

Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins
Herausgeber: Bündnerischer Lehrerverein
Band: 11 (1893)

Rubrik: Entwurf eines Lehrplans für den romanischen und deutschen Unterricht in romanischen Volksschulen

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: 02.02.2025

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

Entwurf eines Lehrplans für den romanischen und deutschen Unterricht in romanischen Volksschulen.

(Von Reallehrer G. Barblan in Sent.)

Der Tit. Vorstand des bündnerischen Lehrervereins ersuchte mich im Januar l. J., für die nächste kantonale Lehrerkonferenz einen Lehrplanentwurf für den deutschen Unterricht in unsern romanischen Schulen auszuarbeiten, und in Anbetracht der Wichtigkeit der Sache unterzog ich mich bereitwillig der Arbeit, wenn ich auch infolge der Vielgestaltigkeit mit Bezug auf Anfang, Stoff und Methode, welche gerade in diesem Fache in unserm Bündnerlande herrscht, die Schwierigkeit der Aufgabe nicht verkannte und mir auch heute nicht schmeichle, die Frage befriedigend gelöst zu haben und einen für alle Verhältnisse passenden Lehrplan zu liefern. Was aber meiner Arbeit abgeht, werden die verehrlichen Herren Mitreferenten aus dem Oberlande und aus dem Oberhalbstein, mit den dortigen Verhältnissen besser vertraut, ergänzen, und die Diskussion an der Konferenz wird doch auch in diese Angelegenheit Licht und Ordnung bringen.

Von der Ansicht ausgehend, dass es nicht wohl möglich sei, einen Lehrplan für den deutschen als fremdsprachlichen Unterricht in unsern romanischen Volksschulen, ohne auch einen solchen für den romanischen Unterricht selbst aufzustellen, anerbote ich mich auch zu letzterer Arbeit und werde also in Nachfolgendem beide nebeneinander behandeln.

I. Theoretischer Teil.

a) Romanische Sprache.

Es hat eine lange Reihe von Jahren gegeben, wo in unsern romanischen Thalschaften, und zwar dies- und jenseits der Berge, die romanische Sprache sehr stiefmütterlich behandelt wurde. Man sprach nur geringschätzig vom Romanischen und behandelte es in den Schulen nur ungern und nur in den untersten Klassen, vielleicht nur noch den ältern Leuten zulieb oder, weil es eben am Anfang doch nicht anders ging; sobald man aber konnte, schon im zweiten Schuljahr, begann man mit dem Deutschen; denn nach den Leistungen in diesem Fache wurden Schule und Lehrer taxiert. Es giebt wohl noch heute viele Schulen, wo in den obern Klassen der Primarschule kein romanischer Unterricht mehr erteilt wird, und einzelne unserer romanischen Gemeinden haben sogar den vollständigen Übertritt zum Deutschen vollzogen, d. h. sie lassen in ihren Schulen vom ersten Schuljahr an nur in deutscher Sprache unterrichten.

Es sind dies aber Ausnahmen. Wir befinden uns sonst gegenwärtig in einer Periode, wo der romanische Geist sich mächtig gegen die Germanisierung erhebt. Die Gründung der rhätoromanischen Gesellschaft mit Herausgabe eines umfangreichen Jahrbuches, die Herausgabe von romanischen Lesebüchern und des Pallioppi'schen Diktionärs, sowie die grössere Pflege des Romanischen hauptsächlich im Gesange, sind beredete Zeugnisse hievon und zeigen, dass die Romanen noch nicht gewillt sind, ihre liebe Muttersprache aufzugeben, sondern sie noch zu hegen und pflegen gedenken. Fast allerorten wurden in den letzten Jahren in den Konferenzen lange Referate über grössere Pflege des Romanischen in den Schulen geliefert, und diese Konferenzen wurden auch fleissig von Nicht-Lehrern besucht. Manche Lanze wurde da für Erhaltung und gebührende Berücksichtigung des Romanischen gebrochen, und fast allgemein fasste man die begeisterten Beschlüsse, durch alle Klassen der Volksschule hindurch romanischen Unterricht zu erteilen, beim Unterricht in den Realfächern sich des Romanischen zu bedienen oder mit dem deutschen Unterricht erst im fünften oder sechsten Schuljahr zu beginnen.

Wenn man nun auch nicht gerade mit allen derartigen Beschlüssen einig gehen kann, besonders nicht mit denjenigen, welche,

um das Romanische besser zu pflegen, das Deutsche allzustark zu beschneiden wünschen, so muss man es doch mit Freuden begrüßen, dass ein Volk seine Muttersprache zu erhalten wünscht und energisch bessere Pflege derselben in den Schulen verlangt.

Wir stimmen deshalb vollständig überein mit denjenigen Beschlüssen, welche das Romanische in allen Klassen unserer Volksschule, und zwar bis zur obersten, gepflegt wissen wollen.

Eine andere und schwerer zu beantwortende Frage dürfte aber die sein, ob das Romanische auch durch alle Klassen hindurch als Unterrichtssprache für die übrigen Fächer beibehalten werden solle, oder ob es nicht angezeigt wäre, in den obersten Klassen auch einige Realfächer in deutscher Sprache zu erteilen. Diese Frage fällt zwar nicht gerade direkt in unser Thema, aber sie steht mit demselben gewissermassen im Zusammenhange, weshalb sie auch hier kurz erörtert werden mag. Für jede andere Schule würde das als selbstverständlich gelten, dass wenigstens in der Volksschule sämtliche Fächer in der Muttersprache erteilt werden müssen; nur in unsern romanischen Schulen bedient man sich in den obern Klassen mit Vorliebe des Deutschen als Unterrichtssprache. Wenn dies aber geschieht, so geschieht es offenbar nur, um das Deutsche besser zu pflegen. Ob man aber damit unserer Schule überhaupt nützt, ob dies im allgemeinen von Vorteil für sie ist, das möchten wir sehr bezweifeln. Unbestreitbar versteht der romanische Schüler Geschichte, Geographie, Rechnen, Naturgeschichte u. s. w. besser, wenn er in diesen Fächern in seiner Muttersprache unterrichtet wird und sich auch in derselben ausdrücken kann. Warum nun, wenn diese Fächer zur harmonischen Ausbildung des Schülers notwendig sind, — und sie sind es gewiss — wenn man ihm dadurch nützliche und notwendige Kenntnisse verschaffen will, warum, fragen wir, will man hier, entgegen allen Forderungen der Pädagogik, zur Übermittlung derselben sich einer dem Schüler noch zu fremden Sprache bedienen, in welcher er sich nicht genau und leicht ausdrücken kann und die ihm vielleicht auch noch zu wenig bekannt ist, um nur das ihm Gesagte oder Vorgetragene genau zu verstehen? Warum wählt man nicht auch hier den leichtesten, kürzesten und sichersten Weg, den man sonst immer zu gehen bestrebt ist? Die Vorstellungen und infolgedessen auch alle Begriffe sind mit den Wörtern der Muttersprache am engsten verbunden und werden durch dieselben am leichtesten und schnellsten reproduziert, weshalb auch jeder Unterricht in der

Muttersprache sich leichter gestalten und jedes Neue leichter apprehendiert werden muss. Wir zweifeln deshalb keinen Augenblick, uns für Beibehaltung des Romanischen als Unterrichtssprache für sämtliche Fächer in allen Klassen der Volksschule zu entscheiden, und glauben, es liege dies sehr im Interesse unserer Schulen und diene zur Entlastung derselben. In unserer Zeit nun, wo so vielfach über Überbürdung der Schule geklagt wird, sollte man doch meinen, dass man unsern romanischen Schulen, welche ja fast durchwegs nur Halbjahrsschulen sind, nicht zu den sonstigen Schwierigkeiten noch die des Unterrichtens in einer fremden Sprache hinzufügen wollte. Bedient man sich aber in allen Fächern des Romanischen als Unterrichtssprache, so wird man das gestellte Pensum leichter und in weniger wöchentlichen Stunden lösen; es bleibt deshalb mehr verfügbare Zeit, um das Deutsche in wirklichen deutschen Stunden zu lehren, und gewiss wird man damit auch für letzteres mehr erreichen, als auf dem bisherigen Wege.

Fassen wir das Gesagte zusammen, so ergäben sich bezüglich besserer Pflege des Romanischen folgende zwei Forderungen:

1. *Romanischer Sprachunterricht durch alle Klassen der Volksschule hindurch.*

2. *Erteilung sämtlicher Fächer in romanischer Sprache in allen Klassen der Volksschule.*

Wenden wir uns nun nach diesen mehr allgemeinen Auseinandersetzungen dem Unterricht im Romanischen als Muttersprache zu. Herr Seminardirektor Conrad hat in seinem Entwurf zu einem Lehrplan für unsere bündnerischen Volksschulen, welcher im IX. und X. Jahrgang des Jahresberichts unseres Lehrervereins erschienen ist, sowohl die Methodik für den Unterricht in der Muttersprache behandelt, als auch den Stoff hiefür angegeben. Was nun seine methodischen Ausführungen anbetrifft, so gelten sie natürlich ebensogut für das Romanische wie für das Deutsche, und verweisen wir deshalb hiefür auf genannte Arbeit im X. Jahrgang des Jahresberichts des bündnerischen Lehrervereins. Ebenso können wir uns bezüglich des Stoffes für Lesen und Aufsatz vollständig seinen Ausführungen anschliessen, weshalb wir hier nicht das Gleiche unnötigerweise wiederholen wollen. Anders verhält es sich mit der Grammatik. Die Verschiedenheit der Sprache bedingt ein anderes grammatikalisches Bedürfnis, und dieses gestaltet sich noch verschiedener, wenn wir bedenken, dass wir Romanen ja in der Volksschule noch eine zweite, ganz fremdartige Sprache

lernen müssen, und dass also unsere romanische Sprache gleichzeitig auch als erste Stufe zur Erlernung dieser Fremdsprache dienen muss. Wir werden infolgedessen in unsern romanischen Schulen etwas mehr Grammatik treiben müssen als in den deutschen; denn stets sollte man den betreffenden grammatikalischen Abschnitt, der im Deutschen behandelt werden will, bereits im Romanischen behandelt haben, um in der Fremdsprache stets nur das Verschiedene, Gegensätzliche als etwas Neues einlässlicher zu besprechen und einzuprägen. So werden wir besonders bedeutend mehr Flexionslehre bedürfen, einlässlichere Behandlung der Konjugation, Deklination und Gradation. Dass wir dann auch im Deutschen selbst viel mehr Grammatik bedürfen als die Deutschgeborenen, ist ja selbstverständlich, und wird das an bezüglicher Stelle später auch weiter erörtert werden. Weil wir aber eben in unsern Schulen bei Behandlung der Fremdsprache viel grösseres Bedürfnis nach grammatikalischen Erörterungen haben und bei den häufigen Korrekturen so oft auf Grammatik angewiesen sind, so wird es für uns unstreitig von Vorteil sein, auch die grammatikalischen Begriffe genauer zu definieren, damit sich der Lehrer stets schnell dem Schüler verständlich machen und seine Erklärungen kurz und präzis sein können. Wir glauben uns hiemit nicht im Widerspruch mit den Ausführungen des Herrn Seminardirektors Conrad, sondern glauben gerade aus den von ihm angeführten Gründen diese höhern Forderungen in Grammatik stellen zu müssen; denn man wird eine Fremdsprache nie richtig gebrauchen lernen, ohne einlässliche grammatikalische Kenntnisse sowohl in der fremden, als in der Muttersprache, die eine Vergleichung der beiden Sprachen ermöglichen.

Wir behandeln also im Romanischen aus der Grammatik in erster Linie das, was notwendig ist, um den Schüler zu einem richtigen Lesen und Schreiben des Romanischen zu führen, und in zweiter Linie jeweilen die Abschnitte einlässlicher, welche in den nächsten deutschen Stunden behandelt werden müssen. Diese letzte Forderung mag im ersten Augenblick etwas befremden; wir glauben sie aber gerechtfertigt und werden sie auch später bei Behandlung des deutschen Unterrichts näher begründen, einstweilen aber, um nicht dort wiederholen zu müssen, auf dieselbe nicht näher eingehen.

Nun wären für die Auswahl des grammatikalischen Stoffes in unsern romanischen Schulen noch die verschiedenen Dialekte

zu berücksichtigen. Da diese von einander abweichen, so wird auch das grammatikalische Bedürfnis je nach denselben ein verschiedenes sein. Man darf aber auch hier die Sache nicht übertreiben. Wie verschieden auch die mannigfaltigen Dialekte anfänglich klingen mögen, es sind doch alle nur Dialekte einer und derselben romanischen Sprache, mit den gleichen Sprachregeln, der gleichen Grammatik, und die Unterschiede zwischen den romanischen Dialekten sind gewiss kleiner als zwischen den deutschen oder italienischen. Es wird deshalb auch das grammatikalische Bedürfnis mit ganz geringen Ausnahmen überall das gleiche sein und infolgedessen auch der Stoff, der in der Grammatik zur Behandlung kommt. In erster Linie werden auch im Romanischen, wie im Deutschen, die wichtigsten orthographischen Wortreihen auszubilden und die Regeln zu behandeln sein, welche zur Erzielung einer richtigen Orthographie notwendig sind. Hier wäre vor allem speziell unsern Engadinern anzuempfehlen, einmal alle Liebhabereien in der Orthographie aufzugeben und sich zu einer einheitlichen Orthographie innerhalb der beiden Dialekte und in diesen unter sich zu vereinigen, wobei sich alle Ober- und Unterengadiner an die von Pallioppi in seiner Orthographia und Orthoepia festgestellten Rechtschreibung halten sollten. Dieses Büchlein liefert auch einen vortrefflichen Wegweiser für die Bildung orthographischer Wörterreihen.

Zur Erleichterung grammatikalischer Besprechungen jeder Art ist dann die Kenntnis der verschiedenen Wortarten notwendig, und da möchten wir mit Hinsicht auf den spätern fremdsprachlichen Unterricht die möglichst genauen Definitionen der Wortarten nicht vermissen.

Die Unterscheidung des einfachen Satzes mit seinen Teilen, des zusammengezogenen und zusammengesetzten Satzes mit Haupt- und Nebensätzen führt uns zu einer richtigen, zielbewussten Zeichensetzung.

Wir werden ferner eine genaue Behandlung der Deklination mit richtiger Definition und vielfacher Anwendung der verschiedenen Casus, gerade wegen der vielfachen Fehler durch Verwechslung des Nom. und Acc., oder des Gen. mit dem Abl. und umgekehrt, nicht umgehen können. Besondere Berücksichtigung verlangt hier das Pronomen mit seinen absoluten und konjunktiven oder suffixen Formen. Alles dies kommt uns beim fremdsprachlichen Unterricht, wo die Deklination die grössten Schwierigkeiten bietet, sehr zu statten.

Was für uns dann speziell sehr notwendig ist, ist eine einlässliche Behandlung der romanischen Konjugation, mit Unterscheidung von regelmässigen und unregelmässigen Verben und mit Bildung verschiedener Reihen für die letztern. Die vielfachen Verstösse gegen die Rektion sind nur durch Anlegung und successive Fortführung von Reihen oder Kategorien der Verben je nach der Rektion zu korrigieren. Bei der Gradation der Adjektive und Adverbien sollten diejenigen, welche unregelmässig gesteigert werden, auswendig gelernt und ihre unregelmässigen Formen in vielfachen Sätzen angewendet werden, damit dieselben nicht nach und nach durch die regelmässigen vollständig verdrängt werden oder eine allmähliche Verwischung der Unterschiede zwischen Adjektiv- und Adverbformen stattfinde.

Verbunden mit der Satzlehre müssen dann noch gewisse Regeln über Wortstellung behandelt werden, und ebenso empfiehlt es sich, in Verbindung mit der Wortlehre Wortfamilien nach der Abstammung zu bilden und eintragen zu lassen.

Hiemit dürfte der grammatikalische Stoff für unsere Volksschulen abgegrenzt sein, und möchte nur noch empfohlen werden, ja nicht zu viel Zeit mit zu einlässlicher Behandlung der Satzlehre zu verlieren; denn entschieden hat besonders für denjenigen, der eine Fremdsprache zu erlernen hat, die Wortlehre weitaus die grössere Bedeutung und einen viel grössern Wert.

Was nun die Verteilung des angegebenen Stoffes auf die einzelnen Jahrgänge betrifft, so kann eine solche nicht wohl von Anfang herein stattfinden. Es richtet sich eben alles nach dem Bedürfnis, und dieses wird selbst bei dem gleichen Jahrgang und Lehrer, in der gleichen Gemeinde je nach Jahren verschieden sein, wie viel mehr in verschiedenen Thalschaften mit verschiedenen Dialekten. Die Auswahl muss hier im einzelnen jedem Lehrer überlassen werden.

Es ist zwar einleuchtend, dass überall orthographische Erklärungen zuerst sich notwendig erweisen werden und auch zuerst vom Schüler verstanden werden können. Ihnen folgen die Wortarten und die im Romanischen so einfache Deklination, dann die Konjugation der regelmässigen Verben und endlich Satz- und Wortbildungslehre, unregelmässige Konjugation und Rektion der Verben. Aber wie bereits gesagt, es ist ja damit durchaus nicht gemeint, ein Kapitel müsse zuerst erschöpfend abgethan werden, ehe man mit einem andern beginne, sondern sie gehen neben einander her,

je nach Bedürfnis und Leichtigkeit der Behandlung. Jeweilen am Ende des Jahres wird das Behandelte systematisiert, geordnet. Ein genauerer Abschluss aber findet erst in den letzten Jahren statt.

Wenn deshalb im Lehrplan dennoch eine ungefähre Verteilung vorgenommen ist, so schliesst das eine Verschiebung der Materien von einem Jahrgang in den andern nicht aus. Lesestücke und besonders Aufsätze mit ihren Korrekturen zeigen am allerbesten, was jeweilen zur Behandlung gelangen muss.

b) Deutsche Sprache.

Es kann sich heutzutage wohl nicht mehr darum handeln, zu untersuchen, ob der Unterricht in der deutschen Sprache in unsern romanischen Schulen notwendig sei oder nicht. Es giebt wohl keine romanische Schule mehr, in der nicht schon seit Jahren die deutsche Sprache gelehrt wird; denn wohl überall hat man nach und nach eingesehen, dass es bei der geringen Verbreitung der romanischen Sprache und bei der kleinen Litteratur derselben unsere Pflicht ist, die Jugend in eine der grossen litterarischen Sprachen einzuführen.

Unsere politischen und kommerziellen Interessen weisen uns nun ganz entschieden nach dem Deutschen hin, und können weder das Italienische, noch das Französische ernstlich in Frage kommen.

Es ist unsere Pflicht, unsere romanischen Schüler in das Deutsche einzuführen, um ihnen das Mittel an die Hand zu geben, sich durch Lektüre weiter zu bilden, sich mit den politischen Fragen unseres Vaterlandes zu beschäftigen und sie zu verstehen, um ihnen überhaupt den Weg zu ihrer Weiterbildung zu öffnen. Hieraus lässt sich nun auch mit ziemlicher Bestimmtheit *das Ziel* des deutschen Unterrichts in unsern Volksschulen festsetzen, wenn wir noch hinzufügen, dass es sich hiebei doch immer nur um das Notwendigste handeln kann. Der Schüler sollte dahin gebracht werden, ein inhaltlich in seinem Gedankenkreis liegendes, in einfacher Sprache verfasstes Lesestück richtig zu lesen, dessen Inhalt zu erfassen und mündlich und schriftlich grammatisch und orthographisch möglichst richtig wiederzugeben, ferner in einem Aufsatz oder Brief über einen ihm vollständig bekannten Stoff seine Gedanken in einfacher Form grammatisch und orthographisch möglichst richtig auszudrücken. Diese Forderungen sollte man an unsere Schulen stellen dürfen; denn was darunter steht, ist ungenügend, ermöglicht dem Schüler

nicht, sich in dieser Sprache ohne weiteres Studium weiterzubilden und wird infolgedessen sehr oft leicht vergessen; die tägliche Erfahrung zeigt uns dies nur zu oft in eklatanter Weise und erzeugt bei den Eltern gar leicht einen gewissen Unwillen gegen den fremdsprachlichen Unterricht, auf den doch so viele Stunden verwendet werden. Ebensowenig möchten wir aber einer Erhöhung der Forderungen das Wort reden. Für unsere Volksschulen sollte das gestellte Ziel erreichbar sein, aber auch vollständig genügen. Wir dürfen von unsern Schülern nicht verlangen, dass sie schwierige deutsche Gedichte so ohne weiteres lesen und verstehen, dass wir mit ihnen den Tell, die Jungfrau von Orleans, Hermann und Dorothea oder auch nur schwergeschriebene Prosa aus den Lesebüchern für die obersten Klassen der deutschen Volksschulen lesen können.

Andererseits wird man aber auch vielleicht einwenden, die gestellten Forderungen seien zu hoch und nicht zu erreichen. Wir glauben dies aber nicht. Wenn unsere Schüler auch im Romanischen richtig unterrichtet werden, wenn man sie dort auch in die Grammatik einführt, mit ihnen wirklich Sprache treibt, und nicht immer alles und jedes als gut und genügend hinnimmt ohne zu korrigieren, ohne auf korrektes Reden und Schreiben zu halten, dann glauben wir, dass ihnen die Aneignung der Fremdsprache um ein Bedeutendes erleichtert sein wird, dass sie in der Fremdsprache ungleich raschere und sicherere Fortschritte machen werden. Nehmen wir dann noch ferner an, dass unsere Schüler in sämtlichen andern Fächern in romanischer Sprache unterrichtet werden und wir sie in denselben nicht mit einer fremdartigen Ausdrucksweise plagen, so gewinnen wir hier so viel Zeit, dass wir in den obern Klassen ganz gut 5—6 Stunden per Woche auf den wirklichen deutschen Unterricht verwenden können.

Es drängt sich nun zuerst die Frage auf, *wann soll man in unsern romanischen Schulen mit dem Deutschen beginnen?* Wenden wir uns deshalb der Beantwortung dieser Frage zu, ehe wir auf den zu behandelnden Stoff und die Methodik näher eintreten.

Es stehen sich mit Bezug auf den Zeitpunkt, wann der deutsche Unterricht in romanischen Schulen beginnen soll, sehr verschiedene Ansichten einander gegenüber, auch wenn wir die ausschliessen, wornach er schon im ersten Schuljahr anfangen sollte.

Die einen wollen mit dem Deutschen im dritten Schuljahr beginnen und stützen sich dabei darauf, dass das Kind in diesem

Alter ein lebhaftes Sprachinteresse bei sehr gutem, zähem Gedächtnisse zeige, weshalb es hier eine Fremdsprache leichter lerne als später. Sie möchten deshalb in den ersten Schuljahren lieber etwas mehr Sprache treiben und weniger Rechnen und letzteres mehr auf spätere Schuljahre versetzen. Nun ist es richtig, dass Kinder in frühem Alter lebhaftes Interesse für Sprachen zeigen. Wir bemerken oft, dass Kinder, denen die Gelegenheit zur Erlernung mehrerer Sprachen geboten ist, schon mit acht und weniger Jahren zwei, drei Sprachen ganz geläufig sprechen. Es wäre deshalb pädagogisch unrichtig, würde man dieses natürliche Interesse und diese Frische der Empfänglichkeit und des Gedächtnisses beim Kinde in diesem Alter unberücksichtigt lassen. Indessen ist das Lernen einer Sprache durch steten Umgang mit Leuten, welche nur diese sprechen, wo die Kinder zum Verstehen und Sprechen derselben auf jede Art sozusagen gezwungen werden, ein wesentlich anderes als das Erlernen einer Fremdsprache in der Schule. Hier haben die Kinder ja nicht Gelegenheit, dieselbe monate- oder jahrelang beständig sprechen zu hören und sich in derselben auszudrücken. Es muss der Lernprozess hier bedeutend schneller gehen. Es ist ganz sicher nur scheinbar richtig, dass Kinder eine Fremdsprache ohne Grammatik schneller lernen. Wenn wir bei dem oben erwähnten Fall nach Stunden rechnen, so werden wir zu ganz andern Resultaten kommen. Wir müssen, um eine Fremdsprache in der Schule zu lernen, durch das Thor der Grammatik hindurch, eben so gut, als die Grammatik in der Muttersprache notwendig ist, wenn etwas Positives und Dauerhaftes darin erzielt werden soll. Steht dies aber fest, so scheint uns der Beginn mit dem Deutschen im dritten Schuljahr ganz entschieden verfrüht. Erst im dritten Schuljahr könnten wir etwa im Romanischen die Wortarten, das Hauptsächlichste aus der Deklination und Gradation und etwa noch den Indikativ der regelmässigen Verben behandeln.

Der richtige Zeitpunkt für den Beginn mit dem deutschen Unterricht dürfte deshalb das vierte Schuljahr sein. Das Kind besitzt hier aus dem dritten Schuljahr her einige grammatikalische Kenntnisse und vermag deshalb auch grammatische Unterschiede zwischen dem Romanischen und Deutschen zu fassen, wodurch sein Fortschreiten bedeutend erleichtert wird. Damit schieben wir aber auch den Anfangspunkt des fremdsprachlichen Unterrichts nicht gar zu weit hinaus, wo das kindliche Gedächtnis durch die

übrigen Fächer schon weit mehr in Anspruch genommen wird, und benutzen noch frühzeitig genug das ausgesprochene kindliche Interesse für Fremdsprachen.

Aus eben den angeführten Gründen ergibt sich auch, dass ein Hinausschieben des Beginns des fremdsprachlichen Unterrichts auf das fünfte Schuljahr nicht angezeigt und nicht empfehlenswert erscheint. Es sprechen dafür nur die genauern Sprachkenntnisse im Romanischen, die ganz entschieden viel zur leichtern Erfassung der Anfangsgründe im Deutschen und zum sichern Fortschreiten beitragen würden; aber die oben angeführten Gründe und der Umstand, dass uns dann für das Deutsche nur vier Unterrichtsjahre verblieben, fallen zu schwer in die Wagschale, als dass man sich hierfür entscheiden könnte. Die Erfahrung hat denn auch gezeigt, dass das vierte Schuljahr entschieden der geeignetste Zeitpunkt für den Beginn mit dem Deutschen ist, und so halten wir daran fest.

Doch bevor wir uns mit einer weitem Frage beschäftigen, möchten wir noch darauf aufmerksam machen, dass dieser für uns so wichtige Unterrichtszweig nicht bis zum vierten Jahrgang unberücksichtigt bleiben, sondern schon in den frühern Jahren in gewisser vorbereitender Weise gepflegt werden sollte. Wir haben in allen unsern romanischen Dörfern deutsche Dienstboten oder niedergelassene deutsche Familien; im Sommer besonders weilen Hunderte von Deutschen unter uns, so dass unsere Kinder stets Gelegenheit haben, deutsch sprechen zu hören und auch manches Wort, manchen Satz aufzufassen. Dieses sehr wichtige analytische Material sollte man nicht so ohne weiteres unberücksichtigt lassen, sondern sorgfältig sammeln, um später im Unterricht zu verwerten. Man könnte etwa jede Woche schon von der ersten Klasse an eine oder zwei halbe Stunden zur Sammlung deutscher Wörter und Sätze verwenden; jedes Kind bringt etwas Neues; das wird dann mit der ganzen Klasse memoriert und vielleicht eingetragen. Es bringt dies Abwechslung in das Schulleben, die Kinder haben Freude daran und lernen spielend manches sehr Nützliche und Wertvolle für den spätem Unterricht, erwerben sich einen Wortschatz, der ihnen die Arbeit späterer Jahre bedeutend erleichtert.

Wenden wir uns nun dem Stoff für den deutschen Unterricht zu. Es ist einleuchtend, dass auch hier bezüglich Lesen und Aufsatz das Konzentrationsprinzip leitend sein muss. Wir beginnen die ersten Übungen im Deutschen an Stoffen, welche dem Kinde

aus dem übrigen Unterricht her bekannt sind, und behandeln auch später nur Lesestücke, welche in inhaltlicher Beziehung zu den übrigen Unterrichtszweigen stehen. Das Gleiche gilt vom Aufsatzunterricht, welcher sich an die übrigen Fächer, an das Lesen und an die tägliche Erfahrung des Kindes anschliesst. Es kann aus eben diesen Gründen der Stoff für diese beiden Teile des deutschen Unterrichts, wie beim Romanischen, nicht genau bestimmt werden, sondern es muss die Wahl derselben jeweilen dem Lehrer überlassen werden, was gewiss auch nicht vom Übel ist, sofern dabei nach anerkannten pädagogischen Prinzipien verfahren wird und nicht etwa nur Liebhabereien berücksichtigt werden. Für unsere romanischen Schulen wird es sich gewiss bei Auswahl der Lesestücke stets darum handeln, ja leichte, auch sprachlich der Fassungskraft des Schülers entsprechende Stücke zu wählen, wenn man nicht das Unbekannte derart häufen will, dass die vielen neuen und verschiedenen Vorstellungen sich gegenseitig oder gar noch die erworbenen verdunkeln und verwirren. Man ist nur gar zu leicht geneigt, die Fassungskraft des Kindes zu überschätzen oder gar mit seiner Klasse im Frühling am Examen prangen zu wollen, so dass ein Lehrer sogar in der zweitobersten Klasse einer romanischen Volksschule Hermann und Dorothea las. Vielleicht liesse sich einzig für das vierte und fünfte Schuljahr als erstes und zweites Unterrichtsjahr der Lesestoff etwas genauer bezeichnen, und werden wir bei Gelegenheit der Besprechung der Methodik noch darauf zurückkommen.

Genauer lässt sich der grammatische Stoff angeben. Vor allem muss hier bemerkt werden, dass romanische und deutsche Grammatik Hand in Hand gehen müssen. Nie sollte im Deutschen ein Abschnitt behandelt werden, der nicht schon im Romanischen behandelt worden ist. Es ist Zeitverschwendung und gewiss unpädagogisch, will man das romanische Kind in einer deutschen Stunde lehren, was ein Substantiv ist und dass dasselbe dekliniert werden könne, hier, wo ihm nur wenige Wörter dieser Gattung zur Disposition stehen und diese wenigen niemals mit der Anschauung oder mit dem Begriffe so eng verbunden sind wie im Romanischen; nein, in dem letztern soll das geschehen, wo der Schüler viel leichter und zehnfach mehr Beispiele angeben und Definition und Regel besser verstehen wird. Im Deutschen wird dann das Romanische des betreffenden Abschnittes auf der Stufe der Vorbereitung repetiert, so dass diese Vorstellungen und Be-

griffe apperzipierend wirken. Als Neues wird dann im Deutschen nur das behandelt, was vom Romanischen verschieden ist, wo die deutsche Sprache in der Grammatik von der romanischen abweicht. Dies wird dann speziell eingeprägt und gelangt so zu viel grösserer Klarheit, als wenn wir es vermengt mit dem behandeln, was das Kind bereits weiss, also Neues und Altes vermischen. Es braucht z. B. in der deutschen Stunde nicht viel Zeit damit verschwendet zu werden, um festzustellen, was ein Verb ist, welche Formen, Modi, Zeiten, Zahlen und Personen man bei der Konjugation unterscheidet. Das sollte alles aus dem Romanischen bekannt sein; wir brauchen hier nur durch Vergleichung und Abstraktion festzustellen, dass ein Modus (Gerundium) wegfällt und ein neuer hinzukommt (Conditionale), dass die zwei Zeiten Imperfect historic und Imperfect descriptiv des Romanischen im Deutschen im Imperfekt zusammenfallen und dass im Konjunktiv zwei Zeiten (Futurum mit Vorzeit) wegfallen. Dann lenken wir die ganze Aufmerksamkeit der Schüler auf die Bildung der Modi, Zeiten und Personen.

Ähnlich verhält es sich mit andern Wortarten und ihren Flexionen.

Um aber unsere romanischen Schüler zu einem möglichst richtigen Gebrauch des Deutschen zu führen, werden wir bedeutend mehr Grammatik notwendig haben, als für die Deutschen selbst gefordert ist. Unser Bedürfnis nach grammatischen Erklärungen stellt sich natürlich sehr oft auch dort ein, wo der Deutsche vom Sprachgefühl sicher geleitet wird. Wir werden die ganze Wortlehre einlässlich behandeln müssen, freilich nicht systematisch, indem man mit dem Artikel und seiner Deklination beginnt und mit der Interjektion aufhört, sondern indem man je nach Bedürfnis und Leichtigkeit des zu behandelnden Gebietes bald dies, bald jenes nimmt und erst nach und nach systematisiert. Den Reigen werden wir wohl etwa mit Substantiv und Artikel eröffnen, aber nur das Leichtere aus diesem Kapitel behandeln und, ohne es abzuschliessen, auf Hilfsverb und regelmässige Konjugation in den Hauptzeiten des Indikativs übergehen, dann die am häufigsten vorkommenden Präpositionen folgen lassen u. s. w. Dazwischen hinein kommen orthographische Regeln und Satzlehre.

Der in allen Klassen zu behandelnde Stoff dürfte folgender sein:

In erster Linie die hauptsächlichsten orthographischen Regeln. Es empfiehlt sich, mit ihnen nicht zu lange zuzuwarten und den Schüler nicht allzulange nur so im Dunkeln herumtappen zu lassen.

Es ist gewiss nicht pädagogisch, den Schüler die Schreibart der Wörter nur durch das Ansehen des Geschriebenen und nur mit Hülfe des Gedächtnisses lernen zu lassen, wenn letzteres auch immer einen grossen Anteil am Erlernen einer richtigen Orthographie hat. Warum soll man bei einer Sprache, wo doch bestimmte Regeln für die Orthographie bestehen, dieselben nicht frühzeitig behandeln, und sie sind nicht so schwer, dass sie nicht jeder Schüler verstehen könnte. Vor allem sind aber hier, wie überhaupt auch bei der Flexionslehre, ehe man die Regeln abstrahiert, die Reihenbildungen zu empfehlen. Treten Wörter mit Doppelkonsonanten auf, so werden die Schüler darauf aufmerksam gemacht, und man legt je nach den Doppelkonsonanten Reihen an, stellt also Wörter mit *mm*, mit *nn*, *ck*, *tz* u. s. w. zusammen. Ebenso macht man es mit Wörtern mit Dehnungen oder mit solchen, die ein *d* oder *t*, *g* oder *k* am Ende des Wortes haben, wo die Aussprache den weichen und harten Konsonanten nicht genau unterscheidet. Schreibt der Schüler in der Folge ein derartiges Wort falsch, so fügt er nach der Korrektur dieses Wort der Reihe ein. Bald wird man dann mit Leichtigkeit die betreffende Regel abstrahieren und sie vom Schüler dann in genauer Form auswendig lernen lassen können. Die Bildung von Wortfamilien nach der Abstammung wird ebenso treffliche Dienste leisten; denn ohne einen Begriff von Abstammung wird der Schüler im Deutschen schwerlich zu einer richtigen Orthographie gelangen. Man stelle z. B. zusammen: kommen, komm, kommt, Verkommnis, hingegen; kam. Hier zeigt sich der Unterschied zwischen den Prinzipien bei der deutschen und romanischen Orthographie, nach welcher letzterer Doppelkonsonanten am Ende des Wortes oder vor Konsonanten, — mit wenigen Ausnahmen — nicht vorkommen, es sei denn, dass wir es mit Fällen der Assimilation bei Vorsilben zu thun haben. Ebenso können Reihen von gleichklingenden Wörtern mit verschiedener Orthographie und verschiedenem Sinne gemacht werden, wie kam von kommen, hingegen: der Kamm.

Bei der Wortlehre wird die Unterscheidung der Wortarten nicht viel Schwierigkeiten bieten, da diese schon vom Romanischen her geläufig sind; um so grössere Schwierigkeiten bieten aber die Flexionen. Wir behandeln die Deklination mit Unterscheidung von schwacher, starker und gemischter, wobei in der starken eine Trennung zwischen starker Deklination der Substantive und der übrigen vier Wortarten notwendig ist. Für die Pluralbildung der Substantive empfiehlt sich die Unterscheidung von

sieben Klassen, wornach dann Reihen gebildet werden. Bei der Deklination müssen die bestimmten Endungen abstrahiert und neben den Musterbeispielen auswendig gelernt werden. Es versteht sich von selbst, dass das Eigentümliche der Deklination jeder Wortart behandelt werden muss; es sollte dann aber nicht unterlassen werden, alles unter zwei, resp. drei Kategorien einzureihen, damit der Schüler nicht unnötigerweise eine Menge von Regeln sich zu merken habe, ohne eine gehörige Übersicht zu besitzen.

Vielfache Übungen sind dann für uns unerlässlich, und dürfen wir diese den Schülern unter keinen Umständen schenken. Die Deklination wird in unsern Schulen gewiss noch zu wenig genau behandelt und geübt und ist deshalb immer der Stein, an dem wir straucheln.

Leichter ist für uns die Konjugation; doch müssen hier auch die Endungen genau abstrahiert und bei den starken Verben Gruppen nach dem Ablaut im Imperfekt gebildet werden. Die Unterscheidung von schwacher, starker und gemischter Konjugation mit ihren bezüglichen Endungen ist für uns natürlich wieder notwendig. Die passive und reflexive Form geben uns wieder wenig zu thun; um so grössere Schwierigkeiten birgt aber die Rektion der Verben. Reihenbildungen nach Casus und häufige Übungen werden auch hier am leichtesten zum Ziele führen.

Bei der Gradation beginnen wir wieder mit Reihenbildungen und leiten erst später die Regeln ab. Die unregelmässigen Gradationen müssen memoriert werden.

Besondere Schwierigkeiten bereiten dem Romanen wieder die Präpositionen. Bei diesen muss man je nach ihrem Auftreten den Casus, den sie regieren, feststellen; dann lässt man sie in einem Hefte, nach Casus geordnet, eintragen und auswendig lernen. Sobald so ziemlich alle Präpositionen, die einen Casus regieren, behandelt worden sind, so sollte die Gruppe in einer zum Memorieren geeigneten Form geordnet werden. Es giebt Zusammenstellungen, wo die Präpositionen rythmisch geordnet sind und von den Schülern leicht gelernt werden, so dass sie ihnen stets leicht reproduzierbar sind. Bei den Präpositionen des Dativs und Akkusativs müssen auch Regeln gewonnen werden; nur hüte man sich vor der allzu-bequemen Regel mit den Fragen Wo? und Wohin? Der romanische Schüler kann nicht mit Wo und Wohin fragen, und deshalb sind diese Regeln für den Anfänger ziemlich nutzlos. Die Regeln mit der Untersuchung, ob es sich um eine Thätigkeit handelt, die an

einem Orte oder bei einer Person geschieht, oder um eine solche, die nach einem neuen Orte oder zu einer andern Person hinführt, sind besser, zwingen den Schüler zum steten Prüfen und zu allmählicher Sicherheit. Später mag die kurze, bequeme Regel auch gegeben werden.

Besondere Beachtung verlangt auch die Zusammensetzung der Wörter, vor allem der Substantive. Unsere Schüler werden auch mit der Wortstellung fehlen, besonders beim Adjektiv als Attribut und Prädikat und beim Objekt bei zusammengesetzten Zeiten des Verbs oder in Nebensätzen, ebenso bei Doppelobjekten, z. B. einem Dativ und einem Akkusativ. Es sind deshalb auch Regeln erforderlich, und könnten diese besonders gut in Verbindung mit der Satzlehre gewonnen und angewendet werden.

Bei der Satzlehre wird, wie bei der Wortlehre, nur das vom Romanischen Verschiedene hervorgehoben und geübt; ganz unnötig ist die Unterscheidung aller verschiedenen Arten von Nebensätzen und Satzverbindungen, sowohl im Romanischen, als im Deutschen.

Hiemit wäre der grammatikalische Stoff für alle Klassen der Volksschule angegeben und bliebe noch die Verteilung desselben auf die einzelnen Jahrgänge.

Doch gilt hiefür natürlich das Gleiche, was bereits beim Romanischen gesagt worden ist. Wenn dennoch eine Verteilung des grammatischen Stoffes auf die verschiedenen Jahrgänge im Lehrplan stattfindet, so schliesst dies eine Verschiebung der Materien je nach Bedürfnis keineswegs aus.

Es bliebe uns noch etwas über die Methodik des fremdsprachlichen Unterrichtes zu sagen. Trotzdem man bei uns, wir möchten sagen, seitdem es Schulen in Bünden giebt, sich mit dem fremdsprachlichen Unterricht zu beschäftigen genötigt war, so hat man sich im allgemeinen um die Methode, nach welcher eine Fremdsprache gelehrt werden soll, nicht gerade viel bekümmert. Und doch wäre dies gewiss angezeigt; denn es ist nicht gleichgültig, wie eine Fremdsprache gelehrt wird und in welcher Zeit man die Schüler zum Gebrauch derselben führt. Es wird der fremdsprachliche Unterricht auch heute noch in gewiss vielen Schulen ohne Beachtung der selbst anerkanntesten pädagogischen Grundsätze erteilt. Es sollte dies aber nicht sein, und die Frage, wie man den Schüler am leichtesten und naturgemässesten in die fremde Sprache einführt, sollte ernstlichere Beachtung finden und zwar schon an unserm Seminar. Wir wollen damit demselben keinen Vorwurf

machen; aber man hat an demselben von jeher zu wenig Rücksicht darauf genommen, dass bereits zwei Dritteile unserer Volksschullehrer angewiesen sind, Fremdsprachunterricht zu erteilen, und vom Sprachunterricht stets nur als vom Unterricht in der Muttersprache gesprochen. Es sollte im Seminar aber auch die Methodik des fremdsprachlichen Unterrichtes gelehrt werden; denn auch die deutschen Zöglinge bedürfen derselben, wenn sie nach romanischen oder italienischen Dörfern hinkommen.

In jüngster Zeit hat man sich in unsern Konferenzen auch mit der Frage der fremdsprachlichen Unterrichtsmethodik beschäftigt; aber nur selten ist man zu positiven Resultaten gekommen. Sehen wir uns die bekanntesten dieser Methoden etwas näher an.

Wir wollen uns bei der ältesten hievon nicht lange aufhalten, wornach znerst die Grammatik der Fremdsprache und zwar in systematischem Gange abgemacht wurde; die Anwendung folgte hintendrein. Sie bezeichnet nunmehr doch einen überwundenen Standpunkt.

Einen grossen Fortschritt bedeutete die Ahn'sche Methode, wo nach Behandlung jedes kleinern grammatischen Abschnittes kleine Sätze aus allen Gebieten des Wissens zur Anwendung des Gelernten übersetzt werden mussten. Diese Methode findet noch heute vielfache und häufige Anwendung und besitzt man eine ganze Reihe von Grammatiken und Übungsbüchern nach derselben, allerdings mit etlichen Modifikationen wie die nach Ollendorf, Gaspey, Ott, Sauer, Plötz u. s. w. Jeder hat natürlich versucht, etwas zu verbessern.

Während einige die grammatikalischen Regeln ohne alle Mustersätze behandeln, führen andere wenigstens auch passende Mustersätze an und stellen bei beiden stets das Fremdsprachliche dem Muttersprachlichen gegenüber; während Sauer die Regel vielfach vorangehen lässt, lässt Ollendorf wenigstens viele Mustersätze vorausgehen und giebt erst nachher die Regel. Betrachten wir aber alle diese Methoden, so haben sie doch alle den Fehler gemeinsam, dass sie mehr oder weniger dem Schüler die grammatikalische Regel an den Kopf werfen. Sie geben dem Schüler die Regel so, wie sie sein soll; derselbe braucht sie nur auswendig zu lernen und braucht sie nicht erst selbst zu suchen, nicht selbst das Fremdsprachliche mit seiner Muttersprache zu vergleichen. Der Schüler sollte aber die Sprachregeln ebensowenig fertig bekommen, als die sittlichen Maximen, die Rechnungsregeln, das

naturgeschichtliche System u. s. w.; er muss bei jeder richtigen Methode angehalten werden, die Regel selbst aus den Beispielen zu finden, das Begriffliche aus dem Anschauungsmaterial herauszuschälen.

Vor allem sollte also in dem ersten Buch, welches wir dem Kinde in die Hand geben, um daraus die Fremdsprache zu lernen, keine grammatikalische Regel enthalten sein, sondern diese muss erst vom Schüler unter Anleitung des Lehrers abstrahiert werden. Erst dann mag sie letzterer in passender Form diktieren und memorieren lassen.

Ein weiterer Fehler der erwähnten Grammatiken sind die oft nichtssagenden, aus jedem Zusammenhang herausgerissenen Sätze, wodurch dem Schüler gewiss ein guter Teil des ursprünglichen Interesses an der Fremdsprache genommen wird.

Man hat diese Fehler auch nach und nach erkannt und sie zu beseitigen gesucht. Man stellte vor allem nur einige Mustersätze an den Kopf jeder Übung hin und überliess es dem Lehrer, mit seinen Schülern die Regel zu abstrahieren; man wich vom systematischen Gang ab und behandelte das Leichtere vor dem Schwierigern, wobei das Grammatikalische einer Wortart also oft in mehrere Abschnitte geteilt wurde, die je nach der Leichtigkeit ihrer Behandlung, die einen früher, die andern später an die Reihe kamen. Statt der langweiligen, nichtssagenden Sätze liess man kleine Erzählungen und Beschreibungen übersetzen und hielt also auch das Interesse für den Übersetzungsstoff wach, brachte Leben in die Sprachübungen. Man schaute mehr als früher auf die Gewinnung eines grösseren Wortschatzes und begnügte sich bei der Grammatik für den Anfang mit dem Notwendigsten, dem Wichtigsten.

Es bieten diese Art von Übungsbüchern viele nicht zu verkennende Vorteile. Der Schüler wird zu selbständigem Denken angehalten und macht dadurch sicherere und wertvollere Fortschritte.

Aber auch diese Methode trägt noch zu sehr den Stempel des grammatikalischen Unterrichts. Die für jede Regel eigens dazu gewählten Mustersätze, jeder so für sich abgerissen, jeder vielleicht aus einem anderen Gebiet, lassen sich etwa mit den eigens gemachten moralischen Erzählungen vergleichen, an denen eine bestimmte moralische Maxime gelernt werden soll. Der Schüler beschäftigt sich mit beiden nicht mit der richtigen Freude; denn beiden fehlt das richtige volle Leben.

Deshalb haben auch neuere Sprachlehrer verlangt, man solle auch beim Lehren einer fremden Sprache aus dem vollen Leben greifen, und diese Methoden verdienen ganz entschieden den Vorzug. Hier sind vor allem die Methoden von Louvier und von Toussaint-Langenscheidt zu nennen. Beide gehen von einem Ganzen, von einer Beschreibung oder einer Erzählung in der zu erlernenden Fremdsprache aus, lehren dann die Wörter mit ihren Übersetzungen, verlangen vielfache Übersetzung und Rückübersetzung des Ganzen und der Teile, dann erst Abstraktion der Regeln und Anwendung derselben. Es ist dies entschieden der naturgemässe Gang bei der Erlernung einer Fremdsprache und deren Grammatik; wie überall, so auch hier zuerst die Anschauung, dann die Vergleichung der gleichartigen Anschauungen, Gewinnung des Begriffes und Anwendung desselben. Es werden Begriffe und Regeln nur dort abstrahiert, wo solche notwendig sind, wo das Kind zur Ordnung seiner Vorstellungen nach solchen Bedürfnis empfindet, ohne Zwang, ohne bei dem Kinde jedesmal die Empfindung zu erwecken, man wolle ihm wieder ein Stück Grammatik beibringen.

Beide Methoden befolgen also in dieser Hinsicht das gleiche Prinzip. Es wäre noch zu prüfen, welcher von beiden, wenn man auch ihre übrigen Forderungen berücksichtigt und einander gegenüberstellt, der Vorzug zu geben wäre. Louvier geht von einer Beschreibung aus; er verlangt Vorweisung des Gegenstandes und Beschreibung desselben in der Fremdsprache, nachdem dem Kinde die hiezu notwendigen Wörter gegeben sind. Es werden über den Gegenstand verschiedene Sätze gebildet; der Schüler wird in der Fremdsprache gefragt und muss in derselben antworten und umgekehrt. Im zweiten Teil jeder Lektion werden einige Regeln abstrahiert und im dritten findet die Anwendung des Gelernten durch Übersetzung von Sätzen statt. So erfolgt nach und nach die Gewinnung des notwendigen Wortschatzes und der wichtigsten grammatikalischen Regeln, bis der Unterricht ganz in der Fremdsprache gegeben werden kann.

Toussaint-Langenscheidt geht von einer Erzählung in der zu erlernenden Sprache aus, also von einem zusammenhängenden Stück. Ein kleiner Abschnitt wird gelesen, wörtlich übersetzt, rückübersetzt und memoriert; dann werden die Vokabeln mit der Übersetzung vor- und rückwärts geübt, um eine freie Übersetzung folgen zu lassen. Hierauf werden aus dem behandelten

Material die leichtern und notwendigen Regeln abstrahiert, und es folgen dann Übungen im Übersetzen von Sätzen verschiedenen Inhalts als Anwendung der gelernten Wörter und Regeln. Dies nur kurz zur Charakteristik der beiden Methoden. Der Hauptunterschied liegt wohl darin, dass Louvier von der Beschreibung eines vorgewiesenen Gegenstandes und zwar durch die Schüler ausgeht, Toussaint-Langenscheidt aber eine gegebene Erzählung als Ausgangspunkt benutzt.

Ist nun die Vorweisung des Gegenstandes notwendig, um an dessen Beschreibung Sprachunterricht zu treiben? Gewiss nicht. Wo es sich darum handelt, diesen Gegenstand selbst kennen zu lernen, da soll er vorgewiesen werden, um dadurch die Anschauung zu bilden; aber das ist Sach- nicht Sprachunterricht. Im Sprachunterricht dürfen wir von dem Gegenstand reden, ohne ihn vorzuweisen, vorausgesetzt natürlich, dass wir den Stoff des Sprachunterrichts aus den übrigen Fächern hernehmen. In dem Sprachunterricht bildet die Sprache selbst, die Sätze und Wörter, die Anschauungen, an denen wir die Begriffe abstrahieren, und es kann in der Forderung des Anschauungsunterrichts, welche auch für dieses Fach gilt, nicht auch die Forderung enthalten sein, dass stets die Gegenstände vorgewiesen werden, über die man spricht.

Es fragt sich deshalb nur noch, ist die Beschreibung und zwar durch die Schüler, der geeignetste Stoff, um davon beim Sprachunterricht auszugehen? Die Sprache der Beschreibung ist vielleicht einfacher als die der Erzählung und möchte sich aus diesem Grunde für den Anfang empfehlen; aber sie hat gegenüber der Erzählung den grossen Nachteil, dass sie nicht wohl memoriert werden kann, dass die Sätze, an denen man die Regeln abstrahiert, nicht so leicht im Gedächtnis bleiben und nicht so leicht reproduziert werden können. Es verdient deshalb die Erzählung, und zwar ein zusammenhängendes, längeres Stück, als Anschauungsmaterial für den Ausgang beim fremdsprachlichen Unterricht den Vorzug. Bei jedem Abschnitt lernt der Schüler neue Wörter, neue Regeln, und da er die ganze Erzählung nach und nach auswendig gelernt hat, so steht ihm zuletzt das ganze Anschauungsmaterial, an dem er seine Regeln gewonnen, stets zur Disposition, ist sofort präsent, und er kann den Weg von dem Begriff zur Vorstellung zurück leicht wieder machen, oder eine vergessene Regel leicht wieder selber abstrahieren.

Möge nun jeder Lehrer, der Fremdsprache zu erteilen hat, die letztgenannten zwei neueren Methoden fleissig studieren und eventuell Versuche damit anstellen; denn nur so wird man zu einem endgültigen und begründeten Urteil über dieselben gelangen; ganz sicher bedeuten beide einen grossen Fortschritt gegenüber den ältern Methoden und verdienen ernstlich studiert und geprüft zu werden. Wir werden bei der Aufstellung des Lehrplans beide Methoden berücksichtigen.

Was uns für unsere Schulen fehlt, ist ein Übungsbuch im Anschluss an die behandelte Grammatik, welches in die Hand des Schülers gegeben werden könnte. Einstweilen wird der Lehrer die geeigneten Übungssätze oder Beschreibungen und Erzählungen diktieren müssen.

Im vierten Jahre deutschen Unterrichtes und von hier an sollte derselbe ganz in deutscher Sprache gegeben werden können. Die Lesestücke sollten auch hier nach dem Konzentrationsprinzip gewählt werden und finden sich in den gewöhnlichen Lesebüchern für deutsche Schulen. Hieran wird natürlich noch Grammatik je nach Bedürfnis getrieben werden wie im muttersprachlichen Unterricht.

II. Praktischer Teil.

A. Romanische Sprache.

I. Schuljahr.

- a) *Vorübungen zum Lesen*: Sätze, die dem Gesinnungs- oder naturkundlichen Unterricht entnommen sind, werden in Wörter, diese in Silben und Laute zerlegt, und aus den gewonnenen Lauten werden wieder Silben und Wörter zusammengesetzt.
- b) *Vorübungen zum Schreiben*: Einübung der Elemente der Buchstaben im Anschluss an behandelte Gegenstände.
- c) Lesen und Schreiben aller kleinen und grossen Buchstaben nach der Normalwörter- oder Schreiblesemethode.

Die Normalwörter werden aus den behandelten Märchen, oder aus dem heimatkundlichen Unterricht genommen, nur sollten sie so geordnet sein, dass bei jedem folgenden Wort nur einzelne Buchstaben neu wären und dass bei ihrer Aufeinanderfolge auch die Schreibschwierigkeit der Buchstaben berücksichtigt wird.

Als Normalwörter für das Engadin könnten etwa benutzt werden: man, sor, bov, god, fil, luf, lader, vuolp, cuort, fö, füs, fazöl, cità, girun, chasa, üsch, pigna, glatsch, muglin, bösch, stüva, squilat, pajais, hom.

Es ist klar, dass auch andere Normalwörter benutzt werden können, wenn sie nur alle Buchstaben des Alphabets enthalten.

- d) Lesen kleiner Sätze, später kleiner Beschreibungen oder Erzählungen, deren Inhalt bekannt ist.
- e) Regeln über den Gebrauch des *c* und *g* vor den verschiedenen Vokalen müssen an mehreren Beispielen gelehrt werden, ebenso für *gl*, *sch* und *sch*, weshalb hierfür keine Normalwörter genommen sind.

II. Schuljahr.

- a) *Lesen*: Prosa und Poesie in inhaltlichem Zusammenhange mit Gesinnungs- und naturkundlichem Unterricht.
- b) *Schreiben*: Niederschreiben von Auswendiggelerntem; Diktate; kleine Beschreibungen in einfachen Sätzen; Herausschreiben von Wörtern mit bestimmten Buchstabenverbindungen aus behandelten Lesestücken.

- c) *Grammatik*: Über den Apostroph; der Gebrauch der grossen Anfangsbuchstaben bei Eigennamen und am Anfange des Satzes.

Unterscheidung der Satzzeichen. Bildung von Wörterreihen mit Doppelkonsonanten. Gegenüberstellung von Wörtern mit einfachen Konsonanten am Ende des Wortes und Doppelkonsonanten, wenn bei Verlängerung des Wortes der Konsonant zwischen zwei Vokale zu stehen kommt, wie z. B.:

il mat — la matta
eu vez — tü vezzas.

Wörterreihen mit Verdoppelung des Anfangskonsonanten nach Vorsilben (Assimilation), wie:

cuorrer — accuorrer
metter — commetter.

III. bis VIII. Schuljahr.

- a) *Lesen*: Poetische und prosaische Lesestücke, die inhaltlich im Zusammenhange mit den übrigen Fächern stehen.
- b) *Aufsatz*: Erzählungen, Beschreibungen, Umschreibungen, Erweiterungen, Vergleichen, Schilderungen und Charakteristiken im Anschluss an Lektüre, übrige Fächer und Erfahrungskreis des Kindes. In den letzten Jahren Briefe und leichte Geschäftsaufsätze.

Grammatik.

III. Schuljahr.

- a) Fortsetzung der begonnenen orthographischen Reihen mit besonderer Beachtung der Vorsilben. Abstraktion der bezüglichen Regeln.
- b) Unterscheidung der Wortarten. Die Bildung des Plurals. Die Deklination bis zum persönlichen Pronomen. Die regelmässige Gradation und die Konjugation der einfachen Zeiten des Indikativs der regelmässigen Verben.

IV. Schuljahr.

- a) Fortsetzung in der Sammlung orthographischer Beispiele und Vervollständigung der Regeln. Neue Regeln für Interpunktion.
- b) Deklination des persönlichen Pronomens. Die unregelmässige Gradation gewisser Adjektive; Tabelle hievon und Memorieren.
 Konjugation der Hilfszeitwörter und der Vorzeiten des Indikativs; ferner der Infinitiv, das Gerundium und die Participien.
 Gruppenbildung für die unregelmässigen Verben mit Angabe des Part.-perfect.
 Die Präpositionen im Romanischen. Zusammenstellung nach Casus.

V. Schuljahr.

- a) Das Adverb, Bildung und Gradation.
 Konjugation der regelmässigen Verben im Konjunktiv und Imperativ.
 Die unregelmässige Konjugation einiger der gebräuchlichsten Verben mit Eintragung der abweichenden Formen.

VI. Schuljahr.

- a) Fortsetzung der unregelmässigen Konjugation. Die passive und reflexive Form des Zeitwortes.
 Die Deklination des persönlichen Pronomens mit besonderer Beachtung der verbundenen Formen (Pronoms affixs) gegenüber den absoluten.
- b) Der zusammengesetzte Satz. Haupt- und Nebensatz. Der zusammengezogene Satz.

VII. Schuljahr.

- a) Fortsetzung der unregelmässigen Konjugation.
- b) Die Rektion der Verben und Eigenschaftswörter.

VIII. Schuljahr.

- a) Vervollständigung der Grammatik je nach Bedürfnis.
- b) Etwas aus der Poetik. Reime, Rhythmus, einige Redefiguren und Bilder.

B. Deutsche Sprache. (Fremdsprache.)

I. Jahrgang—IV. Schuljahr.

- a) Übersetzung der ersten zehn Geschichten aus Robinson (Ausgabe von Rein, Pickel und Scheller) oder eines gleichwertigen Abschnittes einer andern leichten Erzählung oder einiger leichten Beschreibungen von Gegenständen, die mit dem übrigen Unterricht im Zusammenhange stehen. Rückübersetzungen und Memorieren der deutschen Erzählungen.
- b) *Abstraktionen*: Der deutsche bestimmte und unbestimmte Artikel und seine Deklination. Das Substantiv und seine Deklination. Gradation des Adjektivs. Konjugation der Hilfsverben und regelmässigen oder schwachen Verben im Präsens, Imperfekt und Futurum des Indikativs. Unterscheidung und Eintragung der Präpositionen für die verschiedenen Fälle, natürlich nur der im Lesen oder in den schriftlichen Aufgaben vorgekommenen. Bildung von Wörterreihen nach orthographischen Gesichtspunkten; Wörterreihen nach dem Artikel und nach Klassen für den Plural.
- c) Übersetzen und Rückübersetzen von Sätzen, Beschreibungen und Erzählungen zur Anwendung der gewonnenen grammatischen Regeln.

II. Jahrgang—V. Schuljahr.

- a) Fortsetzung im Lesen und Übersetzen des Robinson oder eines entsprechenden Teils einer andern zusammenhängenden Erzählung oder einiger Beschreibungen.
- b) *Grammatik*: Die Deklination des Substantivs mit einem attributiven Adjektiv, mit und ohne Artikel. Behandlung der drei Deklinationen des Adjektivs, der Bestimmungswörter und Zahlwörter.

Das Pronomen. Das Adverb.

Vervollständigung der Konjugation des regelmässigen Verbs bis zum Konjunktiv.

Die unregelmässige (starke) Konjugation bis zum Konjunktiv.

Vervollständigung der Präpositionsreihen und orthographischen Wörterreihen; die wichtigsten Regeln der Orthographie.

- c) Übersetzung von Beschreibungen, Erzählungen, Sprachübungen zur Anwendung der gelernten grammatikalischen Regeln.

III. Jahrgang—VI. Schuljahr.

- a) Prosaische und poetische Lesestücke, die in inhaltlicher Beziehung zu den übrigen Fächern stehen.

Allmählicher Übergang von der Übersetzung zur Behandlung des Lesestückes in deutscher Sprache, also Erklärungen und Inhaltsangaben in deutscher Sprache.

- b) *Grammatik*: Fortsetzung der orthographischen Wörterreihen und Gewinnung neuer Regeln.

Konjugation der regelmässigen und unregelmässigen Verben im Konjunktiv und Konditional.

Die passive und reflexive Konjugation. Rektion des Verbs. Kategorienbildung.

Der einfache Satz mit häufigen Übungen für Attribute im Genitiv vor und nach dem Substantiv und für die Umkehrungen der Sätze mit transitiven Verben von der aktiven in die passive Form.

- c) *Aufsatz*: Beschreibungen, Erzählungen, Umformungen, Umschreibungen.

IV. Jahrgang—VII. Schuljahr.

- a) *Lesen*: wie im III. Jahrgang.
- b) *Grammatik*: Vervollständigung der Flexionen, speziell genauere Zusammenstellung und Ordnung. Fortsetzung der Rektion der Verben und Adjektive. Der zusammengesetzte Satz und die Interpunktion.
- c) *Aufsatz*: wie im III. Jahrgang, dann noch Briefe und Verkürzungen.

V. Jahrgang—VIII. Schuljahr.

- a) *Lesen und Aufsatz*: wie im III. und IV. Jahrgang.
- b) *Grammatik*: Vervollständigung der Wort- und Satzlehre je nach Bedürfnis.

Etwas über Reim, Rhythmus und Redefiguren.