Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung

Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein

Band: 58 (1913)

Heft: 16

Anhang: Zur Praxis der Volksschule : Beilage zu Nr. 16 der „Schweizerischen Lehrerzeitung“, April 1913, Nr. 4

Autor: K.V.

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: 12.12.2025

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

ZUR PRAXIS DER VOLKSSCHULE

BEILAGE ZU N°. 16 DER „SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG“

1913 APRIL No. 4

„Wochen-Einheiten“

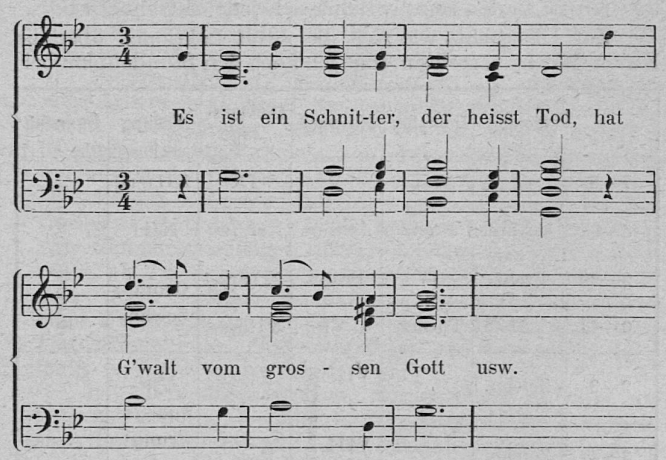
Reformbeispiele aus der stadtzürcherischen Sekundarschulpraxis; aber keine Rezepte!

III. 11. Stunde. Im Singsaal. Im Buch „Die Turnachkinder im Sommer“ (nach meinen Erfahrungen scheint es das Lieblingsbuch unserer 10—13Jährigen zu werden!) sitzen an einem stillen schönen Abend Lotti, Marianne und Hans auf der Gartenmauer in der Seeweid und singen in ihrer fröhlichen Stimmung gerade das ernsteste Lied, das altdeutsche Volkslied vom Schnitter Tod. Bei der Stelle: Trotz, Tod, komm her, ich fürcht' dich nit! da rücken sie enger zusammen, und es wird ihnen ganz besonders tapfer zu Mut; so tapfer, dass sie es keck aussprechen: Wenn jetzt der Schnitter Tod käme mit seiner Sense, wir würden uns nicht fürchten! Meine Schüler haben dieses Kapitel aus den „Turnachkindern“ schon gelesen; ich brauche sie nur daran zu erinnern. Ebenso rufe ich ihnen in Erinnerung jene Dürer'schen Holzschnitt-Totentanzbilder, die (bei Behandlung des Geschichtskapitels vom Schwarzen Tod) seiner Zeit im Klassenzimmer gehangen haben.

Und nun wollen wir einmal erst gründliche Bekanntschaft machen mit dem alten Text des Volksliedes. Unser Singbuch bringt davon nur drei Strophen und lässt die urwüchsigste, die letzte, weg. Der Originaltext enthält sechs Strophen. Wir lesen und besprechen sie. Bevor wir zum Singen übergehen, habe ich noch einen lieben Gast vorzustellen, einen stimmbegabten stud. phil., ehemaliger Schüler meiner Klasse, der mir für heute seine gütige Mitwirkung zugesagt hat. Es soll nämlich, wie es öfters geschieht, nicht bloss eine Singstunde abgehalten, sondern auch eine Übung im Musikhören versucht werden.

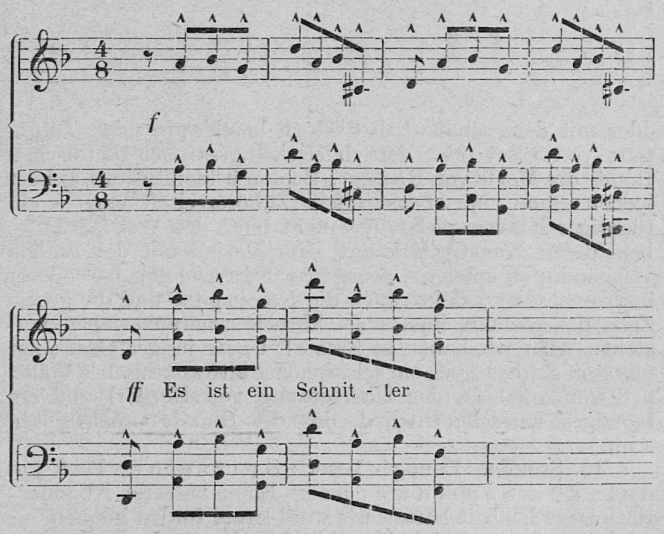
An der Notentafel steht die älteste Fassung des Schnitter-Liedes geschrieben; die vom Jahr 1630. Diese Melodie in G-Moll, die die Trauer über den grausamen Würger so innig und doch so eindringlich zum Ausdruck bringt, mögen wohl auch die alten Eidgenossen von 1660, von denen wir in den letzten Tagen so viel erzählten, gekannt haben. Vielleicht haben sie das Lied selber gesungen auf ihrer Reise durch Frankreich, als sie durch die von Hungersnot und Pest stark heimgesuchte Franche Comté zogen.

Das alte Lied trägt zunächst unser Gast vor; dann singen es die Schüler und, wie mir scheint, mit Freude und Andacht.

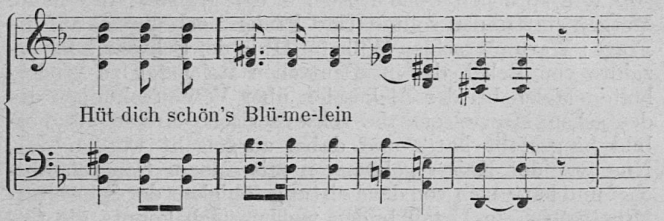


Nun kommt die Komposition von Mendelssohn (za. 1830) (die unser Singbuch enthält) an die Reihe; auch ein einfaches Lied in Moll, aber doch schon mit viel mehr Proben feiner Charakterisierungskunst durch einfachste Mittel, besonders in der Darstellung des unerbittlichen Dreinschneidens der Sense.

Beide Gesänge sind strophisch komponiert; hören wir nun, wie ein moderner Komponist alle sechs Strophen in Musik setzt. Es ist Theodor Streicher (1902). Ich erkläre den jungen Zuhörern, was man unter durchkomponiertem Lied versteht, welche Absichten dabei ein Tondichter verfolgt und welche Ausdrucksmittel ihm durch die Klavierbegleitung zur Verfügung stehen. Es ist eine durchaus eigenartige Komposition, fast holzschnittartig möchte man sagen. Frappierend ist schon gleich die Einleitung, das Heranschreiten des Todes; dieses Motiv mit den zackigen Oktavenschritten:



Ebenso das Motiv mit den eigentümlich herben Akkorden:



Das Leid über die vielen dahinfallenden Blümelein gibt sich kund in einer wehmütigen, volkstümlich schlichten Weise. Aber prachtvoll, wie in Erz gehauen in monumentaler Einfachheit, berührt uns mit der schlagenden Kraft eines Luther- oder Bach-Chorals die gewaltige Stelle:

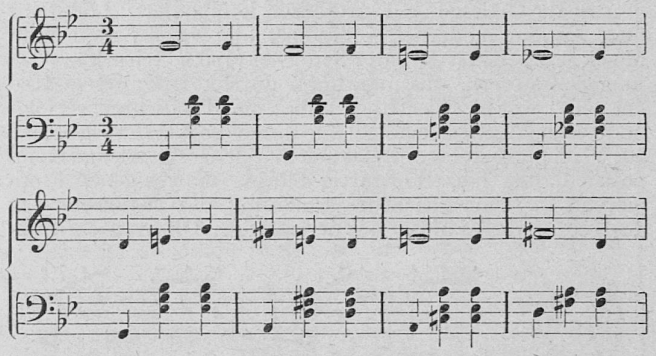
Trotz! Komm Tod, ich fürcht dich nit!
Trotz! Eil' daher in einem Schritt!
Werd' ich verletzet, so werd' ich versetzet
In den himmlischen Garten,
Auf den wir alle warten.
Freue dich, schön's Blümelein!

Der versöhnliche Ausblick des Gedichtes auf den himmlischen Garten veranlasst den Tondichter, sein Werk in einem längern trostreichen choralmässigen Nachspiel ausklingen zu lassen.

Ob die musikalischen unter den jungen Hörern den Absichten Streichers zu folgen vermochten? Die Unmusikalischen haben wenigstens mit einigem Anstand ruhig zugehört, sogar bei den 15 Takten des Klavier-Nachspiels. Und das ist auch schon etwas! Ob ihnen die moderne Komposition überhaupt gefallen hat? Ich glaube kaum; wenigstens erfolgte auf die Frage: Welchen von den drei Gesängen wollt ihr nun

am liebsten singen? die einstimmige Antwort: Den ersten! (1630).

Nun wäre eigentlich, wenn wir unsere Übung im Musikhören fortsetzen wollen, der passende Moment da, die Schüler mit einigen typischen musikalischen Totentänzen bekannt zu machen, als Ergänzung zu dem Totentanzthema einer früheren Geschichts- und Poesiestunde. Etwa mit der rhythmisch und melodiös so reizvollen, fast eleganten Danse macabre von Saint Saëns:



oder mit dem schauerlich düstern beinklappernden Totentanz von Liszt oder dem burlesken, satirisch-skeptischen Ronde des Morts von Kastner. Zu den beiden letztern gehört jedoch schon eine etwas reifere Zuhörerschaft und — ein tüchtiger Klavierspieler, der nicht bloss den von Harter so beneideten Kunstgriff kennt, „im Notfall mit der Linken vierhändig zu spielen", sondern zur Erreichung besonderer instrumentaler Effekte auch die Nasenspitze und die grosse Zehe des rechten Fusses als Mithelfer heranzuziehen versteht. Aber wir haben ja Ersatz! Unser junger Gast singt uns zum Schluss noch ein sehr schönes altfranzösisches Volkslied von 1660 (in der Übersetzung von Herder) und ein trotziges Landsknechtslied, das die Stunde prächtig abschliesst.

13. Stunde. Deutsch Lesen: Spitteler, Die jodelnden Schildwachen. Einen besseren Abschluss für unsere Einheit hätten wir wohl kaum finden können, als mit Spittelers „Jodelnden Schildwachen".

Wir sprachen vom Abschied des Kaisers, der heute Morgen stattfinden sollte. Und kamen noch einmal auf die Frage: Warum erschien Wilhelm II. in der Schweiz? Ich erzählte von Bebel, der im Deutschen Reichstag zu wiederholten Malen bei der Diskussion über Vereinfachungen des deutschen Heerwesens die schweizerische Armee als Vorbild hingestellt hatte und dabei ausgelacht worden war. Nun war der Kaiser gekommen mit seinem Generalstabschef und hatte sich von der Leistungsfähigkeit der Schweizer-Miliz selber ein Urteil bilden wollen. Ich konnte die Gelegenheit nicht unbenützt vorübergehen lassen, von der Geschmacklosigkeit gewisser Blätter zu reden, die für jene einfache Tatsache nichts übrig hatten, als witzlosen Hohn. Dann wurde die Diskussion etwas kühner: Ich riskierte, obwohl Nichtmilitär, das Thema anzubohren: Konnte der Kaiser bei den Schweizermanövern etwas sehen, was ihm in seinem Reich nicht geboten wurde? Das führte uns auf Fragen der militärischen Disziplin und plötzlich standen wir einem merkwürdigen Fall gegenüber: Es stehen da bei einem alten Turm im Manöverfeld drei Schildwachen. Der Major, Herr Cavaluzzi, ein alter „Junker", hat sie hingepflanzt:

„Hier bleibt ihr steh'n, ihr Sakerlot!
Und dass sich keiner muckst und rodt!
Sonst — Strahl und Hagel — gibt's etwas!
Verstanden? — Also: merkt euch das."

Dann geht der Herr Major von dannen, nimmt in einer nahen Wirtschaft eine kleine Erfrischung, so ein Schöpplein, oder zwei. Da plötzlich hört er jodeln, wahrhaftig, dreistimmig jodeln! Kein Zweifel, es sind die Schildwachen! Ventre à terre galoppiert er zu den Posten hin, flucht und brüllt sie an:

„Vor allem haltet dieses fest:
Drei Tage jeder in Arrest!
Ja wohl, das käm' mir just noch recht!
Um eines aber bitt' ich, sprecht,
Wie diese Frechheit euch gelingt,
Dass einer auf dem Posten singt?"

Was konnte denn die drei frechen Schildwachen veranlasst haben, auf ihrem Posten fröhlich zu jodeln? Es war drollig, alle die Vermutungen der künftigen Vaterlandsverteidiger zu hören und entgegenzunehmen; aber keiner kam auf das Rechte. Und alle waren nun gespannt darauf, was für Gründe die drei Soldaten in Spittelers Gedicht gehabt hatten. Allgemeines zustimmendes Nicken, als man hörte, wie alle Drei sich geschickt verteidigten und alle Drei im nämlichen Sinn, nur jeder mit anderen Worten: Die Freude an der Uniform, an der Erfüllung einer mutigen Mannespflicht und der Anblick an der vor ihnen ausgebreiteten schönen Heimat, die sie schützen durften, das war's, was sie zum Jodeln getrieben. Und der Major, was sagte der dazu?

Der Junker schrie: „Zum Teufel hin!"
Die erste Pflicht heisst Disziplin! —
Ihr Lauser, wart! euch krieg 'ich schon!
Glaubt mir's!"
Und wetterte davon.

Er tat aber nur so. Am selbem Abend wunderte sich der Oberst an der Offizierstafelrunde, dass der sonst so mürrische Major Cavaluzzi vergnügt in den Bart pfiff und so gemütlich vor sich her „möggte".

Der Cavaluzzi hörte das,
Sprang auf den Stuhl und hob sein Glas:
„Mein lieber Vetter Ferdinand,
Stadtrat und Oberst zubenannt!
Wenn einer kommt und hat die Ehr'
Und dient in solchem Militär
Von wetterfestem Bürgerholz —
Gesteift von Trotz, gestählt von Stolz —
Lausketzer, die man büssen muss,
Weil ihnen Schildern ein Genuss —
Mannschaften, wo der letzte Hund
Hat ein Ideal im Hintergrund —
Komm her, beim Styx! stoss an beim Eid! —
Wer da nicht mitmöggt, tut mir leid." *)

Das Gedicht mit seinem stark derben urwüchsigen Jubelton auf die liebe Heimat machte den Knaben wie den Mädchen nicht bloss Spass, sondern sichtliche Freude. Sie baten gleich, es in ihr Gedichtheft eintragen zu dürfen. Ich zog es aber vor, die Stimmung im Lied ausklingen zu lassen. Zu Ehren des Wehrkleides und der Heimat sangen wir die beiden Schützenlieder von Zahn-Angerer, die für meine Erstklässler noch neu waren.

Sollten in meiner Klasse trotzdem noch Antimilitaristen zu finden sein, so lehne ich jede Mitschuld ab.

Zur Übersicht, wie sich die zwölf Lektionen über die Kaiser-Woche verteilten, füge ich noch den Stundenplan bei:

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
7—8	I	III	V	IX	XII (Frz.)	Einquartierung
8—9	Arithm.	Franz.	Arithm.	Arithm.	XIII	
9—10	Franz.	IV	Franz.	X (Frz.)	Geom.-Zeichn.	
10—11	II	Turnen	VI	XI (Singen)		
2—3	Zeichn.		VII (Landesmuseum)		Einquartierung	
3—4	Zeichn.		VIII			

*) Das Gedicht habe ich hier etwas ausführlich verwendet, weil ich schon wiederholt die Erfahrung machte, dass es viele Kollegen noch gar nicht kennen.

Wie man sieht, hat unter der historischen Wochen-Einheit hauptsächlich das Fach Naturkunde „gelitten". Doch wird der Schaden gut gemacht in den nachfolgenden zwei Wochen, die einen speziell naturkundlichen Stoff behandeln.

Es bleibt noch übrig, das zu erwähnen, was wir jeweilen als bleibende Erinnerung an unsere Wochen-Einheiten abschöpfen: Unsere „illustrierten Prachtwerke", wie sie die Schüler mit fröhlichem Schriftstellerstolz nennen. Sie ergeben sich ohne allzu grosse Mühe oder Zeitaufwand einfach durch Zusammenstellung einzelner besonders gut gelungener Schüleraufsätze, Zusammenfassungen, Vortragsreferate, in Verbindung mit Illustrationen. Die Bilder und Schülerzeichnungen werden zusammengetragen und von einigen kartonnagekundigen und klebelustigen Knaben in einem Heft zusammen mit den schriftlichen Arbeiten vereinigt. Das illustrierte Titelblatt wird gewöhnlich von einem besseren Zeichner der Klasse angefertigt. Für unsere eben skizzierte Wocheneinheit hatte ich die typischen Bilder aus Tony Borels Buch herausgenommen. Sie hingen während der Woche an der Wand des Klassenzimmers. Dazu kamen eine Reihe von Photographien und Zeitschriftenbilder über die Zürcher Kaiserwoche. Letztere gaben mehrmals Gelegenheit, über den Geschmack zu streiten. So gefiel z. B. der Mehrheit der Klasse jene Photographie am besten, welche die Ankunft des hohen Gastes auf dem Bahnhofplatz darstellt, wo die ganze Gesellschaft: Kaiser, Präsident und Gefolge posiert und wo der Kaiser den Schnurrbart noch mehr emporzwirbelt und zu dem zudringlichen Photographen lachend zu sagen scheint: Na, also, bitte! Einstimmig war dagegen die Klasse in der Verurteilung jener Ansichtskarte (betitelt: Wilhelm II. bei den Schweizermanövern), die weiss der Himmel wie lange vor dem Ereignis fabriziert worden war und auf der der Kaiser und die schweizerischen Offiziere zu Pferd eine verzweifelte Ähnlichkeit mit Bleisoldaten von Fr. Karl Weber haben.

Die „illustrierten Prachtwerke" haben aber noch eine sehr reale Kehrseite: Ich bin im glücklichen Besitz der Freundschaft eines Provinzialblatt-Redaktors, dem ich allemal unsere neuesten Schöpfungen moderner Literatur zur Ansicht vorlege und der schon in erfreulich vielen Fällen erklärte: Daraus lässt sich ja ein ganz hübsches Feuilleton machen! Auch diesmal sind wir im glücklichen Fall. Zwar haben wir das in Aussicht stehende Honorar von 10—15 Fr. noch nicht erhalten; aber das hat uns nicht gehindert, einen Schultag im Freien auf Kredit zu unternehmen. Auch diese Schülerwanderung mit ihren halbstündigen Lektionen und ganzstündigen Pausen wurde zur Herstellung eines durch Schülerzeichnungen illustrierten Sammelheftes benützt.

Mehr als das „Prachtwerk" ist natürlich eine solche Schülerwanderung aus dem Ertrag unserer Schriftstellerhonorare der beste Lohn für die grosse Mühe der Vorbereitung und Präparation der Wocheneinheiten. Denn nicht alle sind mit einer kurzen skizzenhaften Zusammenstellung des Stoffes abgetan; in vielen steckt ein gehöriges Mass von Arbeit, manchmal monatelanges Studium, wie z. B. bei der vorliegenden. Es liegen deshalb auch seit 1904 erst 34 ausgearbeitete Versuche vor: 10 geographische, 12 historische, 8 naturwissenschaftliche und 4 rein literarische.

Als im Frühjahr 1906 der Schulvorstand der Stadt Zürich die Aufforderung an die Lehrerschaft zur Einreichung von Reformvorschlägen erliess, machte ich, wie man mir sagte, als einziger der Sekundarschulstufe, auch meine Eingabe, unter Beilage eines einlässlich ausgeführten Beispiels einer Wocheneinheit mit physikalischem Thema und strenger Durchführung des „Arbeitsprinzips", so weit es für die damaligen Verhältnisse möglich war.

Ich hörte damals sagen, meine Arbeit sei cum laude taxiert worden und mache die Runde unter den Mitgliedern einer Reformkommission. Aber ich habe leider nie in meiner Klasse ein solches Mitglied gesehen; auch der Schulvorstand hat mir seine Meinungsäusserung über meine Vorschläge vorenthalten, vielleicht, weil ich kein „Programm" für alle drei Sekundarschuljahre ausgearbeitet hatte.

Aber — man liess mich wenigstens die Versuche ungestört fortsetzen, und ich gedenke sie auch fortzuführen, bis ich das Material für zwei Jahreskurse beisammen habe. Das wird allerdings noch ein paar Jahre dauern! Schon jetzt liegen über 800 Seiten Manuskript in meinen Mappen! Wie wäre es, wenn die Herren Harter u. a. sich einmal Zeit nähmen, dieses Material durchzusehen? Vielleicht würde den „Helleren" unter ihnen doch eine Ahnung aufdämmern, wozu Lidus Linder seine freien Nachmittage verwendet. Vielleicht würden Sie sich doch sagen, dass Linder schon längst im Stillen und ohne sich in Szene zu setzen, sehr viel positive Arbeit für Sekundarschulreform geleistet hat. Und was hatten Sie dafür übrig, meine Herren aus dem Schulhaus an der Kulturstrasse? Sie hatten dafür nichts übrig, als die Verdächtigung: Reform ist Vorwand für Faulheit. Reform treiben die „Überlehrer", welche es bequem haben wollen; die nur „spielend" das treiben was ihnen gerade in den Kram passt. Nein, meine Herren, so ganz mühelos angenehm spielend bringt der „Überlehrer" seinen Schülern nicht alles bei, wie Sie den Lesern der S. L. Z. weismachen wollten. Ich habe noch nie so zielbewusst gearbeitet, und noch nie hatte ich Gelegenheit, die Schüler zu so konzentrierter Selbstbetätigung anzuleiten, wie bei meinen Reformversuchen. Das werden Sie noch besser beurteilen können, wenn Sie weitere Beispiele von meinen Wocheneinheiten in der S. L. Z. gelesen haben werden.

Freilich — das will ich gerne eingestehen — ist die Durchführung solcher Versuche nur dann eine dankbare Aufgabe, wenn in der Klasse wenigstens ein halbes Dutzend Schüler sitzen, die sich mit dem Lehrer für den gebotenen Stoff erwärmen oder sogar begeistern können. Hat man aber einmal das Unglück, gar keine solchen zu besitzen, dann kann es einem passieren, dass man im stillen aufreibenden Kampf zwischen der Erreichung schöner hoher Ziele und der unheilbaren Interesselosigkeit der ganzen Klasse erliegt, dass man schliesslich aufhört, seinen Geist an einem Stumpfsinn zu wetzen, der dafür unempfindlich bleibt, und dass man am Ende den Eindruck hat: Du hättest besser getan, nach allerältester Schulmeisterart ein ganz geringes Minimum von Stoff immer und immer wieder durchkauen zu lassen, bis es „sitzt".

Aber das bringt ein „Überlehrer" nicht fertig. Und Gott sei Dank, bleibt eine solche Klasse eine Ausnahme. Und die jetzige entschädigt mich wieder ordentlich für den ausgestandenen Ärger in der trostlosen „Spezialklasse" von 1910 bis Frühjahr 1912.

Nun aber noch eins, da wir doch einmal mitten in die Polemik hineingeraten sind! Die Herren Harter wissen ganz gut, dass ich in den letzten Jahren hunderte von Stunden zum Suchen, Prüfen und Auswählen von gediegenem Lesestoff verwenden musste, bis jene Schülerbibliothek beisammen war, die etliche so jammervoll selten benützt haben. Diese Bibliothekararbeit allein hätte zeigen sollen, dass keine Berechtigung da war, einen Kollegen wegen Gewinnung eines zweiten freien Nachmittags (durch Wegfall einer Singstunde von 4—5) bei der Behörde zu verklagen und sich in der L.-Z. selber als „Musterkollegen" vorzustellen.

LANGUE FRANÇAISE

I. **Le travail du fer.** *Vocabulaire.* La forge, le soufflet, le marteau, l'enclume, la pince, le poinçon, l'étau, la lime, le burin, le ciseau; le laminoir, la filière; les étincelles, la limaille. — Le forgeron, le maréchal ferrant, l'ajusteur, le mécanicien, le ferblantier, le chaudronnier... — Le fer est... rouge, étincelant; la forge est... embrasée; le soufflet est... puissant; le marteau est... lourd; l'enclume est... sonore; le forgeron est... robuste, gai, adroit. — La forge... *brasille*; le soufflet... *ronfle*; le fer... *rougit*, *étincelle*; le marteau... *frappe*, *façonne* le fer; l'enclume... tinte. — Le forgeron... *allume* la forge, *active*, *attise* le feu, *tire* le soufflet, *manie* le marteau...

II. **Dans la forge.** Quand je passe devant la forge, je jette un regard par la porte toujours ouverte. Les manches retroussées, le forgeron attise le feu, tire le soufflet qui ronfle.

Quand le fer est rouge, le forgeron le saisit avec une pince, le porte sur l'enclume et, maniant son lourd marteau, frappe et refrappe pour le façonner.

1. *Explications.* Pourquoi la porte de la forge est-elle toujours ouverte? — Pourquoi le forgeron retrousse-t-il ses manches? — Avec quoi *attise*-t-il le feu? — Qu'entend-on ronfler dans le soufflet? (L'air). — Comment est le fer qu'on a longtemps chauffé? — Pourquoi fait-on rougir le fer? (Pour le travailler facilement.) — Avec quoi le forgeron *façonne*-t-il le fer?

2. *Vocabulaire.* Le fer, ferrer, le maréchal ferrant, le fer-blanc, le ferblantier, la ferblanterie. — Le *fer* à cheval; le *fer* à repasser; le *fer* à friser; avoir les *fers* aux pieds.

3. *Exercices.* Quels sont, dans le texte, les adjectifs qui marquent la possession? — Employer chacun des noms du texte avec un adjectif possessif. — Mettre le texte à l'imparfait en soulignant les verbes.

III. **L'enclume.** Je suis l'enclume sonore. Sur moi tombe et retombe le lourd marteau, qui façonne le fer étincelant. Mon maître, le forgeron, n'est jamais las. C'est moi qui, le matin, avec le coq, réveille le village. Souvent on m'entend encore le soir, quand chacun a fini sa journée.

1. *Explications.* En quoi est l'enclume? — Qu'entend-on lorsqu'on la frappe? (Un tintement.) — Quand le fer est-il étincelant? — Pourquoi le forgeron n'est-il jamais las? (Robuste, courageux.) — Qui réveille le village le matin? — Pourquoi le forgeron travaille-t-il parfois très tard? (Les cultivateurs rapportent des champs des outils à réparer pour le lendemain matin.)

2. *Vocabulaire.* L'étin*celle*, étin*cel*ant; — je rév*eille*, le rév*eil*; — je somm*eille*, le somm*eil*; — j'app*elle*, l'app*el*. — Le *coq*, le coke, un oeuf à la coque.

3. *Exercices.* Quels sont les adjectifs qui, dans le texte, marquent la possession? Etablir la liste des adjectifs possesifs. — Supposez que vous parliez à l'enclume et écrivez: *Tu es...* — Conjuguer oralement d'abord, puis par écrit, à l'imparfait: *être* l'enclume sonore et *réveiller* le village.

IV. **Le forgeron.** Le forgeron du village est un homme robuste, aux grosses mains nerveuses. Les muscles de ses bras sont aussi forts que des bandes de fer. Son visage est brûlé; son front est mouillé par une sueur honorable. Il gagne ce qu'il peut et regarde tout le monde en face, car il ne doit rien à personne.

1. *Explications.* Qu'est-ce qui rend le forgeron robuste? — lui donne de grosses mains *nerveuses*? — A quoi servent les muscles des bras? — A quoi compare-t-on ceux du forgeron? — Pourquoi son visage est-il brûlé? — Pourquoi son front est-il mouillé? — Qu'est-ce qu'une personne *honorable*? (Une personne que l'on doit respecter.) — Une sueur *honorable*? — Le forgeron s'enrichit-il? — Quand peut-on regarder les gens en face? (Quand on est honnête.)

2. *Vocabulaire.* Le *muscle*, un bras musclé, la force musculaire; — le *nerf*, un bras nerveux, un enfant énervé. — Le *visage*, la face, la figure; — *suer*, transpirer; —la *sueur*, la transpiration.

3. *Exercices.* Dans les trois premières phrases, trouver le sujet des verbes. — Souligner les adjectifs qui marquent la possession. — Conjuguer oralement d'abord, puis par écrit: je *gagne* ce que je *peux* et ne *dois* rien à personne.

V. **Compositions.** 1. *Les actions du forgeron. Dans la forge embrasée,* il... fait rougir le fer. — *Sur l'enclume sonore,* il... place le fer rouge. — *Avec le lourd marteau,* il... frappe et refrappe. — *Dans l'étau robuste,* il... maintient le morceau de fer. — *Avec le poinçon bien trempé,* il... perce plusieurs trous. — *Avec la lime mordante,* il... aplanit, polit le fer.

2. *Le portrait du forgeron. a)* Quel est l'aspect général du forgeron? Comment est son visage? Comment sont ses bras? Comment sont ses mains? Que porte-t-il devant lui? — *b)* Le forgeron est un homme d'aspect robuste. Son visage est noirci par la fumée. Ses bras sont gros et musclés. Ses mains sont noires et calleuses. Il porte devant lui un tablier de cuir qui le protège contre les étincelles.

3. *Un fer à cheval.* Quelle est la forme du fer à cheval? — Quelle est son épaisseur? — De combien de trous est-il percé? — A quoi servent ces trous? — Que voit-on en avant du fer? — A quoi sert ce petit crochet? — Que fait-on avant d'appliquer le fer sur le sabot du cheval?

4. *Ce que fait le forgeron.* Le forgeron place un morceau de fer dans la forge. Il tire le soufflet. Il attise le feu. Il prend le fer rouge avec une pince. Il le porte sur l'enclume. Il saisit son marteau. Il frappe et refrappe, tourne et retourne le morceau de fer. Il l'aplatit, le recourbe. Il prend un poinçon et perce des trous.

5. *L'enclume.* 1. Où est-elle placée? — 2. Le support — 3. L'enclume proprement dite. (Dessin.)

L'enclume est placée près du fourneau de forge, au milieu de l'atelier. — Elle est supportée par un lourd billot de bois. Ce billot est brûlé en plusieurs endroits. Quelques outils y sont accrochés. — L'enclume est formée par une grosse masse d'acier. Elle est plate et luisante à sa partie supérieure. Elle se termine en pointe à chaque bout. Lorsqu'on la heurte avec un marteau, elle rend un beau son clair.

(Man. Gén.)

Verschiedenes. Lateinische oder deutsche Schrift? Wir Lehrer sind ein gründliches Völklein. Man kann aber die Gründlichkeit auch zu weit treiben. Die Frage, ob lateinische oder deutsche Schrift, ist nun schon so oft an massgeblichen und unmassgeblichen Stellen besprochen worden, dass sie nachgerade anfängt, langweilig zu werden. Entschieden im Irrtum befindet sich ein Einsender in diesem Blatt, der meint, die Frage bedürfe noch einer genauen wissenschaftlicchen Untersuchung, ehe wir das eine oder andere System aus der Schule verbannen. Nein! Die Wissenschaft, die mit ihren tachistoskopischen Versuchen (ich weiss leider nicht, was das ist) die mehr oder minder grosse Lesbarkeit und Schreibflüchtigkeit einzelner Buchstabenformen herausdüfteln will, wird die Frage nicht lösen. Und zweitens kann es sich gar nicht darum handeln, „das eine oder das andere System aus der Schule zu verbannen, sondern einzig darum, ob wir die deutsche und die lateinische Schrift, oder nur die letztere zu üben haben. Denn, halten wir uns doch einmal an die Tatsachen!

1. Fast alle Kulturvölker schreiben in Antiqua. 2. Es ist nicht anzunehmen, dass sie sich durch wissenschaftliche Versuche von den Vorzügen der deutschen Schrift überzeugen lassen werden. 3. Der zunehmende Verkehr zwischen den Völkern verlangt auch von uns gebieterisch die Kenntnis der Antiqua. 4. Schon in der Sekundarschule brauchen wir die Antiqua im fremdsprachlichen Unterricht. 5. Die Kenntnis zweier Schriften ist nicht nötig, wenn man mit einer auskommen kann. 6. Für die Volksschule würde die Beschränkung auf eine Schrift eine grosse Erleichterung bedeuten.

An der Wahrheit dieser Behauptungen wird wohl niemand zweifeln. Wichtiger als die Erkenntnis ist aber der Wille zur Tat. Deshalb erlaube ich mir, ein ganz einfaches Verfahren vorzuschlagen, das die Frage klanglos aus der Welt schaffen würde: Wir Lehrer, die wir doch von vorstehenden Tatsachen überzeugt sind, üben in der Schule die deutsche Schrift nur noch so weit, dass die Schüler sie lesen und zur Not schreiben können. Wir müssen das tun, um nicht mit Gesetzen und Verordnungen in Konflikt zu kommen. Im übrigen bevorzugen wir die Antiqua als Schreibschrift derart, dass es keinem Schüler einfällt, nach dem Austritte aus der Schule auch nur einen Brief in deutscher Schrift zu schreiben. So ziehen wir allmählich ein Geschlecht heran, dem die Antiqua in Fleisch und Blut übergegangen ist, das ein deutsch geschriebener Brief gerade so altväterisch anmutet, wie etwa uns eine deutsche Adresse. Mit einem bedauernden Lächeln wird man der künftigen Generation erzählen, dass einst unter den Lehrern ein hitziger Kampf um die beiden Schriften getobt. Voraussetzung für das Gelingen dieses Verfahrens ist nur, dass nicht etwa Lehrer an höheren Stufen aus lauter Pedanterie und Eigensinn das unten angefangene Werk zu zerstören trachten. — Wer macht mit?

K. V.

□ □ □ □