

5. Die phonetische Schulung im französischen Anfangsunterricht.

Von Dr. Sigmund Feist.

Es ist begreiflich, daß im ersten Ansturm gegen die alte grammatisirende Methode, die vom alt-sprachlichen Unterricht auf den neu-sprachlichen übernommen worden war, und bei welcher die Aussprache und das Sprechen des fremden Idioms als sehr nebensächlich angesehen wurden, manche der Neuerer über das Ziel hinausschoßen und es als Aufgabe der Schule hinstellten, den Schülern zur Einführung in den fremdsprachlichen Unterricht eine ausführliche theoretische Belehrung, ein vollständiges, wenn auch kleines System der Phonetik mit auf den Weg zu geben. Das wird heute, nachdem der Kampfes-eifer auf beiden Seiten gefühlt ist und im Streit die Meinungen sich geklärt haben, wohl kein Einsichtiger mehr verlangen. Eine theoretische Unterweisung auch selbst in den Grundbegriffen der Phonetik wird nur insofern zulässig sein, als sie zur praktischen Erlernung der fremden Sprachlaute nötig erscheint. Es hängt nun von verschiedenen Umständen ab, wieviel und was man in dieser Beziehung darzubieten hat. In Betracht kommt die Mundart der betreffenden Gegend: Süddeutsche, Mitteldeutsche und Norddeutsche sind verschieden zu behandeln; ferner die Herkunft der Schüler: Ob sich aus der Stadt oder vom Lande der Hauptbestand zusammenlegt; nicht zum mindesten endlich die allgemeine Bildungsstufe und das Alter der Schüler. Einem Süddeutschen wie auch einem Mitteldeutschen sind tönende Laute etwas Unbekanntes: diesen also muß praktisch und zur Sicherung des Erfolges auch theoretisch (d. h. durch die Mitteilung, daß das Tönen in Schwingungen der Stimmbänder im Kehlkopfe bestehe, und daß man diese wahrnehmen könne, indem man die Finger an die betreffende Stelle des Halses oder die Hände auf die Schädeldede legt) die Beschaffenheit der tönenden Laute durch Vorsprechen, Nachsprechen und Erläuterung klar gemacht werden. Ebenso sind die Schwierigkeiten, die die Nasalvokale dem Norddeutschen bereiten, zu heben; man mag ihm zur theoretischen Belehrung wohl mitteilen, daß bei den Nasalvokalen der Expirationsstrom durch Mund und Nase zugleich geht, und daß bei richtiger Aussprache eine Flaumfeder, die man unter die Nase hält, in Bewegung geraten muß. Bei einem Süddeutschen genügt es, auf eine schärfere Artikulation der in seiner Mundart vorhandenen nasalisierten Vokale aufmerksam zu machen. Eine Eigenthümlichkeit vieler Landbewohner gegenüber den Städtern ist u. A. die linguale Artikulation des r (Zungen-r), die doppellautige Aussprache geschlossener Vokale (Nous = Noje, sein = gehen). Selbstverständlich muß diese Eigenthümlichkeit bei der Aussprache französischer Laute unterdrückt werden, während sie bei dem englischen Unterricht gut zu verwerten ist. Was nun zuletzt das Alter und die Bildungsstufe der Schüler angeht, so wird man einem Gymnasialquartaner von 11—12 Jahren natürlich mehr theoretische Belehrung darbieten dürfen, als einem 10jährigen Schüler der sechsten Klasse einer Reals- oder Bürgerschule.

Wenn ich mich demnach zu einer systematischen Unterweisung in der Phonetik nicht verstehen kann, so weit die unmittelbaren Ziele der Schule in Betracht kommen, so bin ich ebensowenig für transskribierte Texte eingenommen, die der Erlernung der Sprachlaute für sich und im Satz-zusammenhang Vorschub leisten sollen. Ein solches Büchlein mag für den Lehrer ganz förderlich sein, und für diesen ist z. B. Paul Passy's *Le Français parlé, Morceaux choisis à l'usage des étrangers avec la prononciation figurée*, recht zu empfehlen. In den Köpfen der Schüler aber wird dadurch nur Verwirrung angerichtet. Lautbild und Schriftbild gehen bekanntlich eine so enge psychische Assoziation ein, daß letzteres, obwohl sekundär, dennoch das erstere erheblich zu beeinflussen vermag. Man denke nur z. B. an die bühnendeutsche Aussprache des e, in der die in allen Mundarten ganz scharf geschiedenen offenen und geschlossenen e vollständig zusammengefallen sind, blos mit Rücksicht auf die einheitliche Schreibung. Lehrt man daher im Anfang an Texten, die in irgend einer Lautschrift — und es gibt deren bereits genug für Schulzwecke — abgefaßt sind, so wird man bei dem alsbald notwendigen Übergang zur gewöhnlichen Orthographie die Schüler verwirren und sich selbst doppelte, wenn nicht drei- und mehrfache Arbeit schaffen.

Um diesem Uebelstand aus dem Wege zu gehen und dennoch die Erlernung der französischen Sprachlaute durch rasch zu apperzipierende Gruppenbildungen zu erleichtern, habe ich zu dem auch sonst pädagogisch vielfach verwertbaren Hilfsmittel der bunten Kreide gegriffen. Verwendbar waren folgende Farben: rosa, ziegelrot, braun, blau, grün, gelb; daneben blieb natürlich auch die gewöhnliche weiße Schulkreide in Anwendung.

Ich beginne mit den tönenden Reibelauten: s = z, j = g vor e, i (y), deren Erlernung die geringsten Schwierigkeiten bietet, und die leicht von den entsprechenden tonlosen Lauten s · ss = ç = c vor e und i, ch unterschieden werden. Erstere werden z. B. mit gelber, letztere mit ziegelroter Kreide geschrieben: der Rest

des Wortes mit gewöhnlicher weißer Kreide. An diese Laute schließen sich alsbald und ebenso unterschieden die beiden Spiranten *v* und *f*, von denen der erstere schon etwas schwieriger für den Mitteldeutschen zu artikulieren ist, da er nur bilabialen Reibelaut zu sprechen gewöhnt ist. Der Gang der Erlernung ist der folgende: Ein Wort, dessen sonstige Aussprache keine Schwierigkeiten bietet (*phrase, tige, cage, vin*) — *classe, riche, cache, fin* u. a.), wird mehrmals vom Lehrer deutlich vorgesprochen, von den Schülern erst im Chor, dann einzeln wiederholt, und zuletzt mit Anwendung der genannten Farben an die Tafel geschrieben. Dadurch wird leicht eine Gruppenbildung: tönende — tonlose Spiranten im Gedächtnis der Schüler hergestellt, wie auch durch die Farbe die richtige Artikulation den Schülern stets ohne besondere Denkfoperation ins Bewußtsein zurückgerufen.

An die Spiranten schließe ich die Verschlusslaute an. Die stimmhaften Verschlusslaute werden mit rosafarbener Kreide, die entsprechenden stimmlosen mit grüner Kreide bezeichnet (*bu — pu, blé, — pré, robe, — chope; don — ton, droit — trois, vide — vite; gant — quand, bague — sac* u. s. w., später auch kompliziertere Fälle wie *gâteau — cadeau, cache — gage* u. s. w.) Sind beide Gruppen dem Schüler geläufig in der Aussprache geworden, so gehe ich zur Unterscheidung der offenen und geschlossenen Vokale über. Erstere werden mit blauer Farbe (*père, paire, sec, tort, leur* u. a.), letztere mit brauner Farbe (*été, j'ai, assez, trop, pauvre, tableau, feu* u. a.) dargestellt. Die übrigen einfachen Laute (*l, m, n, r*) sowie die Nasalvokale, deren Artikulation keine besondere Schwierigkeit bietet, werden mit gewöhnlicher Kreide geschrieben.

Sind nun sämtliche Laute genügend geübt und befestigt, so sind bei den Schülern folgende Vorstellungsgruppen vorhanden:

| | | |
|------------------------|--|---|
| Spiranten | | tönend, gelbe Farbe: s, z, j, g, v. |
| | | tonlos, rote " " s, ss, ç, c, ch, f. |
| Verschlusslaute | | tönend, rosa Farbe: b, d, g. |
| | | tonlos, grüne " " p, t, c, qu. |
| Vokale | | offen, blaue Farbe: e, ai, ei, o, eu, œu. |
| | | geschlossen, braune Farbe: e, ai, o, au, eau, eu, œu. |

Es bleiben noch übrig die mouillierten *l* und *n*, geschrieben *-il* (*-eil, -ail*), *-ille-* bezw. *gn*. Ihre Einübung und Befestigung geht ohne Schwierigkeit von Statten, da sie durch die Schreibung genügend charakterisiert sind und ihre Artikulation (d. h. die richtige, nicht die häßliche norddeutsche des *l* mouillée) leicht festgehalten wird. Ebenso geben die wenigen sog. franz. Diphthonge, reine (*ie, ien, io, iau, oue, — ia, oi, — ni, oui*), wie auch nasale (*ien, ian, ion, oin, ouin, uin, onen*), keinen Anlaß zu längerem Verweilen, da sie sich nach ihrem zweiten, hauptsächlichsten Bestandteil (sie sind ja sog. steigende Diphthonge) unter die offenen oder geschlossenen Vokale, die schon eingeübt sind, und die Nasalvokale, die keiner besonderen Einübung bedürfen, einreihen lassen. Die Lautverbindung *x*, die entweder als *es* oder *gz* zu sprechen ist, bietet nach dem Vorhergegangenen ebenfalls keine Schwierigkeiten. Was die stummen Konsonanten und das stumme *e* angeht, so mögen sie durch untergesetzte Punkte gekennzeichnet werden; ich habe gefunden, daß man auch ohne dies wenig in die Augen springende Hilfsmittel auskommen kann.

Werden im Satzzusammenhang stumme Konsonanten hörbar, so werden sie mit der entsprechenden Farbe gekennzeichnet (*les amis, s* mit gelber Farbe, *quand on, d t**) mit grüner Farbe u. s. w.). Dadurch und durch das möglichst frühe Lesen und Sprechen von Wortgruppen wird auch die sog. „Bindung“ dem Schüler geläufig. Freilich möge man in dem „Binden“ nicht allzu weit gehen und Unmögliches verlangen, wie dies oft geschieht; man suche vielmehr den Schülern klar zu machen, daß diese Erscheinung keineswegs eine Besonderheit der französischen Sprache ist, sondern daß in allen Sprachen, und somit auch in der deutschen, beim zusammenhängenden Sprechen oft der Auslaut des vorhergehenden mit dem Anlaut des folgenden Wortes zusammengesprochen wird, was beim Singen leicht bemerkbar ist (vgl. Dr. Th. Becker, Lehrproben und Lehrgänge, Heft XXVI, S. 33 ff.). Das Französische nimmt nur dadurch eine besondere Stellung ein, daß die meisten Konsonanten im absoluten Auslaut verstummt sind.

*) Sämtliche tönende Spiranten enthält das Wort *visage*.

**) *Plaq. Syst. Darstellung der franz. Aussprache* 10, § 31, S. 133; Paul Passy. *Le Français parlé*, 3. B. S. S. 4/5 grand note (Seite 18).

Durch das baldige Übergehen zu zusammenhängenden Sätzen wird auch eine gründliche Pflege des für das Französische so besonders wichtigen Satztones ermöglicht. Wenn die Schüler diesen erst zu treffen verstehen, so ergibt sich der richtige Wortton beinahe von selbst. Auch hier hat sich das Chorsprechen als vorzügliches Mittel bewährt, um dem erstrebten Ziele rasch nahe zu kommen.

Zuletzt möchte ich noch erwähnen, daß ich mich bei der Einübung der Aussprache durchaus nicht an die oben eingehaltene Reihenfolge zu binden pflege. Nichts scheint mir überhaupt verfehlter, als allzuwieles Systematisiren bei diesem Gegenstand, wie überhaupt bei jedem Anfangsunterricht. Das Fortschreiten von einem Punkte zum andern muß sich im Laufe des Unterrichts von selbst ergeben; sonst würde dem Schüler eines der anregendsten Mittel erziehlischen Unterrichts, die Selbstthätigkeit, sehr vermindert werden.

6. Das Spiel im Stundenplan.

Von Emanuel Schmut.

„Es ist nicht eine Seele, nicht ein Körper,
den man erzieht, sondern ein Mensch.
Aus dem müssen wir keine zwei machen.“

M. de Montaigne.

„Man muß den einen nicht abrichten ohne den andern
sondern sie beide gleich führen und leiten, wie ein Paar
an eine Deichsel gespannte Pferde.“

Platon.

In den Kreisen einsichtsvoller, vorurteilsloser Pädagogen ist man heute enig darüber, daß die moderne Schule die Aufgabe hat, ihre Zöglinge im Sinne der angeführten Worte zu erziehen. Man hat erkannt, daß Geist und Körper ein unteilbares Ganze sind, und jeder von beiden durch den andern erschlossen werden muß, wenn der Mensch als harmonisches Wesen in die Erscheinung treten soll. Schon im vorjährigen Programm wurde von diesem Gesichtspunkte aus die Forderung von mir gestellt — und mir gebührt nicht das Verdienst, der erste damit gewesen zu sein — dem Turnen, bezw. dem Spiel dasselbe Bürgerrecht in der Schule zu bewilligen wie den übrigen Lehrgegenständen. Wenn diese Forderung mit der dürren Bemerkung abgethan wird — wie es in einer pädagogischen Zeitschrift thatsächlich geschehen ist, — daß das des Guten doch zu viel sei, so ist das eben eine Kritik, wie sie heute unter dem lebenskräftigen Hauche, der uns aus dem Auftreten unsres jungen Kaisers entgegen weht, nur noch von einer pädagogischen Mumie gefällt werden kann.

Nach den schönen Worten unsres Kaisers soll der Lehrer jeden Tag turnen. Ist die Folgerung, daß der Schüler es jeden Tag nachmachen soll, unberechtigt?! Sie ist meiner Anschauung nach nur eine notwendige Konsequenz und nur eine Erweiterung im Sinne der kaiserlichen Worte.

Ebenso wenig, wie die Verpflichtung der Schule zur harmonischen Erziehung beider Hälften des Menschen, bezweifelt man heute noch den großen pädagogischen Wert der Jugendspiele für die Erreichung dieses Zieles. Nicht mit Unrecht führt man immer wieder Englands Söhne an als lebende Beweise für die Thakraft, Ausdauer und Umsicht, die sich durch das Spiel entwickeln lassen. Nur darüber ist man sich bei uns noch nicht klar, wie das tägliche, planmäßig betriebene Spiel in der Schule eingeführt werden soll, ohne Einrichtungen umwerfen zu müssen, die durch das Alter geheiligt erscheinen. In den nachfolgenden Erläuterungen soll nun über einen Versuch berichtet werden, den unsere Anstalt mit der Einführung des Spieles in den täglichen Stundenplan gemacht hat.

Unsere Schüler spielen, soweit es die Witterungsverhältnisse gestatten, täglich und zwar nach dem gegenwärtig geltenden Plane für das Wintersemester in der Zeit von 10³/₄ bis 11¹/₄ Uhr. Dem Spiele ist also eine halbe Stunde zugewiesen. Der Unterricht erstreckt sich auf die Zeit von 8—8³/₄, 9—9³/₄, 10—10³/₄ (Spiel), 11¹/₄—12, 12¹/₄—1 Uhr. Die zwischen diesen Unterrichtszeiten liegenden Viertelstunden sind Erholungspausen. Punkt 10³/₄ Uhr treten sämtliche 8 Klassen der Anstalt, in 4 Abteilungen geordnet, in Viererreihen auf bestimmtem Plage im Hofe an. Unter Führung je zweier Lehrer erfolgt der Abmarsch nach dem jeder Abteilung zugewiesenen Spielplatz. Dieser befindet sich für die 4 unteren Klassen am Ufer der Nahe, für die 4 oberen unter schattenspendenden Bäumen am Rheinufer. Hin- und Rückmarsch erfordern durchschnittlich etwa 8 Min. Der Wechsel in den Spielen erfolgt nach den am Schlusse beigegebenen Plänchen. Es sei dazu bemerkt, daß für den Anfang bei der Auswahl der Spiele von dem Vielerlei abgesehen wurde, um zunächst ein tüchtiges Einspielen zu erzielen. Der Spielplan für das