

Die Methode Gouin und ihre Verwendung neben dem obligatorischen Lehrmittel

Autor(en): **Pfister, Otto**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich**

Band (Jahr): - **(1907)**

Heft 3

PDF erstellt am: **17.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-819496>

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.

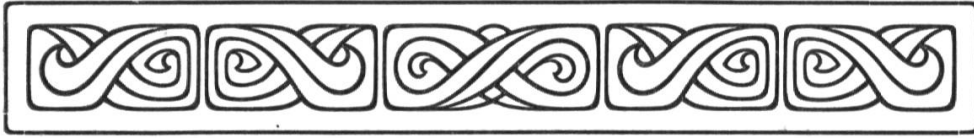
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

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.

Die Methode Gouin
und ihre Verwendung neben dem obligato-
rischen Lehrmittel

Von **Otto Pfister**, Winterthur.



Entstehung und Aufbau der Methode Gouin.

Wie uns François Gouin in seinem Hauptwerke „L'art d'enseigner et d'étudier les langues“ erzählt, haben ihn seine eigenen Mißerfolge bei der Erlernung der deutschen Sprache dazu geführt, nach einem neuen und besseren Wege zu suchen. Er als Mann von gereiftem Verstand und bedeutenden grammatischen Kenntnissen suchte aus verschiedenen Lehrbüchern und mit einem großen Aufwand von Willenskraft sich die deutsche Sprache anzueignen; aber trotzdem er sich zu diesem Zwecke nach Deutschland begeben hatte, war das Ergebnis seiner Anstrengung ganz unbefriedigend und entmutigend. Er kehrte wieder nach Frankreich zurück. Dort traf er einen kleinen erst dreijährigen Neffen. Bei seines Onkels Abreise hatte der Kleine noch kein Wort sprechen können; jetzt aber plauderte er ganz hübsch, und was er sagte, war wirkliches Französisch. „Warum?“, fragte sich Gouin, „warum hat in der gleichen Zeit, in der ich nichts Brauchbares lernte, dieses Kind trotz seiner noch so wenig entwickelten Geisteskräften sich eine Sprache angeeignet?“ Er sagte sich, daß der Fehler größtenteils an der Methode liegen müsse. Also beschloß er, den natürlichen Weg der Sprachaneignung kennen zu lernen und genau zu studieren. Die Gelegenheit bot sich bald, und da Gouin, wie ihm schon einer seiner Lehrer ins Zeugnis geschrieben hatte, die Gabe besaß, eine Idee lange und weithin zu verfolgen, so wurde diese Gelegenheit zum Ausgangspunkt für die Ausarbeitung einer neuen Methode.

Der kleine Neffe durfte zum ersten Mal in seinem Leben in Begleitung seiner Mutter einer Mühle einen Besuch abstatten. Als beobachtender Dritter schloß sich Gouin an. Mit großen Augen schaute der Knabe all das Neue um ihn an. Er sprach fast nichts; nur hie und da stellte er eine Frage: Er nahm das neue Vorstellungsmaterial auf. Als sie nach Hause zurückgekehrt waren, verhielt er sich ziemlich ruhig; aber man sah, daß seine Phantasie tätig war, daß er im Innern die Eindrücke verarbeitete. An Stelle des äußeren

Sehens war das innere, das Vorstellen, getreten. Dann begann er zu sprechen. Wie er sprach, war nun schon nichts zufälliges mehr, sondern verriet die Hauptarbeit, die er in der Zwischenzeit geleistet hatte: Er hatte seine Vorstellungen geordnet. Zehnmal wiederholte er das Gleiche, und jeden Satz leitete er mit der stereotypen Konjunktion „et puis . . . et puis . . .“ ein, gerade wie wir bei uns immer und immer wieder das „und do . . . und do . . . und do . . .“ zu hören bekommen. Dem Vorstellen folgte schließlich wieder das Handeln. Der Onkel mußte eine Mühle bauen helfen. Dann ahmte das Kind nach, was es aus der Mühle behalten hatte, indem es seine Tätigkeit immer mit Worten begleitete:

D'abord il emplissait de grain ses petits sacs,
puis il les chargeait sur l'épaule,
puis il les portait au moulin,
puis il en versait le contenu devant le moulin,
puis il le donnait à moudre à une meule imaginaire,
 cependant l'eau sortait de la vanne,
puis coulait le long de la buse,
puis tombait sur la roue,
puis cette roue tournait,
puis le moulin marchait,
puis la meule écrasait le grain,
puis on blutait la farine,
puis on la mettait dans des sacs,
 etc. etc.

Das Kind wiederholte immer ungefähr die gleiche Satzzeile in derselben Reihenfolge, und immer kehrte das Bindewort „et puis“ wieder.

Solche geordnete Satzreihen waren also offenbar für die Erlernung der Sprache wesentlich. Zuerst war die Anschauung vorausgegangen; aber nicht gleichzeitig mit dieser war die sprachliche Tätigkeit des Kindes gekommen, sondern erst als es die neuen Vorstellungen verarbeitet, assimiliert und geordnet hatte. Die sprachliche Wiedergabe dieser Vorstellungreihen erfolgte also nicht Hand in Hand mit der äußeren, sondern mit der inneren Anschauung (ein wertvoller Wink angesichts des oft übertriebenen Bilderdienstes neuerer Zeit). Das Prinzip, nach welchem das Kind seine Reihen ordnete, ist das der zeitlichen Aufeinanderfolge der Geschehnisse. Außerdem stehen die Sätze auch in logischem Zusammenhang.

Es ist das Verhältnis des Mittels zum Zweck, das sie verbindet. Der Müller will das Mehl mahlen, das ist das Ziel, nach dessen Erreichung alle in der aufgeführten Serie genannten Tätigkeiten hinarbeiten.

Eine weitere wichtige Beobachtung ist die, daß das Kind sich die Sprache nicht Wort um Wort, sondern Satz um Satz aneignet. Was den Sätzen zugrunde liegt, sind die Handlungen; von Beschreibung keine Spur. Nicht der Gegenstand an und für sich erregt des Kindes Interesse, sondern der bewegte Gegenstand. Fast nie wird ein Kind einen Gegenstand um seiner selbst willen nennen, sondern immer im Zusammenhang mit einer Tätigkeit. Spricht es vom Messer, so geschieht dies in Verbindung mit einem Verb, geben, schneiden, stechen; immer tritt die Handlung in den Vordergrund; der Gegenstand wird bloß als ihr Träger genannt. Von als ruhend erscheinenden Gegenständen zu sprechen, wird dem Kind fast nie einfallen. Dementsprechend ist der wichtigste Bestandteil der genannten Sätze auch das Verb, denn es ist ja der Name der Tätigkeit. „Verbum“ heißt eigentlich nur Wort; tatsächlich erscheint es also als das wichtigste der Wörter. Für seine Wichtigkeit spricht auch, daß die kindlichen Satzreihen zeitlich geordnet sind. Was aber im kindlichen Denken den räumlichen Gegenstand erst zeitlich auffassen läßt, ist eben die auffällige Handlung, deren sprachlicher Ausdruck eben das Verb oder Zeitwort ist.

Daß Gouin die Wichtigkeit des Verbs für den Aufbau der Sprache und dementsprechend für den Sprachunterricht hervorhebt, ist ein Hauptverdienst. Die Richtigkeit seiner Beobachtung ergibt sich auch aus rein grammatischer Betrachtung. Alle Satzglieder hängen vom Verb ab mit Ausnahme der Attribute; aber diese sind untergeordneten Charakters, denn sie helfen nur, den Begriff des Substantivs zu vervollständigen oder zu bestimmen. Das Substantiv erscheint je nach seinem Verhältnis zum Verb als Subjekt oder Objekt, und dementsprechend erscheint es in diesem oder jenem Falle; also ist auch die Deklination in vielen Fällen ganz vom Verb abhängig, sogar in den Fällen, wo sie scheinbar von der Präposition regiert wird (vgl. in die Stadt — in der Stadt). Auch die Bestimmungen beziehen sich größtenteils auf das Verb; daher der Name Adverbiale. Einen Beweis für die Bedeutung des Verbs im Satzaufbau sehen wir auch darin, daß wir die

grammatische Analyse des Satzes immer mit Hilfe des Verbs durchführen: Wer siegte? Über wen siegte er? Wo siegte er? Wann siegte er?

Gouin untersuchte die Häufigkeit des Vorkommens der Handlungsserien, und er fand sie überall: Der Schüler will in die Schule gehen. Also nimmt er die Schulsachen, steckt sie in seinen Tornister, hängt ihn auf den Rücken u. s. w. Der Baum treibt Knospen. Ihnen entsproßen Blätter und Blüten. Die Blüten öffnen sich. Sie werden befruchtet. Die Früchte reifen. Die Samen fallen irgendwo zur Erde. — Immer haben wir eine Reihe Handlungen, die chronologisch aufeinanderfolgen und demselben Zwecke dienen. Weil die Tätigkeiten tatsächlich so geschehen und so zusammenhängen, werden sie auch so gesprochen, oder was ist es anders, wenn Schüler ein Experiment beschreiben? Was ist jedes Kochbuchrezept? Was ist die Erzählung irgend eines historischen Ereignisses, was ist überhaupt jede Erzählung anderes als der sprachliche Ausdruck für irgend eine Handlungsreihe, die wir vor unserem geistigen Auge neu erstehen lassen? Was sie von der einfachen Gouinreihe unterscheidet, ist bloß die höher entwickelte Form, während die kindliche Serie, die Gouin seiner Methode zugrunde legt, aus lauter Hauptsätzen besteht, die fast immer das gleiche Subjekt haben und deren Satzglieder immer gleich geordnet sind; sie ist also die Vorstufe der eigentlichen Erzählung.

Eine weitere Beobachtung führte Gouin darauf, daß doch nicht die ganze Sprache in diesen Reihen enthalten sei. Das Kind brauchte hie und da auch Ausdrücke wie Ah! Das ist schön! Ich freue mich . . . , Ich wollte . . . Während jene oben aufgeführten Satzreihen das Ergebnis der objektiven Beobachtung darstellen, sind Wendungen wie: Es ist recht, es ist schade, ich möchte u. s. w. der Ausdruck für unseren inneren seelischen Anteil, den wir an jenen von uns beobachteten Handlungen nehmen; sie sind das subjektive Element der Sprache. Gouin unterscheidet also *langage objectif* und *langage subjectif*. Zu dieser subjektiven Sprache gehören alle Ausdrücke des Denkens, Fühlens und Wollens, gleichgültig ob sie als bloße Interjektionen, als elliptische oder als vollständige Sätze auftreten.

Als drittes Element der Sprache fand Gouin den *langage figuré*, die bildliche Sprache. (Der Krieg ist ausgebrochen . . . Er kochte vor Wut . . . Friede ernährt, Unfriede verzehrt.) Allein diese

darf kaum gesondert betrachtet werden, denn sie ist in ihren Ausdrücken nicht selbständig. Mit Ausnahme der abstrakten Substantive entlehnt sie ihre Wörter dem langage objectif, vor allem die Verben: ausbrechen, kochen, ernähren, verzehren usw. Der bildlichen Sprache braucht daher im Anfangssprachunterricht kein Raum gegeben zu werden.

Langage subjectif und langage objectif bilden also die beiden Elemente der Sprache. Als wesentliche Einheit der objektiven Redeweise hatte Gouin den aus einfachen Sätzen bestehenden sprachlichen Ausdruck für eine Reihe zeitlich aufeinanderfolgender, dem gleichen Zwecke dienender Handlungen erkannt. Es galt nun, auf dieser Erkenntnis ein System aufzubauen, um für den Lernenden Zeit und Kraft zu sparen und zugleich einer gewissen Lückenlosigkeit des Unterrichtes sicher zu sein. Dem, der fremde Sprachen lernt, steht eben nicht mehr die ungebundene Zeit der ersten Kindheit zur Verfügung, er muß seine Stunden ausnützen; dafür stehen seine geistigen Fähigkeiten auf einer höheren Entwicklungsstufe, die von der Methode berücksichtigt werden muß. Sein großer Schatz von Vorstellungen ist für die Spracherlernung kein Vorteil; denn jede Vorstellung und jeder Begriff ist fast unzertrennlich mit einem Worte seiner Muttersprache verknüpft, das ihm beim Denken und Sprechen immer in den Vordergrund tritt. Wenn nun erreicht werden soll, daß beim Sprechen und Denken für jene Vorstellungen mühelos die Ausdrücke einer neuen Sprache ausgelöst werden, so müssen wiederum von Anfang des Unterrichtes an Wort und Vorstellung miteinander gehen, und vor allem braucht es Übung und Wiederholung, und Übung und Wiederholung ohne Ende.

Die Objekte der Sprache, die Träger der Handlungen, teilte Gouin in folgende sieben Hauptgruppen:

I. Der Mensch. II. Der Vierfüßer. III. Der Vogel. IV. Das Reptil. V. Das Insekt. VI. Die Pflanze. VII. Die Elemente.

Jede dieser Gruppen zerfällt in Unterabteilungen; so können die Reihen über den Menschen eingeteilt werden in *Séries domestiques*; *Séries champêtres*; *Séries industrielles*, etc.

Bei den *séries domestiques* finden wir
le lever; la toilette; l'eau; le feu; le fourneau; le déjeuner;
le ménage; ouvrages de femme; le chat.

Le feu gibt wieder zu folgenden Reihen Anlaß:

La ménagère se rend au bûcher.

La servante se pourvoit de bois.
La servante construit le feu.
La servante allume le feu.
Le bois brûle.
Le bois se consume.
La servante attise le feu.
La servante couvre le feu.

Jetzt endlich sind wir bei den Einheiten angelangt, von denen wir eine hier aufführen wollen:

La servante allume le feu

Elle prend une boîte à allumettes	prend
Elle ouvre la boîte à allumettes.	ouvre
Elle prend une allumette.	prend
Elle tire l'allumette de la boîte.	tire
Elle referme la boîte.	referme
Elle frotte l'allumette contre la boîte.	frotte
L'allumette prend feu.	prend
L'allumette flambe.	flambe
L'allumette brûle	brûle
et répand une odeur de soufre dans la cuisine.	répand
La servante s'approche de l'âtre,	s'approche
allonge le bras	allonge
met l'allumette sur les copeaux,	met
tient l'allumette sous les copeaux.	tient
Les copeaux prennent feu.	prennent
La servante lâche l'allumette,	lâche
se redresse	se redresse
regarde brûler le feu.	regarde

Schließlich läßt sich jede einzelne Bewegung wiederum zerlegen; solcher Art sind die Anfangsreihen der séries domestiques.

1. Je marche. 2. J'ouvre la porte. 3. Je sors. 4. Je descends l'escalier. 5. Je remonte l'escalier.

Auf dem Wege der Analyse kam Gouin zu seinem System; auf dem Wege der Synthese geht nun die Methode, indem sie mit den einfachsten Reihen aus dem häuslichen Leben beginnt, und allmählich, Stück um Stück, in konzentrischen Kreisen, die Außenwelt anschließt. Sie ist also logisch geordnet und entspricht so viel als möglich dem natürlichen Weg der Spracherlernung.

Wenn das Kind seine Muttersprache erlernt, so empfängt es sie durch das Ohr; die Sprache ist älter als die Schrift; das gesprochene Wort ist das primäre, das geschriebene Wort das sekundäre; das gesprochene Wort, der gesprochene Satz erscheinen als Einheit und werden als Ganzes aufgenommen; die Schrift setzt eine komplizierte Analyse nach Worten und Lauten voraus. Darum soll auch beim Sprachunterricht das empfangende Organ das Ohr sein. Übrigens entspricht diese Forderung nicht nur der Natur, sie ist auch die Grundlage für die Orthographie, indem das Gehörorgan für die phonetischen Verhältnisse geschärft wird. Gouin wendet sich also zunächst an das Ohr.

Zuerst wird die zu behandelnde Reihe in der Muttersprache vorgesprochen; es hat dies den Zweck, im Schüler die gewünschten Erinnerungsbilder in der gewünschten Ordnung wachzurufen. Die Klasse denkt sich die Reihe. Nun nimmt der Lehrer wieder den ersten Satz in der Muttersprache vor:

Ich gehe gegen die Türe,

wiederholt das Verb *gehe* und gibt dafür das Verb in der Fremdsprache: *vais*, indem er es mehrere Male wiederholt: *vais, vais, vais* . . . Dann spricht er den zweiten Satz in der Muttersprache:

Ich nähere mich der Türe,

löst wieder das Verb *nähere* heraus, und gibt dafür in mehrfacher Wiederholung das fremde: *approche, approche, approche*. So wird jedes Verb mit der Vorstellung der betreffenden Handlung verknüpft. Zur besseren Einprägung mag nun ein Schüler die erworbenen Verben laut vorsprechen, indes sie die Klasse leise mitartikuliert. Dann nimmt Gouin ein Verb nach dem andern vor und vervollständigt es zum Satze, indem er zu den Flexionen die notwendigsten grammatischen Erläuterungen gibt. Dieses Anschließen der übrigen Satztheile ist deshalb nicht so schwierig, weil das Subjekt fast immer das gleiche ist und auch die übrigen Komplemente meist wiederkehren. Ist die Klasse imstande, die ganze Reihe zu wiederholen, so ist die Darbietung beendet. Jetzt erst wird auch das Gesichtsorgan in Anspruch genommen. Die Schüler öffnen das Buch und lesen dieselbe Reihe, oder sie nehmen die Feder und schreiben. Je nach dem Stand der Klasse ist dieses Schreiben verschieden. Anfänger haben einfach zu kopieren, Vorgerücktere können das Gehörte direkt niederschreiben. Eine weitere

stille Beschäftigung ist die, daß der Schüler im Buch die Sätze verdeckt und an Hand der rechts davon stehenden Verben Satz um Satz zu rekonstruieren sucht, wie dies der Lehrer mit der ganzen Klasse getan hat; nachher schreibt er die Reihe der Verben in ein Heft, und macht nun dieselbe Arbeit schriftlich, indem er aus dem Gedächtnis jeden Satz auf das Verb gestützt rekonstruiert und niederschreibt. Hiemit endlich ist die Aneignung der Reihe abgeschlossen. Die nächstfolgende Reihe wird schon rascher gehen, denn sie wird sich auf die vorhergehende stützen; ein großer Teil der vorkommenden Ausdrücke sind dann aus der ersten Reihe bekannt. Je weiter wir also kommen, desto leichter wird es dem Schüler gehen, desto mehr wird er dem selbständigen Sprachgebrauch entgegen geführt.

Neben der Aneignung der Serien laufen die grammatischen Übungen einher. Es ist dies eine Grammatik, die nur im äußersten Falle von der Regel Gebrauch machen wird. Sie setzt an deren Stelle etwas Besseres, die vielfache Übung. Schon bei der Darbietung werden jeweilen die nötigsten grammatischen Erklärungen gegeben. Der wichtigste Teil der nachfolgenden Übungen ist das Studium des Verbs. Dieses wird zunächst herausgenommen und im Präsens Indikativ konjugiert. Hierauf folgt die Konjugation der ganzen Sätze, und dann wird die Reihe als Ganzes konjugiert, indem man sie zuerst in die II. Person, dann in die III. Person setzt usw. Durch Hinzufügen einer Zeitbestimmung (gestern, morgen) werden wir veranlaßt, das Imperfekt oder das Futurum zu setzen. Der Gang im Einzelnen ist immer derselbe: 1. Konjugation der einzelnen Verben. 2. Konjugation der einzelnen Sätze. 3. Konjugation der ganzen Reihe. Verbinden wir zwei aufeinander folgende Sätze, so gelangen wir zu den vollendeten Zeitformen, denn jede neue Handlung setzt voraus, daß die vorhergehende vollendet sei:

Wenn ich aufgestanden bin, näherte ich mich der Türe;

Als ich aufgestanden war, näherte ich mich der Türe;

Wenn ich aufgestanden sein werde, werde ich mich der
Türe nähern.

Auf diese Weise sind wir bereits beim Satzgefüge angelangt. Wir erhalten es auch durch Verbindung zweier gleichzeitig geschehender Handlungen:

Als ich noch schlief, nahm die Mutter den Estrich-Schlüssel;

„ „ „ „ ging sie aus der Küche;

„ „ „ „ stieg sie in den Estrich; usw.

Unter Voraussetzung irgend einer Bedingung gebraucht man den Konditionalis:

Si la servante voulait chauffer le fourneau,
elle prendrait la clef du bûcher,
elle sortirait de la cuisine, etc.

Was die subjektiven Redensarten betrifft, so wird ein Teil in der Weise gelehrt, daß sie in den Unterricht eingegestreut werden als Ausdrücke des Lobes oder Tadels: Bon! C'est bien! C'est juste usf. Andere geben den ausgiebigsten Stoff für die Übungen des Konjunktivs und der Infinitivsätze:

Il faut que la servante prenne la clef;
„ „ „ „ „ sorte de la cuisine;
„ „ „ „ „ monte au bûcher.
Je vous prie de prendre la clef;
„ „ „ de sortir de la cuisine;
„ „ „ de monter au bûcher.

Deklinationsformen und Präpositionen werden im beständigen Zusammenhange mit dem Verb erworben. Zu den abschließenden Übungen gehört dann die Behandlung literarischer Werke, die Gouin für seinen Klassenunterricht ebenfalls in die Form von Reihen umgießt, immerhin unter Belassung der gegebenen Form; der Anfang des von Gouin gegebenen L'outrage et le duel“ möge hier genügen;

Va-t-en, chétif insecte, excrément de la terre!	va-t-en
c'est en ces mots que le lion parlait	
	un jour au moucheron parlait
L'autre lui déclara la guerre:	déclara
penses-tu, lui dit-il,	penses-tu
que ton titre de roi me fasse peur	fasse peur
ni me soucie?	soucie
Un bœuf est plus puissant que toi,	est puissant
je le mène à ma fantaisie.	mène

Verwendung der Gouinschen Reihen als Hilfsmittel neben unserem Französisch-Lehrmittel.

Was ich in nachfolgendem zeige, soll denjenigen Lehrern, die noch nie nach Gouin oder Graf gearbeitet haben, einiges

Material in die Hand geben, neben unserem obligatorischen Lehrmittel die an Übungsstoff so ausgiebigen Reihen zu verwerten. Wenn letztere in dieser Weise den Unterricht befruchten, wenn sie ferner den einen und andern Kollegen veranlassen, Gouin und Graf selber zu studieren, und wenn sie weiterhin dazu beitragen, in Beziehung darauf, was wir von einem Französischbuch verlangen können, einige Abklärung zu schaffen, so ist ihr Zweck erreicht.

Neben dem im Baumgartnerschen Lehrmittel für die erste Klasse gebotenen Stoff lassen sich etwa folgende Reihen anschließen:

1. J'ouvre la porte	zu Nr. 15
2. Je cueille des fleurs	„ 21
3. Je m'habille	„ 22
4. Je vais à l'école	„ 25
5. Je vais au corridor	„ 34
6. Je fais un exercice	„ 37
7. Le garçon écrit une lettre à son frère	„ 37
8. Le paysan transporte le lait dans la ville	„ 38
9. Le porte-monnaie perdu	„ 41
10. Je vais chez l'épicier	„ 45
11. Quand nous avons une dictée	„ 48
12. Je me lève	„ 62
13. Je remonte ma montre	„ 66
14. J'allume une allumette	„ 78
15. Je chauffe notre poêle	„ 78

Je nach Umständen können diese Reihen vermehrt oder teilweise weggelassen werden, da sie hier nur als Hilfsmittel gedacht sind. Die beiden Reihen Nr. 1 und Nr. 7, an denen die weitere Verwendung gezeigt werden soll, folgen hier in der Form, wie ich sie mit meiner Klasse behandelt habe.

J'ouvre la porte.

- Je me lève.
- Je quitte ma place.
- Je marche vers la porte.
- Je m'approche de la porte.
- J'arrive à la porte.
- Je m'arrête à la porte.
- Je lève le bras droit.
- Je prends la poignée.

J'appuie sur la poignée.
Je pousse la porte.
Je lâche la poignée.

Le garçon écrit une lettre à son frère.

Le père dit au garçon: Ecris une lettre à ton frère!
Le garçon ouvre le placard.
Il prend une feuille de papier.
Il met la feuille sur la table.
Il va chercher l'encrier.
Il met l'encrier sur la table.
Il prend le porte-plume.
Il enfonce la plume dans l'encre.
Il sort la plume.
Il écrit à son frère.
Il termine la lettre.
Il prend une enveloppe.
Il écrit l'adresse.
Il met la lettre dans l'enveloppe.
Il ferme l'enveloppe.
Il met un timbre-poste sur la lettre.
Il donne la lettre au facteur.
Le facteur porte la lettre à la poste.

Was läßt sich nun an solchem Material lernen? Zuerst nehmen wir, wie Gouin es verlangt, Verb für Verb einzeln heraus und konjugieren es im Präsens Indikativ zuerst allein: Je quitte, tu quittes, etc., dann im Satze: Je quitte ma place, tu quittes ta place etc. Natürlich werden zunächst die regelmäßigen Verben behandelt, in Reihe 1 also quitter, marcher, arriver, pousser, lâcher; dann die unregelmäßigen: prendre, appuyer; und endlich die reflexiven s'approcher, s'arrêter, se lever. Auf die übrigen grammatischen Verhältnisse dieser Sätze wird zunächst nicht eingetreten; die Schüler kennen den Sinn, stellen sich die Handlung vor und lernen den Satz als Ganzes. Ist die Konjugation der ganzen Sätze in horizontaler Richtung: Je me lève, tu te lèves, etc.; je quitte ma place, tu quittes ta place, il quitte sa place, etc. vollständig durchgenommen, so folgt die Konjugation in vertikaler Richtung, das heißt, wir setzen die ganze Reihe in die II. Person Einzahl (in der I. Person haben wir sie ja schon):

Tu ouvres la porte.

Tu te lèves.

Tu quittes ta place.

Tu marches vers la porte.

Tu etc., etc.

Hierauf kommt natürlich die III. Person mit *il* und *elle* als Subjekt, dann die Mehrzahlformen. Auch kann man nun Substantive als Subjekt für die ganze Reihe setzen: *Le maître ouvre la porte, les élèves ouvrent la porte.* Bei diesen ersten Übungen, wie auch bei allen folgenden ist häufiges Chorsprechen sehr zu empfehlen; denn erstens werden dadurch alle Schüler betätigt, und zweitens wird am ehesten ein richtiger Satzaccent erreicht, weil der Schüler im Chor viel ungenierter spricht, als wenn er allein aufgerufen wird. Daß daneben die Kontrolle des einzelnen nicht fehlen darf, ist selbstverständlich. Wenn nun diese Übungen durchgenommen sind, so darf dem Schüler wohl zugemutet werden, die Reihe derart auswendig zu lernen, daß sie sein bleibendes Eigentum wird.

Nun bilden wir unter Verwendung der nämlichen Verben ähnliche Sätzchen:

Je marche vers (le pupitre, la table, la fenêtre etc.)

Je quitte (mon banc, notre maison, mes parents, la ville etc.).

Dann erfolgt eine Arbeit, die die Schüler sehr gern machen, die Bildung ähnlicher Reihen, z. B. *J'ouvre la fenêtre. Le maître ouvre le pupitre. La mère ouvre l'armoire. Je ferme la porte* etc. Also analoge Reihen zu Nr. 8 lassen sich leicht durchführen: *Le laitier nous apporte le lait. Le facteur vient* etc. Zur Reihe Nr. 10 bilden wir weiter: *Je vais chez le boulanger. Ma sœur va acheter du drap. La servante va chez le boucher.* Zu Nr. 14: *Mon père fume un cigare.* Zu 15: *Ma sœur fait le café. Ma mère prépare le dîner.* Jeder wird da leicht ähnliche Themata genug finden. Doch soll dabei beachtet werden, daß die neue Reihe von dem Muster nicht zu stark abweicht, sondern immer noch als Einprägung für die gegebene Reihe gelten kann. Bei diesen Übungen kann man auch, wo es angeht (z. B. *j'ouvre la fenêtre, le cahier. j'écris* etc.) die Handlungen tatsächlich ausführen lassen, damit Vorstellung und sprachlicher Ausdruck aufs engste mit einander verknüpft werden.

An diesen Reihen üben wir nun auch die fragende, verneinende und fragend-verneinende Form des Satzes, und zwar

immer zuerst durch Konjugation des Verbs allein, dann durch Konjugation des einzelnen ganzen Satzes, und endlich durch Konjugation der ganzen Reihe. Ein Hauptgrundsatz ist der: Jede neue Form wird an einer bekannten Reihe eingeübt, jede neue Reihe in einer bekannten Form gegeben. Welch unendlichen Vorteil für die Einübung aller Verbal- und Satzform uns dieses Reihungsmaterial bietet, ist jetzt schon ersichtlich. Es ermöglicht uns, innerhalb einer gewissen Zeit die denkbar größte Zahl von Sätzen in die gewünschte neue Form zu setzen, denn die Sätze und ihre Reihenfolge sind dem Schüler bekannt. Das Alte wird also immer repetiert, das Neue hundertfach eingeübt: Wiederholung und Übung aber sind die Grundpfeiler des Sprachunterrichts.

Der Imperativ wird am besten mit einem Ankündigungssatz verbunden:

Le maître me dit: Ouvre la porte.

Le maître nous dit: Ouvrez la porte.

Empfehlenswert ist die auch bei Baumgartner sich findende Verbindung von Imperativ und Indikativ, die wieder zu horizontaler Konjugation:

Le maître me dit: „Ouvre la porte“ et j'ouvre la porte

Le maître te dit: „Ouvre la porte“ et tu . . .

„ „ lui „ „ „ „ „ etc.

und zu vertikaler Konjugation:

Le maître nous dit: „Ouvrez la porte!“ et nous ouvrons la porte.

„ „ „ „ „Levez-vous“ et nous nous levons.

„ „ „ „ „Marchez vers la porte“ et nous marchons
vers la porte. usf.

Anlaß gibt. Die Einübung des Perfekts geschieht natürlich in genau gleicher Weise, wie diejenige des Präsens. Ein vorzügliches Material besitzen wir auch für die Einübung der Personen. Da ihre Stellung im Satze in der Regel eine andere ist als im Deutschen, so machen sie bekanntlich immer Schwierigkeiten; über diese aber kommen wir nicht durch Regeln hinweg, sondern nur durch genügende Übung:

Le père dit au garçon: Ecris une lettre à ton frère.

Il lui dit: Ecris-lui une lettre.

Le garçon ouvre le placard; il l'ouvre.

Il prend une feuille de papier; il la prend.

Il met la feuille de papier sur la table. Il la met sur la table.

Il y met une feuille de papier. Il l'y met.

Selbstverständlich wird auch hier nur eine Schwierigkeit auf einmal geboten. Das adjektivische Possessivpronomen kann von Anfang an mitgenommen werden, ebenso das Reflexivpronomen. Schritt für Schritt folgen dann die Personalpronomen im Akkusativ, dann im Dativ, hierauf *en* und *y*, und endlich zwei Pronomen im Satze. Wenn alles im Präsens Indikativ behandelt ist, so folgt der Imperativ,

Ma mère me dit:

Va chez l'épicier. Vas-y!

Prends la corbeille. Prends-la!

Quitte notre maison. Quitte-la!

Approche-toi de la maison de l'épicier. Approche t'en! usf.

In der ersten Klasse schon, bald nach Einübung der fragenden Form, lassen wir sukzessive die Fragewörter folgen, In ganzen Reihen ersetzen wir das Subjekt durch *Qui?* oder *Qui est-ce qui?* und beantworten die Frage mit *C'est le garçon qui ouvre la porte* usf. Man tut natürlich gut, bei der Aufstellung von Reihen von Anfang an auf die Sprachformen Rücksicht zu nehmen, die man später daran einüben will; so eignet sich für die Frage „*Qu'est-ce que*“ etwa die Reihe drei, *Je m'habille*.

Qu'est-ce que j'ôte? J'ôte ma chemise de nuit.

Qu'est-ce que je mets? Je mets ma chemise du jour.

Qu'est-ce que je passe? Je passe mes pantalons.

Qu'est-ce que je fixe? Je fixe les bretelles. etc.

Wenn endlich alle Fragewörter durchgenommen sind, kann man dazu übergehen, über irgend ein bekanntes Reihenthema die Schüler einander beliebige Fragen stellen zu lassen; die Konversation unter ihnen ist also eröffnet und wird auch lebhaft benützt.

Für die Einübung neuer Zeitformen sind die Reihen in erster Linie geeignet. Irgend eine passende Einleitung führt die gewünschte Zeitform herbei; für das Futurum brauchen wir etwa: *Ce soir, à quatre heures, demain.* Beispiel:

Ce soir, j'écrirai une lettre à mon frère.

Alors j'ouvrirai le placard.

Je prendrai une feuille de papier.

Je mettrai la feuille sur la table.

J'irai chercher l'encrier.

Je le placerai sur la table. etc.

Konjugation und Einprägung in gewohnter Weise. Natürlich werden mehrere Reihen in dieser Weise benützt. Beim Imperfekt verwenden wir etwa: Hier, ce matin, quand j'allais à l'école primaire u. s. w. Beispiel:

Quand j'étais en vacances,
j'écrivais de temps en temps à mes parents
J'ouvrais le placard.
Je prenais une feuille de papier.
Je la mettais sur la table. etc.

Passé défini: Ce matin, hier soir, hier matin etc.

Ce matin quand j'allais à l'école,
je mis mes livres et mes cahiers dans mon sac,
je pris mon sac,
je dis adieu à mes parents,
je mis mon chapeau,
je quittai notre maison. usw.

Der jeweilen im Titel gegebene Zweck der Handlungsreihe kann zur Bedingung umgeformt werden, die den Konditionalis der nachfolgenden Sätze herbeiruft:

Si mon camarade voulait ouvrir la porte,
il se lèverait,
il quitterait sa place,
il marcherait vers la porte,
il s'approcherait de la porte
usf. oder für andere Reihen:

Hier, s'il avait fait beau temps, j'aurais etc.

Was nun die vollendeten Zeitformen betrifft, so haben wir allerdings das Perfekt entsprechend unserem Lehrbuche schon früher genannt; der Schwierigkeit wegen, die die Behandlung des Partizip passé bietet, gehört es doch erst in die zweite Klasse, und gerade für dieses schwierige Kapitel bieten uns die Reihen Übungsstoff in Menge; man setze nur irgend eine derselben ins Perfekt, konjugiere sie und ersetze die Substantive durch die Pronomen. Im Allgemeinen empfiehlt es sich, die vollendeten Zeitformen im Zusammenhang mit den unvollendeten durchzunehmen, denn meistens kommen sie auch nur neben diesen vor. An Hand der Serien geschieht dies einfach in der Weise, daß man jeden Satz mit dem vorhergehenden verbindet:

Präsens und Perfekt.

Quand j'ai ôté ma chemise de nuit, je mets la chemise du jour.
Quand j'ai mis la chemise du jour, je passe mes pantalons.
Quand j'ai passé mes pantalons, je fixe mes bretelles.
Quand j'ai fixé mes bretelles, je mets mes chaussettes. etc.

Plusquamperfekt und Passé défini.

Hier soir,
lorsque j'avais ouvert l'armoire, je pris une feuille de papier.
Lorsque j'avais pris une feuille de papier, je la mis sur la
table. etc.

Eine andere Einleitung riefte

Plusquamperfekt und Imperfekt.

Quand j'étais en vacances, j'écrivais souvent à mes parents.
Alors
quand j'avais ouvert le placard, je prenais une feuille de papier.
Quand j'avais pris une feuille de papier, je la mettais sur la table.

Futurum und Futurum exactum.

Ce soir
quand j'aurai ouvert le placard, je prendrai une feuille de papier.
Quand j'aurai pris une feuille de papier, je la mettrai sur la table
usf.

Wie wir durch Hintereinanderschalten der Handlungen vollendete und unvollendete Handlungen verbinden, so können wir sie auch parallel geschehen lassen, also die Gleichzeitigkeit ausdrücken.

Pendant que mon père lit dans son journal, j'ouvre l'armoire. Pendant que mon père lit dans son journal, je prends une feuille de papier, etc.

Dasselbe kann natürlich auch beim Imperfekt, beim Futurum, ebenso bei Verbindung von Imperfekt und Défini gemacht werden.

Anschließend an die vollständig ausgeführten Zeitformen wollen wir hier jene Satzformen bringen, die, sofern die beiden verbundenen Sätze das gleiche Subjekt haben, eigentlich viel häufiger sind, als die sogenannten vollständigen Sätze. Es sind Partizipal- und Infinitiv-Konstruktionen. Wie gäbe es zu ihrer Einübung bequemeren Stoff als das immer bereitliegende Material der Reihen, wo Satz um Satz mit dem gleichen Subjekt beginnt? Wir benutzen hier wieder die 7. Reihe:

Ayant ouvert le placard, le garçon prend une feuille de papier.
Ayant pris une feuille de papier, il la met sur la table.
Ayant mis la feuille sur la table, il va chercher l'encrier. usf.

In gleicher Weise lassen sich natürlich an den Partizipalsatz Imperfekt, Passé défini und Futurum anschließen:

Quand j'étais en vacances, j'écrivais régulièrement à mes parents. Alors,

ayant ouvert le placard, je prenais une feuille de papier.
usf.

Hier soir, j'écrivis à mon frère.

Ayant ouvert le placard, je pris une feuille de papier.
usf.

Ce soir, j'écrirai à mon frère.

Ayant ouvert le placard, je prendrai une feuille de papier.
usf.

Statt der Partizipalkonstruktion lassen sich in den gleichen Fällen die Formen après être und après avoir setzen, z. B.

Après avoir ouvert le placard, je prends une feuille de papier.
Après avoir pris une feuille de papier, je la mets, etc.

usf.

Beginnen wir am andern Ende der Reihung, so verwenden wir avant de mit dem Infinitiv:

Avant de lâcher la poignée, le pousse la porte.

Avant de pousser la porte, j'appuie sur la poignée.

Avant d'appuyer sur la poignée, je prends la poignée. usf.

Dasselbe geht für alle möglichen Zeitformen.

Avant de lâcher la poignée	{	je pousse la porte.
		j'ai poussé la porte.
		je poussais la porte.
		je poussai la porte.
		j'avais poussé la porte.
		je pousserai la porte.
		j'aurai poussé la porte.

je pousserais la porte.

Natürlich ist es nicht nötig, alle diese Zeitformen durchzunehmen; aber es besteht die Möglichkeit, das „avant de“ nach Belieben einzuführen und nach Belieben zu repetieren und zugleich bei der Einprägung einer neuen Zeitform zu verwerten.

Die Nebeneinanderstellung gleichzeitig geschehender Handlungen führt zum Gérondif, sofern die beiden Sätze sich auf dasselbe Subjekt beziehen:

En allant à l'école, le garçon s'approche de la maison d'école.

En allant à l'école, il attend son camarade.

En allant à l'école, il rencontre son maître.

En allant à l'école, il salue son maître. usf.

Da wir durch die Zeitformen bereits zu den Satzverbindungen gelangt sind und auch die zeitbestimmenden Sätze bereits behandelt haben, wollen wir wenigstens noch ein paar grundbestimmende Formen anschließen, von denen sich einzelne schon in der ersten Klasse behandeln lassen. Wie im ersten Teil unseres Aufsatzes ausgeführt ist, ist der Zusammenhang der Tätigkeiten nicht bloß ein zeitlicher, sondern auch ein kausaler, indem sie alle zur Erreichung desselben Zweckes beitragen.

Pourquoi te lèves-tu? Je me lève parceque je veux ouvrir la porte.

Pourquoi quittes-tu la place? Je quitte ma place, parceque je
veux ouvrir la porte. usf.

oder:

Voulant ouvrir la porte, je me lève.

Voulant ouvrir la porte, je quitte ma place. usf.

oder:

Je quitte ma place pour ouvrir la porte.

Je marche vers la porte pour l'ouvrir. usf.

Ayant à écrire une lettre, j'ouvre le placard.

Ayant à écrire une lettre, je prends une feuille de papier. usf.

Eine Menge Übungen entstehen durch die Verbindung des langage subjectif mit dem langage objectif. Wir gelangen wiederum zu den sowohl in der Konversation als auch namentlich im Briefstil häufigen Infinitivkonstruktionen. Hier können wir wiederum nur andeuten und verweisen auf die prächtigen Kapitel im Lehrmittel von H. Graf, Kilchberg. Subjektive Redensarten, die den Infinitiv verlangen, sind: Tâchez de; Je vous prie de; Ayez la bonté de; Je vous engage à; Je vous invite à; Essayez de. Il est facile; Il est difficile; Il est juste de; Il faut, etc.

Pour ouvrir la porte, il faut se lever.

Pour ouvrir la porte, il faut quitter sa place.

Pour ouvrir la porte, il faut marcher vers la porte. etc.

Ma mère me prie d'ouvrir le placard.

Ma mère me prie de prendre une feuille de papier. etc.

Ähnliche Übungen ergeben sich mit Le maître me dit de, me lever, etc. (me commande de, etc.).

Andere subjektive Ausdrücke führen zum Gebrauch des Konjunktivs: être content, être fâché, espérer, ne pas croire, vouloir, falloir, etc.

Mon père ne veut pas que j'ouvre l'armoire.

que je prenne une feuille de papier.

Le garçon ouvre l'armoire quoique le père le lui défende.

Le garçon prend du papier " " " " usf.

Die passive Form ließe sich etwa an folgender Reihe einführen:

Le paysan laboure son champ.

Le paysan sort la charrue du hangar.

Il la traîne devant l'étable.

Il mène les bœufs devant l'étable.

Il les attelle à la charrue.

Il les conduit au champ.

Il les bat avec son fouet.

Les bœufs tirent la charrue.

Ils la transportent au champ.

Ils labourent la terre.

La charrue coupe la terre.

Elle la fait tomber des deux côtés.

Elle fait un sillon.

Elle laboure le champ dans toute sa longueur.

Le paysan appelle ses bœufs.

Il retient ses bœufs.

Il arrête ses bœufs.

Il a fait le premier sillon.

Damit schließen wir unsere Andeutungen über die Formen, für deren Einübung wir Gouins Reihen verwenden können. Je länger wir solche Serien behandeln, umsomehr genügt bei der Einführung einer neuen Zeit- oder Satzform die klassenweise Behandlung einer einzigen Reihe; nachher reproduzieren die Schüler die neue Form in freierer Weise an andern bekannten oder auch an frei erfundenen Reihen. Immer haben wir die Mittel, in kurzer Zeit die gewünschte neue Form an einer Unmasse von Beispielen zu üben; und noch mehr, die Schüler fangen an selber zu reden und zwar in zusammenhängenden Sätzen.

Je mannigfaltiger die Formen sind, die der Schüler kennt, desto eher können wir die Reihe als Ausgang für die eigent-

liche Erzählung benützen. Sie ist ja auch nur eine solche in monotonster Form. Sobald wir das Aussehen der Sätze etwas abwechslungsreicher gestalten durch Wechsel des Subjekts, Einfügung von Konjunktionen, Satzverbindungen usw., so kommen wir bei der eigentlichen Erzählung an. Von dieser zur Briefform ist wieder nur ein Schritt, und zwar kein großer, wenn die subjektiven Redensarten behandelt sind. Um die Schüler zum Erzählen zu bringen, gibt uns Gouin auch ein Mittel: un accident. Einen solchen haben wir, wenn die zur Erreichung eines Zweckes bestimmte Reihe von Handlungen durch einen Zwischenfall unterbrochen und also das Endziel nicht erreicht wird. Denken wir uns bei der Reihe „Le garçon écrit une lettre à son frère“, in dem Moment, da er die Feder in die Tinte steckt, trete jemand ins Zimmer; dann könnte der Schluß etwa lauten:

Il enfonce la plume dans l'encre.
La porte s'ouvre.
Le garçon regarde vers la porte.
Il renverse l'encrier.
L'encre sort.
Elle coule sur la table.
Elle coule sur le papier.
Elle coule sur les habits du garçon.
Le père gronde le garçon inattentif.
Le garçon pleure.

Un petit malheur.

Hier soir, mon père me dit d'écrire une lettre à mon frère Paul qui est à Bâle. J'allai au placard pour y prendre l'encrier, la plume et une feuille de papier blanc. Puis je plaçai tout sur la table. Quand je m'étais assis, j'enfonçai la plume dans l'encre. Malheureusement la porte s'ouvrit dans ce moment. Tout en oubliant ma plume, je tournai ma tête vers la porte et hélas, l'encrier fut renversé. L'encre se répandit vite sur toute la table. Elle coula sur mon papier et quelques gouttes tombèrent même sur mes pantalons neufs. Naturellement mon père se mit en colère. Il me blâma de mon inattention et je me mis à pleurer.

Wie wir hier von der einfachen Reihung aus zur Erzählung gelangen, so können wir auch Lesestücke des Buches

zunächst in der Form einer einfachen Reihe bieten, aus der wir dann die gegebene Form zu erarbeiten suchen. Bei dieser Art der Behandlung würde das eigentliche Lesestück erst am Schluß durchgenommen. Umgekehrt können wir nach der Behandlung eines im Buche enthaltenen Lesestückes diesem die Gestalt einer einfachen Reihe geben. Wir werden dies namentlich dann tun, wenn wir einzelne Formen des Stückes an diesem selbst weiter einüben wollen.

Welches sind nun die Vorteile der Methode Gouin? Die Darbietung, die sich immer in erster Linie aufs Gehör stützt, ermöglicht die Erreichung einer guten Aussprache; es wäre mit den Gouinschen Prinzipien absolut nicht im Widerspruch, wenn die einleitenden Reihen den Anforderungen der Phonetik etwas Rechnung trügen. Immerhin ist es nicht nötig, diesem Teil des Unterrichtes allzuviel Zeit und Raum zu opfern, denn die Aussprache innerhalb eines Satzgebietes variiert so sehr, daß man in dieser Beziehung des Guten auch zu viel tun kann. Der Satzakzent ist der Aussprache des einzelnen Wortes an Bedeutung mindestens ebenbürtig. Dadurch, daß die neue Sprache Satz um Satz erlernt wird, wird er wohl am besten gepflegt; häufiges Chorsprechen nach mustergültigem Vorsprechen ist geeignet, allmähig die falsche Scham der Schüler zu überwinden.

Indem der Unterricht der Fremdsprache unmittelbar an die Vorstellung anknüpft, kommt auch bei der Reproduktion nicht so leicht ein hinderndes Wort der Muttersprache zwischen Vorstellung und fremdsprachlichen Ausdruck. Nur so kann der Schüler zum Denken in der Fremdsprache gebracht werden. Die vielfache Wiederholung trägt das Ihre dazu bei, daß die fremden Ausdrücke allmähig in Fleisch und Blut übergehen. Der Gebrauch der Negation, die Anwendung der Präposition, die Wortstellung, besonders diejenige der Pronomen, diese Dinge lassen sich nicht durch Regeln erlernen, wenigstens nicht so, daß man auf Regeln gestützt sprechen könnte. Da hilft nichts als Wiederholen und Üben, und die Ermöglichung dieser unendlichen Repetition ist ein Hauptvorteil der Methode Gouin. Jede Reihe wird mehrfach wiederholt bei der Darbietung, sie wird wiederholt bei der Konjugation, und wird wieder verwendet zur Darbietung oder Einprägung neuer grammatischer Formen; eine Repetition liegt auch darin, daß in all den Serien über ein gewisses Thema eine Anzahl Ausdrücke ständig

wiederkehren. Es ist daher kein Fehler, sondern ein Vorteil wenn unregelmäßige und reflexive Verben schon von Anfang an auftreten, denn nur so lernt man sie wirklich brauchen. Wenn sie erst gegen das Ende des Unterrichts eingeführt werden, dafür aber dann haufenweise und nur einmal, so lernt sie der Schüler höchstens konjugieren, wenns gut geht. Gouins Methode giebt Gelegenheit, die Verbal- und Satzformen so oft zu repetieren, bis sie zum Eigentum der Schüler geworden sind. Hiefür möchte ich die Verwendung und das Studium einer Anzahl Reihen neben dem obligatorischen Lehrmittel aufs wärmste empfehlen. Wenn dann etwas anderes weggelassen werden muß, wenn der Schüler auch etwa eine Hand voll Vokabeln weniger verschluckt, so schadet das nichts; denn unsere Schüler brauchen nicht isolierte Wörter, sie brauchen kein Diktionärwissen, aber Sprachformen brauchen sie, die ihnen immer gegenwärtig sind. Dann können sie auch sprechen und tun es gerne. Die Klasse tritt aus ihrer Passivität heraus und der ganze Unterricht wird lebendiger.

Eine glückliche Idee ist die ganze Anlage der Methode, denn sie entspricht so viel als möglich der natürlichen Sprachaneignung. Die Natur beginnt im Hause und erweitert den Wortschatz sukzessive auf die Umgegend, den Wohnort usf. Ähnlich soll auch der Unterricht einer Fremdsprache vorgehen: Schulzimmer, Schule, Schulweg usw. Auf Erlebtem und Geschehenem soll sich die Sprache aufbauen, jede Reihe soll das Ergebnis eines Erlebnisses sein. Es ist nicht Aufgabe des Sprachunterrichtes, zur Vermehrung der realistischen Kenntnisse beizutragen; daher erachten wir es nicht für richtig, wenn als Grundlage eines Lehrbuches Bilder verwendet werden, die den städtischen Lehrer zwingen, während eines großen Teils der Unterrichtszeit von ländlichen Dingen zu sprechen, die dem Schüler nur vom Hörensagen bekannt sind. Natürlich kommen dann die notwendigsten Ausdrücke zu kurz gegenüber denjenigen aus dem Erfahrungskreis der Schüler. Unsere Methode soll auch mit der Lebensweise der Neuzeit Schritt halten. In der Stadt soll sie uns erlauben, von Gas, elektrischem Licht, Tramway und Fabriken ein Wort zu reden; das ist für städtische Schüler wichtiger als das Reinigen der Bäume, das Nisten der Störche u. a. m.

Einen Mangel empfinden wir am Gouinschen System. Jedes Ding existiert im Raum und in der Zeit. Die ausschließ-

liche Betonung des Zeitlichen führt zu einer Vernachlässigung des Räumlichen. * § kommen also jene Wortarten und Satzglieder zu kurz, die speziell räumliche Begriffe benennen, also die Zahl- und Eigenschaftswörter. Anders ausgedrückt: Weil die Gouinschen Reihen rein erzählend sind, kommt das beschreibende Element der Sprache zu kurz. Wie in dieser Hinsicht eine Ergänzung geschaffen werden kann, hat uns Graf in seiner „Etude du substantif“, „Etude de l'adjectif“ und „Leçons de choses“ gezeigt. Überhaupt erlauben wir uns hier nochmals, Interessenten nicht nur auf Gouins Werke „Art d'enseigner et d'étudier les langues“, „Séries domestiques und champêtres“, „Langage subjectif“, etc. aufmerksam zu machen, sondern auch die Bücher von H. Graf in Kilchberg, die vorzügliche Ideen enthalten und daher bei einer grundsätzlichen Diskussion über die Methode des Französisch-Unterrichtes notwendig Berücksichtigung finden müssen.

Wie wir schon bemerkt haben, betrachten wir es als Zweck dieser Arbeit, das Interesse wieder etwas mehr auf Gouin zu leiten und möglichst viele Kollegen zu praktischen Versuchen mit seiner Methode zu ermuntern. Da uns dieses Frühjahr das Baumgartnersche Lehrmittel in neuer Gestalt zugeht, so wäre es wohl verfrüht, gegenwärtig die Lehrmittelfrage schon erledigen zu wollen. Wenn aber im begonnenen Schuljahr nun die verschiedenen Methoden ein genaueres Studium erfahren, so sollte es, vielleicht das nächste Jahr schon, möglich werden, die grundsätzliche Frage zu erörtern und für uns einen Maßstab zur Beurteilung der bestehenden Lehrmittel zu gewinnen. Dann erst kann meiner Ansicht nach die Lehrmittelfrage entschieden werden.

