Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 82 (1937)
Heft: 34

Heft

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: 06.08.2025

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

SCHWEIZERISCHE
LEHRERZEITUNG
ORGAN DES SCHWEIZERISCHEN LEHRERVEREINS

82. Jahrgang No. 34
20. August 1937

Beilagen ● 6mal jährlich: Das Jugendbuch · Erfahrungen im naturwissenschaftlichen Unterricht · Pestalozzianum · Zeichnen und Gestalten ● 4mal jährlich: Heilpädagogik · Sonderfragen ● 2mal monatlich: Der Pädagogische Beobachter im Kanton Zürich

Schriftleitung: Beckenhofstr. 31, Zürich 6, Postfach Unterstrass, Zürich 15, Tel. 21.895 ● Annoncenverwaltung, Administration und Druck: A.-G. Fachschriften-Verlag & Buchdruckerei, Zürich 4, Stauffacherquai 36-40, Postfach Hauptpost, Tel. 51.740

Erscheint jeden Freitag

embru Schulmobiliar aus Stahlrohr
Embru-Werke A.-G. Rüti (Zch.) 1475

Das nationale Interesse voran

Die Gebirgshilfelotterie steht unter allen Lotterien einzig da; sie dient der Hebung der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Lage der Bergbevölkerung. Die Erhaltung der Eigenart und Existenz unserer Gebirgsbevölkerung ist von größtem nationalem Interesse und verdient die Unterstützung jedes patriotisch Gesinnten. 1939

Die Gebirgshilfelotterie macht es jedermann leicht, sein Scherflein an das große Werk beizutragen. Mit nur zwei Franken können Sie helfen und zugleich sich selbst eine Gewinnchance verschaffen. Der Losvorrat nimmt rasch ab und wird **vor** der Ziehung, die aus Rücksicht auf andere Lotterien auf **9. September 1937** angesetzt ist, erschöpft sein; daher beeile sich jeder mit der Bestellung, die Gewinnaussichten sind größer als je!

Lospreis Fr. 2.- 1 Serie (10 Lose) Fr. 20.-
mit 1 Gratislos f. d. Sonderziehung

Einfachste Bestellungsart: Einzahlung auf Postcheckkonto VII 7000 der Schweiz. Gebirgshilfelotterie Luzern unter genauer Angabe Ihrer Adresse und Beifügung von 40 Rp. für eingeschriebene Zustellung und 30 Rp. extra für Ziehungsliste nach Erscheinen. Besonderer Bestellbrief nicht nötig. (Auf Wunsch auch Nachnahmesendung).

Trefferplan
Treffer für die Hauptziehung

1	Treffer	à 50000	Fr.	=	50000 Fr.
1	„	à 30000	„	=	30000 „
1	„	à 15000	„	=	15000 „
1	„	à 10000	„	=	10000 „
1	„	à 9000	„	=	9000 „
1	„	à 8000	„	=	8000 „
1	„	à 7000	„	=	7000 „
1	„	à 6000	„	=	6000 „
10	„	à 5000	„	=	50000 „
50	„	à 1000	„	=	50000 „
100	„	à 500	„	=	50000 „
200	„	à 100	„	=	20000 „
500	„	à 50	„	=	25000 „
1000	„	à 20	„	=	20000 „
25000	„	à 5	„	=	125000 „
1481	Treffer für die Serien-Gratislose mit Spezialziehung				30000 „
28349	Treffer			=	505000 Fr.

Schweiz. Gebirgshilfelotterie

Geschäftsstelle: Luzern
Theaterstr. 15, Telephon 22.478

Versammlungen

Lehrerverein Zürich. *Lehrergesangverein.* Samstag, 21. Aug., 17 Uhr, Singsaal der Hohen Promenade: 1. Uebung nach den Sommerferien. Wir singen für das Jubiläum des Turnvereins. Es stehen uns nur noch wenige Proben zur Verfügung. Es ist daher das Erscheinen *aller* Sänger dringend erwünscht.
— *Lehrerturnverein.* Montag, 23. Aug., 17.45 Uhr bis 19.20 Uhr, Sihlhölzli. Bitte vollzählig zu den Vorbereitungen auf das Jubiläum. — Lehrerinnen: Dienstag, 24. Aug., 17.15 Uhr, im Sihlhölzli. Vorbereitung auf das Jubiläum. Bitte alle!
— *Lehrerturnverein Limmattal.* Montag, 23. Aug., 17.30 Uhr, Kappeli: *Hauptübung:* Kraft- und Geschicklichkeitsübungen II. und III. Altersstufe; Faustball. Leiter: Aug. Graf, Seminarturnlehrer, Küsnacht.
— *Lehrerturnverein Oerlikon und Umgebung.* Freitag, 20. Aug., 17.30 Uhr, in der Ligusterturnhalle: Schulturnen 2. Altersstufe. Freitag, 27. Aug., 17.30 Uhr: Männerturnen. Alle sind bestens willkommen. Wir bitten die Korbballspieler um regelmässiges Erscheinen.
— *Pädagogische Vereinigung.* Arbeitsgruppe: Zeichnen 4. bis 6. Kl. Freitag, 27. Aug., 17 Uhr, Hohe Promenade, Zimmer 89: Lektionen für die 6. Klasse.
— Arbeitsgemeinschaft: Zürichs Museen im Unterricht. Donnerstag, 26. Aug., *17 Uhr,* Neumarkt 13, Zürich 1: Besuch der «Schweiz. Trachtenstube». Zu dieser Führung erwarten wir recht viele Kollegen und Kolleginnen.
— *Naturwissenschaftliche Vereinigung. Voranzeige.* Voraussichtlich Samstag, 28. Aug., nachmittags: *Pilz-Exkursion.* Näheres im Kurier der nächsten Woche.

Baselland. *Lehrerinnenturnverein.* Uebung Samstag, 28. Aug., 14 Uhr, in Liestal.

Hinwil. *Lehrerturnverein.* Freitag, 27. Aug.: Lektion I. Stufe. Spiel.

Meilen. *Lehrerturnverein des Bezirks.* Dienstag, 24. Aug., 18 Uhr: Faustball auf dem Rasenplatz beim Schulhaus an der Zürcherstrasse. Bei schlechtem Wetter: Turnen in der Halle. Wir erwarten gerne all unsere spielfreudigen Mitglieder.

Pfäffikon (Zürich). *Lehrerturnverein.* Mittwoch, 25. Aug., 18.30 Uhr, in Pfäffikon: Körperschule 12. Altersjahr, volkstümliche Uebungen, Spiel. Wir erwarten guten Besuch!

Uster. *Lehrerturnverein.* Wir beginnen mit 10., 11. und 12. Altersjahr Knabenturnen. Anschliessend Faustball.

Winterthur. *Lehrerturnverein.* Lehrer: Montag, 23. Aug., *18.0 Uhr,* Kantonsschulturnhalle: Handballtraining. Bitte zahlreich und pünktlich erscheinen. — Lehrerinnen: Turnhalle Kantonsschule, Freitag, 27. Aug., 17.15 Uhr: Frauenturnen.
— *Sektion Andelfingen.* Dienstag, 24. Aug., 18.20 Uhr: Turnen für ungünstige Verhältnisse.
— *Sektion Tösstal.* Donnerstag, 26. Aug., 17.30 Uhr, Turnhalle Turbenthal: I. Stufe.

Stellenloser Lehrer

in Zürich oder Umgebung wohnend, **findet** vorübergehende **Beschäftigung** als Sekretär bei Dr. phil. Beanspruchung: 2 Nachmittage wöchentlich. Aufgabe: Korrekturarbeiten, Präparationen usw. Offerten unter Chiffre SL 4 Z an die Administration der Schweizerischen Lehrerzeitung, Zürich, Stauffacherquai 36.

Junger **Lehrer** als **Associé**

gesucht. Einlage 20000 Fr. Lebensstellung. Offert. unt. Chiffre SL 6 Z an die Administr. der Schweiz. Lehrerzeitung, Zürich, Stauffacherquai 36.

Stadt Neuenburg
Höhere Handelsschule

Anfang des Schuljahres: **15. September 1937.**

Besondere Klassen für Mädchen und fremdsprachige Schüler. Handelsabteilung mit Diplom und Maturitätszeugnis. Neusprachliche Abteilung. Französische Spezialklasse. **Vorbereitungskurs vom 15. April bis 15. Juli. Ferienkurse.** Auskunft und Programme beim Direktor: **P.-H. Vuillème.**

LIBRAIRIE FRANÇAISE
Rämistr. 5 ZURICH Tél. 23.350

Pour la rentrée des classes, procure rapidement tous les livres scolaires en langue française

Conditions spéciales pour les écoles

Maschinengesetzte Musiknoten

(Peinlich exakt und sauber wie gedruckte, billig wie vervielfältigte; beliebige Vorlage; *neues Verfahren.* Probe gratis.),

Vervielfältigungen und **alle Drucksachen**

beziehen Sie vorteilhaft v.

K. ERNST, Neftenbach (Zch.)

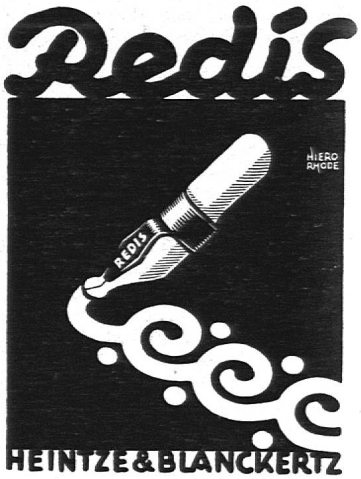
Einrahmen
im Spezialgeschäft seit 1892
KRANNIG, ZÜRICH
Seinaustr. 48, Nähe Sihlbrücke

Zu verkaufen:
Ca. 200
Diapositive
(Oesterreichische Alpen bis Gardasee)
Stückpreis 35 Rp.

Honegger, Lehrer, **Hegnau**

Gut besuchtes
Knabeninstitut
zu verkaufen

für kapitalkräftigen Lehrer sehr gute Existenz. Off. unt. Chiffre SL 5 Z an die Administration der Schweiz. Lehrerzeitung, Zürich, Stauffacherquai 36.



1136

UNIVERSITÉ DE LAUSANNE

Cinq Facultés

Théologie, Droit, Médecine, Lettres, Sciences

Ecole des sciences sociales, politiques et consulaires. Ecole des Hautes Etudes commerciales. Ecole de pharmacie. Ecole de français moderne. Cours de vacances. Institut de police scientifique.

ÉCOLE D'INGÉNIEURS DE LAUSANNE

Laboratoire d'Electricité - Institut de Géodésie - Laboratoire d'Essais de Matériaux

Diplômes d'ingénieur-civil, d'ingénieur-mécanicien, d'ingénieur-électricien et d'ingénieur-chimiste. L'Ecole délivre aussi le grade de docteur ès sciences techniques 1352

Pour renseignements et programmes, s'adresser au Secrétariat de l'Université, Palais de Rumine à Lausanne.

Mitglieder unterstützt die Inserenten

Musiknoten

Reproduktion nach beliebigen Vorlagen in jeder Stückzahl zu niedrigsten Preisen. Verlangen Sie unverbindlich Auskunft! 1335

A. Stehlin, Basel, Lichtpausanstalt, Spitalstr. 18.

So vielen, des Alleinseins müde, Fehlt nur der Mut zum eignen Glück!

In vertraulicher, verantwortungsbewusster Unterredung, nach Darlegung Ihrer Verhältnisse — bei Zusicherung allerstrengster Diskretion — bin ich gerne bereit, Ihnen nach bestem Wissen und Gewissen zu raten, Ihnen den Weg zum Lebensgefährten zu weisen, mit dem Sie glück- und leidverbunden Ihrer Bestimmung entgegenzugehen gewillt sind.

Bei **Besuch** *rechtzeitige* **Voranmeldung unerlässlich. Donnerstag** *keine Sprechstunde.*

Frau F. Leibacher, *Waisenhausstr. 12 (Hauptbahnhofplatz), Zürich 1, Telephon 58.458, Lift.*

SCHWEIZERISCHE LEHRERZEITUNG

20. AUGUST 1937 Sprachunterricht 82. JAHRGANG Nr. 34

Inhalt: Bergsommer — Grundsätzliches zu den neusprachlichen Lehrmitteln — Dreissig Jahre Französischunterricht — Normallaut S — Sprachübungen zum Grammatikunterricht für die Mittelstufe der Primarschule — Deutscher Grammatikunterricht mit Rücksicht auf die Fremdsprachen — Das N im Zürichdeutschen — Kantonale Schulnachrichten: Aargau, Zürich — Konferenz der Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände — Warum unsere Auslandschulen auch Kinder anderer Nationen aufnehmen — † Robert Huber

Bergsommer

Schlanke Halme, die im Wind sich biegen,
zitternd zwischen leichte Gräser schmiegen.
Tannen, sanft beschwingt, die würz'gen Düfte
mengend mit der Reinheit klarer Lüfte,
Wolken, segelnd in des Himmels Räumen,
schön, wie eines Abends holdes Träumen,
tiefbewegt und leise schon zerrinnend,
todesnah und wieder neubeginnend
ihren Lauf im Gleichklang sel'ger Stunden:
Tage, die wie süsse Kirschen köstlich munden.

Gertrud Bürgi.

Grundsätzliches zu den neusprachlichen Lehrmitteln

Wenn man neusprachliche Lehrmittel auf ihre methodische Durcharbeitung hin untersucht, so macht man eine traurige Entdeckung. Seit Jahrzehnten haben wir eine wahre Flut von Aufsätzen über methodische Fragen, und trotzdem stümpern die meisten Bücher noch immer im Elementaren herum. Wann wird endlich die Einsicht kommen, dass ein Sprachlehrbuch, mehr als irgend ein anderes, *strengen objektiven Gesetzen* zu gehorchen hat? Und wo ist der kompetente Richter, der jede Neuerscheinung nach anerkannten Grundsätzen bewertet? Statt dessen erlebt man täglich, dass fürchterliche Missgeburten von der sogenannten Fachpresse oder im Inseratenteil als «bewährte, besteingeführte Lehrmittel» empfohlen werden, ohne dass auch nur der leiseste Widerspruch laut würde, obwohl man im vertraulichen Gespräch mit Kollegen die Wahrheit hören kann. Oft fragt man sich, was schlimmer sei, der Dilettantismus der Verfasser oder derjenige der Lehrer, die solche Machwerke im Unterricht verwenden. Ist es denn wirklich erlaubt, die wichtigsten methodischen Errungenschaften der letzten Jahrzehnte einfach zu ignorieren und im alten Stil weiter zu dilettieren? Bitter nötig wäre vor allem, dass die interessierte Lehrerschaft kritischer würde und sehen lernte, welche elementarsten Forderungen ein rechtes Lehrmittel erfüllen muss. Der Klärung ihres Urteils wollen die nachstehenden Ausführungen dienen. Sie stellen einige *Fundamentalforderungen* hin, die ohne weiteres einleuchten werden und deren endliche Erfüllung schon eine totale Umstellung mit sich bringen müsste.

Zur Grammatik.

Wer die Schüler, statt zu wildem Pfuschertum, zu gewissenhaft kontrolliertem Sprechen bringen will, der kommt nicht um einen gründlichen Grammatikunterricht herum. Das haben gerade die konsequentesten Vertreter der vielgerühmten direkten Methode längst eingesehen und auch laut genug ausgesprochen. Wer heute noch mit den alten Waffen gegen diese Wahrheit ficht, dem ist nicht zu helfen. Die Grammatik ist und bleibt das Rückgrat allen Sprachunterrichts. Klare grammatische Einsicht bringt wohltuende Ordnung und Sicherheit in die verwirrende Fülle der sprachlichen Möglichkeiten. Ohne sie gibt es nur primitive, geistlose Nachahmung und langweiliges Wiederholen auswendig gelernter Formeln. Neue Kombinationen setzen immer die Kenntnis des sprachlichen Mechanismus voraus; d. h. erst die Grammatik befähigt dazu, eine Sprache auch *produktiv* zu beherrschen. Grammatikloser Sprachunterricht mag für die Muttersprache, und selbst für diese nur im frühen Kindesalter, angemessen sein; für die Fremdsprachen aber, inbesondere auf der Oberstufe, ist er nicht nur naturwidrig, sondern sogar unwürdig.

Von entscheidender Bedeutung ist daher die Frage, *wie* der Grammatikunterricht zu gestalten ist. Zunächst sei hier eine allgemein verbreitete Unklarheit aufgewiesen, die sich für viele Schulbücher katastrophal auswirkt. Es fehlt die eigentlich selbstverständliche Einsicht, dass *eine wissenschaftliche Grammatik noch lange kein methodisches Lehrbuch* ist. (Der Franzose unterscheidet in diesem Sinne deutlich zwischen «grammaire» und «manuel»). Man sieht noch immer nicht, welch ungeheurer Abgrund zwischen Systematik und Methodik klafft. Eine systematische Grammatik stellt die Sprachregeln mit ihren Ausnahmen nach Wortarten möglichst lückenlos zusammen; sie ist kein Unterrichtsbuch und ist wertvoll bloss als Nachschlagewerk oder (in konzentrierter Form) als Repetitorium. Ein Lehrbuch dagegen ist ein vom Leichten zum Schweren fortschreitender, sich weise im Stoff beschränkender Lehrgang, dessen wesentlicher Teil das Uebungsmaterial ist. Das heisst: Der Methodiker muss die systematische Grammatik erst auflösen und verkochen, bevor er überhaupt seinen Stoff darbieten kann. Diese Arbeit soll das Lehrbuch den Lehrern abnehmen, so weit es möglich ist. Wer also die Grammatik in systematischer Form oder gar als besonderen, abgeschlossenen Teil seinem Lehrbuch eingliedert, der bürdet einen wesentlichen Teil seiner Aufgabe den Lehrern auf.

Die Kunst des Sprachmethodikers besteht also darin, die Sprache wie eine Pflanze natürlich wachsen zu lassen, d. h. die grammatischen Elemente so aneinanderzureihen, dass das Ausdrucksvermögen der Schüler ungezwungen hineinwächst in den totalen Sprachorganismus. Das aber bedingt eine *völlig neuartige Verteilung und Anordnung* der einzelnen Kapitel der Grammatik. Soll der Schüler so bald als möglich imstande sein, sich selbständig (wenn auch in primitiver Form) auszudrücken, so braucht er vor allem die verschiedenen Formen des einfachen Verbs (im Präsens) zusammen mit den Negationswörtern, gewissen Fürwörtern, der Deklination und dem Adjektiv. Das sind daher die Elemente, die zuerst dargeboten werden müssen, so unsystematisch und willkürlich diese Grup-

pierung auch scheinen mag. Erst wenn ein gewisses Anfangsstadium überwunden ist, können verschiedene Kapitel sachlich konzentriert werden zu methodischen Einheiten.

Es ist also ein offensichtlicher Unsinn, ein Lehrbuch mit den Schwierigkeiten des Artikels oder des Substantivs zu beginnen und zu enden mit der Behandlung des unregelmässigen Verbs oder der Syntax. Statt systematischer Zusammenstellung sind *methodische Einheiten* zu suchen. Eine solche ist zum Beispiel das Präsens aller Verben, auch der unregelmässigen. Es ist lächerlich, die Präsensform der gebräuchlichsten Verben erst nach der Durchnahme aller regelmässigen Verbformen einzuführen, bloss weil sie «unregelmässig» sind. Dasselbe gilt auch für die andern Zeiten des Verbs.

Gekünstelt ist auch die *zeitlich getrennte Behandlung der einfachen und zusammengesetzten Zeiten*, die formal und syntaktisch zusammengehören (z. B. Imperfekt und Plusquamperfekt, einfache und zusammengesetzte Zukunft); ebenso die *Trennung von Formenlehre und Syntax*, die ja oft gar nicht möglich ist, weil die Verwendung der Form eben deren Syntax voraussetzt. Andere Kapitel dagegen verlangen ihrem vielschichtigen Wesen nach eine *stufenweise Behandlung* (z. B. die indirekte Rede, die verbundenen Fürwörter im Französischen) oder dann eine gehörige *Dosierung* (z. B. die Präpositionen). Völlig verkehrt ist es, solche Kapitel systematisch erledigen zu wollen.

Die richtige Erwerbung einer grammatischen Erscheinung setzt folgenden *Stufengang* voraus:

I. Entwickelnde Darstellung an typischen Einzelfällen und Ableitung der Regel (Stufe der Grammatik);

II. Einüben nach folgenden Gesichtspunkten (Stufe der Uebung):
   a) Bewusste Handhabung der Form 1. durch Ergänzen im fremdsprachlichen Text, 2. durch Umwandlung eines Textes, wobei auch andere Elemente in Mitleidenschaft gezogen werden, 3. durch Kombination mit anderen bekannten Schwierigkeiten (Frage und Antwort, Uebersetzung usw.);
   b) Unbewusste Handhabung der Form im lebendigen Gespräch, wo das Interesse auf den Gesprächsstoff konzentriert ist (Stufe der Konversation);

III. Eingliederung der neuen Form in den vorläufigen Sprachbestand (Stufe der Lektüre).

Nur die Assimilierung einer grammatischen Regel in diesen formalen Stufen kann sicher zum Ziel, einem *soliden Können*, führen. Nichts ist bekanntlich damit getan, wenn eine Regel oder ein Beispiel auswendig gelernt ist. Regeln sollen nicht auswendig gelernt, sondern so eingeübt werden, dass sie automatisch, d. h. unbewusst, angewendet werden. Nimmt man nicht Rücksicht auf den durch die menschliche Natur gewiesenen Weg, schreitet man also direkt von der grammatischen Besprechung zur Uebersetzung oder gar zum Gespräch vor, so stösst man auf unüberwindliche Schwierigkeiten: Die Schüler bringen nichts oder nur jämmerliche Brocken hervor (das bekannte Bild jener Sprachstunden, in denen der Lehrer ausnahmsweise einmal die Schüler sprechen lässt). *Ohne systematisches Ueben bleibt die Sprache ein totes Wissen*, das nicht zu begeistern vermag und bald wieder absinkt in die Vergessenheit. — Das Mass der Uebung ist natürlich bedingt durch die Schwierigkeit und Kompliziertheit, oder auch durch die praktische Bedeutung einer Erscheinung. Zuweilen ist es möglich, eine Uebungsstufe mit einer anderen zu kombinieren oder zu überspringen. In dieser Anpassung unter Berücksichtigung des Reifegrades einer Klasse zeigt sich in der Praxis das methodische Geschick des Lehrers.

Zu den Uebungen.

Es ist eine bekannte Erfahrung, dass Schüler, die aus der Unterstufe in die Oberstufe aufsteigen, alles schon «gehabt» haben, z. B. auch die schweren Formen des Konjunktivs kennen, trotzdem aber nicht einmal die einfachsten Elemente einer Sprache (wie z. B. die weibliche Form der Adjektive) beherrschen. Das kommt daher, weil der Stoff wohl besprochen und verstanden, nicht aber genügend lange geübt und wiederholt worden ist. Der Stoff ist wohl in den Magen gestopft, aber nicht verdaut worden. Man kann daraus sehen, wie grundlegend wichtig es ist, richtig und unaufhörlich zu üben.

Ein Lehrbuch ist daher um so wertvoller, je mehr Uebungsstoff es bietet. Der erfahrene Praktiker stösst sich nie an der Ueberfülle, wohl aber oft an der Armseligkeit des gebotenen Materials. Er weiss zu gut, dass nur *das Ueben in immer neuer Form* zum grammatischen Denken zwingt und zum Können führt. Es nützt eben gar nichts, ein und dieselbe Uebung fünf- oder zehnmal machen zu lassen; darum, weil sie bald mechanisch heruntergelesen wird, wodurch das Denken ausgeschaltet und der Gewinn der Uebung illusorisch wird. Ausserdem gibt ein reichhaltiges Lehrbuch dem geschickten Lehrer die Möglichkeit, die Klassen individuell zu behandeln. Man sagt wohl nicht zuviel, wenn man jene Lehrbücher, die mit zwanzig Uebungen (meist bloss Uebersetzungen) auszukommen behaupten, einen offenen Betrug nennt. Jeder weiss, wie kompliziert im Grunde auch die einfachste Umgangssprache ist. Man kann das sprachliche Können einfach nicht so billig haben. Solche Bücher zwingen dann den Lehrer, der sie brauchen muss, zu einer Unmenge Vorbereitungsarbeit, wenn er nicht zu jenen gehört, die es sich gerne leicht machen. Sie täuschen über die eigentlichen Schwierigkeiten des Sprachunterrichtes hinweg und erzeugen vielerorts jenen schrecklichen Dilettantismus, der gerade im Sprachunterricht so weit verbreitet und fast nicht auszurotten ist.

Uebungen sollen flott und flüssig, d. h. sogenannte *Geläufigkeitsübungen* sein. Dann stärken sie in hohem Masse die Sprachfertigkeit und damit auch das Selbstvertrauen der Schüler. Niemals aber erzielt man solche Geläufigkeit mit sinnlosen Einzelsätzen. Der folgende Fundamentalsatz muss daher dick unterstrichen werden: *Jede Uebung sei ein vernünftiger Sinnzusammenhang!* Nur so aufgebaute Uebungen vermögen den Schüler zu fesseln und verlieren ihren traditionellen Schrecken; ja, sie können sogar den Grammatikunterricht zu einem Genuss machen. Dass dieser Grundsatz durchführbar ist, das ist heute wiederholt (wenn auch noch unvollkommen) bewiesen worden. Es ist darum einfach nicht mehr statthaft, an dieser modernsten Errungenschaft der Sprachmethodik vorbeizusehen und im alten Stil sinnlose, öde Uebungssätze zu fabrizieren, die den Schülern den Sprachunterricht verekeln und den Lehrern die Korrektur zu einer wahren Fron machen. Es ist nicht

schwer zu zeigen, welcher kapitale Verstoss gegen einfache psychologische Voraussetzungen diese Sprachschinderei bedeutet. Losgelöste Sätze sind zum vornherein inhaltlich interesselos und tot; kann man dann von den Schülern Interesse dafür verlangen? Nur ein bestimmter Typus des erwachsenen Menschen kann sich für abstrakte grammatische Tatbestände erwärmen; die gesunde, normal entwickelte Natur unserer Schüler aber verlangt eine andere Nahrung. Man soll daher die Pille, die nun einmal geschluckt werden muss, wenigstens so verdaulich als möglich machen. Sinnzusammenhänge nehmen den Uebungen ihre grammatische Dürre und machen sie zu lebensvollen Unterrichtsgegenständen; ganz abgesehen davon, dass sie auch dem Lehrer die schwere Korrekturarbeit unendlich erleichtern.

Uebungen sollen nie ein Sammelsurium von Spitzfindigkeiten und Fallen sein, über denen die Schüler stundenlang brüten müssen (nach «berühmten» Vorbildern), sondern ein ungezwungenes *Abbild der Umgangssprache.* Sie dürfen daher zunächst nur *eine* Schwierigkeit enthalten, damit die Aufmerksamkeit nicht unnötig nach allen möglichen Richtungen zerstreut werde. Erst wenn eine Form einigermassen sitzt, darf sie mit anderen kombiniert werden. Selbstverständlich ist auch, dass kein Uebungsstoff eine Schwierigkeit enthalte, die noch nicht besprochen und eingeübt ist.

Die *Uebersetzungen* als einen integrierenden Teil der Uebungen zu rechtfertigen, erübrigt sich. Gewisse sprachliche Erscheinungen lassen sich nicht anders zwingend erfassen (z. B. viele deutsche Adverbien). Man müsste schon auf wichtige Kapitel, die gerade in der Umgangssprache und Korrespondenz eine Rolle spielen, verzichten. Ganz abgesehen davon aber ist es ein offenes Geheimnis, dass der Lernende viel mehr übersetzt, auch bis in hohe Stufen des Könnens hinauf, als man gewöhnlich glaubt. Es ist daher geradezu Pflicht des Fremdsprachunterrichtes, auf die häufigsten und gefährlichsten Uebersetzungsklippen aufmerksam zu machen und zu zeigen, wie man sie vermeidet. Jene bekannte Forderung nach intuitiver Sprachbetätigung gilt ja zunächst nur für die Muttersprache und ist für die Fremdsprachen ein fernes Ideal, das jeder Ehrliche weit ausserhalb des im Schulrahmen Möglichen weiss.

Wie die Uebungen, so verlieren auch die Uebersetzungen ihren berüchtigten Schrecken, wenn sie Humor und Wirklichkeitsfreude atmen und keine Schwierigkeit enthalten, die nicht ohne Hilfe des Lehrers bewältigt werden kann; sie sinken dann auf das Niveau einfacher Uebungen herab, die um einen Grad schwieriger zwar, aber doch nicht mehr gefürchtete Klausuren sind. Allerdings bleibt die Kontrolle des Lehrers immer notwendig, da eine Reihe von Schwierigkeiten mit Regeln kaum oder nur unter grossem Aufwand an Zeit und Scharfsinn zu erfassen sind.

Zur Konversation.

Die Konversation ist dasjenige Gebiet des Sprachunterrichtes, auf dem sich alle Errungenschaften, die uns die direkte Methode geschenkt hat, voll auswirken können. Allerdings, was heute in den Schulbüchern als Konversation oder als Phraseologie zu finden ist, erweist sich von Anfang an als eine Totgeburt. Soll sie fruchtbar und lebenswahr sein, so muss sie vor allem die Schablone meiden. Niemals darf die Frage die Antwort anders als in formaler Hinsicht vorausbestimmen. *Der gedankliche Inhalt muss völlig frei sein.* Der Lehrer soll bloss den Gang des Gesprächs in grossen Zügen dirigieren, damit es sich nicht im Endlosen verliert. Ein so entwickeltes Gespräch mit einer Klasse zieht ganz neue Momente in den Unterricht herein, die sich als unendlich fruchtbar erweisen: die Spontaneität, das individuelle Interesse und die Ueberraschung. Infolgedessen vergessen die Schüler für kürzere oder längere Zeit vollständig, in welchem fremden Element sie sich geistig bewegen, ein Ergebnis, das z. B. die Wiedergabe gelesener oder gehörter Erzählungen niemals liefern kann. Die Konversation wird so zu einem wichtigen Faktor, der die Versenkung des Gelernten in die Tiefen des Sprachgefühls begünstigt. Ausserdem schlägt die so verstandene freie Gesprächsübung eine goldene *Brücke zum wirklichen praktischen Leben* ausserhalb der Schulstube, ganz besonders dann, wenn sie auch inhaltlich an die Nöte und Probleme der Gegenwart lebendig heranführt. Sie kann zu einem Bildungs- und Erziehungsmittel ersten Ranges gemacht werden und vermittelt dann nicht nur den Schülern, sondern auch dem Lehrer ein höheres Glück und eine menschliche Verbundenheit schönster Art.

Zur Lektüre.

Die Texte der Grammatik dienstbar zu machen, ist methodisch falsch und künstlerisch ein Verbrechen. Sie stehen nicht am Anfang der Arbeit, als Steinbrüche, sondern am Ende, als ihre Krönung. Ist es doch das letzte Ziel des gesamten Sprachunterrichtes, den Schüler so weit zu bringen, dass er Gedanken und Erlebnisse eines fremden Volkes durch das Mittel der Fremdsprache in sich aufzunehmen, d. h. gleichsam in einer neuen Luft zu atmen und zu geniessen imstande ist. Texte dienen somit nicht der Theorie (das tun Mustersätze viel besser), sondern dem Leben. Sie sollen nach allen Seiten Interesse wecken und dem Lehrer Gelegenheit geben zu sachlicher Vertiefung, da wo Zeit und Reife der Schüler es erlauben. Texte sollen also nicht ein Anekdötchen-Gestückel, sondern in einem tieferen Sinne substantielle Stoffe sein.

Die Lesestücke, die einem Schulbuch angemessen sind, können höchst selten (und nur auf den obersten Stufen) der Literatur entnommen werden, weil literarische Stücke immer in irgendeiner Form den grammatischen Rahmen zersprengen oder, wenn sie zurechtgestutzt werden, ihren literarischen Wert verlieren. Ausserdem ist nicht aus den Augen zu verlieren, dass unsere Schulen in erster Linie den Formenbestand der wirklich gesprochenen Sprache zu vermitteln haben und nicht eine literarische Idealsprache, die es ja auch nur in den Köpfen einiger weniger gibt. *Texte müssen also in der Regel ad hoc neu geschaffen werden.* Warum scheuen nun aber fast alle Lehrmittelverfasser vor dieser Konsequenz zurück? Aus dem einfachen Grunde, weil sie die Verantwortung vor der Kritik lieber auf anerkannte Autoren abschieben wollen. Diese Ausflucht ist bekanntlich sehr wirksam, aber leider nicht sehr ehrlich und vor allen Dingen sind ihr die methodischen Grundsätze und die Lebensfrische vieler Lehrmittel geopfert worden. Die Angst vor der Verantwortung ist also mit ein Grund dafür, dass wir so wenig brauchbare Lehrmittel besitzen.

Zum Vokabular.

Je grösser der Umfang des Vokabulars ist, desto grösser ist auch die Sprechfreudigkeit. Das ist einfach

eine Erfahrungstatsache. Will man also erreichen, was die direkte Methode erstrebt, so gibt es keinen besseren Weg, als dass man soviel Lernfreude in den Schülern erzeugt, als möglich ist. Das geht allerdings zunächst nicht ohne einen Kampf mit der angeborenen Trägheit des Menschen ab; aber hat man *den* gewonnen, so hat man auch das grösste Hindernis überwunden und kann viel mehr aus den jungen Menschen herausholen, als derjenige träumt, der feige vor diesem ersten Hindernis kapituliert. Man wird dann seine Anforderungen nicht mehr auf ein dürftiges Minimum einstellen, sondern auf ein Maximum, das man auch tatsächlich erhalten wird. Alles kommt darauf an, dass man systematisch, ununterbrochen und regelmässig von der ersten Stunde ab ein bestimmtes Quantum Wörter oder Wendungen lernen lässt. Die selbstverständliche Regelmässigkeit nimmt bald einer solchen Arbeit ihren Stachel und erzeugt eine Gewohnheit, die gesunde Disziplin in den Geist einpflanzt.

Die Entwicklung eines zuverlässigen und geschmeidigen Gedächtnisses ist besonders für das praktische Leben wichtiger, als man allgemein annimmt. Ausserdem bietet es die Möglichkeit, in intimer Weise die Entschlusskraft und den Willen der jungen Menschen zu stählen und damit indirekt auch das Selbstvertrauen zu stärken. Der immer noch in vielen Köpfen spukende Traum vom spielerischen Lernen ist, mindestens für die Mittel- und Oberstufe, absolut lebensfremd. Die Auffassung, dass Zucht und Training in geistigen Dingen noch viel wichtiger sind als in sportlichen Angelegenheiten, wo sie jedermann als unerlässlich erachtet, gewinnt doch allmählich an Boden heute, wo die katastrophalen Folgen der seelischen und geistigen Verwahrlosung unserer Zeit handgreiflich sind. Man glaube auch ja nicht, dass man sich durch eine solch strenge Lebensauffassung die Jugend entfremde: das Gegenteil ist der Fall. Die reifende Jugend bleibt durch das spielerisch Erworbene im tiefsten Wesen unbefriedigt; aus den Gründen des Unterbewussten heraus verlangt sie nach Höchstleistung. Wenn sie sie so häufig im Aeusserlichen und Sportlichen sucht, so nur darum, weil man nicht genügend verstanden hat, ihr die geistige Leistung, die allein die wahre Befriedigung und Wesenserfüllung geben kann, lieb und begehrenswert zu machen.

Wer aus dem Gedächtnis ein Maximum herausholen will, der muss alle Möglichkeiten ausnützen, die ihm zur Verfügung stehen. Ein schlechter Methodiker ist daher der zu nennen, der nur an die *automatische, unwillkürliche* Seite des Gedächtnisses appellieren will. Das hiesse dem Zufall überlassen, ob ein Gegenstand behalten wird oder nicht. Man kommt nicht darum herum, auch das *willensmässige* Gedächtnis stark in Anspruch zu nehmen; d. h. man muss systematisch Wörter memorieren lassen, wenn man sicheren Erfolg erstrebt. Dass dieser Memorierstoff in irgendeiner Form auch abgehört werden muss, ist ganz selbstverständlich. Der Lehrer, der diese Arbeit unter seiner Würde oder unter der seiner Schüler hält, gleicht dem Architekten, der immerfort drauflos seine Befehle erteilt und nicht merkt, dass kein Material da ist, um sie auszuführen. Ein besonderer Kunstgriff ist es, den Memorierstoff in altbewährter Art einige Zeit (8 bis 14 Tage) *vor* dessen Verwendung im Unterricht lernen zu lassen; dadurch sorgt man absichtlich dafür, dass er vorher in die Tiefen des Vergessens sinkt. Der aufmerksame Psychologe weiss nämlich, wie wichtig *das Vergessen* für ein sicheres Gedächtnis ist. Wer hat nicht schon erfahren, wie tief das haften bleibt, was man erst vergessen hatte und dann, mit den entsprechenden Empfindungen, hat heraufholen müssen. Man sollte sich also eine solche Hilfe nicht entgehen lassen und geschickt ausnützen. Kommt im weiteren Verlauf des Unterrichtes die *immanente Wiederholung* hinzu, so ergibt sich eine so allseitige und wirksame Bearbeitung des Gedächtnisses, dass zum mindesten das häufig Wiederkehrende dauerndes Besitztum auch des schwächsten Schülers wird. Die begabteren Schüler aber werden ein erstaunliches Höchstmass von Leistung erzielen.

Nicht zu unterschätzen sind noch einige formale Grundsätze, die sich besonders aufdrängen, wenn man der Pflege des Wortschatzes die angemessene Bedeutung zuerkennt. Leider sind sie bis anhin fast vollständig vernachlässigt worden. Wenn jeder Lehrmittelverfasser selber noch einmal auf die Schulbank sitzen müsste, um sein Produkt am eigenen Leibe zu erfahren, so würde gar manche zweite Auflage wesentlich verschieden von der ersten, ganz besonders hinsichtlich gewisser verachteter Aeusserlichkeiten.

Bisher musste bekanntlich der Schüler seinen Lernstoff in allen Ecken seines Schulbuches zusammensuchen. Dass dabei immer ein Teil vergessen ging, war des Lehrers ständiger Kummer, der so lange hoffnungslos unheilbar sein wird, als man nicht endlich die Lehre daraus zieht: *Alles, was der Schüler zu memorieren hat, gehört ins Vokabular:* Listen von Wendungen, Verben, Wörtern usw. gehören nicht in den Rahmen der Grammatik; sie soll nur so viel enthalten, als nötig ist, um eine sprachliche Erscheinung zu illustrieren.

Ein weiterer Grundsatz, den auszusprechen eigentlich lächerlich ist, der aber trotzdem fast in keinem Lehrbuch berücksichtigt wird, lautet: *Alles, was memoriert werden muss, sollte auch typographisch in einer Form dargeboten werden, die dies praktisch möglich macht.* Wie sollen die Schüler Wörter oder Wendungen lernen, die in fortlaufendem Text präsentiert werden; wie, wenn der deutsche und der fremdsprachliche Satz ineinander verfilzt sind? *Saubere Kolonnentrennung* ist eine so elementare Voraussetzung für die Brauchbarkeit eines Vokabulars, dass alle Sparsamkeitsrücksichten davor zu schweigen haben.

Ganz unbegreiflich aber erscheint die Tatsache, dass wir noch überall in den Wörterbüchern ein fürchterliches Durcheinander aller Wortarten finden. Man weiss doch sonst, welche Wirkung ein schlechtes Beispiel auf die Jugend ausübt. Man sorge also inskünftig dafür, *dass der Wortschatz sinngemäss nach Wortarten und diese unter sich wieder nach formalen Gesichtspunkten geordnet seien.* Man wird dann bald merken, welche wertvolle Gedächtnishilfe dadurch dem Schüler geschaffen wird, wenn er die Wörter mit verwandter oder widersprechender Eigentümlichkeit zusammenlernen muss. Gar manche Regel ergibt sich dadurch von selbst, ohne besonderen Hinweis des Lehrers. Aber auch der Lehrer kann direkt daraus Vorteil ziehen, dann, wenn er aus dem Stegreif Uebungen zu irgendeinem Kapitel machen will; er wird dann dankbar sein, sein Material geordnet und leicht zu finden.

Schliesslich wird sich auch als fruchtbar erweisen, wenn man im Vokabular *die häufigsten orthographischen und anderen Schwierigkeiten fett oder kursiv druckt.* Wieviel Aerger könnte dadurch vermieden und wie mancher Fehler im Keime erstickt werden!

Ein Lehrbuch ist ein *methodisches Kunstwerk*, das seine Bestimmung auf jeder Seite dokumentieren soll. Es ist daher eine Verleugnung des eigentlichen Zweckes, wenn gewisse Verfasser, aus einem unangebrachten Bedürfnis nach Systematik heraus, die methodischen Einheiten zerreissen und, was organisch zusammengehört, in besonderen Teilen darbieten: Grammatik, Uebungen, Konversationen, Texte. (Auch das Vokabular, das ja dem Memorieren dienen soll und nicht dem Nachschlagen, untersteht demselben Grundsatz; es soll also nicht alphabetisch geordnet sein.) Man will mit dieser Trennung übersichtlicher sein und macht dadurch die Bücher nur unpraktisch, weil ein ständiges nervöses Blättern und Suchen die Folge ist. Die gewünschte Uebersichtlichkeit kann auf natürlichere Weise erzielt werden durch sachliche Konzentration, durch klare Einteilung und Numerierung und durch ein gutes Register.

Alle vorgebrachten Grundsätze stellen nur die elementarsten Anforderungen dar, die ein brauchbares, neusprachliches Lehrbuch erfüllen muss. Der Leser mag selber feststellen, wie weit wir von der Erfüllung derselben noch entfernt sind. Es wäre deshalb zu begrüssen, wenn diese Ausführungen zu einer allgemeinen kritischen Auseinandersetzung und damit auch zu einer Steigerung der Anforderungen an die Lehrmittel führen würden.

Dr. *W. Weber*, Kaufm. Verein Basel.

Dreissig Jahre Französischunterricht

Methodische Beobachtungen und Erfahrungen.

II.

In dieser provisorischen Toleranz des Unzulänglichen erblicke ich das wichtigste methodologische Problem des Fremdsprachenunterrichts. Die alte Methode stellte systematisch begrenzte Aufgaben, die unbedingt korrekt zu lösen waren, deren Beherrschung aber noch lange Zeit keine praktische Verwertung der erlernten Sprache ermöglichte. Die neue Methode erstrebt eine praktische Einführung in den Sprachgebrauch, bei welcher notgedrungenerweise manche Gebiete vorerst nur sehr provisorisch erarbeitet werden können. Neben dieser grundlegenden Verschiedenheit in der Zielsetzung sind die Unterschiede in der Unterrichtsmethode von untergeordneter Bedeutung.

Schon anlässlich meiner ersten Stellvertretungen, bei welchen mir Lehrmittel nach der Uebersetzungsmethode und z. T. auch das Vorgehen vorgeschrieben waren, konnte ich erfahren, dass es auf den verschiedensten Wegen möglich wäre, gute praktische Resultate zu erzielen, denn die Sprachbeherrschung ist nicht in erster Linie eine Frage der ersten Darbietung, sondern der beständigen Uebung. Was aber eine praktische Sprachbeherrschung für längere Zeit ausschliesst, ist das System, das z. B. keine unregelmässigen Verben zulässt, bevor die regelmässigen erlernt wurden, und auch bei diesen eine Konjugation nach der andern nimmt.

Der Beginn der regelmässigen Unterrichtstätigkeit verlangt bei jedem eine Anpassung seiner methodischen Ideale an Forderungen der Wirklichkeit: Bisherige Vorbildung, methodische Gewöhnung und Begabung der Schüler; Anforderungen ihrer künftigen Praxis; Zeit, über welche man zur Erreichung des vorgeschriebenen Zieles verfügt. Wenn sogar nach der direkten Methode geschulte Zöglinge in Gedanken übersetzen, wie viel mehr wird es erst älteren Schülern, die ans Uebersetzen gewöhnt sind, zu einem absoluten Bedürfnis, sich alles, was sie hören, zuerst in der Muttersprache zurechtzulegen, bevor sie glauben, es verstehen zu können. Der plötzliche Uebergang zur unumschränkten direkten Methode kann für solche Schüler nicht in Frage kommen. Ich durfte also nur vorsichtig und ganz allmählich auf diejenigen Elemente der alten Methode verzichten, die sich nicht bewährten.

Dazu gehörte in erster Linie die *Uebersetzung unzusammenhängender Sätze* in die Fremdsprache zur Einübung der Formenlehre und der Syntax. Klassen, in welchen solche Uebungen gemacht wurden, wiesen erfahrungsgemäss nur ganz vorübergehend in den eingeübten Gebieten weniger Fehler auf als andere; sie vergassen (vom Wortschatz gar nicht zu reden) Regeln und Formen mindestens ebenso rasch wie die Schüler, die sie nur anlässlich der Lektüre und der Korrekturen der Aufsätze behandelt und eingedrillt hatten. Aber auch die *Uebersetzung zusammenhängender muttersprachlicher Texte*, die z. B. in der Handelskorrespondenz nicht zu vermeiden ist, erwies sich als gefährlich für die Korrektheit der Syntax und des Stils. Ich suchte sie daher so spät als möglich anzusetzen und verlangte stets möglichst freie, sich an einwandfreie Originalvorbilder anlehnende Uebersetzung. Mit der *Uebersetzung des Gelesenen in die Muttersprache* (als Beweis, dass der Text verstanden wurde) und mit der Rückübersetzung (als Kontrolle der häuslichen Repetition) habe ich dagegen nur gute Erfahrungen gemacht und diese Uebungen als nützlich und vorteilhaft stets beibehalten.

Alle diese Umwandlungen und Anpassungen der strengen direkten Methode ergaben sich sozusagen von selbst. Viel schwieriger schien mir die Frage, wie weit man in der Forderung nach absoluter sprachlicher Korrektheit gehen dürfe. Ich konnte es fast nicht über mich bringen, etwas Fehlerhaftes durchgehen zu lassen, auch wenn es nur unbedeutend war und nicht auf ein mangelndes Verständnis oder ungenügendes Studium von seiten des Schülers hinwies.

Sicherlich mit Unrecht. Sobald man an die Selbsttätigkeit der Schüler appelliert und ein freudiges Versuchen und Wagen von ihnen erzielen will, so darf man sie eben nicht zu oft unterbrechen und kleinlich korrigieren. Sonst entstehen leicht Aengstlichkeit und Verkrampfung, die der Entwicklung eines fliessenden und intuitiven Sprechens hinderlich sind. Auch hierin kann man die natürliche Spracherlernung zum Vorbild nehmen, bei welcher ebenfalls Aussprache, Syntax und Formenlehre nur ganz allmählich auskorrigiert werden. So wenig ein normales Kind, auch wenn sich niemand bemüht, es zu lehren, heranwächst, ohne gehen zu lernen, ebensowenig bleiben unrichtige Konstruktionen, falsche Analogien und mangelhafte Aussprache der Kindersprache länger als bis zu einem gewissen Alter in Gebrauch. Die Sprache des Erwachsenen, der als Kind lange mangelhaft redete, ohne verbessert zu werden, unterscheidet sich später in keiner Weise von derjenigen seiner Volksgenossen.

Es ist aber sehr schwer zu ermessen, wie weit man in der **Fehlertoleranz** gehen soll und darf. Im allgemeinen wird es dem Lehrer um so schwerer fallen, eine allzu strenge Korrektur zu vermeiden, je besser er selbst die zu unterrichtende Sprache beherrscht. Bei schriftlichen Arbeiten schadet ja eine zu strenge Korrektur entschieden weniger als eine zu laxe. Die Lehrbuchtexte und sonstigen Vorbilder sollten absolut einwandfrei sein. Beim freien Sprechen dagegen darf man nicht zu häufig unterbrechen; man kann sogar notwendige Verbesserungen aufsparen bis nach dem Schluss der Uebung. Die Aufnahmefähigkeit der Schüler ist begrenzt. Deshalb eben zergliederten die alten Lehrbücher die Spracherlernung in so unnatürlicher Weise; sie übten zuerst nur Substantive mit Artikel, dann Adjektive und erst am Schlusse die unregelmässigen Verben, so dass man die allerallträglichsten Redewendungen erst nach langem Unterricht verwenden konnte. Will man dagegen in natürlicher Weise von der Alltagssprache und vom Satzganzen ausgehen, so muss man es dafür in Kauf nehmen, dass manche Einzelheiten oft ziemlich lange zu Fehlern Anlass

geben. Es muss nur vermieden werden, dass solche Fehler durch mehrmalige Wiederholungen eingeübt oder dass gar von den Schülern verfasste und nicht korrigierte Texte auswendig gelernt werden. Bei einmaligen oder zufälligen Verstössen und auch bei ausgesprochenen Flüchtigkeitsfehlern sollte man es dagegen über sich bringen, ein Auge oder, besser gesagt, ein Ohr zuzudrücken, um eifrige, aber etwas nervöse Schüler nicht zu entmutigen, die in jugendlichem Alter noch nicht imstande sind, ihre Aufmerksamkeit mehreren Schwierigkeiten zugleich zuzuwenden.

Ich darf vielleicht zur Unterstützung dieses Rates, den zu befolgen mir selber oft schwer fällt, noch eine Erfahrung mitteilen. Ich hatte einst in einem höheren Kurs am kaufmännischen Verein Gelegenheit, französische Arbeiten von jungen Korrespondenten zu korrigieren, die mehrere Jahre zuvor bei mir ihr Diplomexamen gemacht hatten und an deren frühere Leistungsfähigkeit ich mich noch sehr gut erinnerte. Wie angenehm überrascht war ich, zu bemerken, dass sogar bei solchen, die sich durch besonders häufige grammatikalische Flüchtigkeitsfehler ausgezeichnet hatten, solche Fehler vollständig verschwunden waren. Weitere Erhebungen über diese Frage zeigten mir, dass Flüchtigkeitsfehler besonders im Pubertätsalter häufig zu sein scheinen. Sie werden auch durch den Schulbesuch eher begünstigt; jedenfalls sind — im gleichen Alter und bei gleicher Intelligenz — Flüchtigkeitsfehler (vergessene Plurals, unrichtige Verbalendungen, Verwechslung von —er, —é und —ez u. dgl. in der Praxis weniger häufig. Die unglaublich fehlerhaften Elaborate aus der Praxis, die man hie und da zu sehen bekommt, rühren viel eher von mangelhafter Intelligenz oder von ungenügenden Kenntnissen als von Flüchtigkeit her. Die Fälle, wo es genügen würde, mit dem Finger auf den Fehler hinzuweisen, damit er korrigiert werde, sind im praktischen Leben viel seltener als in der Schule. Man darf sich also durch solche Fehler nicht zu allzu häufigen Repetitionen und allzu langsamem Tempo verleiten lassen und auch dem Lehrer, welchem bei der Korrektur solche Fehler entgangen sein sollten, verzeihe man seine Flüchtigkeit! Eine der Quellen der Ungleichheit in der Beurteilung der jungen Leute durch die Schule und durch die Praxis ist in der allzustrengen Bewertung solcher Flüchtigkeits- oder Nervositätsfehler zu suchen. Gerade bei geistig regsamen, lebhaften Temperamenten kommen solche häufig vor und diese Temperamente bewähren sich bei guten übrigen Eigenschaften später in der Praxis besser als exakte, aber kleinliche Musterschüler ohne Initiative und ohne Schwung.

Natürlich ist es leichter, in dieser Beziehung Nachsicht und Optimismus zu predigen als zu betätigen. Ich selbst habe schon die verschiedensten Versuche unternommen, das Uebel der sich immer wiederholenden gleichen Fehler auszurotten. Dass es mir mit systematischen grammatikalischen Uebersetzungen nicht gelungen ist, habe ich schon erwähnt. So oft ich durch die Anregung irgendeines Kollegen oder durch das Erscheinen eines neuen grammatikalischen Uebungsbuches dazu wieder aufgemuntert wurde, so oft musste ich die geringe Wirksamkeit solcher Bemühungen erneut feststellen. Das schlimmste Fiasko brachte mir ein System, auf das ich grosse Hoffnungen gesetzt hatte: Jahrelang hatte ich eine sorgfältige Fehlerstatistik angelegt, auf Grund welcher ich die besonders gefährdeten Regeln, Schreibungen oder Wendungen von Anfang an mit einer der Fehlergefahr proportionierten Gründlichkeit durchnahm und vor den besonders häufigen Verstössen zum voraus warnte. Dadurch wurden aber auch diejenigen Schüler, die jene Fehler vielleicht nicht gemacht hätten, unsicher und das Resultat war eine deutliche Vermehrung der Fehlerzahl! Nach allen meinen Erfahrungen können die Schwierigkeiten nur durch **beständiges Zurückkommen auf das Gleiche** überwunden werden. Es ist eine grosse Täuschung, zu glauben, durch eine einmalige, noch so klare Darlegung mit noch so häufigen, gründlichen und allseitigen Uebungen und Uebersetzungen könne irgendeines der schwierigeren Kapitel der Grammatik ein für allemal erledigt werden. Sobald der Schüler momentan etwas kann, so ist jede weitere Uebung zur Befestigung des Gelernten ein glatter Zeitverlust; denn sie hindert nicht, dass die Sache bei Nichtverwendung doch wieder vergessen wird. Und zwar vergisst man um so rascher, je geringer die zur Erlernung verwendete Mühe war, ohne Rücksicht auf die Übungszeit des Erlernten. (Dadurch bereiten uns gerade die intelligenten Schüler oft Enttäuschungen, die schwerfälligen dagegen angenehme Ueberraschungen.) Erst nach mehrmaligem Wiedererlernen des teilweise oder ganz Vergessenen findet eine dauerndere Assimilierung statt.

Wenn es der naturgemässen Spracherlernung entspricht, dass man nicht von Anfang an eine absolute Fehlerlosigkeit verlangen kann, so ist es auch **nicht unerlässlich, von Anfang an alle Einzelheiten** des Dargebotenen **zu verstehen.** Auch in der Muttersprache pflegen wir den Sinn gewisser Worte nur aus dem Zusammenhang zu erraten und über andere, unverstandene, aber für den Sinn nicht unentbehrliche einfach hinwegzulesen. Offen gestanden, ich habe es nie über mich gebracht, etwas in der Schule lesen zu lassen, ohne mich zu vergewissern — allenfalls durch Uebersetzenlassen —, dass alles verstanden wurde und ohne das Nichtverstandene, oft mit grossem Zeitverlust, zu erklären. Aber ich bin mir dabei wohl bewusst, dass ich vielleicht die Schüler durch solch sorgfältige Erklärungen zur Gründlichkeit oder zur Gewissenhaftigkeit erziehen mag, dass es aber vom Standpunkt der reinen Spracherlernung sehr oft verlorene Mühe und Zeit ist.

Denn ich erinnere mich an meine eigenen Schülererfahrungen: Nach kaum einem Jahr Englischunterricht verschlang ich mehrere mir nur englisch zugängliche Abenteuerromane meines damaligen Lieblingserzählers Mayne-Reid (ich war fünfzehnjährig). Nicht nur hatte ich grosse Freude an dieser sehr flüchtigen Lektüre, sondern ich lernte auch und zwar in angenehmer Weise soviel dabei, dass ich in den folgenden Jahren, als ich aus kindischer Anglophobie wegen des Burenkriegs jede Arbeit im Englischen einstellte, dem Unterricht trotzdem mühelos folgen konnte. — Und eine ähnliche Erfahrung machte ich vor einigen Jahren im Unterricht. Ich musste für einen erkrankten Kollegen eine Klasse acht Tage vor ihrem Diplomexamen übernehmen. In unverwüstlichem Optimismus hatte dieser Lehrer das ganze letzte Jahr einfach sehr viel drauflos gelesen, ohne zu übersetzen und ohne sich zu vergewissern, ob alles verstanden wurde. Bei jeder von mir unternommenen Stichprobe versagten die Schüler bei der Uebersetzung: ganze Sätze waren missverstanden worden oder unverstanden geblieben, von Vokabeln gar nicht zu reden. Auch hatten die Schüler seit sechs Monaten keine schriftliche Arbeit mehr gemacht. Entgegen meinen Befürchtungen aber hatten die Schüler trotzdem recht viel behalten und ihre Diplomarbeiten enthielten nicht wesentlich mehr grammatikalische Schnitzer, als es im Durchschnitt der Fall ist.

Wenn ich mich trotz aller dieser Erfahrungen zwar doch nicht entschliessen kann, in der Schullektüre Unverstandenes durchgehen zu lassen, so haben sie mich doch gelehrt, beim Vorlesen neuer Texte in dieser Beziehung nicht zu ängstlich zu sein und auch bei der Hauslektüre lieber mehr zu verlangen und dafür nicht darauf zu bestehen, dass jedes nicht verstandene Wort nachgeschlagen oder gar aufgeschrieben werde. Es genügt mir, dass der Sinn verstanden wird. Auch den

Schülern ist diese Art der Hausarbeit viel lieber und sie lernen mehr dabei als man glauben sollte.

Kann man sich nun auch bei der **Aussprache** mit einem im Anfang provisorischen und ungenauen Resultat zufrieden geben? Die frühere Uebersetzungsmethode widmete nicht nur der Sprechgewandtheit überhaupt, sondern auch der Aussprache selbst zu wenig Aufmerksamkeit. Nun lässt sich nicht bestreiten, dass wer sich einmal eine schlechte Aussprache angewöhnt hat, diese nicht mehr leicht verliert. Das naturgemässe Verfahren kann hier nicht als Vorbild dienen. Das kleine Kind hört zuerst lange zu, bevor es nachzuahmen versucht. Unsere Schüler aber hören nicht unbefangen zu. Solange sie den fremden Laut nicht durch eigene Nachahmung wirklich kennengelernt haben, aperzipieren sie nicht diesen, sondern den nächstverwandten Laut ihrer Muttersprache. Also auch bei blossem Zuhören üben sie durch Innervation, durch inneres Nachsprechen [5]) diesen unrichtigen Laut. Aus diesem Grunde schien es durchaus berechtigt, dass die modernen Lehrbücher, die sonst durchaus auf Grund des Sprach**inhalts** aufgebaut sind, in der phonetischen Einleitung dagegen systematisch den Sprach**lauten** folgen. Und doch liegt hierin m. E. eine Uebertreibung vor, die wohl als Reaktion gegen die phonetische Nachlässigkeit des früheren Fremdsprachenunterrichts zu erklären ist. Denn man kann die Aussprache einzelner Laute ebensowenig in einem ersten Male endgültig einüben und erledigen wie die einzelnen Elemente der Grammatik. Man muss sich vielmehr auch hier anfänglich mit einer sehr grossen Unvollkommenheit abfinden. Aber es ist durchaus nicht gesagt, dass dasjenige, was trotz aller Anstrengung und Uebung am Anfang nicht erreicht wurde, nicht später erreichbar sei. Im Gegenteil: durch stetes Korrigieren und Ueben summieren sich unmerkliche Fortschritte am Ende doch zu einer wesentlichen Verbesserung.

So sorgfältig der Ausspracheunterricht auch gewesen sein mag, so kann man jedesmal, wenn die Aufmerksamkeit durch den Sprachinhalt vom Formellen abgelenkt wird, eine Verschlechterung der Aussprache feststellen. Man artikuliert schlechter beim Reden und in lebhafter Diskussion als beim Lesen und bei überlegtem Sprechen. Natürlich wenn man dem Schüler eine automatisch, unbewusst funktionierende, gute Aussprache, losgelöst vom Sprachinhalt, beibringen könnte, dann wäre eine solche phonetische Vorschule das Ideal. Leider ist aber die Aussprache ebensosehr an die Sprache selbst gebunden wie die Grammatik. Wie einzelne draufgängerische Charaktere, die ohne genügende Vorbildung eine gewisse Zeit lang im französischen Sprachgebiet leben und denen es nur darum zu tun ist, schlecht oder recht verstanden zu werden, sich eine Art Negersyntax angewöhnen, so bringen die gleichen Leute auch eine fürchterliche Aussprache mit nach Hause, viel schlechter als diejenige, die sie im schlechtesten Schulunterricht hätten lernen können. In den oberen Klassen, wo man mit anderen Dingen viel zu tun hat, zeigt sich immer eine merkliche Verschlechterung der Aussprache, auch nach gründlichstem phonetischen Anfangsunterricht. Die Schüler sprechen eben hier nicht bloss, um sich im Sprechen zu üben; ihre Aufmerksamkeit ist mehr auf das Gesagte als auf die Form gerichtet. Auch sind Korrekturen bei fliessendem Sprechen nicht so leicht anzubringen. Man wird sich daher gezwungen sehen, auch auf dieser Stufe wieder Ausspracheübungen einzuschalten.

Wenn ich jeweilen 5 % meiner Schüler eine gute Aussprache beibringen und bei der Mehrzahl wenigstens die für französische Ohren störendsten Fehler eliminieren kann, so schätze ich mich sehr glücklich. In diesen dreissig Jahren habe ich etwa ein halbes Dutzend Schülerinnen und Schüler verfolgen können (ich hoffe, es kommen dazu vielleicht noch einige mehr, die ich aber aus den Augen verlor!), die eine wirklich gute Aussprache erwarben. Was ich ihnen in der Schule bieten konnte, war aber nur die Grundlage dazu. Diese ermöglichte es ihnen, sich nach ein bis vier Monaten im französischen Sprachgebiet den letzten Schliff und den natürlichen Tonfall anzueignen. Anderseits habe ich sehr oft Deutschschweizer beobachtet, die nach langem Aufenthalt recht ordentlich französisch gelernt hatten, die also günstig veranlagt waren, aber einen mangelhaften Ausspracheunterricht gehabt hatten. Bei diesen zeigte sich fast immer, dass der Vokalismus gut, sogar oft sehr gut nachgeholt worden war; nach Vokalismus und Tonfall zu schliessen hätte man sie fast für Franzosen halten können; aber im Konsonantismus zeigten sich bei raschem Sprechen sofort wieder die alten Fehler, wie z. B. stimmlose «x» in «exemple, exercice», stimmlose «s» in Bindungen, stimmhafte «r» und «l» in «lettre, peuple» und dgl. mehr. Nun kann aber gerade der Konsonantismus am besten in der Schule gelehrt werden; hier kann der Lehrer mit Erfolg korrigieren, auch wenn ihm selbst bei fliessendem Sprechen noch Rückfälle in fehlerhafte Artikulationen unterlaufen. Ein sorgfältiger Ausspracheunterricht lohnt sich also doch; nur darf er sich nicht auf die Anfangsstufe beschränken. Er braucht dafür auf dieser Stufe auch nicht allzu zeitraubend zu sein. Als ermunterndes Beispiel darf ich einen sehr gewissenhaften Kollegen der Sekundarschule (naturwissenschaftlicher Richtung) anführen, in dessen Aussprache ich eben solche auf seinen eigenen Anfangsunterricht zurückgehende Unsicherheiten im Konsonantismus beobachtet hatte. Trotzdem konnte ich, solange er französisch unterrichtete, manche von ihm vorgebildete Schüler übernehmen, deren konsonantische Aussprache dank seinen Bemühungen ebensogut und dazu aber zuverlässiger war als seine eigene.

III.

Wenn einmal der Schüler durch die Einübung der richtigen Aussprache gelernt hat, die fremden Laute jeweils so zu hören, wie sie gesprochen wurden (und nicht mehr so, wie *er* sie sprechen würde), so ist es für ihn förderlich, recht viel zu hören. In diesem Sinne sind Ferienaufenthalte im fremden Sprachgebiet, Sprachplatten, Radio, empfehlenswerte Hilfsmittel; in diesem Sinne auch ist es wertvoll, wenn der neue Sprachstoff immer zuerst akustisch aufgenommen wird. Diese akustische Darbietung des neuen Sprachstoffs durch den Lehrer (bei geschlossenen Büchern!) ist eine Forderung der Reformmethode, und sie wurde besonders von Max Walter eifrig befürwortet. Ich halte sie nach meinen Erfahrungen für eine der wichtigsten und wertvollsten der ganzen Reformbewegung. Anfänglich befürchtete ich, dass diese Darbietung den visuell veranlagten Schülern Schwierigkeiten bereiten könnte. Es ist aber nicht der Fall. Im Gegenteil; diese Vorstellungstypen gewöhnen sich bald daran und stellen sich dann allenfalls das optische Bild der Wörter vor. Dadurch wird allerdings der die Aussprache fördernde Wert des Vorlesens und Vorerzählens für sie etwas vermindert, anderseits erleidet aber die Orthographie durch diese Methode keine Einbusse. Nun ist die akustische Darbietung nicht nur für die Beeinflussung der Aussprache (besonders, wenn der Lehrer gut ausspricht) von Wert, sondern sie ermög-

[5]) Siehe nähere Ausführungen hierüber in «Schallplatte und Schule», Sonderdruck aus der «Schweiz. Lehrer-Ztg.», p. 3 und 4 und «Die Schallplatte im Sprachunterricht», Sonderdruck aus der «Berner Schulpraxis», 1935, p. 4, beide zu beziehen von der Abteilung für Unterrichtsplatten, Hug & Co., Zürich.

licht es, dem dargebotenen Sprachgut eine Gefühlsbetontheit zu verleihen, die beim blossen Lesen mit den Augen nicht zu erreichen ist.

Wie schon erwähnt, habe ich an mir selbst erlebt, dass der Wirklichkeitsgehalt der neuerlernten Wörter oder Wendungen und der gefühlsbetonte Zusammenhang, in dem sie auftreten, dem Gedächtnis eine wertvolle Stütze bieten. Jeder weiss, dass *erlebtes* Sprachgut fester im Gedächtnis haftet, als *erlernies*. Wie aber lässt sich das Erlebnis in die Schulstube bringen? Wenn der Schüler auf den fremdsprachlichen Befehl des Lehrers ein Fenster öffnet, oder wenn man ihm einen Gegenstand in natura vorweist, um denselben zu benennen, so ist das für den Schüler meistens noch kein Erlebnis, wenigstens kein irgendwie gefühlsbetontes. Sehr bald wird eine solche direkte Einübung der Sprache eine Gewohnheit ohne, oder sogar mit negativer, also verdrängender Gefühlsbetontheit. Was aber das Behalten der Sprache im fremden Sprachgebiet so sehr unterstützt, ist nicht die blosse Verknüpfung der Sprache mit der Wirklichkeit, sondern das gespannte Interesse am Sprachinhalt. Eine ähnliche psychologische Situation lässt sich in der Schule m. E. am ehesten hervorbringen durch das Vorerzählen oder wenigstens Vorlesen interessanter Geschichten.

Obschon ich von jeher — nach den Ratschlägen Walters — auf die zuerst akustische Darbietung Wert gelegt hatte, so musste mir erst ein Zufall diesen Vorteil des Vorerzählens beweisen. Ich hatte mit einer recht schwachen Klasse eine Erzählung Maupassants gelesen, übersetzen lassen, mündlich abgefragt und zu Hause repetieren lassen. Nun sollten sie die Schüler schriftlich resümieren. Da es ihnen aber auch in der Muttersprache schwerfällt, das Wesentliche in einer Erzählung herauszufinden, erzählte ich ihnen die ganze Geschichte ganz kurz noch einmal und verschob den Aufsatz auf die folgende Stunde. Dabei unterliefen mir aber einige Verwechslungen mit einer andern Geschichte ähnlichen Inhalts, die ich gerade in einer andern Klasse las. Zu meiner Verwunderung nun verdrängten bei vielen Schülern diese ungewollten Varianten, trotzdem sie sie nur einmal rasch gehört hatten, die richtige Fassung der Geschichte, die ihnen doch bruchstückweise vorgelesen worden war, und die sie selbst gelesen, übersetzt, zu Hause repetiert hatten und über die sie schon abgefragt worden waren. Bewusste ähnliche Experimente bestätigten mir diese zufällige Entdeckung, und jeder kann sich selbst davon überzeugen: Eine spannende Geschichte, deren wichtigste Wörter man vorher erklärt und an die Tafel geschrieben hat, deren Text aber die Schüler selbst nicht besitzen, wird in einer nächsten Stunde besser reproduziert, wenn sie vom Lehrer lebhaft und spannend ein einziges Mal vorgelesen wurde, als wenn sie die Schüler gelesen, übersetzt und zu Hause präpariert haben. Wörter und Wendungen, die auf diese Weise oder auf interessanten Schallplatten, bei Theateraufführungen, Filmen usw. erlernt werden, haften nach längerer Zeit sicherer als die zu Hause memorierten. Natürlich lässt sich nicht die ganze Sprache auf diese angenehme Art erlernen. Erstens muss schon eine ordentliche Sprachkenntnis vorhanden sein, bevor man etwas Interessantes beim ersten Hören dem Sinne nach versteht, zweitens würde sich bei steter Anwendung dieses Verfahrens das Interesse allmählich abstumpfen; drittens kann die Zahl der neuen Vokabeln, Wendungen und Formen im Verhältnis zu den schon bekannten bei solcher mündlicher Darbietung naturgemäss lange nicht so gross sein wie bei der Lektüre; die Erlernung eines gleich grossen Sprachschatzes erfordert also auf diese Art eigentlich auch mehr Zeit. Dagegen ist es möglich, auch andere Arbeiten gefühls- und erlebnisbetonter zu gestalten, als es oft geschieht: Aufsätze durch ihren persönlichen Inhalt (*mein* Zimmer, *meine* Familie, *unser* Haus, etc.), Umarbeitungen durch phantasievolle Erweiterungen oder Dialogisierung des Gelesenen usw.

Zuletzt komme ich auf diejenige Forderung zu sprechen, in welcher manche das Wesen der direkten Methode sehen, und die auch von gewissen Methoden (z. B. Berlitz) zu Reklamezwecken in den Vordergrund geschoben wurden: **die Ausschaltung der Muttersprache.** Ohne Zweifel hat diese Forderung einen segensvollen Einfluss auf die methodische Ausgestaltung des Sprachunterrichtes gehabt. Sie war eben nur möglich bei einer ganz besonders durchdachten Darbietung des Sprachstoffes: Vorausgehen der akustischen (mündlichen) Darbietung (zuerst Hören, Wiederholen, Ueben, und dann erst lesen); Anknüpfen an die Anschauung und das Erlebnis, daher Ausgehen vom Sichtbaren, Konkreten; sinngemässe Gruppierung des Wortschatzes (zusammengehörende Gegenstände beim Substantiv; Aehnlichkeit oder Gegensatz beim Adjektiv oder Adverb; Tätigkeitsreihen in der Art der Gouinschen Séries beim Verb; Herbeiziehung der Synonyma, der Gegensätze oder typischer Anwendungen in ganzen Sätzen für die Worterklärung; Zerlegung schwieriger Sätze in einfache; Ausgehen vom Ganzen: Verständnis des Satzes, bevor die einzelnen Teile erklärt werden, daher Uebung im Erraten [6]) des Sinnes unbekannter Wörter, Wendungen und Sätze aus dem Zusammenhang).

Jedes dieser Hilfsmittel, die ursprünglich die Ausschaltung der Muttersprache ermöglichen sollten, hat seine besondere psychologische Wirkung. Diese wurde aber nie für die einzelnen Hilfsmittel allein untersucht, trotzdem sie nicht wesentlich beeinträchtigt wird, wenn der Endzweck, die Ausschaltung der Muttersprache und des Uebersetzens, aufgegeben wird. Das Aufschreiben der Vokabeln mit ihrer muttersprachlichen Entsprechung habe ich von jeher aus Gründen der Einfachheit beibehalten, was mich jedoch nicht hindert, sie zuerst in der Fremdsprache zu erklären und in der gleichen Weise auch abzufragen. Ebenso halte ich die Uebersetzung des Gelesenen in die Muttersprache für die beste Kontrolle des Verständnisses, und auch die Rückübersetzung in die Fremdsprache als eine wertvolle Uebung. Die Erklärung und die Erlernung grammatikalischer und syntaktischer Regeln in der fremden Sprache bedeutet m. E. einen bei begrenzter Zeit ungerechtfertigten Zeitverlust. Trotz dieser wesentlichen Abweichungen von der strengen direkten Methode habe ich ihre Darbietungsart, ihren Aufbau und ihre Stoffauswahl durchaus beibehalten, denn diese Elemente haben sich bewährt. Dabei darf nur eines nicht vergessen werden: Wenn die Sprache nach den direkten Methoden nicht auf Grund der systematischen Grammatik und ihrer traditionellen Einteilung in Wortarten dargeboten wird, so dass ein Gebiet nach dem andern «erledigt» wird, so darf deshalb das Ueben, ja der eigentliche Drill trotzdem nicht vernachlässigt werden. Im Gegenteil: statt ein für allemal bei jedem Gebiet der Formenlehre, tritt er zu wiederholten Malen auf, jedesmal nämlich, wenn der Sprach*inhalt* zu etwas Neuem oder Vergessenem geführt hat. So wird dieser Drill auch von den Schülern nicht als lästig empfunden, denn sowohl der Sprachstoff als ihr Versagen haben sie von der Notwendigkeit erneuter Uebung überzeugt. Und das ist nicht unwichtig. Jedenfalls zeugt es von sehr oberflächlicher Kenntnis der sprachlichen Methodologie, wenn neuerdings der *direkte* Sprachunterricht für die mangelhaften grammatika-

[6]) Dieses von der grammatikalischen Methode verpönte Erraten, das ja im Lateinunterricht tatsächlich oft das Studium der Deklination beeinträchtigt, ist bei einer lebenden Sprache, namentlich im mündlichen Verkehr, von grossem Wert.

lischen Kenntnisse der Schüler verantwortlich gemacht wird. Entweder ist mangelhaftes Ueben von Seiten des Lehrers, oder ein mangelhaftes Gedächtnis des Schülers, oder Mangel an Zeit an diesem Versagen schuld, nicht aber die Methode. Dadurch, dass etwas nach der direkten Methode nicht erreicht wurde, ist noch keineswegs erwiesen, dass auf dem Wege von Uebersetzungen und grammatikalischen Uebungen bessere Resultate erzielt würden. Aber solche Uebertreibungen sind im methodologischen Streite auch den Anhängern der direkten Methode unterlaufen. Jetzt, wo sich gezeigt hat, dass auch die direkte Methode nicht zaubern kann, ist es nur natürlich, wenn die verdrängte Uebersetzungsmethode ihrerseits wieder Wunder verspricht, die sich nicht erfüllen können.

Welches auch die angewendete Methode sei, die Hauptsache ist und bleibt, dass man im Schüler die Liebe zur fremden Sprache wecke. In der Schule allein kann kein Mensch eine fremde Sprache erlernen. Wir müssen es daher zu erreichen suchen, dass unsere Schüler auch später mit Freude in der fremden Sprache lesen; beim Sprechen müssen sie der fremden Artikulation mit Sympathie gegenüberstehen, um sie richtig zu beobachten und sie sich anzugewöhnen. Wer an einer Sprache Freude hat, wer dem Volk, das sie spricht, Interesse und Wohlwollen entgegenbringt, wer sich mit gutem Willen zu ehrlichem Verständnis in dessen Schrifttum vertieft, der wird auch, so gut es ihm möglich ist, sprechen und schreiben lernen, welches auch die Mängel des erhaltenen Unterrichts gewesen sein mögen. Wem aber die Sprache als Schulfach verleidet ist, dem wird dieses Gefühl, so viel er auch gelernt haben mag, stets in seiner Weiterbildung ein Hindernis bilden. Dr. *E. Fromaigeat*, Winterthur.

FÜR DIE SCHULE

1.-3. SCHULJAHR

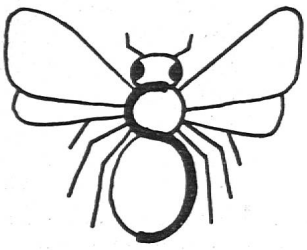
Normallaut S

Summer. 1. Kl.

A. **Erarbeitung** von Laut und Lautzeichen.

1. *Unterrichtsgespräch:* Eine Biene summt am Fenster.

Die Kinder erzählen, was sie von den Bienen wissen. Sie sind nützlich und fleissig. Sie tragen Honig in den Stock. Sie fliegen von Blüte zu Blüte. Das



macht immer so: S! S! [stimmhaftes S = summen!]. Die Bienen können auch böse werden, wenn man sie reizt. Wie wütend sie dann summen S! S! S! Karl schlägt gegen die Biene! Nun kommen viele angesummt, ein ganzer Schwarm: S! S! S! Karl heult, weil ihm die Bienen um den Kopf summen: S! S! S! Jetzt schreit er sogar laut. Eine Biene hat ihn gestochen! Das hört der Vater. Er schimpft mit Karl. Karl springt über die Wiese und die Bienen immer hinterher: S! S! S!

2. *Betrachtung* des Verknüpfungsbildes.

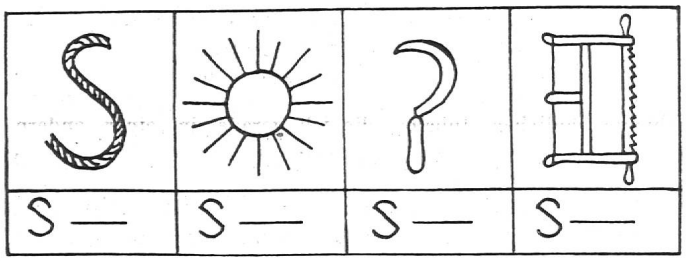
Das ist die Biene, die durch die Luft summt. Was dabei zu hören ist: S! S! S! S = Summer! Wo der S-Laut auch noch gehört werden kann? Bei der Peitsche, die durch die Luft saust. Beim Holzer, der einen Stamm entzweisägt. Ueben des stimmhaften S! [Die Zahnreihen sind wenig voneinander getrennt. Die Zungenspitze liegt an den untern Schneidezähnen. Der Luftstrom geht über den Zungenrücken und stösst sich an den Zähnen, wobei das charakteristische Zischen des stimmlosen S hörbar wird (Haus, Maus, Fass, Fuss). Lassen wir während des Zischens den Stimmton ertönen, dann bekommen wir den stimmhaften S-Laut (Sand, Saal, summen, surren)]. Fehler: Entweichen der Luft an den Zungenrändern. Hindurchstecken der Zunge zwischen die Zähne (Lispeln). Andrücken der Zungenspitze an die Zahnreihe (Anstossen).

3. *Das Lautzeichen.*

Erkennen der S-Form beim «Summer». (Biene, Hummel!)

B. **Verarbeitung** des gefundenen Lautes und Lautzeichens.

1. *Wir suchen S-Wörter* (Analyse): Saal, Salz, Seil, See, Senf, Seife, Seide und bebildern sie.



2. Synthese (Lautverbindung): Summe das U O A E I; SU SO SA SE SI.

3. *Wir legen am Lesekasten:* SO SA SE.

4. *Wir «zaubern» durch Umstellen neue Wörtlein* auf die Legeleiste: SEI EIS, SUM MUS, SAU AUS, SAUM MAUS, SAL LAS.

5. *Wir schreiben* mit dem Farbstift oder mit der Feder S und S-Wörter.

6. *Wir zeichnen* «Summer» einzeln und in Schwärmen. *O. Fröhlich*, Kreuzlingen.

4.-6. SCHULJAHR

Sprachübungen zum Grammatikunterricht für die Mittelstufe der Primarschule

Die nachfolgenden Sprachübungen sind kurz zusammengefasste Präparationen für die Praxis einer fünften und sechsten Klasse. Sie sind als Anregungen für diejenigen Kollegen gedacht, die versuchen, den Grammatikunterricht auf dem Hintergrunde der Muttersprache, im engern Sinn des Wortes, des Schweizerdeutschen, zu erteilen.

Das Vorgehen ist induktiv gedacht: Nicht auswendig gelernte Regeln gehen voran, sondern viele mündliche und schriftliche

Uebungen, welche erst zur Abstraktion führen, wenn des Schülers Sprachgefühl geweckt und der Sinn für den treffenden Ausdruck geschärft ist.

Unsere Schüler treten aus der 5. und 6. Klasse in eine Schulstufe über, wo der wissenschaftlich betonte Unterricht einsetzt, wo der *Stoff* und nicht mehr das Kind selbst im Mittelpunkt der pädagogischen Bestrebungen steht. Die Umstellung bereitet vielen Schülern Schwierigkeiten. Sie werden um so grösser sein, je unsicherer ihre elementaren Kenntnisse befestigt sind. Es wird darum heute in den Hauptfächern in vermehrtem Masse die Uebung gepflegt. Auf dem Gebiete der Grammatik ist diese um so notwendiger, als das Erlernen der Fremdsprache durch klare Kenntnisse der deutschen elementaren Sprachlehre ausserordentlich erleichtert wird. Wenn der Grammatikunterricht nicht um seiner selbst willen betrieben wird, dann dient er dem gesamten Sprachunterricht und damit der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit, die zu fördern eine der wichtigsten Aufgaben des Schulunterrichtes darstellt.

A. Das Hauptwort.

Ein- und Mehrzahlbildung.

1. Beispiele von Mundart-Mehrzahlbildungen, die mit der Schriftsprache nicht übereinstimmen.

Da sind schöni, alti *Fähne!*
Mir händ zwei iserni *Better* kauft.
Los, wie die *Hünd* wieder hüüled.
Nei, sind die *Chräge tür!*
I der letzte Turnstund hämmer flotti *Spieler* gmacht.
Bueb, führst du au suberi *Hefter?*
Mer bruuched denn no 20 neui *Zäpfe.*
Hol mer alli drü *Wöschseiler* obenabe.
Chinde, rüefed eui *Näme* dütlich!
Wa isch passiert, da du beid *Aerm* verbunde häsch?
Fritz, häsch die *Kameler* au gseh?
Lisi, häsch d'*Tröpfe* scho gnoh?
Die alte *Brünne* sind en Schmuck vo üser Stadt.
Häsch die zwei alte *Höögge* chönne bruche?
Ach, die ewige *Bsüech* sind mer efange verleidet!

Uebertragt diese Sätze in die Schriftsprache und stellt Ein- und Mehrzahl einander gegenüber!

Ebenso auch:

Die elegante *Wäge.*	Glismeti *Händsche.*
Riefi *Chriesi.*	Zwe *Güggel.*
Strammi *Purschte.*	Neui *Schööpe.*
Neui *Härdöpfel.*	*Nägili,* wo blüijed.
Zwo *Haue.*	Starchi *Stier.*

Ebenso: Bölle, Chüechli, Chrööli, Gwaagger, Häfe, Schnöögge, Mugge, Bräme, Säue, Strääl, Chnölle, Chüssi, Strau, Gwüsse, Brülle, Hoger, Chömi, Chrotte, Chratte, Chefi, Chelle, Beiel usw.

2. Stellt Hauptwörter zusammen mit der Endsilbe *in,* und setzt sie in die Mehrzahl!

Sängerin	Wäscherin	Freundin
Bäuerin	Studentin	Wärterin
Näherin	Lehrerin	Sekretärin
Gehülfin	Kameradin	Tessinerin

3. Setzt Hauptwörter mit der Endung *nis* in die Mehrzahl!

Zeugnis	Erlebnis	Versäumnis
Geheimnis	Wildnis	Bildnis
Bedürfnis	Vermächtnis	Ergebnis
Gleichnis	Gedächtnis	Ereignis

Verwechselt diese nicht mit: Umriss, Aufriss, Grundriss, Mauerriss, Lungenriss!

4. Setzt Hauptwörter mit der Endung *er* in die Mehrzahl!

Feder	Ringelnatter	Feier
Mauer	Klapper	Schwester
Leiter	Scheuer	Klammer
Vetter	Viper	Zeder
Leber	Oper	Wimper
Kreuzotter	Bauer	Elster
Goldammer	Ader	Marter

Mehrzahlbildung mit *n!*

Unverändert aber bleiben:

Tiger	Kaiser	Keller
Marder	Pfarrer	Einbrecher
Adler	Wagner	Apotheker
Käfer	Muster	Reiter
Falter	Mörser	Arbeiter
Weber	Messer	Wunder
Turner	Teller	Meter

5. Setzt Hauptwörter mit der Endung *el* in die Mehrzahl!

Orgel	Zwiebel	Schüssel
Primel	Insel	Distel
Muschel	Drossel	Mandel
Kugel	Spindel	Achsel
Gondel	Hummel	Gabel

Mehrzahlbildung mit *n.*

Unverändert aber bleiben:

Stiefel	Hebel	Aermel
Engel	Nebel	Schlüssel
Gürtel	Riegel	Rätsel
Flügel	Flegel	Hügel
Sessel	Büschel	Rüssel

6. Nennt Hauptwörter, die mit *mann* zusammengesetzt sind! Setzt sie in die Mehrzahl!

Kaufmann	Zimmer —	Berg —
Haupt —	Wanders —	Bettel —
Edel —	Rebmann	Fuhr —
Land —	Spiel —	Sports —
Handwerks —	Kriegs —	Geschäfts —

Alle diese bilden ihre Mehrzahl mit *leute!*

Dagegen:

Steuermann	Medizinmann	Buschmann
Tochtermann	Milchmann	Rauschmann
Wehrmann	Obmann	Schneemann

bilden ihre Mehrzahl mit *männer!* Aber:

Der Dienstmann (am Bahnhof) = Dienstmänner.
Der Dienstmann (als Höriger) = Dienstleute.

7. Sucht Hauptwörter, die *keine Mehrzahl* haben!

Liebe	Zorn	Milch
Neid	Gold	Roggen
Hass	Eisen	Dank
Lob	Eis	Geduld
Hunger	Blut	Mund
Durst	Obst	Kanapee
Hitze	Klee	Hölle

Dazu gehören alle Personennamen: Ernst, Dora ... und geographische Bezeichnungen: Schweiz, Bern, Tödi, Rhein, Weltall ...

8. Sucht Hauptwörter, die *keine Einzahl* haben!
Leute, Ferien, Eltern, Geschwister, Masern, Eingeweide, Gliedmassen, Trümmer (Trumm ist nicht mehr gebräuchlich).

9. Wir wollen einige Fremdwörter in die Mehrzahl setzen und sie richtig aussprechen lernen.

Der Direktor	die Direktoren
Der Inspektor	die Inspektoren
Der Professor	die Professoren
Der Doktor	die Doktoren
Der Redaktor	die Redaktoren
Der Motor	die Motoren
Der Revisor	die Revisoren
Der Reformator	die Reformatoren
Der Diktator	die Diktatoren
Der Regulator	die Regulatoren
Der Instruktor	die Instruktoren

10. Einsetzübung.

Im Spital.

Im grössten aller (Saal) des Spitals liegt Fritzli; denn morgen sollen seine zu grossen (Halsmandel) geschnitten werden. Schwester Marie, die schon in vielen (Spital) herumgekommen ist, pflegt den kleinen Patienten. Sie bringt ihm unterhaltende (Spiel). Nun vertreibt sich Fritzli die langen (Stunde) mit seinen (Kugel), (Würfel) und (Bilderbuch).

Er sehnt sich aber trotzdem hinaus ins herrliche Winterwetter zu seinen (Kamerad), die (Schneemann) bauen oder mit ihren (Ski) zu den weissen (Hügel) hinaufziehen.

Fritzlis schönste (Erlebnis) im Spital sind die (Besuch) seiner Eltern, (Freund) und (Bekannte). Nach wenigen (Tag) darf der kleine Patient von den (Arzt), den (Schwester) und seinen (Spielkamerad) Abschied nehmen und gesund zu den (Sein) zurückkehren.

Nun hat er Ruhe vor den vielen (Halsentzündung). Die (Wickeltuch) bleiben im Kasten und die verschiedenen (Gurgelwasser) in der Hausapotheke. Fritzli denkt: Es ist doch gut, dass es solch geschickte (Doktor) gibt. *J. Kübler.*

(Fortsetzung folgt.)

7.-9. SCHULJAHR

Deutscher Grammatikunterricht mit Rücksicht auf die Fremdsprachen

Zur Verwendung des Konjunktivs in unwirklichen Konstruktionen und in der indirekten Rede.

(Vgl. meinen Artikel in Nr. 8.)

Mit Recht wird vom deutschen Grammatikunterricht gefordert, dass er, sobald der Schüler fremde Sprachen lernt, auch diejenigen grammatikalischen Kenntnisse vermittelt, die beim Studium einer Fremdsprache vorausgesetzt werden können.

Bei der Darstellung einzelner Kapitel könnte man sogar noch weiter gehen. Man könnte die deutschen Sprachgesetze denen der fremden Sprachen gegenüberstellen, doch nur dann, wenn sich dadurch interessante Gegensätze klar fassen lassen. Man hat dann einen doppelten Vorteil: Das Deutsche wird plastischer, es wird vom Schüler in seiner Eigenart besser erfasst, und das Interesse an der Sprachvergleichung erwacht.

Behandelt man *unwirkliche Konstruktionen* (Irrealis) oder die *indirekte Rede*, so kann man sehr gut den Regeln des Deutschen diejenigen des Französischen, Italienischen und Englischen gegenüberstellen. Danach schreibe man deutsche Beispiele an die Tafel und lasse die Schüler die Uebersetzungen besorgen. Auf diese Weise wird ihnen anschaulich, dass die Regeln der drei Fremdsprachen fast gleich sind, dass das Deutsche aber hier andern Gesetzen folgt.

1. Die Formen der Unwirklichkeit.

Die grammatikalische Untersuchung hat gezeigt, dass der deutsche Hauptsatz entweder 1. Konditional oder Vergangenheit des Konjunktivs hat, respektive 2. Konditional oder Vorvergangenheit des Konjunktivs. — Der deutsche Nebensatz darf kein «würde» enthalten. Das Verb des Nebensatzes steht in der Vergangenheit oder Vorvergangenheit des Konjunktivs.

Im Französischen, Italienischen und Englischen liegen die Verhältnisse einfacher. Im Hauptsatz steht 1. oder 2. Konditional, das nicht durch den Konjunktiv ersetzt werden kann. Im Nebensatz steht Vergangenheit oder Vorvergangenheit des Indikativs (Franz., Engl.) oder Konjunktivs (Ital.).

Wenn du nach Genf gingest, würdest du den Völkerbundspalast sehen. (= Du gehst nicht nach Genf, also siehst du den V. nicht.)

Si tu allais à Genève, tu verrais le palais de la SDN (Société des Nations).

Se tu andassi a Ginevra, vedresti il palazzo della Società delle Nazioni.

If you went to Geneva, you would see the palace of the League of Nations.

Man vergleiche damit aber:

Wenn du nach Genf gehst = im Falle. Dies ist nicht unwirkliche Bedingung, sondern drückt eine Möglichkeit aus.

Si tu vas à Genève.

Se vai a Ginevra.

If you go to Geneva.

In allen vier Sprachen Gegenwart, nicht Zukunft!

Wenn du nicht nach Genf gegangen wärest, hättest du den V. nicht gesehen. (= Du bist aber nach Genf gegangen, also hast du den V. gesehen. Es bereitet dem Schüler oft Schwierigkeit, den verneinten unwirklichen Bedingungssatz als solchen zu erkennen. Der Schüler überlegt oft: Wenn du nicht nach Genf gegangen wärst = du bist gegangen, also ist das eine wirkliche Handlung! Er sollte aber erfassen, dass der unwirkliche Satz das Gegenteil von dem bedeutet, was das Verb aussagt. Im verneinten Bedingungssatz ist die Verneinung unwirklich, hier das Nichtgegangensein.)

Si tu n'étais pas allé à Genève, tu n'aurais pas vu le palais de la SDN.

Se tu non fossi andato a Ginevra, non avresti visto il palazzo ...

If you had not gone to Geneva, you would not have seen the palace of ...

Wenn ich es nicht gewollt hätte, wäre er nicht an die Mustermesse gegangen.

Si je n'avais pas voulu, il ne serait pas allé au Comptoir Suisse (ou à la Foire des Echantillons).

Se io non avessi voluto, non sarebbe andato alla Fiera campionaria.

If I had not wished it, he would not have gone to the Swiss Samples Fair.

Hättest du nicht gelacht, wenn du diesen Witz gehört hättest?
N'aurais-tu pas ri, si tu avais entendu ce bon mot?
Non avresti riso, se tu avessi sentito questo frizzo?
Would you not have laughed, if you had heard that joke?
Hätte ich doch besser schlafen können! (Nebensatz ohne Hauptsatz.)
Si seulement j'avais pu mieux dormir!
Se io soltanto avessi potuto dormire meglio!
I wish I had been able to sleep better!
Ich hätte es ihm schon gesagt! (Hauptsatz ohne Nebensatz.)
Je le lui aurais bien dit!
Glielo avrei detto!
I should have told him!

Hätte ich doch diese Tour nicht gemacht, das Wetter war schlecht. Dieser Satz wird den Schülern Schwierigkeiten machen, da der erste Teilsatz unwirklicher Bedingungssatz ist, zu dem der Hauptsatz fehlt. Der 2. Teilsatz gehört nicht zur unwirklichen Konstruktion, sondern enthält eine Konstatierung.)
Si seulement je n'avais pas fait cette course, le temps était si mauvais.
Se io soltanto non avessi fatto questa gita, il tempo era tanto cattivo.
I wish I had not made that trip, the weather was bad.

2. Die indirekte Rede.

Das Deutsche hat in der indirekten Rede entweder den Konjunktiv oder den Indikativ. Der Konjunktiv wird in der geschriebenen Sprache und im Süden vorgezogen, der Indikativ in der Umgangssprache, im Norden mehr als im Süden. — Der Indikativ ist im Vordringen begriffen. Ferner steht in der indirekten Rede dieselbe Zeitform, die stände, wenn die Rede ausgedrückt wäre. Im Konjunktiv kann aber die Vergangenheit an Stelle der Gegenwart treten, wenn die Gegenwart zu wenig deutlich ist.

Diesen komplizierten deutschen Regeln stehen im Französischen, Italienischen und Englischen einfachere gegenüber. In diesen drei Sprachen wird die indirekte Rede wie ein anderer Nebensatz behandelt. Das Verb steht im Indikativ, wenn nicht gewisse Verben des Hauptsatzes in den romanischen Sprachen den Konjunktiv verlangen.

Die Zeitform richtet sich nach dem Hauptsatz. Nach einer Vergangenheit im Hauptsatz steht im Nebensatz 1. bei Gleichzeitigkeit auch die Vergangenheit, 2. bei Vorzeitigkeit die Vorvergangenheit, 3. bei Nachzeitigkeit das Konditional (nicht das Futurum).

Hauptsatz:	*Nebensatz:*
Vergangenheit	
Er fragte sie,	
Il lui demandait,	
Il lui a demandé,	
Il lui demanda,	
Le domandò,	
Le ha domandato,	
Le domandava,	
He asked her,	

1. bei Gleichzeitigkeit:

Deutsch:	*Gegenwart.*	ob sie Blumen liebe.
Franz.:	*Vergangenheit.*	si elle aimait les fleurs.
Ital.:	»	se i fiori le piacevano.
Engl.:	»	whether she liked flowers.

2. bei Vorzeitigkeit:

Deutsch:	Vorgegenwart.	ob sie die Blumen bekommen habe.
Franz.:	Vorvergangenheit.	si elle avait reçu les fleurs.
Ital.:	»	se aveva ricevuto i fiori.
Engl.:	»	if she had got the flowers.

3. bei Nachzeitigkeit.

Deutsch:	Zukunft.	wann sie einen neuen Hut kaufen werde.
Franz.:	Konditional.	quand elle irait acheter un nouveau chapeau.
Ital.:	»	quando andrebbe a comprare un cappello nuovo.
Engl.:	»	when she would buy a new hat.

Der Schüler merke: Die Zeitform, die aus der Gegenwart von sein oder haben und dem Partizip der Vergangenheit gebildet ist, heisst im Deutschen Vorgegenwart, im Englischen Perfekt, und ist in diesen zwei Sprachen auch nie Vergangenheit. Im Französischen und Italienischen aber (wie im Schweizerdeutschen) ist diese Form häufig Vergangenheit. Daneben funktioniert sie allerdings auch als Vorgegenwart. Im obigen Beispiel ist sie Vergangenheit (passé composé, passato prossimo). *G. Bieder*, Luzern.

Das N im Zürichdeutschen

In den schweizerdeutschen Dialekten spielt das N eine bedeutende Rolle. Das nicht etwa wegen des öfteren Vorkommens als andere Laute, wie im Schriftdeutschen, sondern gerade wegen seiner Weglassung. Diese Weglassung ist in den Schweizerdialekten ganz verschieden, und es ist interessant, unsere Mundarten in dieser Hinsicht untereinander zu vergleichen.

Ich greife hier nun die Mundart des Zürcher Oberlandes heraus und benutze dazu auch den alten Sternenberger Dialekt, welcher ausserdem noch andere Eigentümlichkeiten aufweist.

Auf die Weglassung des N stiess ich schon als Schüler. Das war mir ein Erlebnis. In den Kriegsjahren musste ich oft mit dem Vater auf den Hügeln und Bergen des Tösstales Getreide- und Kartoffeläcker vermessen. Auf einem solchen Flurgange begleitete uns einst ein alter Bauer. Auf einmal zeigte er in einen Acker hinein, wo gelbe Blümlein wuchsen, und schimpfte dabei über den verfluchten «Seupf». Erstaunt fragten wir, wer oder was der Seupf sei, denn wir beide hatten dieses Wort noch nie gehört. Darauf riss der Mann eine solche Pflanze aus und erklärte: «In den Büchern heisst dieses Gewächs *Senf*, aber der Bauer sieht es nicht gern!» — Also Seupf statt Senf.

Eine Nachbarin fragte mich einmal, als ihr Junge mit einem Auftrag weggeschickt worden war: «Hätter de Humiggno?» Trotz aller Anstrengung, mir vorstellen zu können, was dieses Wort bedeute, versagte meine Einbildungskraft, und ich musste noch zweimal fragen. Schliesslich wurde die Frau zornig und schrie mich an: «De Hund, de Hund! Eb er de Hund mitgno hei?»

Mit der Zeit wurde ich auf viele Wörter und Ausdrücke aufmerksam, die das N mangelten, und ich begriff auch, dass für solche, die nur die deutsche Schriftsprache kennen, das Schweizerdeutsche eine Fremdsprache ist. Diese Tatsache wird noch dadurch

erschwert, dass es nicht das N allein ist, welches manchmal fehlt, auch B, D, G, K und R verschwinden oft spurlos. Meistens sind es Diphtonge, die an ihre Plätze treten.

Versuchen wir die Wörter in Gruppen zusammenzufassen! Da sind einmal die n-haltigen Vorsilben ein, an, un, ent, welche im Zürichdeutschen lauten i (istoh, igfrüre); a (astelle, agschirre); u (ughür, uverschannt); et (etweder, etlaufe, eggege = entgegen). Die Endsilben verlieren ebenfalls ihr n (male, schribe). Alle Ortsnamen mit Endung auf kon lauten aus mit ke, und diejenigen mit ingen auf inge, ike oder ige (Wetzike, Hadlike, Andelfinge, Grüenige). Ung wird ig gesprochen (Abchürzig, Rechnig). In den meisten Fällen werden die 1. und 3. Person Mehrzahl nicht mit en, sondern mit ed gebildet (mer chömed, mer gönd; si moled, si schribed). — Schluss-n fällt immer weg (Ma, Bei, Schnideri, Wi).

Wenn wir die Zusammenstellung an Hand der Vokalreihe vornehmen, gibt sich folgendes Bild:

In: Zins = Zeis, finster = feischter, instet = eischter, Pinsel = Beusel, winseln = weisse, Pfingsten = Pfeiste.

En: Fenster = Feischter, Senf = Seupf, ordentlich = ordetli oder ordeli, Gespenst = Gschpöhscht, trenzen (eigentlich Brunstschrei des Hirsches, dann widerspenstiges Weinen der Kinder) = treisse. Hieher gehört auch göisse = schrille Schreie ausstossen, wie die Gemse.

An: Tann = Taa, Tanse = Tause, Span = Spoh, kannst = chascht.

On: Mond = Mo, Konrad = Chueret, Monstrum = Gmeuschter (selten), sonst = suscht, Bonstetten (Dorf im Bezirk Affoltern) = Bauschtette.

Un: Zunft = Zoift, Dunst = Touscht, (Feuers-) Brunst = Brouscht, Kunst (-bank) = Chouscht (bangk), Missgunst = Vergouscht, Runse = Rouss (in Bedeutung von tiefem, engem Tobel), Funke = Fauk, fäuke = ausbrennen, z. B. von Wespennestern, dann fortjagen.

Ein: Eins = eis, Leinen = Linis. Hieher gehören viele einsilbige Wörter mit Schluss-n, bei welchen oft das mittelhochdeutsche i geblieben ist. Sein = si, mein = mi.

Aun: Zaun = Zu, braun = bru.

Eun: Scheune = Schür.

Aen: Böhlimann (Schreckgestalt für Kinder), auch Böhlimänggel oder Böhlimeuggel, brändeln (nach Brand riechen) = bröisele.

Oen: Mönch = Möich (bedeutet im Sprachgebrauch Vielesser), König = Chöng'g oder Chüng'g.

Uen: Fünf = föif, wünschen = wöische, Zünftler = Zöiftler, es dünkt mich = es tüecht mi, Münster = Möischter, zündeln = zeusle.

Dann gibt es eine Menge Zusammenziehungen, die nur der Eingeborene versteht. Allgemein verständlich sind immerhin noch: chömmer (können wir), gömmer (gehen wir), hämer (haben wir), simmer (sind wir).

Bis dahin wollte ich zeigen, inwiefern sich die Zürcherische Mundart in Beziehung auf das N von der Schriftsprache unterscheidet. Durch den Einfluss anderer Mundarten und der Schriftsprache wird das Zürichdeutsche je länger je mehr verdorben. Besonders an Akkusativformen ist das leicht zu erkennen. Es gilt heute als fein, diese in einer der Schriftsprache genäherten Form auszusprechen.

Auf gut Zürichdeutsch heisst es z. B.: Der Oschterhas chunnt mit Eilene. Neuerdings kommt er mit «Eili». Auch in Schulbüchern hat diese schwache Form Eingang gefunden. Da steht: «Chascht de Hüenli Zabig gä ...», wo es doch richtigerweise heissen sollte: «... de Hüenlene». Er hät ekei Absätz me an Schüeli (richtig: an Schüe(n)lene). Zugestanden, die alte Mundart ist hie und da etwas schwerfällig. (Beispiel: D'Vögeli händ nüd gnueg an Brösmelene, gib ene no vo dene Chernlene!); aber das ist kein zwingender Grund, an Stelle richtiger Ausdrücke falsche zu setzen. Aber was tut man nicht der Faulheit zuliebe! Die Beispiele liessen sich in langer Reihe anfügen. Einige sollen noch Platz finden. — Mer sind in Beeri (Beerene) gsi. S'Chindli hät Löcher in Schtrümpfli (Schtrümpflene). Tuescht mit Chügeli schpile? (Chügelen, Chlötzlene, Schteinlene, Hölzlene).

K. W. Glättli, Hinwil.

Kantonale Schulnachrichten

Aargau.

Aargauische Lehrerwitwen- und Waisenkasse. Der Jahresrechnung pro 1936 ist zu entnehmen, dass die Aargauische Lehrerwitwen- und Waisenkasse auf Ende des vergangenen Jahres einen Mitgliederbestand von 1241 (Ende 1935: 1227) aufweist, und zwar 736 aktive Lehrer, 330 aktive Lehrerinnen, 127 pensionierte Lehrer, 46 pensionierte Lehrerinnen und 2 weitere Mitglieder. Das Vermögen beträgt rund Fr. 2 983 000.—, die angelegten Kapitalien belaufen sich auf 2 849 300 Franken. Im Jahr 1936 wurden Witwenpensionen im Gesamtbetrage von Fr. 150 000.—, Waisenpensionen im Betrage von Fr. 24 000.— ausgerichtet. Bei der Abrechnung ergab sich ein Betriebsüberschuss von Fr. 128 000.—.

An den Folgen eines Schlaganfalls starb in Aarau, wo er seit Jahrzehnten als Kantonsschulprofessor gewirkt hatte, im Alter von 74 Jahren Dr. *Ernst Zschokke.*

-i.

Zürich.

Knabenhandarbeit. Im Schuljahr 1936/37 wurden im ganzen Kanton in 907 Abteilungen 14 180 Knaben in Handarbeit unterrichtet. Es kamen die verschiedensten Zweige zu ihrem Rechte, so Schneid- und Papparbeiten, Hobelbank, Schnitzen, Modellieren, Metallarbeiten und Gartenbeschäftigung. Dass gegenüber dem Vorjahre die Teilnehmerzahl um 423 stieg, ist sehr erfreulich, ebenso die Zunahme der Gemeinden, welche dieses freiwillige Unterrichtsfach einführten, um vier. Auch auf dem Lande überzeugen sich Schulbehörden und Eltern immer mehr von der Wichtigkeit und Nützlichkeit des Faches. — In den alljährlichen Einführungs- und Fortbildungskursen des kant. Vereins für Knabenhandarbeit und Schulreform haben jüngere und ältere Lehrer günstige Gelegenheit, sich für dieses Unterrichtsgebiet mit allem Nötigen auszurüsten. §

Lehrer und Schüler der *Kantonsschule Zürich* und des *Lehrerseminars Küsnacht* erhielten am letzten Ferientag folgende Mitteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich:

«Die Erziehungsdirektion hat heute (13. August) nach Anhörung des Direktors des Hygiene-Institutes der Universität Zürich sowie des Schularztes der Kantonsschule Zürich und im Einverständnis mit der Gesundheitsdirektion verfügt, dass mit Rücksicht auf den gegenwärtigen Stand der Kinderlähmung im

Kanton Zürich die Ferien an der Kantonsschule Zürich und am Seminar Küsnacht vorläufig um 14 Tage verlängert werden. Diese Massnahme wird getroffen, um eine weitere Ausbreitung der Krankheit möglichst zu verhindern.»

In der Tagespresse erschien keine Mitteilung, um die Oeffentlichkeit nicht unnötig zu beunruhigen. Aus dem gleichen Grunde sah das Schulamt der Stadt Zürich von einer Schliessung der städtischen Schulen ab.

Zeitungsmeldungen zufolge haben auch die Schulbehörden von Richterswil, Kilchberg und Rüschlikon die Ferien verlängert. *B.*

Konferenz der Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände

30. Juli bis 1. August 1937 in Paris.

Es war gegeben, die diesjährige Konferenz der IVLV bei Anlass der Weltausstellung in *Paris* abzuhalten, wo ausserdem vom Syndicat National des Instituteurs de France mit wirksamer Unterstützung der IVLV der grosse internationale Kongress für Primarschulwesen und Volksbildung durchgeführt wurde. Ueber dieses grossartige, in seiner Art erstmalige Welttreffen der Pädagogen ist in Nr. 32 der SLZ von kundiger Seite berichtet worden. Nach Abschluss dieser Veranstaltung begann am 30. Juli die Konferenz der IVLV am Sitz des Internationalen Instituts für geistige Zusammenarbeit in einem der stilvollen Säle des Palais Royal.

Generalsekretär *L. Dumas* eröffnete die Versammlung, zu der 43 Delegierte von 24 angeschlossenen Lehrerverbänden erschienen waren. Der SLV hatte Zentralpräsident Prof. Dr. P. Boesch und H. Hardmeier abgeordnet; die Société Pédagogique de la Suisse romande war vertreten durch ihren Präsidenten M. Willemin, M. Duchemin und J. Rochat, der bis dahin während eines Jahres dem Exekutivausschuss der IVLV angehört hatte. Die meisten Delegierten hatten auf Einladung des Syndicat National schon am grossen Kongress teilgenommen, einige sogar in aktiver Weise als Referenten. Als Gäste waren Abgeordnete verschiedener grosser internationaler Organisationen erschienen, vom Völkerbund, vom Internationalen Institut für geistige Zusammenarbeit, vom Internationalen Arbeitsamt, vom Internationalen Erziehungsbureau und von der grossen World Federation of Education Associations, der namentlich die Lehrerverbände in angelsächsischen Ländern angehören, ferner von Indien, China und aus einigen südamerikanischen Staaten.

Da das Präsidium statutengemäss für jede Sitzung wechselt, wurde das Amt des Vorsitzenden für die Dauer der Konferenz Frankreich, Rumänien, England und Polen übertragen. Als erster nahm *M. Delmas*, der junge, sympathische Sekretär des französischen Lehrersyndikats, auf dem Präsidentenstuhl Platz. Er erinnerte daran, dass die IVLV bereits ihren zehnjährigen Bestand feiern könne. Sie hat unter denkbar ungünstigen politischen Verhältnissen ihre Lebensfähigkeit bewiesen, indem ihr heute 31 Lehrerverbände mit rund 600 000 Mitgliedern angehören. Dem Kongress lagen *Beitrittsgesuche* von vier weitern Lehrerverbänden vor, aus Nicaragua, Kanada, China und von einer holländischen Mittelschullehrervereinigung, denen vorbehältlich Erledigung einiger Formalitäten entsprochen werden konnte.

Dumas wies in seinem Bericht zur gegenwärtigen Lage auf die Unterstützungsaktion der IVLV zugunsten *spanischer Lehrerskinder* hin, für welche innert weniger Tage 400 000 franz. Fr. von den verschiedenen Verbänden beigesteuert worden waren. Damit hat die IVLV den unschuldigen Opfern des Bürgerkrieges gegenüber die Idee der Menschlichkeit und der Solidarität in schönster Weise verwirklicht. Spanien bildete auch in politischer Beziehung einen Prüfstein der IVLV: Wäre sie eine getarnte Parteiorganisation, so hätten die Ereignisse in Spanien sie in ihren Grundlagen erschüttern müssen.

Ausser den statutarischen Geschäften sah die Traktandenliste die Entgegennahme verschiedener Berichte über Fragen des Unterrichtswesens vor. In gewohnt gründlicher Weise hatte Sekretär *G. Lapierre* die Mitteilungen der Lehrerverbände über die *«Zusammenarbeit von Lehrern und Verwaltung in ausserschulischen Unternehmungen»* zu einem interessanten Exposé verarbeitet, das zu folgenden Schlussfolgerungen kommt: Die Lehrer haben sich in allen Ländern mit Freude auch ausserhalb der Schule in den Dienst der Volksbildung und sozialen Fürsorge gestellt, mit Rücksicht auf das Ansehen des Lehramtes wehren sie sich aber gegen alle Tendenzen, diese Tätigkeit ausser der Schule, die sie freiwillig übernommen haben, obligatorisch zu machen. Sie erklären sich namentlich bereit, an allen Bemühungen für das Wohlergehen und die Gesundheit der Kinder in und ausser der Schule mitzuwirken. Im Bestreben, sich selbst weiterzubilden und in der Gemeinschaft, deren Zentrum ihre Schule ist, das geistige Leben zu fördern, werden sie die Volksbildung in technischer und moralischer Hinsicht zu heben trachten und ein Gemeinschaftsleben vorbereiten helfen, das auf der Achtung vor der individuellen Freiheit, dem Gerechtigkeitsgefühl und Friedenswillen aller Völker aufgebaut ist.

Eine weitere Rundfrage unter den Lehrerverbänden befasste sich mit dem Thema *«Inspektion und pädagogische Ueberwachung in öffentlichen und privaten Schulen»*. Hierüber berichtete Generalsekretär L. Dumas. Einstimmig wurde dazu nachstehende Entschliessung gutgeheissen: «Die Konferenz der IVLV ist der Meinung, dass der Schulinspektor in erster Linie ein pädagogischer Berater sein soll. In dieser Eigenschaft soll er informieren, Vorschläge machen und Anregungen geben, ohne ein bestimmtes Unterrichtssystem vorzuschreiben. Es ist wünschenswert, dass der Schulinspektor von Verwaltungsarbeiten befreit wird, die seine ganze Zeit zum Nachteil seiner pädagogischen Tätigkeit in Anspruch nehmen könnten. Durch Mitwirkung bei der Einrichtung von Versuchsklassen, pädagogischen Wochen, Veranstaltungen in angewandter Psychologie usw. kann der Schulinspektor zur Vervollkommnung der allgemeinen und beruflichen Bildung der Lehrer beitragen. Es ist vor allem wünschenswert, dass der Schulinspektor vor seiner Berufung einige Jahre im Lehramt tätig war und dass er seine Stelle in erster Linie auf Grund seiner pädagogischen Fähigkeiten erhält. Die privaten Schulen sollen der gleichen Aufsicht unterstellt werden wie die öffentlichen».

Bei der Diskussion über diese Thesen zeigte es sich, dass solche Leitsätze insofern einen praktischen Wert haben, als sie den Lehrerverbänden die Grundlagen zur Verfechtung schulpolitischer Forderungen bieten, namentlich in Ländern, deren Schulwesen sich noch

im Rückstand befindet. Mehr theoretischen Charakter hatte unter den heutigen Umständen die Aussprache über den *Völkerbundsunterricht in der Schule.* Man vernahm da aus dem Munde der Vertreter der verschiedenen Länder, wie es nicht am guten Willen der Lehrerschaft gefehlt hat, das ihrige zur Verbreitung des Völkerbundsgedankens beizutragen, dass aber die pädagogische Hauptschwierigkeit darin liegt, diesen Unterricht so zu gestalten, dass er die Kinder zu interessieren und zu erwärmen vermag. Die Verhältnisse in der Schweiz erläuterte Prof. *Boesch.* Aehnlich wie in England, gibt es auch in der Schweiz keine allgemein verbindlichen Bestimmungen über den Völkerbundsunterricht; die Verhältnisse sind demnach, je nach Kanton und Gemeinde, sehr verschieden. Immerhin ist der Schweizer Lehrer hinsichtlich dieses Unterrichts in einer günstigen Lage, weil er auf die Entwicklung der Schweiz als eines Völkerbundes im kleinen hinweisen kann. *M. Willemin* (Genf) wies namentlich darauf hin, dass der Völkerbundsunterricht viel mehr vom Lehrer als von gesetzlichen Vorschriften abhange und dass für seinen Erfolg auch das Urteil der Eltern und der öffentlichen Meinung mitbestimmend seien.

In einem weitern Bericht des Sekretariates wurden, wiederum auf Grund der Mitteilungen aus den Landesverbänden, die *«Folgen der Abwertung für den Lehrer und für die Schule»* untersucht. Da diesem Bericht nur informatorischer Charakter zukommt, erübrigte sich eine Resolution.

Mit der Abnahme der *Jahresrechnung* und der Neuwahl des *Exekutivbureaus* war die Reihe der ordentlichen Traktanden erschöpft. In der letzten Sitzung ergriffen mehrere Vertreter der zu Gast geladenen internationalen Organisationen die Gelegenheit, die IVLV zu ihrer erfreulichen Entwicklung zu beglückwünschen. Miss Butts vom *Internationalen Erziehungsbureau* in Genf sprach für eine engere Zusammenarbeit ihrer Institution mit der IVLV und bemerkte, dass diese letztere über den Gang des Erziehungswesens in manchen Teilen besser orientiert sei als das Internationale Erziehungsbureau.

Die Vertreter der *spanischen Lehrervereinigung* liessen es sich nicht nehmen, die Versammlung über die besondern Schwierigkeiten ihrer Tätigkeit seit Ausbruch des Bürgerkrieges zu orientieren. Im regierungstreuen Spanien hatte der Krieg die Wirkung, dass die vordem bestehenden vier Lehrerorganisationen sich zu einem Verband zusammenschlossen, der nun Angehörige der verschiedensten Parteien umfasst. Die Versammlung nahm von diesen Ausführungen im Sinne einer Erklärung Kenntnis; eine Entschliessung in dieser Sache kam bei der unpolitischen Grundlage der IVLV nicht in Frage.

Nach zwei Sitzungstagen konnten die Verhandlungen geschlossen werden. Für den dritten Konferenztag, den Sonntag, bereiteten die französischen Kollegen ihren Gästen eine liebenswürdige Ueberraschung. In zwei Autocars wurden wir zu einer Schlossbesichtigung nach Versailles geführt und weiter an goldenen Fruchtfeldern vorbei durch die sonntägliche Stille der Dörfer nach einem entzückenden, in einem Wäldchen versteckten Ort, genannt «Moulin de Bicherel». Hier konnte man ausser einem Mittagessen, das der berühmten Kunst französischer Gastronomie alle Ehre machte, keine 50 Kilometer von Paris entfernt, die erquickende Ruhe ländlicher Abgeschiedenheit geniessen, wahrlich eine köstliche Erholung nach den anstrengenden Sitzungstagen mitten im Getriebe der Millionenstadt und in dem Völkergewimmel der Weltausstellung. Auf dieser Ausfahrt bot sich den Delegierten auch die erwünschte Gelegenheit zur persönlichen Aussprache. In den verschiedensten Sprachen wurden alte Bekanntschaften aufgefrischt und neue Bande kollegialer Freundschaft über Landesgrenzen hinweg geknüpft, deren voller Wert erst in Erscheinung treten wird, wenn dereinst die Völker und ihre Regierungen die Politik der Abschliessung und Selbstgenügsamkeit in allem überwunden haben werden. Und das ist ja eine der schönsten Aufgaben der Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände, die nach dem Krieg auf Initiative von französischen, deutschen und englischen Lehrern gegründet wurde, dass sie durch die Förderung der Aussprache über pädagogische Probleme die Lehrer aller Länder einander näherbringen und über die Zeiten des Misstrauens hinweg den Geist der Völkerverständigung am Leben erhalten will.

Durch die trefflich gelungene, grosszügige Organisation der beiden Kongresse haben unsere französischen Freunde, zumal die Kollegen Dumas, Lapierre und Delmas, auf deren Schultern die Hauptlast der Vorbereitungen ruhte, die IVLV ihrem erhabenen Ziele einen grossen Schritt nähergebracht.

Nachdem wir noch der Eröffnungssitzung eines dritten Kongresses, der grossen Jahresversammlung des französischen Lehrersyndikates, beigewohnt hatten (siehe SLZ Nr. 33), nahmen wir im Gefühl tiefster Dankbarkeit Abschied von unsern liebenswürdigen Gastgebern und dem einzigartigen Paris, das nicht nur als Hauptstadt und Kulturzentrum eines reichgesegneten Landes, sondern vor allem auch als Heimstätte des humanistischen Geistes in der Weltgeschichte einen hervorragenden Platz einnimmt. *H. Hardmeier.*

Warum unsere Auslandschulen auch Kinder anderer Nationen aufnehmen

Wenn man in der Schweiz auf die Auslandschulen zu sprechen kommt, hört man immer wieder den Einwand: «Solange diese Schulen auch einen starken Prozentsatz nicht schweizerischer Kinder — in Italien, wo sich die Mehrzahl dieser Schulen finden, namentlich auch viele Italiener — aufnehmen, sind es keine richtigen Schweizerschulen; es hat gar keinen Zweck, dass wir Schweizer in der Heimat diese fremden Kinder unterstützen.»

Es sind in der Hauptsache zwei Gründe, die unsere Schule veranlassen, auch andere Kinder aufzunehmen; der erste ist finanzieller Natur, der zweite betrifft die in der jüngsten Zeit auch in der Heimat oft genannte schweizerische Kulturpropaganda im Ausland.

Der Besuch einer Auslandschule in einer Großstadt wie Mailand ist mit schweren Opfern verbunden: Die Eltern müssen ein beträchtliches Schulgeld und sämtliche Lehrmittel selbst bezahlen; die Kinder haben gewöhnlich einen weiten und nicht ungefährlichen Schulweg zurückzulegen, weshalb die Kleineren hinbegleitet und wieder abgeholt werden müssen. Es wäre doch so viel einfacher und billiger, sie in die nächst gelegene Quartierschule zu schicken. Ausländer zahlen in Italien selbst in den höheren Schulen kein Schulgeld.

Damit die genannten Schwierigkeiten in Kauf genommen werden, muss die Schule in ihren Leistungen den öffentlichen nicht nur ebenbürtig, sondern wenn möglich überlegen sein. Das kann sie nur, wenn sie vollständig ausgebaut ist, d. h. wenn jede Klasse getrennt geführt und der Unterricht so weit als möglich von tüchtigen Lehrern erteilt wird, die in ihrem Fach vollständig auf der Höhe sind. Eine Gesamtschule, wie wir sie in unseren Gebirgsgegenden kennen, hätte in Mailand kein langes Leben. Nun wies unsere Schule bis jetzt im Maximum in einem Jahrgang 130 schweizerische Kinder auf. Diese könnten wohl in 9 getrennten Klassen mit mindestens 10 Lehrern unterrichtet werden, wenn man das Schulgeld verdoppeln und der Bund seine Unterstützung vervierfachen würde. Beides ist ausgeschlossen. Also müssen die notwendigen Gelder anderswo gesucht werden, und sie wurden bis jetzt auch gefunden bei den vielen nicht schweizerischen Kindern, die gerne aufgenommen werden, soweit Platz vorhanden ist. Die Schweizer haben natürlich bei der Aufnahme stets den Vorzug, es konnten auch immer alle aufgenommen werden. Die fremden Kinder, die zudem ein höheres Schulgeld bezahlen, ermöglichen mit ihren Beiträgen erst einen unseren Bedürfnissen genügenden Ausbau der Schule. Dank ihnen und der Bundesunterstützung, ohne welche die Schule auch nicht existieren könnte, kann das Schulgeld für die Schweizer niedriger gehalten, in vielen Fällen noch ganz bedeutend ermässigt oder gar erlassen werden. Es versteht sich von selbst, dass nur schweizerische Schüler solche Vergünstigungen erfahren, wie übrigens auch die schweizerischen Lehrer in Form einer Auslandzulage besser bezahlt sind als die italienischen.

Diese vielen fremden Kinder, etwas über 50 %, nehmen aber der Schule den schweizerischen Charakter keineswegs. Nur Schweizer haben bei der Aufstellung des Lehrprogramms ein Mitspracherecht; die Lehrmittel sind, abgesehen von denjenigen für die italienische Sprache, so schweizerisch wie in irgendeiner Schule in der Heimat. Von den wenigen italienischen Lehrkräften wird nur Italienisch, Schreiben, Zeichnen und Handarbeit erteilt. Die Hauptunterrichtssprache ist Deutsch. Daher haben auch unsere Schüler, auch die nicht schweizerischen, von jeher ohne grosse Schwierigkeiten den Anschluss an die schweizerischen Kantons- und anderen höheren Schulen gefunden.

Auf der andern Seite wollen Schweizer, die in Italien geboren sind und voraussichtlich später auch dort ihren Lebensunterhalt suchen müssen, das Italienische möglichst gut beherrschen. Ohne die vielen italienischen Kinder an der Schule würden die Schweizer die Sprache des Gastlandes nicht in dem Grade erlernen, wie es heute der Fall ist. Was aber die volle Beherrschung der Landessprache für einen Ausländer im Leben bedeutet, wissen diejenigen, die selbst ohne genügende Sprachkenntnisse in das fremde Land kamen und trotz jahrzehntelangem Aufenthalt die völlige Beherrschung der Sprache nicht mehr erwarben.

Es gibt aber noch einen andern Grund, der die Aufnahme von nicht schweizerischen Kindern wünschenswert macht. Jeder Schüler, der mehrere Jahre durch eine Schweizer Schule gegangen ist, wird zu einem kleinen Gesandten der Schweiz. Er wird vertraut mit der Geschichte, der Geographie, der Wirtschaft, dem Handel, den Einrichtungen unseres Landes. Er lernt die Schweiz und Schweizerart kennen und schätzen, kurz, er wird ihr Freund. Die Schweiz ist im Auslande lange nicht so bekannt, wie man zu Hause gerne glaubt. Sie hat es aber als Exportland ersten Ranges bei der gewaltigen Konkurrenz von heute bitter notwendig, bekannt zu werden und möglichst viele Freunde in der Welt zu haben. Durch das Zusammenleben von schweizerischen Kindern mit solchen anderer Nationen in einer Schweizerschule werden Bande geknüpft, die oft fürs ganze Leben halten, und die indirekt immer wieder der Heimat zugute kommen. Bei der Aufnahme von fremden Kindern gibt also die Schule nicht nur, sondern sie empfängt auch. Die Schule in Mailand muss froh und kann stolz darauf sein, dass sie überhaupt italienische Kinder aufnehmen darf, und dass es immer genügend italienische Eltern gibt, die ihre Kinder trotz der damit verbundenen Schwierigkeiten unserer Schule anvertrauen. Es ist dies der beste Beweis für ihre Leistungsfähigkeit.

O. Völke, Direktor der Schweizerschule in Mailand.

† Robert Huber

Am 6. Juli verschied in Winterthur Herr Robert Huber-Wolfensberger, früherer Hausvater im *Pestalozzihaus* in *Räterschen.* 28 Jahre wirkte er neben seiner treubesorgten Gattin im Pestalozzihaus. Sein Beruf war ihm Herzenssache. Als stiller Wohltäter lebte er seiner Pflicht, erfüllte er seine oft sehr schweren Aufgaben. Seine bescheidene Grösse gab dem trauten Hause den Grundstein und das Gefühl des häuslichen Herdes. Selten sind die Menschen, die ein Mass der Arbeit bewältigen, wie er es vermochte. 100 Buben wurden durch ihn auf das Leben vorbereitet. Als zielbewusster Lehrer führte er seine Achtklassenschule, die im besten Sinne des Wortes eine Arbeitsschule war. Suchend und prüfend studierte er alles Neue und verband das Nützliche daraus mit dem guten Alten. Als Landwirt stand er mit den Buben mitten in der Arbeit des grossen Gutsbetriebes, wissend, dass nur das Selbsttun anspornend wirken kann. Immer war ihm die Landwirtschaft ein Erziehungsmittel, ein Feld, auf dem er seine Zöglinge, Strenge und Liebe in sich vereinigend, ins wahre Leben, in den Kampf ums tägliche Brot einführen konnte. Er war sich bewusst, dass das zu erziehende Kind Autorität und Vorbild verlangt, dass der ins brandende Meer des Alltags geschleuderte Knabe nach einem festen Riffe sucht. Lehrerverein, Kirche und Gemeinde schätzten in ihm einen lieben Mitarbeiter.

Nachdem er von seinem ihm liebgewordenen Arbeitsfelde Abschied genommen, warf ihn eine heimtückische Krankheit aufs Lager. Seine Tage schlichen in einem grossen Sehnen und Rückschauhalten dahin. Die Liebe und Arbeitskraft, die er in Haus, Schule, Gemeinde und Oeffentlichkeit dahingeschenkt, strahlte auf ihn, den Müden, zurück. Tränenden Auges dankte er dafür, wusste er doch, dass das die ersten Blumen auf seinen Grabeshügel waren. Du bist entschlafen, lieber Vater, lieber Kollege, du guter Arbeiter. Dein Leben war ein grosses, bescheidenes Pflichterfüllen.

Gi.

Mitteilung der Schriftleitung

Druckfehler-Berichtigung.

In dem Artikel «Der Krieger von Capistrano» auf S. 607, Anm. der Nr. 33, ist natürlich vom Freskobild des kretischen Kriegers aus Knossos (nicht Knonos) die Rede.

Schriftleitung: **Otto Peter, Zürich 2; Dr. Martin Simmen, Luzern; Büro: Beckenhofstr. 31, Zürich 6; Postfach Unterstrass, Zürich 15**

Pestalozzianum Zürich Beckenhofstrasse 35

Ausstellungen:

Zeichnen, Basteln, angewandtes Zeichnen.
Jahresarbeit einer Mehrklassenschule: F. Hofmann, Schönenberg.
Bühnenbilder u. a.: Kantonsschule St. Gallen, H. Wagner.
Lehrgang für die Sekundarschule: J. Greuter, Winterthur.

Arbeiten aus dem Kindergärtnerinnenkurs der Töchterschule Zürich

Schülerinnenarbeiten des Haushaltungslehrerinnenkurses der Haushaltungsschule Zeltweg

Die Ausstellung ist geöffnet Dienstag bis Sonntag von 10 bis 12 und 14 bis 17 Uhr. *Montag geschlossen.* Eintritt frei. Primarschüler haben nur in Begleitung von Erwachsenen Zutritt.

Schluss obiger Ausstellungen Ende August.

Kleine Mitteilungen

Die Schweizerischen Musikpädagogischen Blätter berichten, dass ein amerikanischer Ingenieur ein stummes Uebungsklavier erfunden habe, bei dem der Spieler und eventuell der Lehrer den Ton durch Kopfhörer zu hören vermag.

Ein Kinderheim für Sprachgestörte.

Unter der ärztlichen Leitung von Dr. med. *K. Kistler,* Spezialarzt für Sprachleiden, Zürich, besteht in Zollikon, im Kinderheim Schwyzerhüsli, eine Anstalt, welche Stotterer oder Kinder, die an andern Sprachfehlern leiden, aufnimmt und behandelt. Die Kur dauert in der Regel drei Monate. Die Zahl der Aufgenommenen ist auf 12 beschränkt. Der Tagessatz beträgt, unter Selbstkostenpreis, Fr. 4.50. Beim verantwortungsvollen Personal sind beide Konfessionen vertreten. Der Präsident der Genossenschaft ist Dr. jur. Hauser, Vorsteher des kantonalen Jugendamtes, Zürich. **

Bücherschau

Ein neuer Keller.

Die Französisch-Lehrbücher von *Emil Keller,* Lehrer am Progymnasium in Bern, zeichnen sich durch die Lebendigkeit des Sprachstoffes aus und durch die natürlich fortschreitende Entwicklung der Grammatik anhand der Lese- und Uebungsstücke, welche das Sprechenlehren in die vorderste Linie stellen. Sie verlangen daher auch vom Lehrer gewandte Sprechfähigkeit, so dass solche, die lieber einen an die systematische Grammatik angelehnten oder diese begleitenden Sprachstoff durchnehmen, diesen Büchlein nicht sehr sympathisch gegenüberstehen. Eine besondere Eigenart besteht für die ersten zwei Ausgaben darin, dass sie sich an den frühen Beginn des Französisch-Unterrichtes im Kanton Bern stofflich anpassen, also an die 5. Klasse und daher für die Sekundarklassen des 7. und 8. Jahres da und dort stofflich etwas kindlich anmuten.

Dies trifft aber gar nicht mehr zu für die Fortsetzung, den *«Cours complémentaire»,* den Keller Ende 1935 in dritter Auflage herausgegeben hat und der im Anschluss an jedes Elementarlehrbuch gebraucht werden kann, auch an dasjenige von Hoesli. Das 288 Seiten starke Lehrwerk will den Uebergang zur Schriftstellerlektüre vermitteln und bringt den Stoff der verschiedenartigsten menschlichen Betätigungen, auch der modernsten aus Sport und Technik, zur Anwendung in klassischer, einfacher, klarer Sprache.

Da dieser Cours für Sekundarschulen vielfach als zu reichhaltig und zu umfangreich befunden wurde, hat der Verfasser eine kürzere Ausgabe geschaffen als «IIIe Partie» des «Cours élémentaire», welche in äusserst geschickter Weise den Stoff aus dem so unendlich weiten Stoffgebiet schweizerischer Heimatkunde zusammengestellt hat, ähnlich wie im umfangreicheren «Cours complémentaire», aber auf nur 144 Seiten. Dieses nützliche Lehrbuch kann zu 3 Fr. abgegeben werden und bringt nicht mehr Stoff als einer 3. Sekundarklasse angemessen sein mag. Illustrationen zu den Lesestücken, zumeist Wiedergaben bekannter Kunstwerke, unterstützen neben rein technisch-anschaulichen Zeichnungen die Absicht der unmittelbaren Verwendung des fremden Sprachgutes. Die Grammatik ist den Stücken angegliedert, die für jeden Sonderfall den geeignetsten Anlass geben, also nicht in systematischer Reihe. Eine solche durchzuführen, wird Aufgabe der Repetition sein. Zu kritischen Bemerkungen gibt u. a. die Anlage des «Vocabulaire» der sonst hervorragenden Keller-Lehrbücher einige Gelegenheit. *Sn.*

Kindermann: *Handbuch der Kulturgeschichte,* Lieferungen 28 bis 31. Verlag: Athenaion, Potsdam 1937. 24×30 cm.

In Lieferung 28 fährt der Zürcher Prof. Howald mit seiner lebendigen Darstellung der antiken Kultur weiter, noch in die römische Epoche hinein. In ähnlicher Weise schildern der Berliner Gelehrte Schönemann die amerikanische und Prof. Mulertt die französische Entwicklung. Der Frankfurter Historiker Gumbel beginnt mit einer geistreichen Uebersicht des Zeitabschnittes zwischen Mystik und Gegenreformation. Solche Zusammenfassungen sind auch zur Vorbereitung auf der Oberstufe sehr wertvoll, samt den vielen seltenen und typischen Illustrationen *Hd.*

Demarmels: *Winke für die Nachhilfe im Rechnen.* 32 S. 1 Ex. Fr. 1.—, 10 Ex. Fr. 5.—.

Ein neues Lehrmittel für schwache Rechner. Von der Ueberzeugung geleitet, dass es in den meisten Klassen schwache Rechner gibt, die der Nachhilfe durch den Lehrer oder auch durch die Eltern in der freien Zeit bedürfen, hat Lehrer P. A. Demarmels ein Lehrmittel geschaffen, das auf allen Stufen der Primarschule brauchbar ist. Es bietet eine Menge von Uebungsaufgaben über das Zu- und Abzählen, das Malnehmen, Enthaltensein und Teilen bis Zehn, über das Einmaleins, den Dreisatz, das Prozent, über die gemeinen und die Dezimalbrüche. In vielen Fällen hat der Verfasser den einzelnen Rechenarten recht anschauliche, konkrete Dinge und Verhältnisse aus der Erfahrung der Kinder zugrunde gelegt und erleichtert ihnen dadurch die Auffassung in hohem Masse. Das Lehrmittel ist nicht als Ersatz für das in einer Klasse eingeführte Rechenheft gedacht, sondern als eine Ergänzung dazu. Bestellungen an P. A. Demarmels, Davos-Platz.

Elsa Nerina Baragiola und **Margherita Pizzo:** *«Solicello».* Verlag: Orell Füssli, Zürich.

Das 90 Seiten starke, handliche und hübsche Bändchen enthält eine Blütenlese schönster und leichtester italienischer Lyrik, nach Stimmungseinheiten gruppiert, die zum guten Teile auch für Anfängerklassen geeignet sein dürfte.

Für Fortgeschrittene sind im gleichen Verlag zwei kleine, ansprechende Sammlungen lyrischer Gedichte, nach Autoren gruppiert, erschienen: 1936 *«Da San Francesco al Garducci»,* zusammengestellt von Elsa Nerina Baragiola, 1937 *«Dal Pascoli ai poeti d'oggi»,* von Elsa Nerina Baragiola und Margherita Pizzo. Hier haben eine Anzahl etwas schwererer Gedichte, die früher dem Solicello angehörten, Aufnahme gefunden, während jenes hauptsächlich durch leichtere poetische Gaben bereichert wurde.

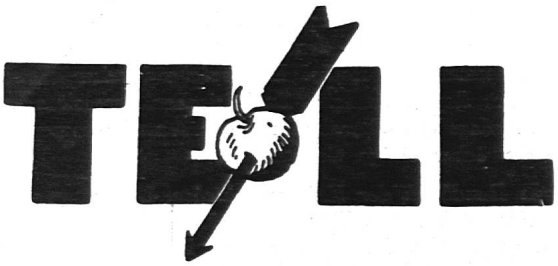
Auch die zwei Sammlungen kurzer, künstlerisch geformter italienischer Lesestücke neuerer Autoren derselben Herausgeberinnen verdienen es, neuerdings empfohlen zu werden. Es sind *«Vita piccola e grande»,* erschienen 1933, und *«Solchi e voli»,* 1934. Alle diese Bändchen, in ähnlichem Gewande und Umfange und bei ungefähr gleicher Preislage (Fr. 1.40—1.80) bilden ein harmonisches Ganzes künstlerisch wertvollen, mit grossem Geschmack und sprachmethodischem Geschick ausgewählten italienischen Sprachgutes.

Diese wertvolle Sammlung sei allen Lehrern der italienischen Sprache recht angelegentlich empfohlen. *Bg.*

Schweizerdeutsch

Dem letzthin erschienenen Mitteilungsblatt des Vereins ehemaliger Gymnasiasten der Kantonsschule Zürich entnehmen wir folgenden Beitrag zu der aktuellen Diskussion über das Dialektproblem:

«Zur Illustration der werbenden Kraft unseres Dialektes diene die folgende Begebenheit: In der Klasse 6 L haben wir einen Schüler Ismaïl Hassan, einen ägyptischen Prinzen, wohnhaft im «Baur au Lac». Als er noch in der 3. Klasse war, wurde er jeweilen durch das Hotelauto zur Schule gebracht. Eines Tages rief ihm ein Schüler zu: «Du fule Cheib!», worauf der Prinz aus Aegyptenland prompt replizierte: «Halt 's Mul, du dumme Siech!»



Freilichtspiele Interlaken

350 Mitwirkende, **gedeckte Zuschauertribüne,** 2000 Sitzplätze. Jeden Sonntag vom **11. Juli** bis **12. September. Beginn 13.30 Uhr. Plätze: Fr. 3.30, 4.50, 6.50, 8.—, 10.—, 12.—. Für Schulen und Vereine ermässigte Eintrittspreise.** Billettvorverkauf: **Tellbureau Interlaken,** Telephon 877. *Die Aufführungen finden bei jeder Witterung statt.*

Meiringen **Hotel Oberland**
Tel. 58
Gr. Schattengarten, ged. Terrasse, Zimmer v. Fr. 2.50 an, Pens. Fr. 7.—. Spez. Abkommen für Schulen u. Vereine. 1586
Meiringen Schweiz. Jugendherberge
Ca. 100 Lager. Bill. Essen u. Getränke.

BRÜNIG **Hotel Alpina**
1010 m ü. M. Direkt am Endpunkt des neu erstellten Rothornspazierweges a. d. Station Brünig. Zentralpunkt für schöne Ausflüge. Billige Mittagessen und Zvieri für Schulen u. Vereine. Gr. Parkplatz am Hause. Tel. 2.21. Mit höfl. Empfehlung **J. Abplanalp.** 1667

Bad Klus **Nähe Eisenwerk u. Burgruinen Oensingen. Telephon 83.11**
Gesellschaftslokalitäten, gr. Gartenwirtschaft, Autopark. Vereine, Gesellschaften u. Schulen **Spezialpreise.**
1886 Paul Lässer, Küchenchef.

Orn Passhöhe Bachtel **Gasthof und Pension zum Kreuz**
Autostr. v. Hinwil u. Wald. Segelflugplatz. Auch sehr günstig für Ferienaufenthalt, sehr ruhig, sonnig, waldig. Pension zu billigen Preisen. Butterküche. Spez. günst. Arrangements f. Vereine u. Schulen. Autopark.
1609 Bes. **K. Sättele.** Tel. 981.187.

Hotel Brünig-Blaser, LUGANO
beim Stadthaus am See. Prima Küche und Keller. Pension von Fr. 7.50 u. Zimmer v. Fr. 2.50 an, alle Zimmer mit fliessend. kalt. und warm. Wasser. 1549
Es empf. sich bestens **Ruedi Blaser-Koch.**
(Kein Hotel-Plan.)

Castagnola (Lugano) **Hotel Miralago** 1592
Kl. gutbürg. gef., mod. Familienhotel. Pension von Fr. 8.— an. (Wochenpauschalpr. v. Fr. 59.50 an.) 8tägiges Generalabonnement vom Platz Lugano Fr. 16.50 und Lido Fr. 4.—, inkl. Kabine. Gar. **Fam. Schärz.**

Lugano-Castagnola 1496
Hotel-Kurhaus Monte Brè, Teleph. 23.563
Idealer Ferienaufenth. in herrl. Lage am Monte Brè, Nähe Lido, Hotel- u. Diätküche. Pensionspr. Fr. 9.- bis Fr. 11.-. Wochenpauschale Fr. 60.- bis Fr 74.-, alles inkl. Prosp. direkt od. durch die Verkehrsbüros.

Meilen **Hotel Löwen**
in schönster Lage am See.
Grosse und kleine Säle für **Schulausflüge,** Gesellschaften, **Hochzeiten** und Vereine. Schöner Garten direkt am See. Erstklassige Küche und Keller. Stallungen und Garage. Höfl. empfiehlt sich der Besitzer 1555
Tel. 927.302 **F. Pfenninger.**

ITALIEN RIVIERA **Ospedaletti**
Hotel Suisse
Altrenommiertes Schweizer Haus. Besitzer: Britschgi-Winkler. Herbst-, Winter- und Frühlingsaufenthalt. Meerbäder. Traubenkur. Fliessendes Wasser. Tennis. Pensionspreis: Lire 36—40. Eröffnung 5. September.

Zürcher Frauenverein für alkoholfreie Wirtschaften

Alkoholfr. Kurhaus Zürichberg, Zürich
Telephon 27.227.
In der Nähe des Zoologischen Gartens

Alkoholfr. Kurhaus Rigiblick, Zürich 6
Telephon 64.214.

Alkoholfr. Restaurant Platzpromenade
beim Landesmuseum, Zürich 1
Telephon 34.107 1718

Kindergärtnerinnen-Seminar, St. Gallen
Der nächste zweijährige
Ausbildungs-Kurs
beginnt im Mai 1938.
Anmeldungen möglichst bald an das Sekretariat, Zwinglistrasse 5, St. Gallen C.
Prospekte daselbst erhältlich.

Ihre Majestät „Die Hausfrau!"

Ihre Macht liegt in ihrem Haushaltungsgeld und in ihrem Einkaufskorb. Niemand kann ihr befehlen, wo und was sie kaufen muss. Ihre Einkäufe wird sie dort tätigen, wo sie sicher ist, ehrlich und gut bedient zu werden und den wirklichen Gegenwert für ihr Geld zu bekommen. Eine solche Gewähr bieten jedenfalls die Konsumgenossenschaften. Das sind Gemeinschaften von Verbrauchern, die auf der Basis der Selbsthilfe einander beistehen, die sich gemeinsam mit allen lebensnotwendigen Waren versorgen, ohne dabei Profitgeschäfte zu beabsichtigen. Dadurch werden die Konsumgenossenschaften zu wahren Dienerinnen am Konsumenten!

VERBAND SCHWEIZ. KONSUMVEREINE (VSK), BASEL

1866

125 Tit.Schweizerische Landesbibliothek Bern