

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift  
**Band:** 34 (1924)  
**Heft:** 2

**Artikel:** Das Examen an der Mittelschule : aus einem Referat : 1. Teil  
**Autor:** Jungmann, C.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-788617>

### **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:** 04.04.2026

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

auch? Muss denn alles, was behandelt wird, im Lesebuch stehen? Kann der Lehrer Dialektdichtung nicht vorsagen, vorlesen, vorzählen? Arge Missgriffe sind in dieser Hinsicht schon geschehen und geschehen immer noch. Gibt es doch sogar Fibeln, in denen als erster Lesestoff auch mundartlicher Text zur Verwendung kommt. Welchen pädagogischen Wert soll das haben? Das Ziel des Sprachunterrichts der Volksschule ist die Erlernung der Schriftsprache und das Ziel des Leseunterrichts die sichere Einprägung der Wortbilder der Schriftsprache. Wozu da dem Schüler erst ganz andere Wortbilder zeigen, die ihn bloss verwirren, und die er vorläufig gar nicht lesen zu können braucht!

Aber auch im zweiten und dritten Schuljahre sind die mechanischen Schwierigkeiten des Lesens für viele Schüler noch so gross, dass es sich nicht empfiehlt, sie Dialekt lesen zu lassen, abgesehen davon, dass dies gar keinen pädagogischen Wert hat. Vom vierten Schuljahre an, da nun das Schriftdeutsche in seinen Grundlagen erfasst sein dürfte, ist es früh genug, damit zu beginnen. Für die frühere Stufe genügt es, wenn der Lehrer die in Frage kommende Dialekt-Literatur besitzt und sie, soweit pädagogisch wertvoll, im Unterricht verwendet. Mit der Lektüre im Lesebuch aber soll man den Schüler in dieser Zeit noch verschonen. W. K.

---

## Das Examen an der Mittelschule.

(Aus einem Referat.)

Von Dr. C. Jungmann, Basel.

### I.

Die Mittelschule soll fürs Hochschulstudium vorbereiten. Ihre Abiturienten sollen sich heimisch fühlen im Reich der Wissenschaft, in der das individuelle Denken überragenden, über Raum und Zeit erhabenen Welt des objektiven Geistes. Das können sie, auch wenn sie den ungeheuern, im Laufe der Jahrhunderte in steter Arbeit angesammelten geistigen Reichtum nicht ihr eigen nennen, so gut als man sich in einer Stadt heimisch fühlen kann, ohne jeden Winkel gesehen und angestaunt zu haben. Nicht das Wissen ist das Entscheidende, sondern das Sichzurechtfinden in wissenschaftlichen Landen, das wissenschaftliche Denken, das kleinere Probleme mit spielender Leichtigkeit löst und den schwersten mit verbissener Energie auf den Leib rückt. Dieses wissenschaftliche, von den unerbittlichen Normen der Logik bestimmte rein geistige Denken bringt niemand mit zur Welt. Der menschlichen Natur ist ein vom Affektleben geleitetes und beherrschtes Denken gemäss. „Es ist ein höherer Sinn, der der

menschlichen Natur gegeben werden muss, der sich nur bei besonders Begünstigten aus sich selbst entwickelt.“ Es gibt viele, die zeit-  
lebens die subjektive Färbung des Denkens nicht abzulegen ver-  
mögen, die sich nie aus dem Leben der Partei zum Leben in der  
Idee zu erheben imstande sind.

Wie kann nun dem gewöhnlichen Menschen (denn mit diesem  
und nicht mit den Ausnahmenaturen müssen wir rechnen) dieser Sinn  
beigebracht werden? Nur durch Übung. Die Mittelschule muss ihre  
Zöglinge im wissenschaftlichen Denken üben, so dass es ihnen zur  
zweiten Natur wird. Voraussetzung bleibt, dass der Lehrer selbst in  
dieser Welt zu Hause sei. Ist ihm zudem noch der Inhalt des ab-  
gelegten Handgelübdes zur Gewissenspflicht geworden, fühlt er sich  
mit Leib und Seele als treuer, hingebender Diener dieser übermächtigen,  
geistigen Welt, dann ist die Hauptvoraussetzung für die Lösung  
der Aufgabe gegeben. Allerdings, zur Rolle des Dieners hat er auch  
die des Torhüters zu übernehmen, der mit unerbittlicher Strenge alle  
Elemente fern hält, die „kein festtägliches Gewand“ anhaben, denen die  
Fähigkeit, wissenschaftlich zu denken, fehlt. Die Gefühlstöne seines  
Herzens dürfen nicht aufkommen gegen die verstandesmäßige Über-  
zeugung, dass das Interesse der Wissenschaft zugleich das wohl-  
verstandene Interesse des Zöglings ist; denn ein Nichtberufener wird  
in diesem Reiche nie des Lebens froh sich fühlen.

Der Zweck bestimmt das Lehrverfahren. Da es sich weniger um  
die Übung der vorhandenen Geisteskräfte des Zöglings, als um die  
Anerziehung eines seiner Natur fremden geistigen Habitus handelt,  
muss das wissenschaftliche Denken erst vorgemacht werden und  
zwar so, dass er mitmachen kann. Auf diese Stufe des Vor- resp. Mit-  
machens folgt als zweite das möglichst selbständige Nachmachen  
von Seite des Schülers unter der Kontrolle des Lehrers. Vor-, Mit-  
und Nachmachen sind die methodischen Schlagwörter der Mittel-  
schulpädagogik.

Als Hauptstück der alltäglichen Lehrtätigkeit muss somit die  
Vorbereitung angesehen werden, die Orientierung über den wissen-  
schaftlichen Stand des zu behandelnden Problems. Wie man da am  
besten vorgeht, wird an einem germanistischen Seminar beispielsweise  
so gelehrt: man studiert erst den betreffenden Abschnitt der Literatur-  
geschichte von Koch, hernach den der Literaturgeschichte von  
Engel usw., das heisst alles muss durchdacht werden, was die verschie-  
denen Wissenschaftler bisher erarbeitet haben, und aus dieser Fülle  
wird das herausgehoben, was objektiv auf Wissenschaftlichkeit  
Anspruch machen kann. Die eigentliche Schularbeit setzt damit ein,  
dass man den so durchdachten Stoff klar und deutlich vorführt,  
damit die Schüler lückenlos mitzudenken vermögen. Da der psy-  
chische Prozess des Mitmachens beim Schüler leicht gestört wird  
durch affektive Zustände, müssen diese so gut wie möglich ausgeschal-  
tet werden. Es wird deshalb immer von Vorteil sein, wenn der wissen-  
schaftliche Gedankengang für den Schüler vollständig neu ist. Ist  
seine Seele eine tabula rasa, so dass sie sich ihm ohne Voreingenom-

menheit hingeben kann, dann wird er sich in seiner logischen Reinheit scharf einritzen. Dieses Einritzen resp. Vormachen kann auf verschiedene Arten geschehen. Man liest den betreffenden Abschnitt des Lehrbuches und hilft dem Verständnis durch Erklärung nach, oder man stellt den Stoff ohne Rücksicht auf das Buch anschaulich-entwickelnd dar, indem man das Aufnahmevermögen lebendig erhält durch kritische Einwände und Fragen, oder drittens, man nimmt das Gefühl zur Hilfe, indem man mit leidenschaftlich gesteigerter Anteilnahme dem Stoff den Schmelz gemütvoller Lebendigkeit verleiht, so dass die Seele zur Seele spricht, der Schüler in der Tiefe seines Seins erfasst wird und vollständig dem logischen Zwang des wissenschaftlichen Denkens erliegt. Lesen, entwickelndes Besprechen, Vortrag — das sind die drei Hauptformen des Vormachens. Ich werfe keinen Stein nach einer derselben, sondern bleibe überzeugt, dass auf jedem Weg der Zweck erreicht werden kann, den Schüler im wissenschaftlichen Denken zu üben. Hierauf erhält der Schüler die Aufgabe, das so Durchdachte zu Hause zu üben und zwar so zu üben, dass er es zu Beginn der nächsten Stunde selbständig zu wiederholen vermag. Dieser Prozess des Nachmachens ist für unsere Schüler insofern erschwert, als die Schriftsprache so verschieden ist von unserer affektiven Sprache, eine Schwierigkeit, die sich nicht heben lässt; denn nur vermitteltst der Schriftsprache vermögen wir am wissenschaftlichen Leben des deutschen Kulturkreises teilzunehmen. Kulturdenken und Kultursprache entwickeln sich Hand in Hand; die Beherrschung der Schriftsprache kann als Gradmesser der Fähigkeit im wissenschaftlichen Denken angesehen werden.

Die ganze Schularbeit erscheint so als Wechsel zwischen Vor- und Nachmachen. Was für eine Funktion kommt dabei dem Examen zu? Daran ist nicht zu zweifeln, dass die Examen aus einer Zeit stammen, da man das Ziel des Unterrichts in der Übermittlung eines bestimmten Wissens und nicht in der Einübung wissenschaftlichen Denkens sah, sagen wir richtiger, aus einer Zeit, da man im Bestand des positiven Wissens ein untrüglicheres Zeichen der Denkfähigkeit eines Menschen sah, als wir das heute noch zu tun vermögen. Wir wissen aber, dass die Menge des gedächtnismässig aufgestapelten, d. h. des ererbten und nicht erarbeiteten Besitzes kein absoluter Wertmesser der Denkkraft eines Menschen ist, so wenig als die Grösse des Vermögens einen Gradmesser der Tüchtigkeit eines Menschen darstellt; unter den Idioten gibt es phänomenale Gedächtnishelden. — Zudem ist das verstandesmäßige Denken ein so feiner Prozess, dass er durch äussere Widerstände leicht gestört wird. Der schärfste Denker kann in einer fremden, ungewohnten Umgebung versagen, wie umgekehrt der von wissenschaftlicher Kultur unbeleckte Gedächtnisheld in solchen Momenten zu blenden vermag. Wie ungeeignet die herkömmlichen Examen sind, die Denkfähigkeit der Zöglinge festzustellen, darüber ein Wort zu verlieren in Lehrerkreisen, hiesse wirklich Eulen nach Athen tragen. Ob ein Schüler wissenschaftlich denken kann, das vermag nur der zu beurteilen, der ihn längere Zeit in alltäglicher

Umgebung beobachtet hat und sich durch den Schein nicht trügen lässt.

Wenn man gegen die Examen nur dies eine Moment ins Feld führen könnte, dass sie wertlos seien zur Beurteilung der Denkfähigkeit der Zöglinge, dann könnte man sich damit abfinden, schleppen wir doch so viel wertloses Zeug mit durchs Leben, einzig nur um des freudigen Glanzes willen, den es um sich verbreitet. Die Sache wird aber bedenklicher, wenn damit des Lebens natürlicher Fluss gestört oder in falsche Bahnen geleitet wird, wie das tatsächlich mit den Examen der Fall ist. Sie laufen nämlich mit absoluter Notwendigkeit auf eine Feststellung des vorhandenen positiven Wissens hinaus, wodurch diesem ein Wert beigelegt wird, den es gar nicht besitzt. Statt Mittel zum Zweck wird es Selbstzweck. Wissen als Selbstzweck ist aber totes Kapital. In der Folge wird die Stoffanhäufung, das Bereithalten des positiven Wissens zum eigentlichen Unterrichtsziel. Je näher das Examen rückt, um so mehr wird aufgestapelt; das Stopfen setzt ein, damit der Schüler möglichst viel wisse und auf alle möglichen und unmöglichen Fragen und Fräglichchen mit zahlender Münze bereit stehe. Da kommen jene entsetzlichen letzten Wochen mit den nie endenwollenden Jahrszahlen, Büchertiteln, Formeln und Tatsachenreihen, Wochen, in denen das Lehren zum Gänsestopfen, die Schule für die Schüler zur Hölle wird.

Das herkömmliche Examen wirft aber seine Schatten nicht nur auf die letzten Schulwochen voraus, sondern auf die ganze Jahresarbeit. Am deutlichsten zeigt sich das im Deutschunterricht. Ich habe bereits bemerkt, dass die Förderung der Ausdrucksfähigkeit im Schriftdeutschen in den Aufgabenkreis eines jeden wissenschaftlichen Unterrichts gehört. Die besondere Aufgabe des Deutschunterrichts der Mittelschule muss also in anderer Richtung liegen, nicht in der Richtung des wissenschaftlichen Denkens; denn wegen des wissenschaftlichen Ertrages brauchte man wirklich nicht vier Deutschstunden ins Pensum einzusetzen. Ohne das Problem vollständig aufrollen zu wollen, darf ich doch auf die eine Hauptaufgabe hinweisen, die Förderung des ästhetischen Vermögens der Schüler, mit andern Worten: Das Gefühlsleben der Zöglinge soll gebildet und damit der junge Mensch in seiner Totalität beeinflusst werden. Wie kommt es, dass man in den Mittelschulen vornehmlich Dramen liest? Zur Beantwortung dieser Frage gehen wir am besten von Rousseau aus, der als charakteristisches Merkmal seines „Emil“ in diesem Alter den Durchbruch des sozialen Denkens und Fühlens darstellt. In den Mittelschuljahren wird das Einzelwesen zum Gesellschaftswesen; die sozialen Probleme beginnen zu interessieren, allen voran das Liebesproblem. Damit ist die Zeit gekommen, da der Erzieher ins Gefühlsleben eingreifen, es bestimmend zu beeinflussen suchen muss. Auch das ist nur durch Übung möglich, und als vorteilhafteste Übung erkannte die praktische Pädagogik von jeher das Durchlesen historischer und fiktiver Liebeserlebnisse. Durch das Drama wird der Mensch von allen Seiten gepackt und sein Fühlen mit fein berechneter

Sicherheit in einer bestimmten Richtung geleitet. Die Schule überträgt also den grossen Dichtern die Lehrerrolle im Gefühlsleben. Sie machen vor. Das Gefühlsleben der Schüler wird im Sinn des Dichters geleitet und damit gereinigt. Diese Anwendung der alten Katharsislehre zwingt den Lehrer, ein Drama möglichst rasch durchzulesen; denn nichts ist rascher abgestumpft, als ein Gefühlserlebnis; nichts verflüchtigt sich rascher als das Gefühl. Eine über Wochen, ja Monate sich erstreckende Dramenlektüre wird ästhetisch wertlos, ja erweckt Widerwillen; die Gefühle schlagen gar so leicht ins Gegenteil um. Sowie der Intellekt bestimmend in den Gefühlsverlauf eingreift, wird dieser gestört, ja zerstört, und das ist immer der Fall, wenn man ein Drama zu einem auf dem Präsentierteller aufgestapelten Wissen verarbeiten, zum Examenmaterial degradieren muss. Wir kennen sie, die glänzenden Alexandrinere-examen über Uhlands Stileigentümlichkeiten auf der Unterstufe, über Quellen und andere literarische Kleinigkeiten zu „Hermann und Dorothea“ auf der Oberstufe. Das Nebensächliche am Kunstwerk wird zur Hauptsache; die Hauptsache wird zur Nebensache oder verschwindet ganz. Beweis: jener Freund, der an einer Oberlehrerprüfung glänzend über die „Braut von Messina“ referierte, in vertrauter Unterredung dann aber bekannte, das Werk selbst in seinem Leben noch nie gelesen zu haben. Das mag genügen zur Illustration meiner Behauptung, dass die bisherige Examenpraxis die ganze Jahresarbeit auf falsche Wege leiten muss. Das Damoklesschwert der Wissenskontrolle hängt das ganze Jahr über dem Unterricht und hemmt den freien Lauf; das Schreckgespenst des Examins geht das ganze Jahr um und tötet den Geist. Gerade im Interesse eines geistesstarken Unterrichts müssen wir für dessen Beseitigung eintreten.

Noch bleibt der Einwurf zu beleuchten, die Examen böten für Behörden und Eltern die einzige Gelegenheit, sich über die Leistung der Schule ein Bild zu machen, prosaisch ausgedrückt, die Lehrer zu prüfen. Aber auch hierfür sind die Examen wertlos und pädagogisch verkehrt. Praktisch wertlos: so wenig es möglich ist, die Denkkraft eines Zöglings in unseren Examen festzustellen, so wenig wird es möglich sein, die Lehrkraft eines Lehrers so zu prüfen. Er darf ja nicht lehren, sondern soll prüfen. Zudem, das beste seines Wirkens, den erzieherischen Wert seiner Tätigkeit, kann man überhaupt nicht prüfen. Dann sollte man schliesslich nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Lehrer verlangen dürfen, dass sie unter möglichst normalen Verhältnissen geprüft werden: das festliche Examenkleid und die festliche Miene, die fremde Umgebung und vor allem der freundlich-liebe Blick des Examinators, das alles gehört nicht zum alltäglichen Schulbetrieb. Das sind Momente, die das normale, intime Verhältnis zwischen Schülern und Lehrer stören. Es gibt Lehrer, extravertierte Typen, würde Jung sagen, die sich in solchen Momenten in ihrem Elemente fühlen und in grösster Eleganz alles mit sich reissen, während andere sichtlich unter einem gewissen Druck leiden. Man kann an Examen die Natur der Lehrer studieren; aber über ihre Leistungs-

fähigkeit als Lehrer lässt sich dabei kein einwandfreies Urteil gewinnen. Den Fall gesetzt, es gäbe auf unserer Stufe noch Lehrer, die ihre Pflicht nicht nach bestem Wissen und Gewissen erfüllen, dann kann man sicher sein, dass die sich an Examen nicht blossstellen. Im Gegenteil, sie besitzen gerade wegen ihrer Anlage die notwendige Unverfahrenheit, setzen sich fest in den Sattel und wissen zu glänzen. Ich denke an einen bestimmten Fall, an einen Lehrer, der den Beruf nicht kannte und infolgedessen auch Jahr für Jahr sozusagen allen Schülern sein Fach verkelte, aber nichtsdestoweniger glänzende Examen hielt. Er wusste die Sache so interessant zu gestalten, dass Behörden und Kollegen innerlich bereichert von dannen gingen, übrigens auch die Schüler, so dass ein Spassvogel unter ihnen sagen konnte: „Bei Herrn X. haben wir leider nur eine Stunde gehabt, die letzte.“ Er besass ein glänzendes Talent zur Parade, aber ein Lehrer war er keiner.

Das Examen ist kein Gradmesser der Berufstüchtigkeit eines Lehrers. Es dennoch dazu machen, wirkt wiederum verderblich auf den Unterrichtsbetrieb. Denn damit werden die Lehrer zur Veranstaltung von Schaustellungen gezwungen. Bis zum letzten Moment, ja besonders im letzten Momente wird gearbeitet; der letzte Nagelschlag ertönt noch, wenn der Vorhang bereits aufgezogen wird. Die Stopfmethode wird also geradezu gezüchtet. Und noch etwas Bedenklicheres: heisst das nicht, die Jugend als Mittel zum Zweck gebrauchen, die Jugend prostituieren? Wochen-, monatelang werden die Schüler in die Lerngaleere eingespannt, damit der Lehrer glänzen kann, damit es bei ihm wie am Schnürchen gehe. Wer darüber nachdenkt, der muss der Verwendung der Examen zur Prüfung der Lehrer radikal den Riegel stossen. Will man wissen, wie ein Lehrer arbeitet, dann macht man einen Schulbesuch; will man wissen, was die Schüler können, dann geht man ins Examen. Das ist das Normale; aber bei unserem Examenbetrieb kann man nicht mehr von Schülerprüfungen sprechen. Man sieht da glänzende Gedankengänge, die die Verstandeschärfe und Lebenserfahrung des Lehrers verraten. Man sieht Vollkommenes, aber nichts Unvollkommenes, keine unreifen Schülerleistungen. Das kommt schon rein äusserlich zur Darstellung: drei Viertel der Zeit sprechen die Lehrer; die Schüler sprechen einen Viertel oder noch weniger, statt dass die Schüler sprechen und der Lehrer schweigt.

Noch ein Letztes zu diesem Kapitel: Leute, die sich durch ein Handgelübde zu Dienern der Wahrheit verpflichtet haben, die die Gewissenspflicht auf sich genommen haben, das hohe Ideal uneigennützigem Wahrheitssuchens hochzuhalten, sie brauchen sicherlich diesen Hokus-pokus nicht, damit sie ihre Pflicht erfüllen, so wenig als die Tramangestellten ihre Taschennummern. Wir Lehrer kennen unsere Pflicht und bleiben uns der Heiligkeit unserer Aufgabe voll und ganz bewusst, ja besser bewusst ohne diesen Zwang zur seelenverderbenden Parade, ohne diesen Zwang zur Jugendprostitution. Damit wollen wir uns der Kontrolle nicht entziehen und können es

auch nicht; es gibt für die Behörden und Eltern Dutzende von Anhaltspunkten, die Berufstüchtigkeit eines Lehrers einwandfreier festzustellen. Man braucht sie nicht zu suchen, sondern nur die Augen zu öffnen und den Mut der eigenen Überzeugung zu haben. (Schluss folgt.)

---

## Vom modernen Fremdsprach-Unterricht.

Von E. Keller, Bern.

Das Studium der zweiten Landessprache ist und bleibt für die Auslese unserer Schüler eine der vornehmsten Aufgaben und eine vaterländische Pflicht, das ist jedem, der die Wirkungen des Weltkrieges auf die Psyche unseres Volkes miterlebte, klar geworden.

Nun bietet aber nach wie vor das tiefere seelische Erfassen eines so grundverschiedenen, aus ganz andern Quellen fliessenden Idioms, wie es das Französische für uns oder das Deutsche für unsere welschen Miteidgenossen ist, selbst begabten Schülern so erhebliche Schwierigkeiten, dass man freudig alle Bestrebungen begrüßen darf, die auf eine Erleichterung und Verbesserung des modernen Fremdsprachunterrichts hinzielen.

Auf die stets gediegenere Ausbildung der Sprachlehrer, von denen ja in erster Linie der Erfolg des Unterrichts abhängt, sei immerfort das Hauptaugenmerk gerichtet. Nicht nur ein gründliches Studium der Sprache, die sie zu unterrichten haben, eine Aneignung, die zur mühelosen Verwendung im täglichen Umgang wie im Unterricht befähigt, sei ihnen anbefohlen, sondern auch das Ausfindigmachen der Methode, die einerseits ihrer geistigen Anlage und ihrem Temperament am besten entspricht, andererseits den Schülern ihre schwierige Aufgabe zu erleichtern und lieb zu machen imstande ist. Aber auch die schon länger im Amte stehende Lehrerschaft bedarf, um in ihrem Bestreben nicht zu erlahmen, stets neuen Impulses von seiten begeisterter Schrittmacher, und da ist es denn erfreulich, dass nicht nur in der deutschen Schweiz die Anregungen zur Hebung und Belebung des Französischunterrichts in edlem Wetteifer fortgesetzt werden, sondern dass auch der Westschweiz ein Pionier erstanden ist, der sich die Verbesserung der Methode des Deutschunterrichts zum Ziele gesetzt hat und auf diesem Gebiete schon erkleckliche Erfolge erzielte.

Nachdem E. Briod, Professor der Handelsschule in Lausanne, z. T. in Verbindung mit dem Deutschschweizer Stadler, seinen „*Cours de langue allemande*“<sup>1)</sup> in drei Teilen herausgegeben, legt er im „*Annuaire*“ von 1922 (vide Pädag. Zeitschrift, Heft 9, 1923) die methodischen Ansichten dar, die er nach langjährigen Erfahrungen als die richtigen erkannt und denen er bei Abfassung seines Lehrmittels Gestalt und Leben zu verleihen gesucht hat. Die Abhandlung ist seither auch als Broschüre von 80 Seiten unter dem Titel „*L'étude et*

---

<sup>1)</sup> Briod & Stadler, *Cours de langue allemande*, 3 parties (Payot et Cie.)