Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 6 (1933-1934)

Heft: 11

Rubrik: Schulleben und Schulpraxis

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: 15.07.2025

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

bewegung unterstützte er als Vorstandsmitglied und als Übersetzer der Schrift „Der Pfadfinder" von Baden-Powell. Noch an zahlreichen andern Orten wußte man seine unerschöpfliche Arbeitskraft zu schätzen. Er war Mitarbeiter an verschiedenen pädagogischen Fachzeitschriften, so auch an der Schweizer Erziehungs-Rundschau.

In dieser amtlichen und freiwilligen Tätigkeit auf dem Gebiete der Erziehung im weitesten Sinne des Wortes erschöpfte sich seine Arbeitskraft keineswegs. Sein anderes Lieblingsgebiet war die Beschäftigung mit der Sprachwissenschaft, für die er offenbar eine außergewöhnliche Begabung besaß. Englisch war ihm geläufig wie seine Muttersprache. Von den romanischen Sprachen beherrschte er nicht nur die französische; auch Italienisch, Spanisch und Portugiesisch waren ihm so vertraut, daß er die Schriftsteller ohne Mühe in ihrer Muttersprache lesen konnte. In Latein und Griechisch eignete er sich Kenntnisse an, die erheblich über das Können eines Literarabiturienten hinausgingen. Seine Studien erstreckten sich aber auch auf Gotisch, den altnordischen Kreis, Sanskrit, Hindustani, Hebräisch, Arabisch und Russisch. In den letzten Monaten wandte er sich dem Dänischen, Schwedischen und Isländischen zu, wiederum so weit, daß er deren Schriftsteller zu lesen vermochte. Er plante für den nächsten Sommer noch eine Reise nach Island, dem Lande seiner besonderen Sehnsucht. Seiner Feder verdanken wir verschiedene Sprachlehrbücher. Auch auf die Pflege der Muttersprache war er fortwährend bedacht, so auch als Mitarbeiter im deutschschweizerischen Sprachverein. Es ist nicht zu verwundern, daß dieser Sprachenkenner auch für das Problem einer Weltsprache Interesse hatte. Er schloß sich der Ido-Bewegung an und verfaßte auch ein Ido-Lehrbuch. Wenn er später zum Occidental überging, so zeugt das nur für seine geistige Beweglichkeit, die immer bereit und fähig war, das Gute gegen Besseres auszutauschen.

Seine engeren Freunde hatten angenommen, Arnold Schrag werde einst die akademische Laufbahn einschlagen. Warum es anders gekommen ist, das bleibe hier unerörtert. Auf alle Fälle hätte er auch auf dem Katheder und als Leiter eines Universitätsseminars seinen Mann gestellt.

Politisch hielt Dr. Schrag seit seiner Rückkehr nach Bern zur freisinnigen Partei. Im Jahre 1919 schloß er sich der Bewegung für eine Erneuerung der Politik innerhalb der Partei an. Wie immer war er dort zu finden, wo es mehr zu arbeiten als Ehren einzuheimsen galt. Zahlreiche Beiträge aus seiner Feder im neuen Parteiorgan, der „Landeszeitung", legten Zeugnis ab von seiner Gesinnung. Um was es ihm, dem Volkserzieher und einstigen Grütlianer, zu tun war, das erhellt aus einer Stelle in seinem „Schulmeister von Otterbach", der kurz zuvor erschienen war. Wir lesen dort: „Keine Sozialreform ist möglich ohne die Reform des inneren Menschen, ohne Sittlichkeit. Die ethische Durchdringung ist an sich eine Hauptbedingung, die unerläßliche Notwendigkeit für die technische Durchführung der sozialen Reform selbst."

Obwohl kein Mann der Kirche, hatte Dr. Schrag doch lebhaftes Interesse auch für religiöse und theologische Fragen. So arbeitete er mehrere Werke über die Leben Jesu-Forschung durch. Seine christliche Ethik ergänzte er durch alte und neue Philosophen, deren Studien er eifrig betrieb. Sein eigentliches Evangelium aber hieß: Arbeit und Pflichterfüllung.

Für Vergnügungen und Zerstreuungen hatte er wenig Zeit übrig. Erholung suchte er, namentlich in früheren Jahren, in der Musik, die er selber pflegte, in Ferienwanderungen in den Bergen und im allwöchentlichen Samstagnachmittagsbummel an der Seite eines guten Freundes.

Es liegt auf der Hand, daß eine so erstaunliche Gesamtleistung, wie Dr. Schrag sie vollbracht hat, nur möglich war, indem er nach angestrengter Tagesarbeit, die seinem Amt und den weiteren freiwillig übernommenen Pflichten galt, regelmäßig noch bis spät in die Nacht hinein und auch am Sonntag an seinem Schreibtische saß, wissenschaftliche und belletristische Bücher durchging, den wesentlichen Inhalt in einer von ihm selbst vereinfachten Debattenstenographie im Auszuge festhaltend, Artikel verfaßte oder seinen Sprachstudien oblag. Die Ausdehnung der Arbeitszeit auf die halbe Nacht vermag jedoch für sich allein das Rätsel nicht zu erklären. Der Schlüssel dazu liegt in seiner fabelhaft leichten Art aufzufassen und zu gestalten, in einer durch Übung erworbenen äußerst rationellen Arbeitsweise und – in einem rücksichtslosen Willen sich selbst gegenüber.

Zusammenbrüche infolge Überarbeitung in den Jahren 1919, 1920 und 1923 hätten ihm Warner sein können; es ging ihm jedoch wider seine Natur, sich als schonungsbedürftig ansehen zu sollen. Er wirkte mit unverminderter Energie bis zum Anbruch jener Nacht, da niemand mehr wirken kann. *G. Rothen*, Bern.

SCHULLEBEN UND SCHULPRAXIS

VERANTWORTLICHE REDAKTION DIESER RUBRIK: PROF. DR. W. GUYER, RORSCHACH

Betrachtungen zur Methode des Religionsunterrichts (Schluß)

Von Pfarrer Fritz Leuenberger, Strättligen-Thun

Die Frage des Religionsunterrichtes fängt nicht bei der Methode an. Wem die Methode des Religionsunterrichtes zum Problem geworden ist, der hat bewußt oder unbewußt eine weit wichtigere Frage bereits entschieden. Und die Frage des Religionsunterrichtes hört auch nicht mit der methodischen Frage auf. Denn im Religionsunterricht sprengt jede gute Methodik den Rahmen dessen, was wir unter Methodik gewöhnlich verstehen. Kein Wunder, wenn der Religionsunterricht unter den übrigen Fächern wie ein Fremdkörper dasteht. Kein Wunder auch, daß man sich dieses Fremdkörpers zu entledigen sucht, sei dies auf verbindliche Art, durch Heiligsprechung des Religiösen, das wohl dem Kämmerlein eigne, aber nicht der Schule, sei es auf negative Art, daß man die Sache zum überlebten Plunder wirft, für den kein Platz mehr in der Schule sei.

Wir halten es aber mit jener einfachen Mutter, die in einer Elternversammlung erklärte: Eine Schule ohne Religion sei wie ein Mann ohne Herz. Geschehe es nun auf diese oder jene Weise: wo die Schule auf den Religionsunterricht verzichtet, da gibt sie ihren schönsten Reichtum aus der Hand. Sie kann dann freilich immer noch existieren, kann sogar glänzende Resultate zustande bringen. Aber sie hat sich eine Welt verschlossen, in der allein das Kind mehr ist als ein intellektueller Apparat und mehr als eine dressierte Menschenmaschine. Es wird dann wenigen Lehrern gelingen, dem Kinde etwas anderes zu geben als technische und moralische Fertigkeiten. Und wo man sich mit der Überzeugung tröstet, daß man den Kindern doch auch ohne Religion eine Gesinnung zu geben vermöge, da täuscht man sich in den allermeisten Fällen darüber hinweg, daß diese Gesinnung eine rein zu-

fällige und letztlich unbegründete Gesinnung ist, auch wiederum ein bloßes Anerzogenwerden von Grundsätzen, die in sich tot sind und denen die schöpferische Kraft, die freie, lebendige Gestaltungskraft mangelt.

Dem Kind als lebendigem Menschen begegnen wir wahrhaft nur im Religiösen. Wo das Kind religiös getroffen wird, sei es nun in Religionsstunde oder im Geschichts- oder Deutschunterricht, da ist es erst wahrhaft ins Lebendige getroffen. Alles andere wird mehr oder weniger oberflächliche Schulerinnerung bleiben. Jene Augenblicke aber werden ihm nachgehen und als lebendige Kräfte sein späteres Leben mitgestalten. Darin besteht eben die Andersartigkeit des Religionsunterrichtes. Er sucht das Kind in seinem Lebenszentrum und sucht nicht irgendwelche technische oder intellektuelle Fähigkeiten an ihm. Religionsunterricht kann darum auch nicht aus irgendwelchen menschlichen Fähigkeiten heraus erteilt werden, sondern muß auch beim Lehrer von dort ausgehen, wo er sich ins Zentrum getroffen weiß — vom *Glauben*!

Erst hier kann nun die Frage der Methodik beginnen. Aber bevor sie beginnt, muß die Glaubensfrage entschieden sein. Dabei ist nicht wesentlich, ob unser Glaube ein schlackenreiner, bereits abgeschlossener Glaube sei. Wann wäre er das je, und wehe, wenn er es wäre! Es ist auch nicht so zu verstehen, daß wir hemmungslos unsere oft sehr dünnen Glaubensüberzeugungen als das Evangelium anpreisen, oder sogar jede beliebige Weisheit vor der Klasse als religiöse Überzeugung aufmarschieren lassen. Wesentlich ist allein, daß hinter den biblischen Gestalten und Worten ein — meinetwegen armer, kleiner, suchender, aber eben doch — ein Glaube steht. Wo das nicht ist, dürfte eigentlich von Religionsunterricht nicht mehr gesprochen werden. Es wäre dann Unterricht in biblischer Geschichte, Sittenlehre, Geschichtsunterricht usw. Aber es wäre nicht mehr der Unterricht, der, anders als der übrige Unterricht, den Versuch wagt, in das Zentrum der kindlichen Seele vorzustoßen. Denn dieser Vorstoß gelingt nur da, wo Glaube ist.

Das erhellt auch aus der merkwürdigen Tatsache, daß vielerorts der Religionsunterricht methodisch völlig ungebildeter Sonntagsschullehrerinnen den tiefern Eindruck hinterläßt als der methodisch geeichte Unterricht einer Primar- oder Sekundarschule. Und die Erinnerungen an den früher genossenen Religionsunterricht schlagen sofort um in die Erinnerung an die Glaubenshaltung des betreffenden Lehrers. Es kann dann etwa vorkommen, daß es heißt: Er hat uns die Geschichten lebendig und dramatisch erzählt, aber für das Leben haben wir dabei nichts gewonnen. Oder es heißt: Er erklärte uns ausführlich die biblischen Geschichten; aber man hatte das Gefühl, daß er selber nicht daran glaubte. Da wurde uns die Sache langweilig.

Das macht es so schwer, eine durchschlagende Methode des Religionsunterrichtes aufzustellen, weil die Entscheidung darüber gar nicht in der Methodik fällt, sondern an der Frage der innern Haltung des Lehrers. Ein Lehrer, der innerlich von der Sache durchdrungen ist, wird mit der gleichen methodischen Art oder Unart ganz andere Resultate erzielen als der Lehrer, dem diese innere Einstellung fehlt.

Darum ist jede methodische Bemerkung nur relativ richtig oder falsch. Das einzige, das mit Gewißheit gesagt werden kann, ist das: Die uneigennützige Liebe zum Kind ist das methodische Grundprinzip des christlichen Religionsunterrichtes. Aber damit sind wir über die Relativität der Religionsmethodik nicht hinausgekommen.

Es läßt sich von da aus etwa sagen, daß man unter den heutigen Schulverhältnissen, wo das Kind in den säkulären Schulfächern weder die Technik noch die Übung des Auswendiglernens bekommt, sehr vorsichtig vorgehen muß mit Auswendiglernen von Liedern und Sprüchen, so wünschenswert es wäre, daß ein gewisser Schatz wertvoller Formulierungen dem Kinde mitgegeben werden könnte. Im Unterricht der Schule und der Kirche ist mit diesem starren Auswendiglernen viel Unheil angerichtet worden. Aber ein starres Verbot des Auswendiglernens läßt sich damit nicht begründen.

Es läßt sich ferner sagen, daß wahre Religionsmethodik darauf ausgehen muß, jede Langeweile zu vermeiden. Wo Geschichten erzählt werden, da geschehe es in farbiger Lebendigkeit, dramatisch gedacht, so daß Beschreibungen nur kurze, knappe Atempausen bleiben zwischen den vorwärtsdrängenden Handlungen. Allgemeine Situationen erläutert man nicht allgemein, sondern illustriert sie an einem konkreten Einzelfall. Denn die Jugend vermag viel schwerer zu abstrahieren, als wir uns gewöhnlich vorstellen.

Wesentlich wird dabei nun freilich sein, daß diese dramatische Erzählung wiederum bestimmt ist durch die Glaubenshaltung. Es darf nicht farbig erzählt werden bloß aus Lust zum Fabulieren, auch nicht einfach der dramatischen Situation zuliebe. Die Entscheidung darüber, was an einer Geschichte in lebendiges Licht zu rücken sei, fällt nicht daran, ob es leicht sei, dies oder das „lebendig" zu schildern, sondern ob der religiöse Sinn der Geschichte diese farbige Darstellung braucht oder nicht. Bloß weil sich aus der Gunst, die Josef beim Gefangenenwärter des ägyptischen Staatsgefängnisses genießt, eine interessante Vorgeschichte konstruieren ließe, darf die Gnade Gottes, die hier waltet, nicht in moralisches Verdienst umgebogen werden, usw.

Wie weit man dann diese Erzählungen modernisieren, wie weit man kulturgeschichtlich getreu erzählen will, scheint mir Frage zweiten und dritten Grades zu sein. Sie kann je nach der Eigenart des Lehrers so oder anders entschieden werden. Wenn sowohl die moderne wie die kulturgetreue Schilderung unter der zentralen Glaubenshaltung stehen, so können sie beide das Ziel erreichen.

Daß unter den obengenannten Voraussetzungen Legenden und Engelsgeschichten im Religionsunterricht praktisch so gut wie gänzlich in Wegfall kommen, ist selbstverständlich. Sie gehören zur Literatur und nicht zur Religion. Ihnen gegenüber fehlt die wesentliche Voraussetzung des Religionsunterrichtes, die Glaubenshaltung des Unterrichtenden. Mag sein, daß man die Kinder für eine kurze Zeit so in den Bann der Legenden bringt, daß sie das Spiel nicht merken, das mit ihnen getrieben wird. Sie werden vielleicht gläubig die Legenden erfassen, um bald darauf zu merken, daß es ja gar nicht ernst gemeint war. Auch der größte ästhetische Zauber, der sich dabei erleben läßt, wiegt den Schaden nicht auf, der dadurch entsteht, daß man mit dem Glauben der Kinder gespielt hat.

Was aber geschieht da, wo diese Glaubenshaltung des Lehrers negativ entschieden ist? Die bequemste Antwort

darauf heißt: Hände weg vom Religionsunterricht! Man begnüge sich dann damit, jene Schule zu führen, die wie ein Mann ist ohne Herz. Auch das kann in ihrer Art eine schöne und nutzbringende Schule sein. Oder man kann den unbequemeren Weg wählen, der freilich viel Selbstverleugnung beansprucht, aber doch der verheißungsvollere ist: Man kann nun biblische Geschichte unterrichten, damit sich vielleicht später im Schicksal der Kinder erweise, ob aus diesem toten Samen doch lebendige Kraft erwachsen kann oder nicht. Aber im Gedanken daran, daß größte und wertvollste Gestalten der Vergangenheit und der Gegenwart aus diesen biblischen Geschichten den Ursprung ihrer Kraft und Größe gefunden haben, ließe sich wohl denken, daß ein Lehrer möglichst objektiv die Kenntnis dieser Geschichten übermittelt wie die Kenntnis mathematischer Lehrsätze und dann der Zukunft überläßt, ob daraus etwas werden kann oder nicht. Wenn solcher Religionsunterricht wenig Befriedigung in sich hat, so ist das nicht zu beklagen. Er soll es auch nicht. Vielleicht daß der Lehrer darob dann doch dazu kommt, um das Bessere zu ringen.

Das Schweizer Bildband

Von Dr. Heinrich Kleinert, Bern

Über das „Bild im Unterricht" zu schreiben, wäre müßiges Beginnen; denn seine Stellung in den einzelnen Fächern, so verschieden sie sein mag, dürfte heute methodisch durchaus abgeklärt sein und kann etwa gefaßt werden wie folgt:

Das Bild soll im Unterricht nur da herangezogen werden, wo die Anschauung eines bestimmten Unterrichtsgegenstandes nicht möglich ist.

Bis vor geraumer Zeit war dabei die Bildbeschaffung keine leichte Sache, indem es für wohl alle Schulfächer an Bildmaterial hauptsächlich im Sinne der Quantität einfach fehlte. Längst hatte das Projektionsbild seinen Einzug in die Schulstube gehalten, doch zeigte sich bald, daß es bescheidenen Mitteln versagt blieb, es verwenden zu können. Wenn es einer Schule noch möglich wurde, einen guten Bildapparat anzuschaffen, so erwies sich in der Folge der Ankauf einer genügend großen Sammlung von Projektionsbildern als sehr kostspielig. Mit dem Epidiaskop änderten die Verhältnisse, besonders was die Quantität der zur Verfügung stehenden Bilder anbelangt. Die Zahl der Möglichkeiten stieg ins Ungemessene und rief damit sogleich dem Problem der Qualität, besonders aber der Frage über die Eignung des einzelnen Bildes im Unterricht. Abgesehen davon, daß ein gutes Epidiaskop noch heute eine Ausgabe von etwa Fr. 500.— erfordert, verlangt es vom Lehrer einen äußerst kritischen Sinn für die Qualität des zu zeigenden Bildes.

All diesen Schwierigkeiten, den hohen Anschaffungskosten der Bildapparate, Diaskope und Epidiaskope, des Projektionsbildmaterials und auch den Anforderungen an die Qualität des Bildes sucht das *Bildband* zu begegnen.

Die Anfänge des Bildbandes gehen wohl etwa auf ein Jahrzehnt zurück. Es waren deutsche Lehrmaterialfirmen, welche die ersten Bildbandprojektoren bauten und sie besonders in Form der Bildbandansätze zu den üblichen Projektionsapparaten in den Handel brachten. Wenn die Apparate von Anfang an in bezug auf Bildstärke und Schärfe des zur Abbildung gebrachten Bildes vollauf zu befriedigen vermochten, so war dies leider nicht der Fall für die im Handel erhältlichen Bildbänder. Die Qualität der Bilder sowohl in photographischer wie auch didaktischer Hinsicht war durchaus ungenügend. Wohl standen bald Hunderte von Bildbändern zur Auswahl zur Verfügung, aber ihre Zusammenstellung war derart herkömmlich und unpädagogisch, daß das Bildband für den Schulgebrauch schlechthin unbrauchbar war.

Große deutsche Lehrmittel- und Lichtbildfirmen haben dann dem Bildband große Aufmerksamkeit geschenkt und die von ihnen herausgegebenen Bildbänder von hervorragenden Gelehrten bearbeiten und zusammenstellen lassen, so daß heute eine reiche Auswahl von Bändern vorliegen, die auch qualitativ wenigstens teilweise befriedigen können. Es würde zu weit führen, hier auf Einzelheiten der im Handel erhältlichen Lichtbildserien auf Filmbändern einzutreten, wie sie von ausländischen Firmen hergestellt werden. Klar ist, daß diese auf die besonderen Bedürfnisse der Schweiz nicht in genügendem Maße Rücksicht nehmen können und so sind denn die Bildbänder über Schweizergeographie im allgemeinen so zusammengestellt, daß sie den Anforderungen ausländischer Schulen entsprechen, für den Geographieunterricht der Schweiz in Schweizerschulen aber nicht zu genügen vermögen[1]).

Hier setzt das *Schweizer Bildband* ein, das von den Lehrern Fritz Girbi in Stalden i. E. und Otto Beyeler in Goldbach herausgegeben und redigiert wird und im Verlag Hiller-Mathys in Bern (Neuengasse 21) erscheint. Naturgemäß liegt auch beim Schweizerbildband wie bei den Bildbandserien der ausländischen Firmen das Schwergewicht auf dem geographischen Bildermaterial.

Die Schweizer Bildbänder sind aus erstklassigem Bildermaterial zusammengestellt, zu dem der Berner Sekundarlehrer und meisterhafte Photograph Otto Stettler in weitem Maße Beiträge leistete. Die Bilder sind nicht nur in photographischer und bildtechnischer Hinsicht einwandfrei, sondern vermögen auch didaktischen Forderungen jeder Art vollauf zu genügen.

Zu jedem Bildband wird ein für die Hand des Lehrers bestimmter Begleittext geliefert, der jeweilen ausschließlich von fachkundigen Pädagogen abgefaßt wird.

Erschienen sind bisher:

Nr. 1.	Die Jungfraubahn	30 Bilder mit Text	Fr. 3.50
Nr. 2.	Grächen, ein Walliser Bergdorf	36 „ „ „ „	4.50
Nr. 3.	Das Oberhasli	50 „ „ „ „	4.50
Nr. 4.	Die Kraftwerke Oberhasli	70 „ „ „ „	4.50
Nr. 5.	Wassernot und Wasserwehr im Gürbetal	47 „ „ „ „	5.—
Nr. 6.	Das Tal der Sarner Aa	33 „ „ „ „	5.—
Nr. 7.	Das Tal der Engelberger Aa	34 „ „ „ „	5.—
Nr. 8.	Simplon	50 „ „ „ „	6.—
Nr. 9.	Die Lötschbergbahn	37 „ „ „ „	5.—
Nr. 10.	Firn und Gletscher	50 „ „ „ „	6.—
Nr. 11.	Der gefährliche Schnee, Lawinen und ihre Verbauungen	56 „ „ „ „	6.—
Nr. 12.	Gotthard: Saumweg und Straße	44 „ „ „ „	7.—
Nr. 13.	Gotthard: Die Bahn	41 „ „ „ „	7.—
Nr. 14.	Das Kandertal	62 „ „ „ „	6.—
Nr. 15.	Der Bielersee	51 „ „ „ „	6.—
Nr. 16.	Das Eifischtal und sein Nomadenvolk	45 „ „ „ „	6.—
Nr. 17.	Die „Heiligen Wasser"	55 „ „ „ „	6.—
Nr. 18.	Zermatt, ein Hochtouristenzentrum	50 „ „ „ „	6.—
Nr. 101.	Anatomie der Biene	45 „ „ „ „	4.50
Nr. 102.	Für das Obst – Gegen den Alkohol	37 „ „ „ „	3.50
Nr. 103.	Elektrizität: Das Elektrizitätswerk	21 „ „ „ „	4.50
Nr. 104.	Obstbau	55 „ „ „ „	5.—

An selbständigen Projektoren seien empfohlen:

„Universal-Diafilmax" . Fr. 163.— bis Fr. 203.— je nach Ausführung
„Filmoskop" . . . . . „ 118.—
„Bambino" . . . . . „ 103.—

Bildbandansätze zu Projektionsapparaten oder zum Epidiaskop:

Universal-Ansatz, für alle Projektionsapparate Fr. 65.— bis Fr. 85.—
Ansatz für die Liesegang-Epidiaskope . . . . Fr. 108.75
„ „ „ Leitz- „ . . . . . „ 105.—
„ „ „ Zeiß-Ikon- „ . . . . . „ 62.—
(mit Wärmeschutzscheibe Fr. 82.—

[1]) In Betracht fallen vor allem die Bildbänder der Firma Rothgieße und Schloßmann in Berlin (Rothschloßbilderbänder) und der Leemann-Lichtbildanstalt in Leipzig (Seestern Bildbänder). Aufmerksam sei besonders auch auf die für die Unterstufe geeigneten „Märchenbänder" gemacht, die der Lehrerin der ersten Schuljahre eine wertvolle Hilfe für den Sprachunterricht bieten.

Preise: Bänder mit 24 Bildern Fr. 3.—. Bänder mit 50 Bildern Fr. 4.50.

Basic English (British, American, Science, International, Commerce)

Von Dr. O. Vollenweider

Den Anhängern von Volapück – gibt es noch solche? –, von Ido und Esperanto ist unlängst ein Feind erstanden, der ihnen zu schaffen geben wird. Sie alle fechten für Großes. Uns allen ist es klar, daß die reiche Verschiedenheit der Sprachen nur in Europa in Zeiten des krampfhaften Suchens nach Völkerverständigung ein Hindernis bedeutet. Ist es nicht erstaunlich, daß wir Menschen des 20. Jahrhunderts, die wir durch Radio, Telephon, Tonfilm täglich verbunden werden, noch über 1500 Sprachen sprechen, in den Schulen mühsam erlernen, im heissen Bestreben, den Mitmenschen zu verstehen und ihn letzten Endes nur bedingt verstehen können, weil wir fremdes Kulturgut doch nie ganz zum unsrigen machen können, stecken wir alle doch zu tief in unserer weißen, schwarzen oder gelben Haut. Wie unschätzbar wertvoll wäre eine Weltsprache für den Wissenschafter, den Arzt, den Forschungsreisenden, den Kaufmann, für alle. Welche Unsumme von Zeit und Geld würde durch eine solche erspart. So weit werden mir die Verfechter der oben genannten Hilfssprachen gerne beipflichten, sobald aber die Frage nach *der* Weltsprache gestellt wird, gehen die Meinungen auseinander und heute, da eine neue Rivalin auftaucht, mehr denn je.

Es ist eine unbestrittene Tatsache, daß das Englische heute von über 500 Millionen Menschen gesprochen wird. Es ist die Wortmünze für 180 Millionen Menschen, die über beinahe die Hälfte des Erdballs verstreut leben und trotz seiner offensichtlichen Schwierigkeiten (Orthographie, Aussprache) ist es das anerkannte Handelsmedium der Welt und die offizielle Sprache von ungefähr 350 Millionen farbiger Menschen. Was wäre somit einfacher, als die englische Sprache zur Weltsprache zu erheben? Gerade solche Schwierigkeiten, wie sie bereits genannt wurden, erzwingen eine verneinende Antwort. Allerdings sind Versuche unternommen worden: Anglic gibt die gesprochene Sprache in vereinfachter Schreibung wieder. Schon dies bedeutet einen gewaltigen Fortschritt, bzw. eine Vereinfachung. Wie weit die Bemühungen dieser Vereinigung Erfolge erzielen, wird sich weisen.

Nun aber kommt dieser Bewegung ein vorzüglicher Schrittmacher: Prof. C. K. Ogden, Direktor des Orthological Institute for the Promotion of Research of the Science of Language, Cambridge, hat nach über zehnjähriger Arbeit am Problem der Weltsprache als Verfasser einer Reihe von Bändchen eine vom Anglic unabhängige Bewegung ins Leben gerufen, die, wenn nicht aller Anschein trügt, einen vielversprechenden Anfang genommen hat.

Bd. 1. *The A B C of Basic English (in Basic).*
Gibt eine vollständige Liste aller Basic Wörter und zeigt wie diese nach Form und Inhalt erweiterungsfähig sind.

„ 2. *Basic English. A General Introduction with Rules and Grammar.*
Auch dieser Band erklärt im allgemeinen die Art und die Anwendung des Systems, ist aber etwas weniger elementar gehalten, mehr für Lehrer und Übersetzer.

„ 3. *Brighter Basic. Examples of Basic English for Young Persons of Taste and Feeling.*
Enthält Witze, Dialoge und andere Prosa, alles in Basic.

„ 4. *Basic English Applied (Science).*
Probeübersetzungen in Chemie, Physik, Biologie, die beweisen sollen, dass *Basic* durchaus fähig ist, wissenschaftliche Texte einwandfrei übersetzen zu können.

„ 5. *The Basic Dictionary.*
Enthält die 7500 nützlichsten Wörter und ihre entsprechenden Ausdrücke in Basic.

„ 6. *The Basic Vocabulary. A Statistical Analysis.*
Ist für denjenigen berechnet, der Basic bereits kennt und behandelt Fragen der Übersetzungstechnik.

„ 7. *The Basic Words. A Detailed Account of their Uses.*
Hier finden wir die 850 Basicwörter ins Deutsche und Französische übersetzt mit Mustersätzen, die die allseitige Verwendbarkeit aufzeigen.

Bd. 8. *The Basic Traveller and other Examples of Basic English.*
Praktische Beispiele (Bahnhof, Hotel, Bank, Restaurant, Warenhaus, Theater, Politik, Gesellschaft, Zeitungen, Gesetz, Handel).

„ 9. *Debabelization. With a Survey of Contemporary Opinion on the Problem of a Universal Language.*
Basic als die Hilfssprache der Zukunft.

„ 10. *International Talks in Basic English.*
Artikel aus der Sunday Times werden zum Vergleich in English und Basic gegeben.

„ 11. *The Gold Insect* by Edgar Allan Poe.

„ 12. *Carl and Anna* by Leonhard Frank.

Basic English behält – vorläufig, wie bereits erwähnt, die bis anhin übliche Orthographie bei, ist also für das Auge und auch das Ohr in durchaus keiner Weise vom Englischen unterschieden. Es besteht vielmehr einfach in einer großzügigen Verminderung des Wortschatzes. Statt 20 000 Wörter zu verwenden, braucht Basic deren 850, um dasselbe ausdrücken zu können. Wenn man bedenkt, daß der durchschnittliche Engländer etwa 25 000 Wörter zur Verfügung hat, daß das vorschulpflichtige Kind schon über 2000 bis 3000 Wortformen gebraucht, so kommt einem diese kolossale Beschneidung auf 850 Wörter recht zum Bewußtsein. Diese geringe Zahl genügt, um im internationalen Verkehr, in Wissenschaft (pro Fachgebiet kommen hier je 50 Wörter, für die allgemeine Wissenschaft noch 100 Wörter hinzu) alle Bedürfnisse zu befriedigen. Grundsatz ist weitmöglichste Beschränkung, so dass wir an Stelle z. B. der Tausenden von Verben nur noch deren 16 in Basic finden: come, get, give, go, keep, let, make, put, seem, take, be, do, have, say, see, send. Von den Hilfsverben bleiben noch may und will, während die übrigen umschrieben werden (ought = it is right, I can = I am able, I must = I have to). Die 850 Wörter des Basic verteilen sich auf 600 Substantive, 150 Adjektive und 100 Verbformen, Pronomen, Adverbien und Präpositionen. Mit 20 Präpositionen können die oben genannten wichtigsten Verben etwa 200 Tätigkeitswörter ersetzen. Wie das gemeint ist, sollen einige Beispiele zeigen:

go against the law = break
go against an army = attack
go from church = leave
go down with disease = contract
go from sight = disappear.

Dieser Wortschatz von nur 850 Wörtern mag manchen Leser veranlassen zu glauben, dass er zu gering sei, um seinen Gedanken Ausdruck verleihen zu können, doch ist Basic erweiterungsfähig. Einmal dadurch, dass eine Anzahl von Adjektiven als Hauptwörter gebraucht werden können. So z. B. chemical, parallel, young. (Band I, S. 47.) Weiter kann ein neues Nomen durch Zusammensetzung aus in den 600 bereits gezählten Hauptwörtern gebildet werden: birthday, flower-pot, daughter-in-law. Sodann gibt Ogden in seinem 1. Band, S. 48, eine Liste von 300 Hauptwörtern, aus denen durch Anhängung von -er, -ing, und -ed Ableitungen gewonnen werden können, z. B. comfort: comforter, comforting, comforted. Oder point: pointer, pointing, pointed. Band I, S. 52, folgt sodann eine Liste von 50 Adjektiven, die durch die Vorsilbe un- Verneinungsformen bilden: unable, unbeautiful, unbent, usw. Seite 71 gibt Ogden 50 internationale Wörter an, die als eine weitere Vermehrung des Basic-Wortschatzes gelten, es sind Wörter wie coffee, sport, university. Internationale Namen und Titel, es sind deren 12, wie z. B. college werden ebenfalls erlaubt, eine gleiche Zahl der Namen von Wissenszweigen wie Algebra usw. sind auch in Basic enthalten, und auf S. 72/73 gibt der Verfasser auch bereits eine Reihe von 300 „Kandidaten", die in West und Ost auf baldige Internationalität rechnen dürften und somit ebenfalls in Basic aufgenommen würden. Beispiele: cable, hors d'œuvres, porridge, telegraph, waffle usw.

Dies sollen nur einige wenige Hinweise auf Ogdens Versuch sein, der mit knappsten Mitteln, unter bewusster Ausschaltung alles nicht zur Verständnismöglichkeit durchaus notwendigen von allen Versuchen einer Weltsprache, die meines Erachtens größte Eignung besitzt. Selbstverständlich wird es mit Basic nicht ohne weiteres möglich sein, feinen und allerletzten Nuancierungen der Sprache Ausdruck zu verleihen, aber das fällt für die praktische Verwendbarkeit einer internationalen Hilfssprache nicht allzu sehr in Betracht. Sie soll Englisch, wie wir es heute sprechen, nicht ersetzen, verdrängen; Basic soll vielmehr als Vermittlerin zur Ausdehnung, Belebung des Handels, für die Organisation des Weltfriedens, zur leichteren Verständigung unter Fachmännern aller Art und aller Nationen dienen.

Für den Englischlehrer bedeutet Basic zweifellos eine höchst interessante Erscheinung und die Frage drängt sich uns auf: Was kann von dieser Hilfssprache für die Schule eventuell in Betracht fallen, wie weit läßt sie sich verwenden? Ein Vorteil springt sofort in die Augen: der geringe Wortschatz. Welcher Fremdsprachlehrer, und mit ihm die Schüler, wäre nicht entzückt, wenn die leidige, doch so notwendige Vokabelnpaukerei so plötzlich ein Ende nähme, denn mit nur rund 1000 Wörtern nimmt es jeder Gymnasiast spielend auf. Die für den Wortschatz ertragreichsten Zeiten sind bei uns doch immer *jene* Jahre, in denen die *Elemente* der neuen Sprache erworben werden. In höheren Klassen harren unser so mannigfache Aufgaben, daß wir keine Zeit haben für das langweilige Abfragen von Wörtern, und so ist die Erscheinung gewiß nicht selten, daß der Durchschnittsschüler nur etwa den Wortschatz beherrscht, den systematisch zu erlernen er in den ersten zwei Jahren des Unterrichtes gezwungen worden war. Dazu kommt, daß für diesen Wortschatz oft Ausdrücke gelernt werden mußten, die keineswegs Anspruch darauf machen können, sehr oft gebraucht zu werden. Basic schafft diesen wenig nützlichen Ballast ab. Es bildet den Grundstock von Wörtern, die nach und nach um die oben genannten Zusätze erweitert, dem Schüler für eine geraume Zeit genügend Material in die Hand geben, um sich in einfachem, klaren Englisch verständlich auszudrücken. Wichtig ist ferner, daß der Schüler verhältnismäßig rasch zur Beherrschung des Basic English gelangt, womit Freude an der Sprache und Vertrauen zum eigenen Können eine wesentliche Stärkung erfahren dürften. Grundbedingung wären allerdings nun in erster Linie Elementarbücher, die auf Basic aufgebaut sind. Auch für die Mittelstufe sollten entsprechende Lehrbücher geschaffen werden. Für die Oberstufe, besonders des Gymnasiums, wo es sich fortschreitend immer mehr darum handelt, in englisches Kulturgut einzudringen, scheint mir Basic nicht in Frage zu kommen. Schon gegen Ende der Mittelstufe müßte der Englischlehrer also den Wortschatz immer mehr ausbauen, um in den obersten Klassen original englische Texte lesen zu können. Aber auch hier ließe sich das erweiterte Basic oft trefflich verwenden, unklare Stellen englisch zu erklären, womit der Forderung der direkten Methode vermehrte und vernünftigere Nachahmung verschafft würde.

Der „dumme Hansli"

Von Jeremias Jehli, Glarus

Als Volksschullehrer stehen wir oft vor der doppelt schweren Aufgabe, intelligente Schüler mit geistesschwachen, seelisch gesunde Kinder mit seelisch kranken zusammen unterrichten und erziehen zu müssen.

Nachstehend möchte ich an einem Beispiel aus der Praxis von einem geistesschwachen Knaben berichten, von dem ich zuerst lange nicht wußte, was ich in der Schule mit ihm anfangen sollte.

Unter meinen Zweitkläßlern (II. Klasse Volksschule, Achtjährige) hatte ich einen erheblich geistesschwachen (imbezillen) Knaben, den „dummen Hansli". Er war fast vier Jahre älter als die anderen Kinder in der Klasse. Zweimal hatte er bereits repetieren müssen.

Hansli kannte zwar die einzelnen Buchstaben, die geschriebenen und auch die gedruckten, konnte aber nicht lesen und ohne Zuhilfenahme der Finger oder anderer Zählmittel war er nicht imstande, auch nur die einfachste Additionsaufgabe zu lösen. Im sprachlichen Ausdrucksvermögen stand er hinter allen anderen Kindern der Klasse weit zurück. Er formte die Sätze wie etwa ein vierjähriges Kind. Ein Arzt, bei dem Hansli in Behandlung war, meinte, dieser Knabe stehe in geistiger Hinsicht etwa auf der gleichen Entwicklungsstufe wie ein „normales" fünfjähriges Kind. — Wie ein Fremdkörper saß dieser Arme anfänglich in meiner Klasse. Was sollte ich auch mit ihm anfangen, da er weder lesen konnte noch rechnen? Sogar im Turnen war er infolge seiner überaus schwächlichen Konstitution sehr behindert und oft nicht imstande, die Übungen und Spiele der Zweitkläßler mitzumachen.

Als ich mir über die Struktur dieses Knaben einigermaßen im klaren war, sah ich meine erste Aufgabe darin, mich mit seinen Eltern in Verbindung zu setzen. Wenn möglich, wollte ich diese dazu veranlassen, den Knaben in einer entsprechenden Anstalt für Geistesschwache zu versorgen.

Das Milieu, dem das Kind entstammt, ist schlecht genug. Der Vater, Handlanger (oft ohne Arbeit und Verdienst), war früher ein arger Trinker. Jetzt sei es nicht mehr schlimm in dieser Beziehung. Hanslis Mutter ist schon früh gestorben an Tbc. Der Knabe hat jetzt eine Stiefmutter. Diese sorgt in erster Linie für ihre eigenen Kinder, und Hansli bekommt am Mittag, wenn er hungrig aus der Schule zurückkehrt, von ihr manchmal Schläge statt Brot.

Ich machte nun ernstliche Versuche, den Knaben aus diesem gänzlich erziehungsuntüchtigen Milieu herauszubringen und ihn in einer entsprechenden Anstalt zu versorgen. Jedoch ohne jeden Erfolg. Meine Bestrebungen scheiterten hauptsächlich daran, daß Hanslis Vater Ausländer ist und daß die Gemeinde darum mit der Sache nichts zu tun haben (vor allem nichts bezahlen) will.

Hansli blieb also in meiner Klasse. Daß ich ihn aber mit den anderen Kindern als Zweitkläßler nicht fördern konnte, das war für mich keine Frage. In eine Anfängerklasse zurückversetzen durfte ich ihn nicht, da bei uns laut Schulgesetz kein Kind die gleiche Klasse mehr als einmal repetieren darf. Es war aber ohne weiteres klar, daß ich mit diesem Hansli das Pensum der zweiten Klasse, auch nur annähernd, niemals erreichen konnte. Das zu wollen, fand ich, wäre schon ein arger Fehler. Der auch körperlich gehemmte und schwächliche Knabe wäre unter dem Druck und dem Drill, der dann von seiten des Lehrers hätte ausgeübt werden müssen, fast zusammengebrochen, der Lehrer hätte viel zu viel Nervenkraft und kostbare Zeit dazu verwenden müssen, und der Erfolg wäre, wenn nicht gleich null, so doch auf jeden Fall ein äußerst fraglicher gewesen. Darum sah ich ganz bewußt

zum vorneherein davon ab. Die zweite Klasse muß das Einmaleins lernen, muß Sprachübungen und Aufsätzchen schreiben — vom Hansli aber konnte ich das nicht verlangen. Das Pensum der zweiten Klasse stellt Ansprüche, die Hanslis geistige Fähigkeiten weit übersteigen.

Was sollte ich nun mit Hansli anfangen? Ignorieren konnte ich ihn nicht. Er saß da — ein lebendiger Fremdkörper und fortwährender Störefried. Mich mit ihm allein abzugeben, ihn regelrecht seiner geistigen Entwicklung entsprechend zu erziehen und zu unterrichten, dazu blieb mir selbstverständlich nicht viel Zeit übrig, da neben Hansli noch 40 andere Kinder in der Schule saßen.

Ich war mir anfänglich eigentlich nur über das eine klar: vom Hansli darf ich nicht die gleiche Leistung verlangen, wie von den anderen Zweitkläßlern. Die Klasse aber konnte das anfänglich gar nicht verstehen, daß ich nun von ihr alle Rechnungen sauber und ohne Fehler verlange und mit dem Hansli zufrieden sei, wenn er nur die Zahlen schön und sauber abschreibe, ohne die Rechnungen lösen zu können. Die Klasse merkte außerdem bald, daß ich den Hansli besonders schonend behandelte. Das rückte ihn erst recht in eine Ausnahmestellung. Die Klasse fand wahrscheinlich, sie sei im Nachteil ihm gegenüber, weil ich von ihr mehr verlange und an ihre Arbeiten immer einen viel strengeren Maßstab lege. Offenbar konnte sie die schonende Behandlung gerade deshalb nicht verstehen, weil Hansli ja ein „Dummer" ist. Er kann nie etwas und nun nimmt ihn der Lehrer noch immer in Schutz. Die Klasse suchte nun mit Vergnügen immer etwas an ihm zu entdecken, worüber ich wahrscheinlich nicht befriedigt sein konnte. Da hieß es bald: Herr Lehrer, Hansli ist mit beschmutzten Händen in die Schule gekommen, Hansli hat seine Mütze am Boden liegen, statt am Kleiderrechen aufgehängt, er hat seine Griffel zerbrochen, er hat, er hat... Offenbar erfüllte die Klasse fast eine Art Befriedigung, wenn sie sah, daß ich nun auch am Hansli etwas bemängeln und aussetzen mußte. Auch in der Pause war das Verhältnis zwischen der Klasse und dem Hansli kein befriedigendes. Nicht etwa, daß ihn die Klasse ärgerte oder quälte. Einige Knaben wiesen ihn aber gerne auf, irgend eine kleine Dummheit zu begehen, und nachher kamen dann einige Kinder, um ihn bei mir zu verklagen. Dieses unliebsame Verhältnis trat bald stärker, bald weniger stark in Erscheinung.

Jetzt sah ich auch den weiteren Weg klar vor mir. Nicht was für besondere Aufgaben ich den Knaben lösen lassen sollte, oder wie ich ihm am schnellsten beibringen könnte, daß zwei und noch zwei vier geben, war jetzt die wichtigste Frage, sondern in erster Linie *mußte ich die anderen Kinder, die Klasse, zu einer vernünftigen Einstellung zum „dummen Hansli" erziehen.* Ich sah meine nächste Aufgabe darin, die Klasse ganz systematisch so zu leiten und zu erziehen, daß sie den Knaben nach und nach mit ganz anderen Augen betrachten lernte.

Wie sollte ich das anfangen? Daß Hansli, wie man sagt, nichts kann, das wußten und sahen die Kinder und das suchte ich auch nicht zu bemänteln. Er kann die Rechnungen nicht lösen, aber er ist fleißig und gibt sich Mühe, schöne Zahlen zu schreiben. Ich zeige seine Zahlen den anderen Schülern, sage ihnen, sie sollen einmal sehen, wie der Hansli schöne 1 oder 7 machen kann, und die Kinder finden dann selber auch, diese Zahlen seien schön. Auch beim Abschreiben lobe ich einen Buchstaben, der ihm besonders geraten ist. Hat er aber einmal nicht sorgfältig gearbeitet, so weise ich seine Arbeit ganz bestimmt zurück und lasse sie ihn nochmals ausführen. Auch Hanslis Arbeiten müssen immer sauber und sorgfältig sein. Nun sahen die Kinder, daß ich auch von ihm eine Leistung verlangte. Wenn die Klasse eine Sprachübung machen mußte, dann ließ ich ihn schöne Buchstaben auf die Tafel malen, oder etwas leichtes abschreiben — aber arbeiten mußte er auch. Und er arbeitete bald mit Freude und großem Eifer. Sein Gesichtlein strahlte vor Stolz, wenn ich ihn dann vor der Klasse loben konnte: Seht einmal, wie der Hansli heute wieder fleißig war, zwei Seiten voll hat er geschrieben. Dann sagten die Kinder manchmal ganz spontan: Der Hansli ist der fleißigste von allen. Die Kinder erfaßten es jetzt ganz unbewußt, daß der „dumme Hansli" mit seiner leichten und einfachen Arbeit eigentlich entsprechend seinen Fähigkeiten auch so viel leistet wie sie, wenn sie Einmaleinsrechnungen lösen oder Aufsätzchen schreiben.

So suchte ich in erster Linie ein schönes Verhältnis herzustellen zwischen der Klasse und dem Hansli. Dieser war auf einmal gar nicht mehr der Fremdkörper in unserer Klasse. Nein, wir hatten ihn alle gern. Dem Hansli anderseits war es bei uns recht wohl. Er kam gerne in die Schule und tat mit Freude und Eifer, was er nur konnte. Was wollte man mehr von ihm verlangen?

Aber eben das Einmaleins hatte er nicht gelernt, auch lesen konnte er am Schluß des Schuljahres immer noch nicht. Vielleicht hatte er ein paar ganz einfache und unscheinbare Sachen aber doch gelernt: Wie man anständig grüßt und mit erwachsenen Leuten in der Höflichkeitsform spricht, wie man seine Kleider immer in Ordnung halten soll und daß man auch die kleinste und einfachste Sache immer sorgfältig ausführen muß. Die unentwickelte sprachliche Ausdrucksweise suchte ich durch besondere Übungen, besonders dadurch, daß ich möglichst viel mit ganz scharfer Artikulation mit ihm sprach, zu fördern. Den Zahlensinn suchte ich durch viele Zählübungen und durch ganz einfache Aufgaben mit konkreten Dingen zu entwickeln. Aber mit meßbaren Erfolgen konnte ich leider nicht aufwarten.

Was sagten die Eltern des Knaben zu dieser meiner Haltung gegenüber Hansli? Sie schimpften, Hansli lerne gar nichts bei mir, ich sei mit ihm viel zu gut, viel zu nachsichtig. Wenn er bei mir immer machen könne, was er wolle und woran er Freude habe, dann nehme es sie auch gar nicht wunder, daß er noch gar nichts könne. Wäre ich mit ihm strenger, dann könnte er schon. Hansli sei nur faul. Daheim sei er auch nicht dumm, da könne man ihn zu allerlei Verrichtungen und Botengängen sehr gut brauchen. Ich hätte ihn nur jedesmal strafen, d. h. verprügeln sollen, wenn er nichts könne, dann wäre er nicht der Dümmste in der Klasse, usw.

Was wird der Schulinspektor sagen? Wird er nicht wahrscheinlich auch der Ansicht sein, Hansli habe bei mir zu wenig gelernt, ich hätte mir wenigstens alle Mühe geben sollen, auch mit ihm das vorgeschriebene Pensum der zweiten Klasse zu erreichen?