

Bemerkungen zum fremdsprachlichen Unterricht

Autor(en): **Schrag, Arnold**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **36 (1926)**

Heft 5

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-789134>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

schen zu stellen, sind die im werdenden Menschen drin angelegten kulturschaffenden Funktionen, die Möglichkeiten zu unvermittelten Erwerbungen und zu eigenen Schöpfungen, die etwas Eigenes und Neues auch dann noch sind, wenn sie an längst Gefundenes nicht bei weitem heranreichen.

Was also sollen wir tun? — Nicht im Wege stehen!

Bemerkungen zum fremdsprachlichen Unterricht.

Von Dr. Arnold Schrag, Sekundarschulinspektor in Bern.

In der pädagogischen Presse ist dieses Thema zur Ruhe gekommen. Man würde sich aber täuschen im Glauben, dass die Frage der Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts zur vollen Abklärung gekommen sei. Wer häufig Gelegenheit hat, dem Unterricht in verschiedenen Schulklassen beizuwohnen, der weiss, dass hier noch die verschiedensten Auffassungen betätigt werden. In der Beurteilung dieser Zustände wird es zweckmässig sein, nach dem Vorbild gewandter Politiker jeder Partei etwas Schönes zu sagen und beizufügen, dass allfällige Mängel ihrer Theorie und Praxis auf die Vortrefflichkeit ihrer Auffassungen zurückzuführen seien. Dieses Vorgehen ist ehrlich deswegen, weil es vielfach der Wahrheit entspricht.

Es scheint mir, dass die Zahl 3 als Symbol eines Weltgeheimnisses auftrete. So teilt man die Pflanzen gemeiniglich ein in Bäume, Sträucher und Kräuter, die Erdoberfläche in Berge, Hügel und Täler, die Schüler in begabte, mittelmässige und schwache. Dieses überwältigende Einteilungsprinzip offenbart sich auch in der Aufzählung der Hauptmethoden für den fremdsprachlichen Unterricht. Wir erhalten nach diesem unfehlbaren Schema drei Hauptverfahren: 1. die grammatische, alte, veraltete, in den Abgrund aller Abgründe zu werfende und dort zu belassende Methode (inferno). 2. Die direkte (Sprech-) Methode, d. h. die allein natürliche, einzig psychologische, allein selig machende Methode (paradiso). 3. Zwischen drin die vermittelnde Methode, zu der ich auch die Lesemethode rechne (purgatorio).

Um gleich die höchste Stufe der Vollendung vorwegzunehmen: Jedermann muss zugeben, dass wir der direkten Methode und ihren Vertretern von Meister Alge bis zu den „Modernen“ eine grosse Dankesschuld abzutragen haben. Indem diese Praktiker die gesprochene Sprache in den Vordergrund stellten, wurden sie von selbst dazu geführt, die Ergebnisse der phonetischen Forschungen auf den Schulunterricht anzuwenden. Die Schulaussprache des Französischen von einst und jetzt gleicht sich wie Nacht und Tag. Ich treffe im hintersten Emmental, in den tiefsten Tälern des Berner Oberlandes eine Aussprache, die das Ohr des Parisers zum mindesten nicht verletzt. Die Bedeutung dieses Fortschrittes bedarf keiner Erörterung. Ein Zweites: Bei der alten Methode kam man nicht zum freien Gebrauch des gesprochenen Wortes. Heute strebt man ihn an und erreicht ihn viel-

fach — soweit die Verhältnisse es ermöglichen. Freilich darf man hierin die Forderungen nicht überspannen und sich nicht einer schönen Selbsttäuschung hingeben. Endlich ein Drittes: Der Lehrer kann sich in eine Methode verrennen, in der er vor lauter Begeisterung den klaren Blick verliert. Das zeigt sich häufig in der Anwendung des theoretisch unanfechtbaren Arbeitsprinzips, wozu ich auch die direkte Methode im fremdsprachlichen Unterricht rechne. Das ist nicht psychologisch. Man kann sich über den Schubladenunterricht lustig machen, wie man will. Es steckt doch ein gehöriges Mass natürlicher Logik in jedem normalen Menschen, auch im jungen, und diese logische Richtung des menschlichen Geistes strebt nach einem System, so einfach es auch sein möge. Psychologie und Logik sagen uns immer wieder, dass das Interesse des Schülers durch das Bewusstsein des Erfolges gefördert wird. Der Schüler will nicht nur lernen schlechtweg; er will auch wissen, was er lernt und wo er steht. Je älter er wird, desto mehr macht sich dieses Bedürfnis geltend. Es wäre demnach verfehlt, im fremdsprachlichen Unterricht jede Systematik auszuschalten und einfach den Prozess zu befolgen, den das Kind beim Erlernen der Muttersprache durchmacht. Im Grunde genommen stehen auch die Vertreter der rein direkten Methode auf diesem Boden, sonst würden sie keine Lehrbücher verfassen. Zweck des Lehrbuches ist es ja, den Gang des Unterrichts zu systematisieren. Bei der Anlehnung an die freie Methode des Erlernens der Muttersprache kann es sich also nur um Ähnlichkeit, nicht aber um Gleichheit handeln, schon wegen der kurzen Zeit, die uns für die Fremdsprachen zur Verfügung steht.

Ich habe die Überzeugung, dass gerade die Vertreter der einseitig direkten Methode vielfach die Fähigkeiten der Kinder überschätzen. Dagegen gibt es ein einfaches Mittel. Jeder Sprachlehrer sollte alle zehn Jahre eine neue Sprache erlernen und zwar auch einmal eine, die ihm keine Assoziationen böte, wie z. B. das Japanische oder Arabische. Dabei würde ihm ohne weiteres die Erkenntnis kommen, dass er von seinen Schülern häufig zu viel verlangt.

Wie gehe ich vor, wenn ich mir eine neue Sprache aneignen will? Gehe ich in die Berlitzschule, lasse ich mich dort auf einem Klubsessel nieder und lasse mir die Sache vorsagen? So komme ich zu nichts. Ich greife zu einer konzentrierten Grammatik mit knappen Übungen, arbeite diese mit Hochdruck durch, mache mich dann an eine leichte Lektüre — und dann ist Berlitz oder ein ähnlicher Ersatz so praktisch wie nur möglich.

Ich höre den Einwand: „Das mag wohl richtig sein; aber für einen Erwachsenen, der sich jahrzehntelang mit wissenschaftlichem und praktischem Sprachstudium befasst hat, kann und muss die beste Methode anders aussehen als für das junge Schulkind, dem die allgemeinen grammatischen Begriffe fehlen. Das ist richtig. Auf der Sekundarschulstufe müssen wir anders vorgehen; wir müssen uns in der Tat das Erlernen der Muttersprache zum Muster nehmen — aber nur zum Muster. Wir führen das Kind zuerst an das gesprochene Wort heran, setzen das an Umfang geringe Wortmaterial in alle möglichen

Beziehungen und lernen durch Übung. Dann aber muss auch das Auge zu Rate gezogen werden; wir kommen zum Lesen und zuletzt zum Schreiben, so dass Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben ein Ganzes bilden, dessen Teile sich gegenseitig stützen und fördern.

Aber nun kommt die andere Seite unserer Aufgabe. Es handelt sich nicht nur um das Wie, sondern auch um das Was, um das Pensum. Die Schule hat dem Kind einen gewissen Abschluss zu bringen. Mit der rein direkten Methode erreiche ich dieses Ziel nicht, auch nicht in einer bernischen Sekundarschule mit 5 Schuljahren und 5 Wochenstunden. Ich muss also einen Weg suchen, der den berechtigten Forderungen der direkten Methode entspricht, mich aber nicht in ein Gestrüpp hineinführt. Man kann auch, wie ehemals, vom geschriebenen Wort ausgehen: Erklärung der grammatischen Punkte der Lektion, Lesen bis zur Geläufigkeit, Übersetzen, Herausschreiben und Einprägen der Wörter, Konversation. Dieser Gang vollzieht sich rascher als der direkte, und er ergänzt diesen. Behandelt man nach dem ersten Semester oder Jahr je abwechselnd die eine Lektion nach der direkten, die andere nach der Lesemethode, so kommt man rascher vorwärts und bleibt doch in der richtigen Einstellung zum gesprochenen Wort. Man darf eben nicht vergessen, dass der reifere Schüler auch selbständig etwas erarbeiten muss. Dabei kommen aber Arbeitsweisen zur Anwendung, die eher der Lese- oder gar der alten Methode gleichen. Im übrigen muss daran erinnert werden, dass, je schwieriger die Schulverhältnisse sind und je geringern Umfang die für den einzelnen Schüler zu erübrigende Zeit aufweist, desto schärfer die Schwenkung nach rechts, d. h. nach der vermittelnden und alten Methode sein muss.

Auch wenn wir die alte Methode anwenden, leisten wir den Schülern den besten Dienst. Sind wir einmal über den Elementarkurs hinaus, dann stellt sich allmählich eine Fülle von Tatsachen ein, die ohne systematische Behandlung und häufige systematische Wiederholung nicht mehr bewältigt werden kann. Das ist alte Methode. Die Verwendung der Muttersprache wird dabei absichtlich gewürdigt. Grammatische Erklärungen im Elementarkurs sollen auf alle Fälle in der Muttersprache dargeboten werden. Die fremdsprachige Fassung der Regeln auf dieser Stufe halte ich für eine Verirrung. Sie mögen meinetwegen im Buch stehen — aber sie müssen zuerst in der Muttersprache gelehrt werden. Der Schüler hat fürwahr mit dem neuen Stoff genug zu tun, ohne dass man ihm besondere Schwierigkeiten bereitet. Ich vertrete überhaupt mit aller Entschiedenheit den Standpunkt, dass jede neue grammatische Belehrung im fremdsprachlichen Unterricht in der Muttersprache geschehen soll; nachher mag man zur fremdsprachigen Fassung übergehen, und in der obersten Klasse soll man es. Man braucht hierin nicht das Ziel an den Anfang zu setzen.

Vor einigen Jahren habe ich in einer pädagogischen Zeitschrift den Satz gelesen: „Wir haspeln heute die Konjugation nicht mehr herunter, sondern üben sie nur in Sätzen.“ Derartige Weisheit kann man in mancher methodischen Schrift lesen. Wenn nur dabei das Verb

als das Rückgrat der Sprache, zu seinem vollen Recht käme! Wenn sich die Konjugationsformen mehren, dann muss man doch herunterhaspeln, wie der Lateiner einst und jetzt: amo, amas, amat — und gleichzeitig die Ableitung der Zeiten bis zur vollen Sicherheit üben. Wer dies nicht tut, erreicht nicht die nötige Beherrschung des Verbs und macht sich einer Unterlassungssünde schuldig. Selbstverständlich muss man dann zur Anwendung des Verbs in Sätzen schreiten, wozu Eglis Konjugationstabelle (Verlag Orell Füssli) trefflich dienen kann.

Und noch ein letztes Stück aus dem inferno: Das Übersetzen aus dem Deutschen. Gewiss ist für die Sekundarschule in erster Linie das praktische Ziel massgebend. Wenn wir aber, nach Lessings Rat, in Unterricht und Studium immer von einer Szienz in die andere hinüberblicken sollen, dann erwächst für uns die Aufgabe, den fremdsprachlichen Unterricht zu einem Mittel sprachlicher Bildung überhaupt zu erheben. Die Vergleichung zweier Sprachen, die beim Übersetzen zur Geltung kommt, bietet ein Bildungsmittel ersten Ranges. Zudem gibt es eine Reihe von Fällen, wo die fremdsprachigen Formen durch Heranziehung der Muttersprache am raschesten, sichersten und klarsten erfasst werden, z. B. „haben Sie (sie) ihnen (Ihnen) gegeben?“ Auch die Mundart leistet dabei gute Dienste: „Mach, dass d'furtchunnst!“ Dass im abschliessenden Unterricht auch die Regeln der Syntax durch Übersetzen deutscher Einzelsätze geübt werden müssen, betrachte ich als eine unabwendbare Forderung (vgl. das Übungsbuch von Baumgartner).

Zusammenfassend möchte ich feststellen, dass es im fremdsprachlichen Unterricht so wenig wie in irgendeinem andern Unterrichtsfach eine alleinseligmachende Methode geben kann, dass vielmehr jede der drei Hauptmethoden in angemessenem Umfang und am richtigen Ort zweckmässig ist und die Spannung einer Richtung bis zum Extrem so ungesund ist wie jedes Extrem in Erziehung und Unterricht — bis zu „des Kindes Freiheit und Freude“. Die Lehrbücher werden durch die vorstehenden Ausführungen kaum berührt. Banderet, Flury, Alge, Heimann, Hoesli, Keller, Schenk, Trösch und Baumgartner können uns dienen. Über dem Lehrbuch steht der Lehrer, und er tut gut, immer darüber zu stehen. Er möge die Gewissheit empfinden, dass er auf rechtem Wege wandelt, auch wenn er sich nicht einseitig einer Richtung verschreibt.

Vom Fragen.

Eines der wichtigsten Mittel bei der Vorbereitung des Lehrers auf seinen Beruf bildete früher die Ausbildung im Fragen. Aber man hat auf die „entwickelnde“ und „korrekte“ Frage bisher doch wohl ein zu grosses Gewicht gelegt. Im Gegensatz dazu kommt man in der neuen Schule manchmal auch ohne diesen didaktischen Hebel geistiger Hochzucht aus. Wenigstens von seiten des Lehrers, während der Schüler von der Frage freilich reichlich Gebrauch machen soll.