deutlich sichtbar bleiben, ohne der Sehkraft allzu viel zuzumuten, lassen sie ihre Schwächen vergessen, und so sind wir denn, ausgesöhnt mit ihren Mängeln, recht froh darüber, ein im ganzen so treffliches Anschauungsmaterial für den fremdsprachlichen Unterricht verwenden zu können.

Da nun dieses Bilderwerk nicht etwa im Hinblick darauf erstellt worden ist, dass einmal ein Lehrer des Französischen auf die Idee verfalle, es zur Grundlage von sprachlichen Übungen zu machen, so wird dadurch die Frage nahe gelegt, ob dasselbe denn wirklich, trotzdem es seinem ursprünglichen Zwecke entfremdet wird, seiner neuen Bestimmung vollkommen Genüge leisten kann. Diese Frage ist durch den Hinweis auf die Vorzüglichkeit der Komposition eigentlich gegenstandslos geworden, und doch drängt sie sich auf, wenn wir genauer zusehen, wie Alge dieses Werk verwertet wissen will. Wozu sind denn eigentlich diese

Bilder? Doch gewiss nicht dazu, dass man allen Anschauungsunterricht in deren Behandlung aufgehen lasse. Gar manches soll auf intuitivem Wege behandelt werden und hat bei Erstellung derselben, weil ausserhalb ihres Rahmens liegend, keine Berücksichtigung finden können. Dadurch dass Alge die sprachlichen Übungen hauptsächlich an die 4 Tabellen hängt, werden viele ganz wesentliche Anschauungsgebiete ausgeschieden. Das musste denn für den Wortschatz eine gewisse Einseitigkeit zur Folge haben. Einiges wurde intuitiv nach diesen Bildern behandelt, was besser ohne sie seine Erledigung gefunden hätte. Infolge dessen ist die Natürlichkeit des Lehrverfahrens einigermassen beeinträchtigt worden. Ich erinnere nur an die Art und Weise, wie Alge die Taufnamen lehrt. Jede Person des Frühlingbildes ist extra getauft worden. Natürlicher wird man doch etwa so verfahren. Nachdem der Lehrer an jedes Kind die Frage: *Comment t'appelles-tu?* gerichtet und die erhaltenen deutschen Namen ins Französische übersetzt hat, lässt er sprechen: *Je m'appelle Henri, Louise etc.* In einer spätern Lektion fragt er: *Comment s'appelle ton frère, ta sœur?* u. s. w. Es liegt auf der Hand, dass diese Verbalformen zunächst ausserhalb jedes Systemzwanges, also als Vokabeln gelernt werden sollen.

Mit mehr Geschick als Alge haben Rossmann und Schmidt die Hölzelschen Bilder verwertet. Durch die hübschen Vignetten, die sie in ihr Lehrbuch eingestreut, sowohl als durch die praktischen Andeutungen über die an die Gegenstände der Schule, des Hauses und der Umgebung anzuknüpfenden Gesprächsübungen, hat ihr Werk schon weite Verbreitung gefunden und innert Jahresfrist zwei Auflagen erlebt. Das grammatische Material des 1. Teiles ist trefflich verarbeitet worden, die 2. Hälfte nimmt sich hingegen sehr dürftig aus. Die passive und reflexive Form, sowie die unregelmässigen Verben sind viel zu fragmentarisch abgetan, als dass eine sichere Einübung verbürgt würde. Vom grammatischen Gesichtspunkt aus muss ein Vergleich zu Gunsten von Alges Lehrmittel ausfallen. Die grammatischen Übungen sind hier zum Teil sehr gut. Ich verweise nur auf die originelle Einführung in das imparfait und futur. Weniger gelungen ist die Behandlung des Konjunktiv und des hypothetischen Nebensatzes.

Wenn nun auch Rossmann und Schmidt mit Rücksicht auf die Nutzbarmachung des intuitiven Prinzips im allgemeinen einen glücklicheren Griff als Alge getan haben, so darf nicht verschwiegen werden, dass auch ihre Methode nicht ganz auf einer richtigen psychologischen und praktischen Basis aufgebaut ist, und so kommen wir denn zu der

Frage, von welchen Grundsätzen der fragliche Unterrichtsbetrieb beherrscht werden solle.

Für alles sichere Wissen und Können gilt von alters her der Satz: *Nihil est in intellectu, quod non fuit in sensu*. Wir werden also, eingedenk dieser goldnen Worte, auch im fremdsprachlichen Unterricht, so weit möglich, von der sinnlichen Anschauung auszugehen haben, und um das Interesse recht zu beleben, muss es ratsam erscheinen, den zu behandelnden Gegenstand tunlichst *in natura* vorzuweisen. Da die Möglichkeit einer Vorzeigung gewisser Gegenstände an örtliche und zeitliche Bedingungen gebunden ist, so wird es sich empfehlen, was nicht immer bei der Hand ist, im Bilde wiederzugeben, um nach Bedürfnis darüber verfügen zu können. Es soll also dem Unterricht ein reiches Bildermaterial zu Gebote stehen. Neben naturkundlichen Tabellen leisten die Hölzelschen sowie das schweizerische geographische Bilderwerk von Benteli und Stucki gute Dienste. Daneben wird man aber noch manches andere Sachgebiet in bildlichen Darstellungen haben müssen, die, wenn sie auch einfach gehalten und in blossen Umrisszeichnungen bestehen, sich gleichwohl als zweckdienlich erweisen, wofern sie nur deutlich sind und hinsichtlich der Grösse den Ansprüchen der Schule gerecht zu werden vermögen.

Gar manches aber, was von sachlichen Rücksichten gefordert wird, kann der Lehrer, falls er des Zeichnens kundig ist, an der Wandtafel vorführen.

Doch nicht bloss Gegenstände und bildliche Darstellungen, sondern wo möglich auch Handlungen sollen zum Ausgangspunkt fremdsprachlicher Übungen gemacht werden, wir meinen den *gestus*, die Gebärden. Dass diese in Verbindung mit dem Wort ganz vorzüglich geeignet sind, eine sichere Aneignung der Sprachform zu gewährleisten, weiss jeder, der schon einmal eine fremde Sprache erlernt hat. Auch Rossmann macht öfters Gebrauch hievon. Zwar werden manche unter ironischem Hinweis auf derartige Praktiken der Philanthropen den pädagogischen Wert derselben in Zweifel zu ziehen gesonnen sein. Man wird entgegen, dass die Unmittelbarkeit dieses Unterrichts durch den Fluch der Lächerlichkeit, der ihm auf dem Fusse folge, zu teuer erkaufte sei. Gegen das Prinzip an sich kann indessen kein stichhaltiger Grund geltend gemacht werden, und wenn die Modalität des Verfahrens vom richtigen Takt geleitet wird, so ist nicht einzusehen, auf welche Einwände man überhaupt noch stossen sollte. Der Befehl des Unterdirektors Wolke im Philanthropin zu Dessau: *Imitamini sartorem, sutorem etc.* und mehr noch die Vollstreckung desselben durch die Schüler musste allerdings

auf die Zuschauer im höchsten Grade lachenerregend wirken. Doch wenn auch eine solche Praxis, weil jenseits der Grenzen eines guten pädagogischen Geschmackes liegend, keineswegs unsere Billigung finden kann, so ist anderseits nicht minder wahr, dass gerade dadurch das betreffende Verbum als Deponens für alle Zeiten festgenagelt wurde.

Um zu zeigen, wie das Wort im Verein mit der Gebärde ein sicheres sprachliches Können zu vermitteln imstande ist, sei bei diesem Anlass nur auf folgende Beispiele verwiesen: Bekanntlich nehmen die Präsensformen von *s'asseoir*, *être assis*, *se lever*, *être debout* die Gedächtniskraft ziemlich stark in Anspruch. Werden indessen die Schüler zu wiederholten Malen einzeln und klassenweise aufgefordert, den nachstehenden Befehlen Folge zu leisten, so prägen sie sich diese heikeln flexivischen Tatsachen spielend ein, lange bevor sie die unregelmässigen Verben im System überblicken: *Assieds-toi*, *asseyez-vous*, *ne t'assieds pas*, *ne vous asseyez pas*, *lève-toi*, *levez-vous*, *ne te lève pas*, *ne vous levez pas*, *reste encore assis (e)*, *restez debout* etc.

Halten wir nun auch die Rücksichtnahme auf das Anschauungsprinzip wegen der grossen Förderung des sprachlichen Könnens für äusserst wertvoll und ganz besonders erspriesslich beim Anfangsunterricht, so geschieht dies unbeschadet der Tatsache, dass dem fraglichen Verfahren sowohl hinsichtlich der Gegenstände, wie der Handlungen seine bestimmten Grenzen gesteckt sind, die ungestraft nicht überschritten werden dürfen. Gewiss lassen selbst die Erzählungen die Möglichkeit zu, an die sinnliche Anschauung anzuknüpfen — ich brauche nur an die Hey-Speckterschen Bilder zu erinnern — doch wird man in der Regel hievon absehen müssen.

Wir kommen nun zur Frage, nach welchen Rücksichten die Auswahl und Anordnung des Anschauungsmaterials zu treffen sei. — Was die Auswahl anbelangt, so wird man die hauptsächlichsten Gebiete des kindlichen Gesichtskreises in die unterrichtliche Behandlung einbeziehen, und unter steter Berücksichtigung des praktischen Lebens sich vor jeder Einseitigkeit zu bewahren suchen.

Bei der Anordnung beziehungsweise Verteilung des Stoffes mögen folgende Erwägungen massgebend sein:

Im Interesse eines gedeihlichen Unterrichts ist bekanntlich der pädagogische Fundamentalsatz: *Repetitio mater studiorum est*, nicht genug anzuempfehlen. Es drängt sich somit die unabweisbare Forderung auf, dass wir das nämliche Gebiet mehrmals durchschreiten und dass jeder folgende Jahreskurs nebst einer Ergänzung, Erweiterung und Vertiefung zugleich eine Wiederholung des früher Gebotenen mit sich bringe, mit

andern Worten: dass der unterrichtliche Fortschritt in konzentrischen Kreisen sich bewege und zwar wo möglich auch hinsichtlich der Grammatik. Da die Auswahl und Anordnung der Anschauungsmaterien des 1. Jahreskurses auch für die spätern Kurse vorbildlich sein sollen, so leuchtet ein, welche hohe Bedeutung und Wichtigkeit ihm schon in dieser Hinsicht zukommt. Sämtliche Sachkategorien oder Ideengruppen, welche die folgenden Stufen aufweisen, sollen in ihm enthalten sein. Er bildet das Zentrum, von dem alle Radien, die in der gewissenhaften Durcharbeitung eines Jahrespensums ihre sichere Verkettung finden, ausgehen.

Im Einklang mit der Forderung, die Gegenstände tunlichst *in natura* vorzuführen, steht die weitere, dass das unterrichtliche Verfahren auf den Gang der Natur, wie er im Wechsel der Jahreszeiten uns entgegen tritt, Rücksicht zu nehmen habe. Denn will man überhaupt Objekte in dieser Weise vorführen, so wird das dann geschehen müssen, wenn sie in der Natur am besten gezeigt werden können. Die obige Forderung scheint so ziemlich selbstverständlich zu sein, und doch ist sie meines Wissens noch von keinem fremdsprachlichen Lehrbuch befolgt worden.

Warum wir nicht, wie dies in manchen deutschen Lesebüchern der Fall, lieber von der Schule ausgehen und zu Haus und Umgebung fortschreiten, findet seine Begründung in der oben gestellten Forderung. Und wenn durch den Betrieb, der in der Schule seinen Ausgangspunkt findet, dem Grundsatz „vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Fernen“ Genüge geleistet werden soll, so mag geltend gemacht werden, dass man, ohne gegen diesen Satz zu verstossen, ebenso gut bei den Haustieren, bei dem Haus oder der Familie beginnen könnte. Lediglich die Rücksicht auf den Raum darf hier nicht in die Wagschale fallen, sonst müsste die Behandlung der Körperteile in allererster Linie in Betracht kommen.

Die innige Anlehnung des unterrichtlichen Ganges an den der Natur hat neben dem schon genannten praktischen Vorzug noch einen solchen höherer Art. Indem der Schüler angehalten wird, den grossen Werdeprozess der Natur zu belauschen, stimmt er ein in ihren Jubel, wie dieser durch der Blumen Farbenpracht im Frühling, durch des Feldes Erntesegen im Sommer und Herbst zum Ausdruck gelangt. Wie er sich in das Leben und Weben der Natur versenkt, fühlt er gleichsam ihren Pulsschlag, und wenn er mit ihr des Frühlings Erwachen feiert, wird seine Stimmung wehmütig angehaucht angesichts der welkenden Blumen, der fallenden Blätter, des ermattenden Sonnenstrahls. Das elegische Ausklingen des gewaltigen Natursanges zittert auch in seiner Seele nach

und mahnt ihn an die ehernen Gesetze, denen das Menschenleben mit dem grossen All überhaupt unterliegt. Es ist also ein wesentlich ethisches Moment, das bei einem solchen Unterrichte sich ganz ungezwungen ergibt.

Ein ferneres Mittel, den Unterricht wirksam zu beleben und ethisch zu vertiefen, liegt in dem Anschmiegen von Erzählungen an das Anschauungsmaterial, an den beschreibenden Anschauungsunterricht, ferner im Einbeziehen von Sprüchen, Rätseln, Gedichten, bez. leicht singbaren Liedern in die besprochene Gedankensphäre. Indem dergestalt der erzählende Unterricht mit dem beschreibenden aufs engste verwoben wird, resultiren zwei prägnante Vorteile.

Einerseits wird durch eine methodisch belebte und zu verschiedenen Malen die gleiche Bahn geführte Ideenassoziation dem Gedächtnis eine wirksame Stütze verliehen. Dadurch, dass wir im erzählenden Unterricht den nämlichen Anschauungskreis, wenn auch in anderer Weise, durchschreiten, wird der Lernstoff dem Geist des Schülers derart assimilirt, dass dieser wirklich frei darüber verfügen kann. Die sprachliche Materie wird ihm, wie der gewöhnliche Ausdruck lautet, in „Fleisch und Blut“ übergeführt. Und das ist ja das Ziel jedes guten Unterrichtes. Was der Schüler lernt, soll ihm auf solche Weise in seine Gedächtnistafel eingravirt werden, dass die Züge unauslöschlich eingepägt bleiben.

Eine Verkettung der erzählenden Stilganzen mit den beschreibenden empfiehlt sich ferner aus dem Grunde, weil der Schüler einem solchen methodologischen Verfahren ein grösseres Interesse entgegenbringt. Indem ihm das Ziel des Unterrichts stets vor Augen schwebt, weiss er zugleich, dass er auf kürzestem Pfade demselben zustrebt. Und diese Erkenntnis verleiht seiner Arbeit frischen Reiz, seinem Fleiss erneuten Sporn, seinem Geist neue Schwingen, Gefühl und Phantasie werden sinnig angeregt und angenehm betätigt.

Wie wir eine Auswahl solcher einfachen beschreibenden Stilganzen treffen, die dem Kinde aus dem deutschsprachlichen Unterricht bekannt sind, werden wir auch den erzählenden Stoff tunlichst auf dem Boden des schon Bekannten zu gewinnen suchen, freilich nicht in dem Sinne, dass wir überhaupt zu keinen neuen Erzählungen greifen dürften. Wo wir indessen ein interessantes in das Gewand einer schlichten, humorvollen Sprache gekleidetes Musterstück der deutschen Jugendbibliothek kennen, und von dem wir zum voraus wissen, dass es die Kinder zu fesseln vermag, werden wir nicht unterlassen, dasselbe der Anschauungskategorie, zu der es inhaltlich gehört, beizugesellen. Was ist z. B. natürlicher, als dass wir der Beschreibung des menschlichen Körpers auch die

bekannte Fabel von der Empörung der Glieder gegen den Magen anreihen. Zwar ist es nicht erforderlich, dass wir im gleichen Jahr Beschreibung und Erzählung behandeln. Letztere kann auch erst in einem spätern Kurs folgen, jedoch wird ihre Besprechung stets unter repetitorischem Hinweis auf die fragliche Beschreibung vorzunehmen sein. Reden wir von den Mahlzeiten, den Tischgeräten, so schliesst sich ungezwungen „Mittagessen im Hof“ von Hebel oder „Mittagessen“ von Schmid an. Bei Behandlung der Haustiere bietet die in goldnem Humor schillernde Erzählung „Seltsamer Spazierritt“ eine höchst unterhaltende Illustration. In einem spätern Jahreskurs wird der harmonische Singsang der Bremer Stadtmusikanten uns jene Hausgenossen wieder vor unserm geistigen Auge auftauchen lassen. Eine kurze Wiederholung des hiemit in Beziehung stehenden und früher behandelten Stoffes ergibt sich von selbst. Der „Fuchs und die Trauben“, der „Bär und die zwei Begleiter“ bieten uns willkommenen Anlass, auf dem Wege der Ideenassoziation die Vorstellungsreihen von sämtlichen behandelten Wildtieren Revue passiren zu lassen.

Wenn wir vielfach bekannte deutsche Erzählungen in guter Übersetzung zu Hilfe nehmen, so leitet uns hiebei nicht allein die Erwägung, dass der Schüler sich am leichtesten in die neuen Sprachformen hineinlebt, wenn die sachliche Grundlage ihm als bekannte Grösse vor Augen steht, sondern wir tun es auch auf Grund der Erkenntnis, dass die französische Literatur arm an geeigneter Jugendlektüre ist. Entweder wir stossen auf ganz schale Dinge, oder wir stehen Stoffen gegenüber, deren Inhalt dermassen im französischen Esprit schwimmt, dass er der zarten, naiven Jugend zu fern liegt.

(Fortsetzung folgt.)
