

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 38 (1951)  
**Heft:** 24: Vertrauensschwund der école laïque ; Wortschatz im Fremdsprachunterricht  
  
**Artikel:** Die Vermittlung des Wortschatzes im fremdsprachigen Unterricht  
**Autor:** Reinacher, H.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-537885>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 27.01.2026

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

meiner Schüler korrigieren, nicht die ihrer Eltern.«

Zusammenfassend darf wohl festgehalten werden:

Die große Belastung der Schüler durch Aufgaben scheint nicht so allgemein zu sein, wie dies viele Leute oft annehmen. Selbstverständlich kann eine Volksschule wie bei ihrer Zielsetzung so auch bei der Erteilung der Aufgaben sich nicht nach den Schwachbegabten, sondern muß sich nach dem Durchschnitt der Schüler richten. Es wird nun allgemein festgestellt, daß der normalbegabte Schüler diese Arbeiten meist in sehr kurzer Zeit erledigt, während allerdings der Schwachbegabte oder Unkonzentrierte viel Zeit dazu verwenden muß. Etwas anders wird das Bild allerdings in der Sekundarschule, und ganz schlimm etwa in Gymnasien, wo durch das Fachlehrersystem und die immer höher geschraubten Anforderungen manchmal *wirkliche Überforderungen* vorkommen können. Diese beiden Schultypen werden offenbar in

immer stärkerem Maße Opfer unserer leidigen Bildungsinflation. Alle »besseren« Söhne und Töchter müssen natürlich »studieren«, auch wenn ihre Begabung auf ganz andern Gebieten liegt; jeder Berufsmann, der etwas auf sich gibt, stellt als Lehrling nur einen Sekundarschüler ein. So drängt sich halt alles, auch das allerungeeignetste »Material«, in diese Schulen hinein, ihr Niveau wird dadurch stark herabgedrückt. Auf der andern Seite steigen aber beständig die Anforderungen an diese Schulen. Es ist nicht ganz unbegreiflich, daß es an diesen Schultypen Lehrer gibt, welche diese Diskrepanz nur durch viele Hausaufgaben überbrücken zu können glauben. Dadurch erreichen sie das vorgeschriebene Ziel noch; das Opfer ist in vielen Fällen der Schüler. Dies scheint uns der wundeste Punkt an dieser ganzen Sache zu sein. Wir glauben, daß die Erkenntnis davon in weiteste Kreise eindringen sollte. Denn auch hier wäre die Erkenntnis ein erster Weg zur Besserung.

## MITTELSCHULE

### DIE VERMITTLUNG DES WORTSCHATZES IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

*Von Dr. H. Reinacher, Hitzkirch*

Von seiten der Berufstätigen wird immer wieder gerügt, die Mittelschule verlege den Schwerpunkt des Fremdsprachunterrichts zu stark auf Bildung von Literaturkenntnissen und trage dem Rufe nach sicherer Beherrschung der Umgangssprache zu wenig Rechnung.

Man kann sich fragen, inwiefern diese Forderungen nach rein praktischen Bildungswerten berechtigt sind. Die Mittelschule kann nicht wie eine Fachschule praktische Sprachkurse erteilen, aber sie darf auch nicht lebensfremd sein. Sie hat

ein festes Programm der Allgemeinbildung, dem auch der Sprachunterricht untergeordnet ist. Das Ziel dieses Unterrichts erreicht sie in drei Etappen der Unter-, Mittel- und Oberstufe.

Die Unterstufe der Mittelschule muß unter allen Umständen das Hauptgewicht auf eine sorgfältige Erlernung der Aussprache verlegen. Diese Aufgabe muß jener andern, grammatikalische und lexikalische Kenntnisse zu vermitteln, unbedingt voranstellen. Was hier versäumt wird, kann fast nie mehr wettgemacht werden. Um sich zu vergewis-

sern, ob das Verhältnis Schreibbild-Lautbild richtig erfaßt worden ist, legt man den Schülern am besten eine Serie Eigennamen, besonders Familiennamen, vor. Sobald phonologische Sicherheit festgestellt ist, auch die ersten Fundamente der Morphologie und Syntax gelegt sind, hat die Mittelstufe mit dem systematischen Wortschatzunterricht einzusetzen. Der Oberstufe fällt dann nur noch die Pflicht zu, eine Synthese dieser Teilerkenntnisse zu bilden und literaturkundlich zu vertiefen.

Die verbreitetste Methode, sich Wörter anzueignen, ist jene durch die Lektüre und die an sie anschließende Konversation in der Form des zusammenfassenden Nacherzählens. Diese Erarbeitung der Wortkenntnisse unterliegt aber großen Schwierigkeiten. Die Wörter, die der Schüler zur Zeit der Einführung einer kursorischen Lektüre kennt, erstrecken sich auf Dinge und Handlungen, Eigenschaften und Modalitäten aus dem allergrauesten Alltag, mit denen die Literatur nicht viel anzufangen weiß. Wendungen, die der Erzähler braucht, um lebendig und anschaulich zu wirken, kennt er nicht und vermag sie selbst unter Mithilfe eines Wörterbuches kaum zu entziffern. Es gelingt ihm vielleicht, einen leichten Text unter großer Kraftaufwendung für die Stunde vorzubereiten; bei der Klassenlektüre aber muß der Schüler sich oft an den Lehrer um Auskunft wenden — es handle sich denn um eine Lektüre mit groß angelegter Präparation — so daß die Übersetzung stotternd vorwärts schreitet, der Faden der Handlung oft verloren geht und das Interesse an der Lektüre bald schwindet.

Andererseits darf nicht vergessen werden, daß schon die Auswahl der Lektüre ein dornenvolles Problem darstellt. Es besteht ein offenes Mißverhältnis zwischen dem geistigen Niveau des Schülers und demjenigen der Lektüre, die ihm zu diesem Zeitpunkt in der Fremdsprache vorgesetzt werden muß. In der Muttersprache ringt der Schüler bereits mit einem Stil; seine Aus-

drucksmöglichkeiten sind gewachsen, und in der Lektüre sucht er nicht nur mehr das Stoffliche, sondern beobachtet auch die Form — bewußt oder unbewußt —, in welche der Stoff gegossen wurde. In der Fremdsprache dagegen hat er bis jetzt ein höchst notdürftiges Wortgebäude aufgestellt; er liest keinen Stil, er schreibt keinen Stil, ja, er wird auf der Mittelschule überhaupt nie einen schreiben. Die dichterischen Ausdrucksmittel sind für ihn nicht viel mehr als Zusammensetzungen von bekannten oder unbekannten Wortfiguren und bleiben für ihn ohne wesentlichen Gemütsinhalt, solange er sie nicht vom Munde des Muttersprachlichen in einer konkreten Situation gehört hat. Die Sprache, die er grammatikalisch und lexikalisch beherrscht, bedingt eine Lektüre, deren Inhalt nicht mehr zu seinem Alters- und Bildungsgrad paßt. Die Alternative, die sich nun für den Lehrer bei der Auswahl stellt, heißt: Entweder eine Lektüre wählen, die zu seinem Bildungsgrad paßt und das Kreuz der langwierigen Übersetzung auf sich nehmen, oder aber einen leichteren Text wählen, den er ungefähr übersetzen und verstehen kann, zu dem er aber kein inneres Verhältnis mehr hat.

Auch das Nacherzählen unterliegt zwei großen Schwierigkeiten. Die eine besteht darin, daß das, was er zusammenzufassen hat, ein literarischer Text ist und höchstens dazu dienen kann, ein wenig seine Zunge zu »lösen«. Dieser Konversationsgegenstand reicht selten inhaltlich oder wortkundlich in die Umgangssprache hinein. Die Wörter, die er dort lernt, sind oft gerade diejenigen, welche für den praktischen Gebrauch der Sprache am wenigsten nützlich sind. Die zweite, noch größere Schwierigkeit ist die, sein erworbenes Wortmaterial so zu verwenden, daß er zu dem, was er sagt, auch ein inneres Verhältnis hat. Der sprachlich minder Begabte denkt mehr an den Inhalt und versucht so zu erzählen, wie er es in der Muttersprache tun würde. Seine Gedanken

in das Wortmaterial einzukleiden, das ihm zur Verfügung steht, kommt ihm meistens gar nicht in den Sinn, oder aber er empfindet eine gewisse Scheu, einfache Sätzlein zu machen, weil er sie zu kindisch findet oder sich vor seinen Kameraden nicht damit bloßstellen will. Sogar der Durchschnittsschüler auf der Oberstufe fragt lieber seinen Lehrer zehnmal »Comment dit-on...?« als sich zu einer einfachen Ausdrucksweise zu bequemen. Ich möchte mich fast zu der Behauptung versteigen, daß dieser Typus auf der Oberstufe häufiger als auf der Mittelstufe anzutreffen ist. Der sprachlich besser Begabte legt sein Hauptgewicht auf die Form und paßt ihr den Inhalt an. Aus Freude an den neuen Wörtern und Wendungen oder sonst irgendwo »aufgeschnappten« Formen, deren Bedeutung er nur halb kennt und die er aber gerne »an den Mann bringen« möchte, kommt er leicht vom Thema ab oder sagt Dinge, die er ursprünglich gar nicht sagen wollte.

Es ergibt sich daher der zwingende Schluß, zwischen Elementarbuch und Lektüre oder neben der ersten Lektüre einen systematischen Wortschatzunterricht aufzubauen. Dieser verfolgt zwei Ziele. Das eine besteht darin, die Wörter der lebendigen Umgangssprache kennen zu lernen, denen man ja in der Lektüre gar nicht begegnet. Diese Wörter müssen in einen konkreten Zusammenhang gebracht werden, Assoziationen schaffen und zu festen Begriffen im Gedächtnis verankert werden. Das andere Ziel will, daß der Schüler in die Kultur des Landes eingeführt wird, dessen Sprache er lernt. Dieses zweite Ziel, den Schüler in das Kulturgebiet eines fremden Landes einzuführen, enthält große erzieherische Werte. Es bildet mit jenem Ziel, das sich die Unterrichtssprache der übrigen Fächer stellt, einen harmonischen Ausgleich. Weil er seine Muttersprache als Unterrichtssprache in allen Disziplinen hört, ist er veranlaßt, ihre Kulturwerte als das Höchste zu betrachten und alle andern an

ihrem Maßstabe zu messen. Es gehört daher zu den Aufgaben des Fremdsprachunterrichts, ihn auf das Relative aller Kulturgüter aufmerksam zu machen. Das wird ihn später vor dem Irrtum bewahren, mit fertigen Urteilen an anderssprechende Menschen heranzutreten, Patriotismus mit nationalem Dünkel zu verwechseln oder gar der Engstirnigkeit und dem Pharisäismus zu verfallen.

Diese beiden Ziele: Bildung der praktischen Ausdrucksmittel und Bildung von Kulturwerten dürfen beim Unterricht nicht aus den Augen verloren werden. Betont man mehr das erste, so erziehen wir den Schüler zu jener species der polyglotten Kellner oder linguistischen Jongleurs; betonen wir ausschließlich das zweite, so läuft der Schüler Gefahr, sich zu einem Stubengelehrten en miniature zu entwickeln.

Das Erreichen dieser beiden Ziele wurde von namhaften Sprachlehrern verschieden aufgefaßt. Modigliani<sup>1</sup> zum Beispiel teilt den Wortschatz in Interessengruppen auf, die sich auf die Kultur der zu lernenden Sprache beziehen: le ascensionni, boschi e prati, le zolfare, Napoli et il Vesuvio, la Sardegna usw. Es sind kleine Lesestücke, in denen möglichst viele Wörter aus der Umgangssprache verwendet werden, im Satz kursiv dargestellt sind, am Rande fett gedruckt und als Fußnote erklärt, angewendet und übersetzt sind. Joly<sup>2</sup> dagegen stellt sich einen Knaben vor, der eine Reise nach London macht, sich dort bei einer Familie Brown aufhält und nach und nach mit seiner Umwelt bekannt gemacht wird. Die kurzen Texte sind übersetzt und können als Rückübersetzung verwendet oder auswendig gelernt werden. Juillerat/Jaquemard<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Dr. Vera Modigliani, Pour bien savoir l'italien, Payot, Paris.

<sup>2</sup> A. Joly, Pick me up, De Gigord, Paris.

<sup>3</sup> Juillerat/Jaquemard, Lebendiges Wort, Lausanne.



macht aus Wortgruppen kleine Übungen zum Einsetzen von Wörtern oder läßt die Schüler das Gegenteil eines Ausdrucks suchen u. a. m. Ein großer Nachteil scheint darin zu bestehen, daß die Übungssätze oft keinen inneren Zusammenhang haben und nicht einheitlich aus der französischen Kultur schöpfen. Andere Methodiker haben sich darauf beschränkt, Wörter mit ihren Übersetzungen in Sachgruppen zusammenzustellen oder ein Land in geographische Einheiten zu zerlegen und deren kulturhistorische Denkmäler in kurzen Lesestücklein mit Übersetzung der wichtigsten Wörter darzustellen. Mangels eines praktischen Wortschatzbüchleins haben wir im Cours catholique<sup>4</sup> versucht, auch klassische Texte, wie Iphigenie, Tasso, Wilhelm Tell, nach dieser Seite zu verwerten, eine kleine Wörtersammlung beizufügen und diese zu Konversationsübungen zu verwenden.

Von größter Wichtigkeit ist — und dies zeigt am besten die absolute Notwendigkeit eines solchen Uebungsstoffes, der nicht improvisiert, sondern dem Schüler vorgelegt werden muß — die schriftliche Festlegung des erarbeiteten Materials zu verlangen, ohne die keine sicheren Kenntnisse vermittelt werden können. Die neuen Wörter stehen wieder in ihrem begrifflichen Zusammenhang und werden so dem Gedächtnis besser eingeprägt. Das Aufschreiben auf die

<sup>4</sup> Druck und Verlag des Cours catholique, Paris und Vichy.

Wandtafel genügt bei weitem nicht. Beim persönlichen Niederschreiben ist es, wie wenn jeder Strich, der den Buchstaben und das Wortbild festlegt, den neuen Begriff nochmals entstehen lassen würde. Sogar die Bewegung der Hand beim Schreiben kann eine Rolle beim Üben des Gedächtnisses spielen. Aber das neue Wort bleibt auch dann nicht, wenn es nicht gründlich schriftlich und mündlich wiederholt wird. Wiederholen wir nicht, so erziehen wir den Schüler zu jenem Typus des Blasierten, der mit Selbstbewußtsein von sich sagt, er habe einmal »gut« französisch oder englisch gekonnt, aber »leider« alles wieder vergessen.

Es liegt auf der Hand, daß auch der beste Wortschatzunterricht nie einen Aufenthalt im Sprachgebiet ersetzen kann. Er befindet sich im Fremdsprachgebiet in der Zwangslage, entweder nichts zu sagen und sich abseits von der Gesellschaft zu stellen oder aber sich mit der Gesellschaft in der fremden Sprache auseinander zu setzen. Will er also nicht Einzelgänger und Sonderling werden, so lernt er bald einerseits sein Ohr schärfen, anderseits beim Antworten seine Gedanken zu präzisieren und ökonomisch mit dem Wortmaterial umzugehen, das ihm zur Verfügung steht. Die Freude, im Sprachgebiet die zu Hause mühsam erworbenen Vokabeln zu hören, zu verstehen und als lebendige Begriffe auf sich wirken zu lassen, wecken bald Lust und Vergnügen an der einst tot geglaubten Materie.

## U M S C H A U

### KATHOLISCHER LEHRERVEREIN DER SCHWEIZ

*Sitzung des Leitenden Ausschusses*  
vom 6. März 1952 in Flüelen

1. Jahresversammlung 1952 in Zug. Die Veranstaltung wird gemeinsam durchgeführt von: Kath. Lehrerverein der Schweiz, Kath. Erziehungsverein der Schweiz, Verein kathol. Lehrerinnen der Schweiz.

Versammlungstage werden sein: 5. und 6. Juni. Samstag nachmittag finden die Delegiertenversammlungen statt. Am Samstagabend kann das Zentenarfestspiel besucht werden. Am Sonntagmorgen bietet sich nach dem Hauptgottesdienst Gelegenheit zum Besuche der Zuger Schulausstellung. Am Sonntagnachmittag wird Herr Bundesrat Etter zur kathol. Erzieherenschaft sprechen.

2. »Schweizer Schule«. Herr Redaktor Prof. Dr. Niedermann berichtet über Sondernummern, Raum-