

Zeitschrift: Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich
Band: - (1907)
Heft: 3

Artikel: Der Anfangsunterricht im Französischen : Erfahrungen und Erwägungen, Erlebtes und Erstrebtes
Autor: Hoesli, H.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-819497>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 18.10.2024

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

Der Anfangsunterricht im Französischen

Erfahrungen und Erwägungen, Erlebtes und
Erstrebtes

Von **H. Hoesli**, Zürich V

„L'essentiel de l'éducation ce n'est pas
la doctrine enseignée, c'est *l'éveil*.“

ERNEST RENAN
Souvenirs d'enfance et de jeunesse.



I.

Es ist kein Zufall, daß die „Schweiz. Lehrerzeitung“ in ihrem ersten Leitartikel „Zur Jahresfahrt“ die Worte enthält: „Eine Bewegung nach Reform hat fast alle Fächer ergriffen. Im Kern all der neuen Forderungen liegt das Verlangen nach mehr Selbsttätigkeit des Kindes. Das große Pestalozzische Prinzip ringt nach Ausgestaltung. Nicht blind ist jedem Rufe zu folgen und doch ist ein Auge zu haben auf das gute Neue. Nur eigenes Studium, eigene Arbeit wird zum rechten Weg verhelfen.“

Es ist auch kein Zufall, daß Scharrelmann ebenda zum Worte kommt: „Die alte Schule, die im Grunde trotz aller Schönrednerei nichts anderes ist als Lernschule, muß abgelöst werden durch eine neue kommende Schule, die die höhere und wertvollere Aufgabe des Könnens pflegt und das Wissen nur insoweit kultiviert, als es zum Können unbedingt notwendig ist; die dafür ganz andere Kräfte mobil macht, die ihn befähigen . . . überall mit voller Kraft ans Werk zu gehen, . . . die Entwicklung der Schaffenskraft im Menschen wird ein neues Geschlecht zeitigen.“

Fürchten Sie nicht, daß, wenn ich Scharrelmann zitiere, ich auch die Formlosigkeit und Extravaganzen seiner Schule heraufbeschwören möchte. Aber der frohe und frische Glaube an die Entwicklung der Schaffenskraft im Menschen sei auch der Grundton, auf den unsere Ausführungen gestimmt sind.

Der Fremdsprachunterricht, d. h. der Unterricht im Französischen nimmt im Stundenplan der Sekundarschule einen so großen Raum ein und beansprucht im Verhältnis zu den andern Fächern ein so überwiegendes Maß an Zeit und Kraft, daß die Frage, ob diese fremde Sprache bei uns in einer dem Wesen der Sprache und der jugendlichen Natur der Schüler entsprechenden Weise für die Schule nutzbar gemacht werde, ob Anforderungen und Methode die in der Sprache und in der jugendlichen Natur der Lernenden lie-

enden Bedingungen erfüllen, gewiß nicht müßig ist, sind wir doch auf dem besten Wege, einem starren Konservatismus zu verfallen.

Dank der großen Zersplitterung unserer Kräfte, die uns zwingt, an alles zu denken und nichts zu vergessen, die uns für Hunderterlei mit gleicher Liebe oder Gleichgültigkeit sorgen heißt, ist es uns nicht möglich, vieles zu prüfen und das Beste zu behalten; wir sind in den einzelnen Fächern und nicht zum mindesten im Französischen durchaus Sklave des Buches und unsere Schüler Sklaven des gefesselten Lehrers.

Es ist auch vom praktischen Standpunkte aus nicht unnötig, daß wir bei dieser Gelegenheit einmal in aller Form erklären und verkünden, was wir wollen und erstreben — nicht als Stürmer und Dränger, sondern als ruhig Abwägende; denn, wie sich die zürcherische Lehrerschaft unserer Stufe zur Reformfrage stellt, ist noch nie klar und bündig ausgesprochen worden.

Um eine feste Methode zu finden, die unsern speziellen Zwecken dient, müssen alle Bausteine heranschleppen. Eine schlechthin beste Methode werden auch wir nie schaffen können, Konzessionen sind stets zu machen und die individuellen, persönlichen Verhältnisse sprechen zu gewichtig mit; aber ein Merkmal darf bei keinem Unterrichte verloren gehen: Die Natürlichkeit des Verfahrens.

Auch die in unserem Lehrplan* für den Französischunterricht gegebenen Normen anerkennen diesen pädagogisch allgemein gültigen Grundsatz ausdrücklich und betonen vorab

* Ziel: Der Unterricht in der französischen Sprache bezweckt die Bildung des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit unter Angewöhnung einer korrekten, lautreinen Aussprache und Erwerbung eines entsprechenden Wortschatzes.

Mittel: Er geht, so weit als möglich, von der Anschauung aus; er bringt den Schüler durch Frage und Antwort, zusammenhängende mündliche und schriftliche Darstellung, Übersetzung und Lektüre zu möglicher Sicherheit im Gedankenausdruck; dabei ist den formalen Sprachübungen, welche die bewußte Anwendung der Sprachformen bezwecken, die gebührende Aufmerksamkeit zu schenken.

Zur Erzielung einer guten Aussprache dienen deutliches Vorgesprechen, streng überwachtes Nachsprechen, Chorlesen, freies Vortragen von Gedichten und Gesprächen, häufiges Wiederlesen behandelte Stücke. In den mündlichen und schriftlichen Übungen ist die Übersetzung in mäßigem Umfange zu betreiben, daneben sind die Schüler zu möglichst selbständiger Darstellung anzuhalten.

das naturgemäße Ziel und das der gesamten Entwicklungsstufe des Lernenden angepaßte Vorgehen, in Übereinstimmung also mit der eingangs niedergelegten Anschauung der heutigen Zeit.

„Aber der amtliche Ausdruck ist noch nicht das Mittel, um das Rechte und Beste innerhalb des wirklichen Unterrichtes hervorzurufen: selbst zur rechten Auffassung der aufgezeichneten Vorschriften bedarf es eines schon vorhandenen, innern Verständnisses der Aufgabe.“

Welchen Forderungen hat

II. Die natürliche Spracherlernung

zu genügen?

Es gilt als stehenden Grundsatz seit Anbeginn der Reformbewegung, daß die Art, wie das Kind seine erste Sprache erlernt, maßgebend sein soll für die Fremdspracherlernung. Aus diesen Erwägungen heraus wurden auch die methodischen Mittel zur Erwerbung des fremdsprachlichen Könnens aus dem Vorgange bei der natürlichen Erlernung der Muttersprache abzuleiten versucht. — So plausibel diese Forderung erscheint, in Tat und Wahrheit steht das Kind während der Erlernung seiner Muttersprache mit seiner Umgebung in ganz anderer Beziehung, in ganz anderer psychischen und seelischen Verfassung, als das Kind, das eine zweite Sprache lernt und das seine Muttersprache bereits in einem gewissen Grade beherrscht, schon aus dem einen Grunde, weil die Sachvorstellungen bereits größtenteils fixiert sind. Während die Muttersprache sich im gleichen Maße entwickelt wie die Aneignung der Sachvorstellungen, findet die zu erlernende fremde Sprache diese Sachvorstellungen schon vor. Jedes neue Lebensjahr mit seinen neuen, weitem Stufen der Gesamtentwicklung und -reife wirkt ändernd auf die Sachlage ein. Die Aneignung der Muttersprache ist auch mit den ersten Lebensjahren oder beim Beginn der Erlernung einer fremden Sprache noch nicht abgeschlossen, sondern erstreckt sich auf eine lange Reihe von Jahren, vielleicht bis zum Höhepunkt der geistigen Entwicklung des Menschen und mit der Entwicklung des Lernenden ändert sich auch die Art der Aneignung der Sprache, die psychischen und physischen Bedingungen und die äußern Ver-

hältnisse, unter denen sich die Sprachentwicklung wie die gesamte geistige Entwicklung vollzieht, beständig.

Jeder naturgemäße Unterricht wird nun danach trachten, dem allgemeinen Gange und dem jeweiligen Stande der geistigen Entwicklung des Schülers sich anzupassen. „Die Natürlichkeit des fremdsprachlichen Unterrichts liegt demnach darin, daß er auf den gleichen physiologischen und psychologischen Grundlagen beruht, wie die gleichzeitige Ausbildung der natürlichen Sprachfähigkeiten auf dem Gebiete der Muttersprache.“

Wir erklären uns also im Prinzip für den Grundsatz der Reform, daß der Fremdsprachunterricht sich an die natürliche kindliche Spracherlernung anschließen soll; die kindliche Spracherlernung muß Ausgangspunkt für die richtige Methode sein. Damit ist aber nicht gesagt, daß die kindliche Spracherlernung auch zugleich den Vorgang, die Methode selbst für den Fremdsprachenunterricht abgeben muß. „Es heißt vielmehr dasjenige Maß von Anlehnung an jene natürliche Spracherlernung finden, welches der jeweiligen zu unterrichtenden Stufe am besten entspricht und sich fruchtbar erweist.“

Diese Auffassung von der Natürlichkeit des fremdsprachlichen Unterrichtes ist für die Ausgestaltung und den Betrieb besonders des französischen Anfangsunterrichtes auf unserer Sekundarschulstufe von grundlegender Bedeutung.

„Je nach Individualität, Schülerzahl und Milieu wird sich der Unterricht anders gestalten müssen. Je nachdem man Stadt- oder Landbewohner vor sich hat, wird der Anfangsunterricht mit wesentlich anderem Sprachmaterial arbeiten und so käme man denn darauf, den Lehrmitteln einen möglichst speziellen Charakter aufzuprägen; denn nur der Unterricht, der spezialisiert und die bestehenden Verhältnisse bestmöglichst ausnutzt, wird zutreffend, fesselnd, wird mannigfaltig ausfallen.“

Was eignet nun dem Unterricht auf unserer Stufe?

a) Ziel.

Bevor wir uns nach den Maßnahmen und Mitteln dieses naturgemäßen, d. h. die speziellen Verhältnisse berücksichtigenden fremdsprachlichen Unterrichtes umsehen können, ist zunächst die andere primäre und grundlegende Frage nach dem Ziel dieses Unterrichtes zu beantworten. „Eine fruchtbare Diskussion methodischer Wege ist unmöglich, bevor nicht

Einverständnis über die Berechtigung der Unterrichtsziele besteht, zu denen sie führen.“ So sehr wir nun der Überzeugung sind, daß ein allgemein gültiges Schema für eine Unterrichtsmethode, bei der die individuellen Verhältnisse so gewichtig mitsprechen, nicht möglich, noch wünschenswert ist, so läßt doch auch eine individuelle Gestaltung der Unterrichtsformen die konsequente Durchführung eines einheitlichen Grundgedankens zu. Leider ist den leitenden Gedanken der sog. Reform, welche übrigens nur eine Reaktion gegen die damals allen Sprachunterricht beherrschende deduktivgrammatische Methode ist, eine vieldeutige Auffassung zuteil geworden. — Ich will hier nicht auf die gewisse Mannigfaltigkeit der „Reformrichtungen“ eintreten, von denen die eine die Anschauung, die andere das Lesebuch oder die Sprechübungen und die phonetische Ausbildung stärker betonte.

Das gemeinsame Ziel aller Reformbestrebungen — der „radikalen“ wie der „gemäßigten“ — ist „eine Form praktischer Sprachbeherrschung, welche der Beherrschung der Muttersprache ähnlich ist.“

Diese Forderung der Reform ist nun in beiden Lagern, bei den Gegnern der Reform sowohl, wie ganz merkwürdigerweise auch bei ihren Vertretern und eifrigsten Verfechtern zum teil gründlich mißverstanden worden, indem man zwei Begriffe mit einander verwechselte und einander gleichsetzte: Erfolg und Ziel.

Es ist doch selbstredend, daß das Erlernen der Muttersprache infolge der ununterbrochenen Übungen zu einem weit höheren Maße praktischer Sprachbeherrschung führen muß, als irgend welcher fremdsprachliche Unterricht. Sprachfertigkeit ist überhaupt ein relativer Begriff und ist in der Muttersprache ebenso sehr wie in der fremden von individuellen Verhältnissen abhängig. Wer wollte also gar Vollendung in allen Formen geläufiger Sprachbeherrschung als notwendigen Erfolg des muttersprachlichen wie des fremdsprachlichen Unterrichtes fordern? — Dies hindert nicht, Sprachbeherrschung als ideales Ziel hinzustellen. Falsch und verwegen wäre es aber, würde man mit diesem idealen Ziel auch den praktischen, realen Erfolg identifizieren. Gerade darauf aber, daß Erfolg und erstrebenswertes Ziel einander gleichgesetzt und miteinander verwechselt wurden, beruht der Vorwurf, den je und je die Reform hören mußte und muß,

daß der Reformunterricht im günstigsten Fall zu einer einseitigen, bloß mechanischen Fertigkeit führe, daß er in den meisten Fällen erfolglos sei, da er ja sein Ziel nicht erreichen könne. Wir sagen: je näher der neusprachliche Reformunterricht dem Ziele („eine Form praktischer Sprachbeherrschung, welche der Beherrschung der Muttersprache ähnlich ist“) kommt, um so erfolgreicher wird er genannt werden müssen.

Das Ziel der Sprachentwicklung, oder mit andern Worten, die Richtung, die der Unterricht stets zu nehmen hat, in der die natürliche Spracherlernung fortschreitet, ist also praktische Sprachbeherrschung (vide Lehrplan) und der wirkliche Erfolg des Unterrichtes liegt schon von Anfang an auf dem Wege nach diesem Ziele, in der Form, in der Art und Weise der Sprachaneignung

Daß eine gewisse Sprachbeherrschung als Ziel des fremdsprachlichen Unterrichtes gefordert werden muß, sollte heute, besonders in unserem vielsprachigen Lande gar nicht mehr besonders betont, oder gar bewiesen werden müssen: die Kulturverhältnisse unserer Zeit und die Bedürfnisse des praktischen Lebens verlangen dies kategorisch.

Oder wollen wir uns noch länger dadurch den Fluch der Lächerlichkeit erwerben, daß wir jahrelang eine Sprache betreiben, ohne je zu ihrer praktischen Verwendung befähigt zu werden?

b) Methodische Mittel.

Welches sind nun die methodischen Mittel auf dem Wege nach unserem Ziele? Praktische Erfahrungen allein und Unterrichtsergebnisse haben stets zu sehr speziell individuelle Geltung, als daß sie allgemein genommen werden können. Das blinde Vertrauen in eine sogen. Autorität birgt auch die große Gefahr einer bloß mechanischen Nachahmung in sich, bei der die individuellen und eventuell nebensächlichen Züge als notwendige und prinzipielle methodische Maßnahmen und Forderungen aufgefaßt werden. Besonders werden auch rein technische Mittel dabei gerne überschätzt.

Eine umfassende und einheitliche Beurteilung methodischer Maßnahmen wird neben der natürlichen Lehrbegabung, die wir hier eigens betonen und nicht verkannt wissen möchten, nur die „psychologische Erkenntnis der innern Beziehungen dieser Maßnahmen, die Kenntnis der Art und Weise, wie sie

sich bedingen und ergänzen“ ermöglichen. Nur wenn wir den „natürlichen Zusammenhang zwischen den Zielen des Unterrichtes und den methodischen Mitteln auf Grund psychologischer Erfahrungen“ erkennen, werden wir die richtigen Mittel zu finden wissen. Dabei muß sich das praktisch Erreichbare und Erprobte, wie es uns die Praxis lehrte, mit den psychologischen Erfahrungen decken. Unter psychologischer Erfahrung verstehen wir die Ergebnisse der experimentellen oder physiologischen Psychologie, welche den Mechanismus der Sprachvorgänge und die psychischen Vorgänge der individuellen Sprachentwicklung des Einzelnen auf dem Wege des Experimentes und der psychiatrischen Beobachtung untersucht. Aus den Ergebnissen der Psychologie werden wir die didaktischen Folgerungen ziehen und Grundsätze aufstellen. Es sei hier auf die für unser Gebiet besonders wichtigen Untersuchungen unserer Zürchergelehrten, Dr. Wreschners (z. B. Das Gedächtnis im Lichte des Experimentes. Schweiz, Lehrerzeitung Nr. 16 ff., 1906), Prof. Dr. Meumanns (z. B. Die Sprache des Kindes, Die Entstehung der ersten Wortbedeutung beim Kind, u. a.), sowie Meßmers (Diss.) hingewiesen.

III. Psychologische Erörterungen.

Gleichzeitige Auffassung des Sprachzusammenhanges.

Was lehrt uns die Psychologie über die Entwicklung der Sprachvorstellungen? Experimentelle Untersuchungen haben dargetan, daß beim Hören sowohl, wie beim Sprechen und Schreiben das Wort als Ganzes simultan deutlich wahrgenommen wird. Ebenso werden nicht einzelne Worte, sondern Wortgruppen und ganze Sätze simultan zum Verständnis gebracht.

Beim zusammenhängenden Sprechen steht schon im Beginn der Satz als einheitliche Gesamtvorstellung im Bewußtsein, während dessen Bestandteile als Satzteile und einzelne Worte erst im Augenblicke zur klaren Vorstellung gelangen, wo sie ausgesprochen werden. Die Zergliederung des Satzzusammenhanges wird durch das Aussprechen des Satzes bewirkt. Der Satz muß, so lange gesprochen wird, als Ganzes im Bewußtsein stehen, wenn wir nicht den Faden der Rede verlieren wollen; doch tritt dabei das eben ausgesprochene Wort im

allgemeinen klarer aus den übrigen Wortvorstellungen hervor, „es tritt in den Blickpunkt des Bewußtsein“, während andere dunkler werden.

Der Satz — das steht fest — ist die primäre, das Wort die sekundäre Vorstellung, d. h. wir bilden den Satz nicht durch Zusammensetzung der einzelnen Worte, sondern umgekehrt, erst durch Zergliederung des Satzes gelangen wir im Laufe der natürlichen Spracherlernung zur Vorstellung von Wörtern. „Die ersten Worte des Kindes sind überhaupt Satz Worte, die Wortfunktion des Wortes entwickelt sich aus seiner Satzfunktion“ (Meumann: Entstehung der ersten Wortbedeutung beim Kinde.)

Jede geläufige Sprechfähigkeit geht in Sätzen vor sich, vom Satze nimmt die natürliche Spracherlernung ihren Ausgang und die entwickelte Sprachbeherrschung findet im Satze ihren vollendeten Ausdruck. Wir lernen aber nicht sprechen durch Auswendiglernen von Sätzen. „Die Sprachbeherrschung beruht nicht auf gedächtnismäßiger Reproduktion, die selbstständige schöpferische Sprachfähigkeit besteht vielmehr in einer Kombination von Satzteilen und Wortformen, die eine Zergliederung des Satzzusammenhanges voraussetzt. Der Vorgang beruht aber nicht etwa auf bewußter Überlegung in Form grammatischer Satzkonstruktion, sondern auf der Mitwirkung von Gefühlselementen in Form von Analogiebildung und wird als Äußerung des Sprachgefühls bezeichnet.“

Nie — wir betonen dies zum Schlusse unserer psychologischen Erörterungen, die wir zur Erklärung des didaktischen Vorgehens vorausschicken mußten — liegt dem natürlichen Vorgang der sprachlichen Mitteilungen und des sprachlichen Verständnisses ein Denkprozeß zu grunde im Sinne bewußter Konstruktion oder Analyse einer Verbindung von objektiven Vorstellungen. Nicht das Denken, sondern das Gefühl spielt die Hauptrolle dabei. Das sogenannte „Sprachgefühl“ ist die Grundlage der kombinatorischen und schöpferischen Sprachfähigkeit. Was man als „Denken in der Sprache“ bezeichnet, ist vielmehr ein „Fühlen in der Sprache.“

Was für

IV. Didaktische Folgerungen

ziehen wir aus der psychologischen Tatsache, daß jede Form geläufiger Sprachfähigkeit von der simultanen, gleichzeitigen

Auffassung eines Satzes ausgeht? Wohl diese: „Der Ausgangspunkt und der Gegenstand jeder natürlichen Spracherlernung ist der sprachliche Zusammenhang im Satze.“

Auf diesem

Ausgang vom Sprachzusammenhang

beruht die Bedeutung und die Berechtigung des analytischen und intuitiven Verfahrens. Die einheitliche Auffassung des Satzzusammenhanges muß von Anfang an geübt werden, da, wie auch die Erfahrung lehrt, Übung in synthetischer Verbindung von Lauten, Worten und Satzteilen, wie sie der Unterricht der Übersetzer vorzugsweise trieb, immer nur bewußte und schwerfällige Konstruktion bleibt und nie zur freien Sprachbeherrschung führt.

Was also der intuitive fremdsprachliche Unterricht mit der natürlichen Erlernung der Muttersprache gemein hat, ist der Ausgang vom Satzzusammenhang. Der wesentliche und nicht genug zu betonende, weil stets ignorierte Unterschied zwischen beiden besteht darin, daß bei der Erlernung der Muttersprache die Sprachvorstellung zugleich mit der Sachvorstellung erworben wird, während dem Schüler bei der Erlernung einer fremden Sprache bereits eine große Zahl objektiver Vorstellungen geläufig sind und zwar in innigster Verbindung mit dem muttersprachlichen Ausdruck.

Für das analytische Verfahren des Fremdsprachunterrichtes liegt die Hauptschwierigkeit nun gerade darin, eine Verbindung des fremden Sprachstoffes mit seiner sachlichen, objektiven Bedeutung, d. h. der Sprach- und Sachvorstellung zu schaffen, wie ihn die Muttersprache schon lang und sicher eingegangen ist. Die Reform hat dies auf verschiedenen Wegen zu erreichen gesucht und die verschiedenen Richtungen der Reform charakterisieren sich eben durch die verschiedene Weise, wie diese Verbindung zu erzielen gesucht wurde.

A. Vermittlung der Sprachbedeutung.

Zur Herstellung von richtigen Assoziationen zwischen Sprach- und Sachvorstellungen und zur Darbietung des richtigen Bedeutungsinhaltes des neuen Ausdrucks schlug die Reform den Weg der direkten Anschauung ein, denselben also, den wir bei Erlernung der Muttersprache gehen. Daß wir der Verwendung der Anschauung im elementaren Französisch-

unterrichte eine ganz andere Bedeutung beimessen, als beim Elementarunterricht der Volksschule im Muttersprachunterricht, wurde schon betont. Es handelt sich nicht um Schulung des Auges und Bildung von Begriffen auf Grund der sinnlichen Anschauung, um Entwicklung des Denkvermögens.

Im fremdsprachlichen Anschauungsunterricht liegen die Verhältnisse genau umgekehrt wie im muttersprachlichen: beim fremdsprachlichen Unterricht ist die Sachvorstellung dem Schüler schon geläufig, die Sprachform muß nun dazu erst geboten und angeeignet werden. Wir müssen unsern Fremdsprachunterricht auf dem sachlichen Anschauungsmaterial aufbauen, auf dem die zuständige Kenntnis der Muttersprache beruht. Wir gehen deswegen nicht von der sinnlichen Anschauung aus, wie der muttersprachliche Anschauungsunterricht, der fremdsprachliche Elementarunterricht muß vielmehr von der fremden Sprachform seinen Ausgang nehmen. Auf diese prinzipielle Unterscheidung in der Auffassung des Anschauungsunterrichtes legen wir nachdrücklich Wert und wiederholen, daß der fremdsprachliche Anschauungsunterricht nicht die analoge Wiederholung der psychologischen Vorgänge beim muttersprachlichen Anschauungsunterricht ist. Leider sind durch den technischen Ausdruck „Anschauungsunterricht“ viele Praktiker auf eine falsche Fährte geführt und sie glaubten das Wesen des fremdsprachlichen Anschauungsunterrichtes analog dem muttersprachlichen in der Benennung von Gegenständen und deren unterrichtlicher „Behandlung“ gefunden zu haben.

Ist aber die sachliche Vorstellung das neu zu Erwerbende? Sind es nicht vielmehr die neuen fremden Sprachformen? Das heißt doch wohl, daß wir den Zweck des fremdsprachlichen Anschauungsunterrichtes nur dann erreichen, wenn wir das neu zu Erwerbende und zu Entwickelnde, also die neue fremde Sprachform zum Ausgangspunkt machen. Nicht in der Benennung von Objekten, sondern in der Erläuterung von Sprachformen liegt das Wesen des fremdsprachlichen Anschauungsunterrichtes. Diese Sprachformen dürfen aber, will der Anschauungsunterricht analytisch verfahren, nicht als einzelne Worte, sondern nur im Zusammenhange des Satzes dargeboten werden.

„*Ausgang von der fremden Sprachform und Darbietung derselben im Satzzusammenhange*“ sind die beiden

typischen Merkmale des analytischen Sprachunterrichtes. Es kann wohl nicht geleugnet werden, daß diese beiden Punkte bei der Verwendung der direkten Anschauung sehr oft gar nicht berücksichtigt worden sind. Warum? Der Anschauungsbetrieb, der vom Objekt ausgeht, verfolgt vornehmlich den einen Zweck, durch direkte Vorführung des Gegenstandes und dessen Benennung die Muttersprache zu umgehen, sie auszuschalten. Nur der französische Laut sollte ans Ohr der Schüler klingen. Untersuchen wir

a) Die vermeintliche Ausschaltung der muttersprachlichen Form durch die direkte Anschauung.

Zur Erzeugung von möglichst sichern und festen Assoziationen zwischen Sprach- und Sachvorstellung wird von den Reformern der Weg eingeschlagen, den die Mutterspracherlernung geht. Les procédés consistent à aller toujours directement des objets et de leurs qualités aux noms (substantifs et adjectifs) qui les présentent. (Carré). Direkt vom Ding zum Namen!

Wir zeigen dem Schüler z. B. einen Stuhl und sagen dabei: „la chaise“, damit der Lernende die Sprachvorstellung „la chaise“ mit der entsprechenden Objektvorstellung verbinde. Da aber beim Schüler schon ein fester Begriff vom Gegenstand Stuhl und der Muttersprachvorstellung „Stuhl“ vorhanden ist, verbindet sich die Sachvorstellung des Stuhles nicht unmittelbar mit der Wortvorstellung chaise, die Muttersprachvorstellung stellt sich unmittelbar ein, sie tritt ungerufen und unwillkürlich dazwischen. Jeder Praktiker hat in jeder sogenannten Anschauungsübung schon die Erfahrung machen dürfen, daß die Schüler nur durch das Medium der Muttersprache, allen kunstreichen Bemühungen des anschauungsbegeisterten Lehrers zum Trotz, den fremdsprachlichen Ausdruck zitierten und den Schluß machten: „Der Stuhl“ heißt also „la chaise“. Das war wohl nicht das Ziel und der Zweck des Anschauungsweges.

Der bekannte Methodiker Sallwürk (Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen, pag. 12) spricht daher aus Erfahrung, wenn er sagt: „Die Wörter einer fremden Sprache eignen wir uns an, indem wir dem muttersprachlichen Wort das fremde unterschieben. Auch diejenigen, die beim elementaren Unterricht in fremden Sprachen das deutsche Wort vermeiden und durch Vorzeigen des bezeichneten Gegenstandes

oder seines Bildes den fremden Laut unmittelbar mit der Vorstellung von der Sache, zu deren Bezeichnung das fremde Wort dienen soll, verbinden zu können glauben, müssen dieses Mittel gebrauchen. Denn die Laute des muttersprachlichen Wortes sind mit der Vorstellung vom Gegenstand infolge einer langen Übung in dem von fremden Lauten noch nicht berührten Geiste des Schülers so fest verknüpft, daß sie beim Vorzeigen des Gegenstandes sich augenblicklich in der Vorstellung einfinden, ob der Lehrer nun das heimische Wort brauche oder verschweige.“

Der fremdsprachliche Anschauungsunterricht an sich kann also nicht verhindern, daß die Muttersprachvorstellung wachgerufen werde. — Das störende Dazwischentreten der Muttersprache ist psychologisch leicht zu erklären. Wird die Sprachvorstellung mit der Sachvorstellung verbunden, — der Stuhl mit *la chaise* benannt — so wird eine neue Assoziationsbahn befahren, aber der Reiz pflanzt sich auch auf der glatteren, längst ausgefahrenen Bahn der alten Sprachvorstellung fort. Weil dieser Doppelweg mehr Zeit beansprucht, kommt der Anfänger bei einer raschen, zusammenhängenden Rede „nicht nach.“

Er hat aber das natürliche Bestreben, alles zu verstehen, d. h. die Erregung der Muttersprachvorstellungen auszuschalten. Dies gelingt nach und nach, wenn durch viele Übung die Assoziation zwischen Fremdsprachvorstellung und Sachvorstellung ebenso sicher, unwillkürlich und automatisch geschehen, wie in der eigenen Sprache. Vieles Hören besonders zusammenhängender Rede und vieles Sprechen ist die natürliche Bedingung hiezu.

Daß der Ausgang vom isolierten Objekt beim allerersten Unterricht nicht die Garantie der Verdeutlichung birgt, daß bei der *ersten* Darbietung und Einführung die Aneignung der Bedeutung auf Grund der direkten Anschauung oft sogar erschwert wird, sobald es sich um Eigenschaften, Zustände handelt, vorab bei den Abstrakta und Adjektiven, mag folgendes Beispiel erklären: Zeige ich dem Schüler die Tafel, indem ich sage „*le tableau est noir*“, bin ich dann sicher, daß die Vorstellungsqualität des Schwarzen hervortrete; könnte das Kind nicht auch an Form, an Größe etc. denken? — Oder. Wir zeigen dem Schüler auf dem Hölzelbild z. B. die spielenden Kinder mit den Worten: „*Les enfants*

jouent.“ Können wir den Gedanken verwehren, es handle sich um Hüpfen, Springen, Tanzen etc.?

Diese Beispiele dürften zeigen, wie der Vorgang beim Fremdsprachunterricht sich nicht ohne weiteres mit dem der Muttersprache decken kann. Wir müssen uns immer wieder daran erinnern, daß der Schüler schon eine Sprache mit einem fixierten, mehr oder weniger reichen Vorstellungsmaterial besitzt. — Es ist zweifellos für das Kind besser, ihm zu sagen: „noir bedeutet schwarz, als es mit der Daumenschraube der sogenannten Abstraktion zu foltern.“

Wir werden also in den ersten Darbietungen *unbedenklich*, um den fremdsprachlichen Inhalt zu *verdeutlichen*, die *Muttersprache* benutzen und sind der methodischen Überzeugung, daß die beste Brücke für Verbindung der Sachvorstellungen und Fremdsprachvorstellungen vorderhand und für längere Zeit des fremdsprachlichen Anfangsunterrichtes die Muttersprache ist. Sobald aber die nötige Klarheit erreicht ist, muß der deutsche Ausdruck aus der Darbietung der französischen Sprache verbannt sein, er hatte nur den *Zweck der Interpretation*.

Wir glauben eine bewiesene Tatsache auszusprechen, wenn wir behaupten, daß der vom Objekt ausgehende Anschauungsunterricht, der den muttersprachlichen kopiert, nicht halten kann, was er verspricht: er assoziiert nicht ohne weiteres Ding und Sprache, er schaltet das Medium der heimatlichen Sprache nicht aus.

Und dennoch, so paradox dies auch klingen mag, sind wir überzeugte Verteidiger der Anschauungsmethode. Auch wir benützen die sinnliche Wahrnehmung zur Veranschaulichung einer sprachlichen Darstellung, aber aus andern Gründen, in anderer Weise, zu andern Zwecken.

Uns dient die sinnliche Wahrnehmung nicht als Mittel, die fremdsprachlichen Vorstellungen unter Ausschaltung der Muttersprache zu deuten, sie soll vielmehr die Aneignung der fremden Sprache durch ein sinnfälliges Mittel kräftig unterstützen und sie ist uns ein unersetzliches Mittel zu Sprechübungen, denen sie eine anschauliche Grundlage, einen wirklich reellen Inhalt bieten soll, der mühelos zur Verfügung steht und so, kraft der dadurch ermöglichten vielgestaltigen Übung eine direkte Verbindung von Wort- und Sachvorstellung langsam, nach und nach zustande bringt.

b) Die Anschauung in der Handlung.

Die schnelle Aneignung der fremden Sprache im fremden Lande, der natürliche Prozeß des Sprechenslernens bei unsern Kleinen, beruht nicht so sehr auf der Reichhaltigkeit der vorgeführten Anschauungsobjekte, sondern zum großen Teil darauf, daß die fremden oder neu auftretenden Sprachformen in Beziehung zur unmittelbaren Anschauung von Zuständen und Vorgängen gebraucht und verstanden werden, welche die Sprachform kommentieren. Nicht isolierte Einzelvorstellungen, sondern deren Beziehungen zu Lebensvorgängen etc. treten dem Lernenden da wie dort entgegen und erleichtern ihm das Lernen. Daher darf auch in der Schule die sinnliche Wahrnehmung nicht bloße Einzelvorstellungen darstellen, sondern vor allem und in erster Linie Vorstellungsverbindungen und Vorstellungsbeziehungen, wie sie im Satzzusammenhange zum Ausdrucke kommen. Was sind aber Vorstellungskombinationen und Vorstellungsreihen anders als Ereignisse und Zustände, Geschehnisse und Handlungen, Lebensvorgänge und Geschichten, Erlebnisse und Erzählungen.

Daß sich diese natürliche Spracherlernung auch in den Klassenunterricht hineinbringen lasse, wurde schon vielfach bezweifelt, da die natürliche Grundlage, das sprachliche Milieu, nicht im Schulzimmer konstruiert werden könne. Es liegt in der Natur der Sache, daß die Muttersprache nicht fortwährend und zu allen Stunden ausgeschaltet und dem Ohre entzogen werden kann, wie das im dauernden Milieu, dem fremden Lande, dauernd der Fall ist. Da wir aber dem Schüler nur bis zu einem gewissen Grade die Handhabung der fremden Sprache zu vermitteln haben, weil es eben nicht möglich ist, daß der auf wenige Stunden beschränkte Unterricht dem Schüler „jene Summe sprachlicher Erfahrungen, jene Häufung sprachlicher Eindrücke, jene Intensität sprachlichen Zwanges, die allein zu einer bedeutenden Sprachfertigkeit führen“, genügt es für unsere Zwecke, wenn die Ausschaltung der Muttersprache, d. h. die künstliche Herstellung des fremdsprachlichen Milieu während der Unterrichtsstunden geschieht.

In diesem fremdsprachlichen Milieu wird sich der Schüler heimisch machen müssen, wenn sie der Lehrer fortwährend nötigt, französisch zu hören und sich französisch auszudrücken. Daß die erste Unterhaltung keine außerordentlich gewandte

sein wird, ist ersichtlich. Sie braucht auch nicht gewandter zu sein, als man es auf der entsprechenden Stufe in der Muttersprache verlangte. Der einfachste Ausdruck ist im Anfangsunterricht der willkommenste und angenehmste.

Für das nächste Sprechen reicht das Verstehen und der Gebrauch der notwendigsten Vokabeln aus. „Wer Substantiv und Verb in der primitivsten Form wiedererkennt, versteht eine Sprache, wer sie anwenden kann, spricht in dieser Sprache. Damit ist aber die erste Unterhaltung möglich. Man halte also den Schüler zum vornherein dazu an, seine Fragen, Antworten, Mitteilungen in die fremde Sprache zu kleiden, mag die Form noch so elementar sein. Einstweilen ist die Hauptsache die, daß er überhaupt spricht. Nur keine Scheu, fremde Worte auszusprechen. Man bleibe nur im natürlichen Gedankenbereich des Schülers. Er muß zuerst in seiner unmittelbaren Umgebung heimisch gemacht werden: Das ist das Klassenzimmer. Hier läßt sich das im fremden Milieu natürlich gegebene Verhältnis zwischen Sprachform und Anschauung dadurch herstellen, daß wir oder die Sprachstücke unmittelbare beobachtete Zustände und Vorgänge aus der Umgebung des Schülers schildern oder sie eng mit einer bildlichen Darstellung in Zusammenhang bringen.“

Der Kreis der unmittelbaren Erfahrung im Klassenunterrichte ist aber nicht sehr groß und muß oft durch Erinnerung an Wahrnehmungen und Erlebnisse etc. ergänzt werden, besonders, da unsere Klassenzimmer, verglichen mit den Wohnräumen, kahl und ärmlich genug sind und nicht viel unterrichtliche Mittel zur Verfügung stellen. Hier kommen wir zu demjenigen Punkt unseres Vorgehens, der dasselbe wesentlich von dem System der Anschauungsmethodiker, die nur mit direkter Anschauung oder dem Bilde arbeiten, unterscheidet: Wir verwerten schon im ersten Anfangsunterrichte die *innere* Anschauung, die *innere* Wahrnehmung *subjektiver* Zustände und Vorgänge, die von der objektiven Anschauung wohl zu unterscheiden ist, und die in ihrer Wichtigkeit für die Entwicklung des Sprachlebens und der Aneignung fremder Sprachen in unsern Schulen viel zu wenig gewürdigt wird.

Dr. Münch sagt in seinem Buche: Zur Förderung des Französischunterrichtes 1895: „Was der Schule eigentlich nach der Natur der Dinge fehlt, um ihre Aufgabe des Sprechen-

lernens zu erfüllen . . . ist, daß man in den Stunden nur miteinander denkt und übt, aber nicht im volleren Sinne mit einander lebt, gewißermaßen nichts erlebt!“

Verwerten wir sprachlich das, was der Schüler aktiv an einem persönlichen Geschehnis erlebt, so ist das unmittelbare Verständnis des sachlichen Vorganges, welchen das Erlebnis darstellt ohne weitem Kommentar gegeben. Die Vorstellung von eigenen Tätigkeiten sind ursprünglicher, als die Vorstellungen von irgend welchen objektiv wahrgenommenen Vorgängen. Das Kind versteht ohne weiteres die Tätigkeit, die es selbst ausführt. Vernimmt oder äußert der Schüler einen fremdsprachigen Ausdruck in unmittelbarer Beziehung zu einer selbst ausgeführten Tätigkeit, so ist ihm durch den Willensantrieb, durch das Tätigkeitsgefühl, durch die persönliche, subjektive Wahrnehmung der Tätigkeit auch der Sinn der fremden Sprachform so lebhaft und klar bewußt, daß er keiner weitem Verdeutlichung bedarf. — Das Medium der Muttersprache ist ausgeschaltet, was der direkte oder bildliche Anschauungsunterricht nicht ermöglichte.

Es gibt kein Mittel, das die Bedeutung des Verbs, der Seele der Sprache und seiner Konjugationsformen, die Bezeichnung für Person, Zahl und Zeit und im Zusammenhang damit auch der Pronomen besser, lebendiger, natürlicher veranschaulichen, üben und einprägen läßt.

Weil die Vorstellung der Tätigkeit unmittelbar zum Verständnis gebracht werden kann, wird der Träger der Tätigkeit, das Verb, zur Seele des Satzes; das Verständnis des Satzes geht vom Verb aus. Das Verb, und nicht das Substantiv, wie der sogen. Anschauungsunterricht es pflegt, muß deshalb im Mittelpunkt der sprachlichen Unterweisung stehen.

Ein Methodiker hat vor allen andern dieses Prinzip praktisch ausgeführt, so konsequent und ausschließlich, wie kein zweiter: Gouin. Gouin sucht im Anfangsunterrichte das Verständnis eines Satzes durch Vorführung und Ausführung der in demselben zum Ausdrucke gebrachten Tätigkeit zu vermitteln, dadurch, daß er den Vorgang in möglichst einfache, ununterbrochen zusammenhängende Tätigkeiten zerlegt. Das geniale Streben Gouins, der zuerst nachdrücklich den fremdsprachlichen Unterricht auf Darstellung von Lebensvorgängen basierte, scheiterte an der logisch-chronologischen Folge der einzelnen Vorstellungen. Die Darstellung soll eben vielmehr

nur charakteristische Hauptmomente fixieren und sich auf die Haupt- und Wendepunkte der sich ablösenden Handlungen beschränken. Dies tut der ganz ausgezeichnete Methodiker Carré, dessen Arbeiten für mich vorbildlich sind. Dadurch, daß wir Tätigkeiten ausführen oder in der Phantasie geschehen lassen, gewinnt die sprachliche Darstellung den Charakter des Selbsterlebten. „Jede Frage muß der Schüler als ganz persönliche Angelegenheit auffassen lernen; deshalb gebrauchen viele im Anfangsunterrichte gar kein Lehrmittel. Mit Allgemeinheiten, die überall gültig sind, schlägt man zur Einführung, zur Weckung des Interesses nicht ein! Dem Wirklichen muß neuer Reiz verliehen werden und so wird, durch Betonung der Gefühlselemente, die Entwicklung des Sprachgefühls ermöglicht. Wie anders kann dies geschehen, als daß man aus dem Orte, wo ich mich gerade mit den Leuten befinde, aus den Ereignissen, die uns bewegen, das Milieu bilde und schaffe und bei meinen Präparationen ins Auge fasse. Alles Lernen muß dem Lernenden persönlichste Angelegenheit werden, ein Allerweltslehrmittel jagt die Seele aus dem Unterrichte.“

Dieser subjektive Faktor ist von eminentester Bedeutung. Da Gefühle sich tiefer im Bewußtsein einprägen und lebhafter in der Erinnerung haften bleiben, als objektive Vorstellungen, so muß sich der Unterricht in der Erregung lustbetonter Eindrücke auch für den Sprachunterricht ein äußerst wirksames Moment des pädagogischen Erfolges sichern.

Nur der Gefühlsbetonung des Unterrichtsstoffes entspringt das Interesse und die Aufmerksamkeit des Schülers. Will aber der Unterricht Gefühle mitteilen, so wird er die Schüler zu einer Tätigkeit oder Lebenserfahrung veranlassen oder die Erinnerung einer solchen wachrufen.

Der Sprachstoff muß deshalb im Anfangsunterricht zu Erlebnissen des Schülers in engste Beziehungen gesetzt werden. Die eigene Tätigkeit muß den Ausgangspunkt für das Verständnis und die Verwendung der Sprachformen bilden und infolgedessen, wie bei Gouin, die Behandlung des Verbuns im Mittelpunkt der sprachlichen Unterweisung stehen. „Der Inhalt der sprachlichen Übungsstücke darf den Anschauungskreis des Kindes nie überschreiten und keine neuen Vorstellungen enthalten, wie es die Anschauungsvirtuosen prinzipiell verlangen, die in

der fremden Sprache eine Menge Einzelbezeichnungen beibringen, welche dem Schüler selbst in der Muttersprache nicht geläufig sind.“

Auch Sallwürk knüpft den Sprachstoff an die nächste Umgebung des Kindes, kleidet ihn in Form einer Erzählung und reiht ihn an den Faden eines persönlichen Erlebnisses des Schülers auf, das nichts Erfundenes an sich tragen darf, sondern aus den wirklichen Lebenserfahrungen der Schüler geschöpft ist.

Nicht, was die Schüler in einer Klasse überhaupt treiben können, sondern was wir mit unsern Leuten selber machen, um eine bestimmte Arbeit zu vollbringen, nicht, was eine Mutter tun kann, sondern was in einem speziellen Fall geschieht, gibt dem Vorgang Leben. Was die Hauptsache ist, der Schüler wird nicht bloß Gelegenheit haben, auf Fragen Antworten zu konstruieren, er reproduziert fortwährend anhand der Vorstellungsreihen selbständig. Dabei reproduziert er nicht bloß Worte, er verbindet damit einen Vorgang, den er in der Phantasie leicht verfolgen kann. Daß dies die gesuchte, unmittelbare Verbindung von Sach- und Wortvorstellung wesentlich fördert, wurde schon oft betont. Dabei darf, bei des Kindes gefühlsmäßigem Erfassen die Erinnerung an Stoffe, die dem Kinde im muttersprachlichen Gewande bereits vertraut sind, an Geschichten, Märchen, Gedichtchen nicht vernachlässigt werden. Bei dieser Gelegenheit sei auch auf die treffliche Verwendbarkeit von Eglis Bildersaal (Erzählungen) schon recht früh (Ende des I. Schuljahres) hingewiesen. Wie eminent wichtig dieses Vorgehen für die Entwicklung der Selbständigkeit und der Selbstbetätigung der Schüler ist, sei eigens hervorgehoben. Eine Situation schafft die andere, Handlung reiht sich an Handlung, die am Faden des Geschehnisses sich logisch folgen und vom Schüler mühelos verfolgt werden. Da gibt es keinen toten Punkt in der Bewegung der Reproduktion; eine große und natürliche Entlastung für den Lehrer, der nicht jede Äußerung des Schülers durch mühsame Fragen hervorlocken muß.

Wo der Unterricht nicht an ein wirkliches Erlebnis des Schülers anknüpfen kann, und das wird natürlich nicht immer geschehen können, sind auch mit Erinnerungsvorstellungen Anschaulichkeit und Gefühlsinhalt des wirklichen Lebens zu verbinden. Damit betonen wir die Wichtigkeit der Er-

zählung gegenüber der Beschreibung, sei es diejenige direkt anschaulicher Dinge, sei es jene von Bildern.

Die Bilderenthusiasten glauben bei Benutzung von Bildern die fremdsprachlichen Laute in der Vorstellung des Schülers unmittelbar mit der Vorstellung des Dinges zu assoziieren. Daß dieser erste Anfang im Denken der fremden Sprache sehr problematisch ist, haben wir schon für die direkte Anschauung erläutert. Weder Bild noch Gegenstand vermögen dies Ideal zustande zu bringen. Dagegen ist ganz gewiß, daß das Bild später, wenn einmal das deutsche Wort, kraft ausdauernder Übung sich nicht mehr zwischen Vorstellung und fremdsprachlichen Laut drängt, von demselben großen Nutzen ist und denselben Dienst erweist, wie die Anschauung am Gegenstand, dadurch, daß auch durch die Form des Unterrichtes das deutsche Wort nicht mehr in Erinnerung gerufen werden muß und der durch die Anschauung in der Handlung erzielte Fortschritt nun nicht rückgängig gemacht wird.

Wer vom Bilde ausgeht, kehrt den natürlichen Weg um. „Wenn wir sprechen, tun wir dies aus der sprachlichen Anschauung heraus. Erst Gedankengang und Bewegung in der sprachlichen Anschauung — dann entsprechende Bilder schaffen. So geht das Lernen im fremdsprachigen Milieu vor sich. Jede Erinnerung an ein anderes, festes Bild würde sich störend zwischen die beiden Sprachen drängen. — Jeder, der nach Bildern unterrichtet hat, weiß auch, daß nach einiger Gewöhnung an das Bild das Interesse erlahmt und daß das Lesen Schwierigkeiten bereitet, die der vergnügliche Anfang nicht erwarten ließ.“ (Sallwürk.)

So stehen wir der Bilderfrage skeptisch gegenüber, wenigstens insofern, als Massenbilder wie die von Hölzel und darauf beruhende Lehrbücher inbetracht kommen; nicht nur, weil die Bilder unkünstlerisch ausgeführt sind, und ursprünglich für den Elementarunterricht bestimmt waren (der Verleger war selber erstaunt, sie für den Fremdsprachunterricht verwertet zu finden!), sondern auch, weil das Leben und Sprechen darüber in gewisse Gruppen geteilt ist (Jahreszeiten, Stadt- und Landleben) und alles in diesen spanischen Stiefel geschnürt wird. Die Sprache wird in den streng abgeschlossenen Kasten des Bildes gepreßt. Die Fülle der neben einander gezwängten Dinge zerstreuen die Kinder und verleitet zu großer Pedanterie. Der großen Verdienste des Bilderunterrichtes und besonders

unseres ausgezeichneten Methodikers Alge, nämlich Befreiung vom Übersetzen und Bekämpfung des *ancien régime* wollen wir uns dankbar erinnern und das Bild wie die direkte Anschauung an geeigneter Stelle gerne und vorteilhaft verwenden, nur vermeiden wir es, sie zum Ausgangspunkt des Unterrichtes zu machen.

B. Aneignung der Sprachform.

Nachdem der Schüler Form und Bedeutung der neuen Ausdrücke erfaßt hat, handelt es sich darum, die Aneignung der Formen bis zum festen Besitz zu steigern. Es ist dies Sache der Gewöhnung und Übung und bei der kurz bemessenen Zeit ist die Häufung der Übung eine besonders wichtige Angelegenheit. Die Beherrschung der Sprache beruht wesentlich auf einer engen Verbindung der Sach- und Sprachvorstellungen und zwar sowohl als isolierte Wortform wie auch im logischen Verhältnis der Dinge zu einander. Wenn ich von jemandem sagen will, er sei hinausgegangen, so soll sich unbewußt und automatisch die Form einstellen: „il est sorti“.

Auch bei der Übung muß das sprachlich Darzustellende den Charakter des Selbsterlebten gewinnen. Es ist der natürliche Ausgangspunkt, um die I. Pers. Plur. zu üben, wenn es heißt: „Le maître vous envoie chercher un cahier de français“ oder „Vous allez à l'école!“ Sagt was Ihr tut! Das Pronomen *nous* wird die Endung *ons* des Verbs mechanisch assoziieren. Die Einprägung dieser Flexionssilbe ist durch die Reihe der Gleichartigkeit der Flexionsbestandteile *nous désirons, nous demandons, nous tenons, nous marchons, nous tournons* etc. eine sichere. Daran schließen sich Übungen für II. Pers. plur. „Dites à deux camarades ce qu'ils font pour aller chercher un cahier“. Die Form wird mit der Vorstellung des stattfindenden Verhältnisses verbunden, die Darstellung erlangt die Bedeutung des Selbsterlebten und bereitet Spaß.

Die Vergleichung der Erscheinungen ergeben Gesetze, die natürlich keinen Anspruch auf wissenschaftliche Vollkommenheit machen.

Andere Arten von Reihenbildung sind für die formalen Übungen von größtem Werte: wir denken an Konjugieren, eine nie zu unterschätzende Übung, deren Bedeutung

der famose französische Methodiker Carré ganz besonders hervorhebt: les maîtres ne consacreront donc jamais trop de temps à faire conjuguer des verbes; au présent, à la troisième personne d'abord, puis à la première, à la seconde, au singulier, puis au pluriel; au passé, et au futur. Il faut faire parler les élèves sur tout et beaucoup et toujours en phrases complètes. Er ist es auch, der nicht bloß verlangt: „1^o aller directement des objets aux noms“, sondern der ferner mit Nachdruck betont: 2^o aller directement des actes accomplis sous les yeux de l'enfant où par lui-même aux verbes qui en sont l'expression.“ Also: Anschauung in der Handlung!

Formale Übungen sind überhaupt sehr nutzvoll für Gedächtnisfunktionen und die fortschreitende Mechanisierung des Lernprozesses ist zweckmäßig und ökonomisch. „Si ces exercices étaient pratiqués à outrance, les élèves seraient vite familiarisés avec les mots et les tours de la langue usuelle et ils deviendraient en fort peu de temps capables d'aborder avec fruit la lecture de toutes sortes de livres et l'étude de la langue écrite.“ Formale Übungen erleichtern aber nicht nur das Lernen, sie vermindern auch das Vergessen. Das Gedächtnis ist eben eine Funktion und die Sicherheit der Erinnerung beruht allein auf der natürlichen und guten Verbindung der sprachlichen Vorstellungen unter sich und mit der sachlichen Vorstellung. (Wreschner, Ganzmann).

C. Ausgang von der gesprochenen Sprache.

(Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen.)

„Daß a) die Mündlichkeit

das Wesen und das Charakteristikum des Verfahrens“ ist, braucht nun nicht mehr betont zu werden. Eine lebende Sprache will gesprochen werden und die mündliche Sprachbetätigung im neusprachlichen Unterrichte, besonders im Französischen, ist schon in anbetracht der durch unsere Sprachverhältnisse gegebenen sofortigen Verwertbarkeit des Könnens ein Bedürfnis.

Das Sprechen der Sprache ist aber in unserem Unterricht nicht bloß Ziel, sondern auch methodisches Mittel. Dies setzt, besonders für den Anfangsunterricht beim Lehrer lautphysiologische Kenntnis der Fremd- und Muttersprache voraus.

b) Fremdsprachliche Lautschulung.

Hör-, Sprech-, Artikulationsübungen sind unerlässlich. Je später die Lautschulung beginnt, um so notwendiger ist sie; denn um so fester ist auch die muttersprachliche Gewöhnung, und um so geringer die Bildungsfähigkeit seiner Sprachorgane. Die Erlernbarkeit fremdsprachiger Laute hat für jeden eine Grenze, die durch die Feinheit und Unterschiedsempfindlichkeit seines Gehörs und die Nachahmungsfähigkeit und das Anpassungsvermögen seiner Sprachorgane bezeichnet wird.

Das Kind hört die fremden Laute durch das Medium der eigenen Sprache; es identifiziert unbewußt und ungewollt die fremden mit den zunächstliegenden Lauten seiner Muttersprache und spricht den falsch gehörten Laut auch falsch aus, eben durch Substitution des muttersprachlichen Lautes. Diese fatale Tatsache ist wohl jedem Französischlehrer der zürcherischen Sekundarschule geläufig. Daraus folgt wohl, daß das bloße Hören für die Auffassung eines fremdsprachlichen Lautes nicht genügt; denn der Unterschied zwischen fremden und einheimischen Lauten wird tatsächlich oft gar nicht wahrgenommen. Vorsprechen und Nachsprechen genügt darum nicht, auch wenn wir der Wirksamkeit unbewußter Nachahmung weitem Raum gewähren. Um den Unbeholfenen und Nachzüglern zu helfen, existiert ein unfehlbares Mittel:

c) Die Phonetik.

Dieses Mittel wird allerdings manche Bedenken wecken. Es sei deshalb zum voraus versichert, daß wir nicht nach wissenschaftlichen Phonetik rufen. „Unsere phonetischen Bemerkungen basieren vorzüglich auf Anschauung, auf dem Tastsinn. Sie sind leicht wahrnehmbar und werden wirksame Hilfen nicht versagen. Wir meinen die überall bekannten, äußerst einfachen Dinge wie das Auflegen des Fingers oder der flachen Hand auf den Scheitel, die Ohren, den Adamsapfel, um den Stimmtönen der stimmhaften Laute (das Schwingen der Stimmbänder) deutlich fühlbar zu machen. Wir zwingen den Schüler zu einer energischen Lippenbewegung bei den gerundeten Lauten u, ü, o, ö oder bei ungerundeten i, im Vergleich mit der läßigen, indifferenten beinahe passiven Lippenlage unseres Dialektes: Z(uü)ri. Wir lassen bei stimmlosen französischen s und sch und f wie überhaupt bei der

französischen Lautbildung scharfe Einsätze hervorbringen etc. Das sind ja freilich höchst bescheidene Mittel, aber eben Dank ihrer Einfachheit ohne weiteres faßlich, weil sichtbar, hörbar, fühlbar für jeden der Augen und Ohren hat.

Kommt zu diesen einfachen Belehrungen eine nimmerlässige, nie ermüdende Wiederholung und Übung, so kann gerade im Anfangsunterricht binnen kurzer Zeit überraschend viel erreicht werden. Freilich sollte der Lehrer einen sichern Einblick in die lautliche Natur der fremden Sprache haben, den er nur auf wissenschaftlichem Wege erwerben kann.

Phonetik ist denn auch ein integrierender Bestandteil unsers Hochschulstudiums. Nur wenn der Lehrer kein Lehrling mehr ist, kann er genau wissen, was bei der Lautbildung in den Sprechwerkzeugen seiner Schüler vorgeht und aus der Fülle seiner praktischen Mitteln wird er mit seinen unmittelbar wirkenden Winken in jedem gegebenen Fall wirksame Unterstützung der unzureichenden Nachahmung geben (auch durch optische Vorstellung der Artikulationsbewegungen, der Sprechbewegungen, der Stellung und Bewegung der Lippen etc.)“

Von der phonetischen Umschrift machen wir keinen Gebrauch, denn niemals genügt der bloße Anblick eines phonetischen Zeichens zur ersten Darbietung eines fremden Lautes. Im Laufe des Unterrichtes erfaßt der Schüler aus einer Reihe individueller Klang- und Artikulationsübungen den allgemeinen Charakter eines Lautes und aus der Verallgemeinerung ergibt sich der Lauttypus. Die phonetische Schreibweise scheint uns direkt überflüssig und für den Schüler eine Belastung und Beschwerung zu sein, was der eifrige Theoretiker allerdings nicht anerkennen wird. Sie erschwert auch die häusliche Hilfe, die wir, wenn nicht beanspruchen, doch nicht von der Hand weisen. Wie viele Schüler sind gerade durch die „krausen Zeichen“ verwirrt worden und kleine unschuldige Nachhilfen Sprachkundiger wurden unmöglich.

Wozu auch ein besonderes Zeichen z. B. für sch erfinden, wenn der Schüler ebenso leicht sich merkt, daß französisch ch voll und ganz einem deutschen sch entspricht. Der Schwierigkeiten beim Übergang zur historischen Schreibweise will ich nur nebenbei gedenken.

Das Prinzip des geringsten Kraftaufwandes sei auch im Fremdsprachunterricht ausschlaggebend. — Wie wir demselben auf grund der Erfahrung und der Erwägung gerecht

zu werden suchten, möchten wir in einem praktischen Teil, der allerdings erst im nächsten Heft erscheinen kann, zeigen, wo wir den Sprachstoff nicht nur dem Anschauungskreis und der sprachlichen Erfahrung des Schülers entnehmen, sondern auch suchen, den phonetischen Forderungen gerecht zu werden und eine gewisse Steigerung und Gruppierung des Stoffes auf lautlicher Grundlage möglich zu machen. Die Lautelemente sollten dadurch hervorgehoben werden, daß man in einem Sprachganzen nur wenige lautliche Eigentümlichkeiten vorführt, wodurch eine intensive phonetische Übung der betonten Lautelemente an Hand des durch den „Anschauungsunterricht“ erbrachten Sprachstoffes leicht bewerkstelligt wird, ohne daß phonetische Schrift oder ähnliche Hilfen notwendig würden. Wir erledigen die Phonetik nicht von Fall zu Fall, überlassen es nicht dem Zufall, wann und was für phonetische Elemente eintreten, wir suchen vielmehr einen phonetischen Vorkurs zu gestalten, der aber mit sprachlicher und grammatischer Erkenntnis kombiniert ist und in zusammenhängendem Sprachganzen, dessen Stoff dem Anschauungskreis und der sprachlichen Erfahrung des Schülers angehören, diejenigen Lautelemente hervorhebt, die man üben will.

d) Das Schreiben.

Was der Schüler sprechen kann, lernt er auch schreiben. Durch die schriftliche Fixierung soll er sich wieder an das mündlich Behandelte, das Gesprochene erinnern lassen. Jede schriftliche Übung wird so zu einer Wiederholung einer entsprechenden mündlichen Übung. Schon sehr frühe ist eine zusammenhängende schriftliche Ausdrucksfähigkeit zu erzielen, als freie Wiederholung oder Nachahmung eines behandelten Sprachstoffes, als Zusammenfassung der in Fragen und Antworten gegliederten Gedanken und Sprachformen. So bahnen wir den Weg zum spätern freiern, mehr selbständigen Aufsatz.

e) Das Buch.

Können und wollen wir bei diesem Vorgehen eines Buches entraten? — Der Schüler muß an die Dinge wieder erinnert werden, die ihm der mündliche Unterricht bot. „Was wir in der Schule mit einander erlebt haben, darf er nachlesen. Ein Führer durch die Erkenntnisse ist ihm das Buch, in welchem der Schüler in der fremden Sprache lesen kann und

dessen Sprache auf des jungen Lesers lebendiger Anschauung beruht. Jedes neue Wort darin kann entweder durch ihm bekannte Wörter erklärt, oder durch entsprechende Handlung, durch wirkliche Dinge, Eigenschaften und Gegenüberstellung veranschaulicht werden. Fehlende Objekte mögen durch Einzelbilder klar gemacht werden. Der deutsche Ausdruck ist nur da zu dulden, wo schwer zu definieren ist, oder Undeutlichkeit veranlaßt würde. Zur Kontrolle mögen kurze Übersetzungen des zusammenhängenden Textes stehen.“

IV. Rück- und Ausblicke.

So erlaubt der Reformunterricht eine reiche Mannigfaltigkeit der methodischen Mittel entsprechend der psychologischen Tatsache, daß die Eigenart des Lehrers sowohl, wie des Schülers für die Form des Unterrichtes maßgebend ist. Die Wahl der Methode und ihrer Mittel wird dadurch bestimmt, je nachdem dieselbe von einem oder für einen auditiven oder visuellen Typus gelten soll. Es ist psychologisch erwiesen, daß je nach individueller Veranlagung der Eine zum akustischen oder auditiven, der Andere zum visuellen Anschauungstypus gehört. Derjenige Lehrer, der hervorragend visuell begabt ist, wird den Anschauungsunterricht nach Gegenstand und Bild vorziehen, da er zur Bildung von objektiven Vorstellungen neigt, während der akustisch oder auditiv Beanlagte und Begabte im Gegensatze dazu das Klangbild in den Vordergrund rückt.

Dem visuellen Typus, dem Erinnerungen der Sprachvorstellungen mehr am Schriftbilde haften, wird auch die Lesebuchmethode eher zusagen, als dem mehr zu einem mündlichen Verfahren neigenden auditiven Typus, der sich eher an das Klangbild erinnern kann. Wer visuell begabt ist, wird auch schneller zum Lesebuch greifen.

Weil aber Klangbild und Sprechbewegung in allen Formen der Sprachtätigkeit eine zentrale Stellung einnehmen, möchte allerdings der akustisch Begabte die günstigeren Vorbedingungen für natürliche Sprachbegabung haben.

Ein praktischer vielseitiger Unterricht wird, da er mit den verschiedenen Lerntypen zu rechnen hat, mannigfaltige Mittel anwenden und sich vor allem vor Einseitigkeit hüten. Wer sich Autoritäten mit Leib und Seele verschreibt, wird

wohl Erfolge erzielen, aber eben einseitige. Wir werden das Lesebuch nicht zurückweisen, aber auch die Anschauung benutzen, so wie wir sie anzuwenden für richtig gefunden haben. Wir werden die methodischen Wege, die mit den Namen Hölzel (Alge), Berlitz, Gouin (Graf) verknüpft sind, nicht ignorieren, d. h. die Anschauung im Bilde (Alge), im Gegenstand (Berlitz) in der Handlung (Gouin) kombinieren und die Anschauung in der Zahl, wie sie von Dörr und Viëtor betont wird, herbeiziehen, um allen Typen unter unsern Schülern gerecht zu werden und dem Lernenden Abwechslung zu bieten. Niemand wird uns deshalb der Prinzipien-, Konsequenz- oder Mutlosigkeit zeihen. Nachdem sich die verschiedenen Ideen ausgelebt, in „Reinkultur“ entwickelt und dabei durchaus erfolgreiche Mittel, aber auch Rückstände gezeitigt haben. — wo wäre ein System, dessen alle Theorien in der Praxis restlos aufgingen? — können wir das Mögliche und Wertvolle der Reformbewegung abschöpfen. Dabei ist eine „freiere, persönlichere, lebendigere, erfreulichere und dankbarere Gestaltung des Unterrichtes als die „bewährte“, in Wirklichkeit aber erstarrte, einseitige, dürre, herbe, ältere Methode zu erstreben!“ (Münch).

„Unser Unterricht ist also ein auf sachlicher Grundlage und mündlicher Mitteilung aufgebauter, in sich eng zusammenhängender, dem Schüler zu freiem Gebrauch der Sprache anleitender Unterricht, wie er dem heutigen praktischen Bedürfnis entspricht. — Wie viel schneller und leichter arbeiten sich die Schüler in die fremde Sprache ein, wenn sie der Lehrer in der Sprache festhält und zwingt, die Aufmerksamkeit dem *Inhalt* und dem *sprachlichen Ausdruck zugleich* zuzuwenden. Wer in einem derartigen Unterricht schon gesehen hat, wie viel mehr Stoff die Schüler verarbeiten, nicht durch äußerliches Lesen, sondern durch Eindringen, wo die Schüler mit lachenden Mienen am Munde des Lehrers hängen, der wird auch dabei sein wollen.“

Vergessen wollen wir vorab nicht, welche pädagogisch bedeutsame Vorteile aus unserem Vorgehen erwachsen: Dadurch, daß die jungen Leutchen eigenes Fühlen zum Ausdruck bringen, wird der Unterricht *wahr*. Es versetzt den Schüler nicht in anderes Empfinden, er läßt ihn in seiner Welt, er läßt ihn beobachten und sich betätigen.

Der Unterricht ist auf Selbsttätigkeit des Schülers gerichtet. „In der kindlichen Initiative liegt aber das beste und feinste unterrichtliche Mittel, ihm muß der eigentliche Lernakt dienstbar gemacht werden.“ Die stimmungsgewaltigen Worte Satins in Gorkis Nachtszenen: „Ganz besonders aber müssen wir die Kinder respektieren: Die Kinderchen müssen Freiheit haben. Laßt die Kinder sich ausleben — respektiert die Kinder!“ haben auch für den Fremdsprachunterricht Geltung. Wir wollen nicht jene „mußigen Doktrinäre sein, mit den kalten Schulgehirnen, die des Lebens großes Leben nie vor lauter Kleinigkeiten, Nörgeleien verstehen werden.“

Der Lehrer sei, besonders nach den ersten Präliminarien, hauptsächlich anregend, leitend, hilfbereit, verbessernd, der Lernende eher produzierend. Der Schüler soll die „Freude der Heureka“ selbst durchleben. „Er wird in jeder Stunde zu einem kleinen Kolumbus und jede Unterrichtsstunde wird in gewissem Sinne zu einer geistigen Entdeckungsreise.“ So wirkt der Unterricht geistbildend und bleibt keine knechtische Nachäfferei, ein gedankenarmes Papageientum. Vorab sei in der Klasse das Buch nicht mehr die Hauptperson, an welche der Lehrer mit Leib und Seele gefesselt ist. Alles erhalten die Schüler vom Lehrer, auch da, wo der Text zu Grunde liegt. Dann wird der Schüler auch nicht mehr der träge Handlanger sein, der nur zu oft in offenen Streik ausbricht. Faulenzer aus Faulheit oder Resignation, aus Böswilligkeit werden seltener werden — und auf der andern Seite werden wir die guten Kräfte, die im Kinde schlummern: Gemüt, Phantasie, geistige Regsamkeit und Frische nicht verkümmern lassen müssen. Das Heer der Stumpfen und Dumpfen, die Schar der Schulverdrossenen und Teilnahmslosen soll noch geringer werden.

Allerdings muß der Lehrer, der diese Ziele erreichen und mit Erfolg unterrichten will, über dem Stoffe stehen, wie in allen andern Fächern. Der Unterricht, der den ernsten Charakter der Arbeit bewahrt und nicht in Spielerei sich verliert, der positiv schätzbare Ergebnisse zu gewinnen versteht — und solche wollen wir in jedem Unterrichte sehen — verlangt nicht nur energische Inanspruchnahme des Lehrers in der Schule und während des Unterrichtes, sondern gründliche Schulung in der fremden Sprache; er muß von der Hochschule her eine kräftige sprachliche und praktische Bildung besitzen.

Der Lehrer des Französischen muß, um mit recht hochgespannten Forderungen aufzuwarten, „Überlegenheit, Selbständigkeit, Originalität, Elastizität besitzen; nur wer mit fertigem Können und selbständigen Zielen arbeitet, kann das richtige Leben in den Schulbetrieb bringen“; denn Leben zündet sich nur an Leben an. „Wo die nötige Gewandtheit, Leichtigkeit und Sicherheit der Sprachbeherrschung vorhanden ist, wird der Unterricht nicht auf eine Dressur und Veräußerlichung statt Bildung auslaufen.“

Sollten aber wir Andern, weniger flott Ausgerüsteten, keine treue und nützliche Arbeit leisten können? Wer wollte solches behaupten! Aber der Zagere wird es vermeiden, nach freiern Mitteln zu greifen. Wer vorsichtiges Schreiten mit Erfolg praktiziert und sich nicht flügelsicher fühlt, wird den festen Grund nicht ohne Gefahr verlassen. „Jeder hat seine Weise, die er nicht zu weit verlassen kann, ohne die Leichtigkeit zu verlieren. Aber diejenige Manier ist die beste, die am meisten Freiheit gibt.“ (Herbart. Allg. Pädagogik.)

Zu dieser gelangt nur der, dessen Berufsbildung weit und tief ist. Ein wesentliches Mittel aber, die Leistungsfähigkeit der Lehrer zu steigern, muß hier noch besonders unterstrichen werden; ich meine die Erteilung des Unterrichtes nach Fächern, resp. Fachgruppen, wobei der Lehrer Gelegenheit bekommt, in einer beschränkten Zahl von Fächern sich auf der Höhe der Zeit zu halten und Leistungen aufzuweisen, die ihn und die Schüler befriedigen, während der jetzige Betrieb zu einem Dilettantismus zwingt, der alles verstehen muß und deshalb nur Weniges trefflich kann. Der Frage der Fächergruppen wäre zum mindesten in der Stadt und den größern Schulen mit mehr Lehrern endlich zu diskutieren. Die Vorteile des Klassensystems sind in die Augen springend und wir möchten sie nicht einem reinen Fachsystem opfern, aber eine Fächerausscheidung und -Trennung wird kommen müssen, um so mehr, als das neue Regulativ für Sekundarlehrerprüfung eine solche schafft.

Ist aber die Gefahr nicht groß, daß dann der Lehrer des Französischen im Ringen mit den stets sich erneuernden Schwierigkeiten der technischen Seite seiner Aufgabe, des fertigen Könnens, seine Kraft früh ausschöpfe? — Wir leugnen es nicht. Um seine Arbeitsleistung in der Schule, wo er so wie so tüchtig ins Zeug gehen muß, wesentlich zu erleichtern,

muß es ihm möglich gemacht werden, seine sprachlich-technischen Fertigkeiten durch wiederholte Aufenthalte im fremden Sprachgebiete zu steigern und zu kräftigen.

Damit sich der Lehrer körperlich bewahre, bedarf es ferner einer sorgfältigen Verteilung der Betätigungen in der Schule. Vieles z. B. muß die Klasse, bezw. müssen die bessern Schüler leisten, was der eifrige Lehrer sich zunächst getrieben fühlt, selber zu tun. Auch diese Schonung und Selbstbewahrung bildet ein Stück seiner Unterrichtskunst und wenn damit die Schüler Anregungen zu selbständiger Tätigkeit erhalten, liegt dies nicht auch mit in der offenbaren Tendenz unseres Vorgehens? Damit schenken wir dem Schüler „die köstlichste Frucht eines belebenden und Leben schaffenden Unterrichtes“; denn *l'essentiel de l'éducation ce n'est pas la doctrine enseignée, c'est l'éveil.*

