Das Esperanto ein Kulturfaktor

Band 7

Festschrift

anläßlich des

16. Deutschen Esperanto-Kongresses in Köln

Ostern 1927

Im Auftrage des Ortsausschusses herausgegeben von Lehrer Hans Dahmen, Horrem b/Köln

Esperanto-Verlag Ellersiek & Borel G. m. b. H.
Berlin

Nachdruck oder sonstige öffentliche Verwendung der im I. Teile dieses Buches befindlichen Aufsätze ist erlaubt, jedoch nur mit genauer Quellenangabe. Nachdruck oder sonstige öffentliche Verwendung des II. Teils, ganz oder auszugsweise, ist auf jeden Fall verboten.

VORWORT

Mit Vorliegendem geht Band 7 des „Esperanto ein Kulturfaktor" als Festschrift des 16. Deutschen Esperanto-Kongresses hinaus.

Einer Sammlung von gutem Ruf, einer Reihe wertvoller Beiträge Berufener will sich ein neuer Band an die Seite stellen. Möge dem Herausgeber in verantwortungsbewußtem Schaffen diese innere Bindung gelungen sein!

Wirkt sich doch diese Sammlung in der Hand deutscher Esperantisten immer mehr als ein hochwertiges, dauerndes Gut der stetig wachsenden Esperanto-Literatur aus, beleuchtend und beweisend, daß Esperanto als Kulturfaktor allenthalben anerkannt wird und im Wellenbann dieser Erkenntnis immer weitere, größere Kreise zieht.

Ein klares, durch nichts verzerrtes Bild der Esperanto-Bewegung und unserer fleißigen Sämannsarbeit für und in dieser Bewegung zeichnet jeder dieser Bände mit seinen die Bedeutung des Esperanto nach den verschiedensten Seiten beleuchtenden Aufsätzen.

Darum sind sie nicht nur als Marksteine der deutschen Esperanto-Kongresse, sondern auch als geschichtliche Beweisstücke jener Kulturarbeit zu würdigen, die Esperantisten deutscher Zunge innerhalb der Weltsprachenbewegung leisteten.

Und sie werden somit bleiben, was sie sein wollen und sein müssen:

Umschau und freudiges Bekennen,
Ausschau und frohes, ja stolzes Hoffen!

Dem Herausgeber schien es ein gewagtes Beginnen, den vorliegenden Band 7 herauszureißen aus der gewohnten, beifällig aufgenommenen bisherigen Bahn, um den Gesamtinhalt einem **einheitlichen** Gedanken — dem pädagogisch-methodischen — dienstbar zu machen. Aber stehen wir nicht gerade auf diesem Gebiete einem Wust ungelöster und halbgelöster Fragen gegenüber, die angesichts der schnellen Entwicklung der Esperanto-Bewegung in den letzten Jahren zur Beantwortung und zum Handeln drängen?

Möge der Inhalt der folgenden Abhandlungen die Leser überzeugen von der Berechtigung des Abweichens von Althergebrachtem, noch mehr aber sie begeistern für alle behandelten und an-

geschnittenen Fragen, auf daß dem Esperanto-Unterricht in Deutschland ein voller Gewinn erwachse, der Arbeit deutscher Esperantisten zum Lohn,

dem Werke Samenhofs, unseres Meisters, zur Ehre!

In diesem Vertrauen lege ich die Ausführung des mir vom Kongreßausschuß erteilten Auftrages mit dem herzlichen Danke an alle Mitarbeiter für ihre Hilfe und Ratschläge in die Hände der deutschen Gesinnungsfreunde.

Horrem b/Köln, Ostern 1927.

Hans Dahmen

ERSTER TEIL

Esperanto-Unterricht im Rundfunk

Von Postrat Behrendt, Berlin

„Rundfunk: Völkerverbrüderung im Aether."
Hans Philipp Weitz
(Berliner Tageblatt, Nr. 49/1927)

„Ergänzung zum Allfunk ist Esperanto: damit eines Tages allen Völkern von einer einzigen Sendestelle Vernunft gepredigt wird."
Alfred Kerr
(Berliner Tageblatt, Nr. 49/1927)

I.

Wenn durch Radio die Grenzen von Raum und Zeit überbrückt werden, so ist damit für das „Einander-nahe-kommen" der Menschen auf dem Erdenrund zweifellos unendlich viel geschehen. Erreicht wird durch Radiotechnik indessen sehr oft nur ein **sinnliches** „Einander-nahe-sein" (Gehör!), kein geistiges, nämlich, wenn Sprache übermittelt wird. Die Sprache als sinnlich wahrnehmbarer Träger von Gedanken und Empfindungen wird immer nur von einem Teil der Radiohörer verstanden, wenngleich von allen gehört werden können. Technische Schwierigkeiten, eine in Kopenhagen gehaltene Rede in Madrid, Rom, Moskau, Tokio, New-York, San Francisko, London, Paris, Berlin, Prag, Kowno, Oslo usw. zu hören, bestehen nicht; einige auftauchende Organisationsfragen sind leicht zu lösen; wohl aber bestehen sprachliche Schwierigkeiten, die in dänischer Sprache gehaltene Rede überall zu verstehen. Sinnliches Hören genügt nicht zum geistigen Verstehen! Der Technik des Radio zu voller Auswirkung aller Möglichkeiten zu verhelfen, vermag nur die gleichzeitig anzuwendende Technik der Sprache! Vereinheitlichung der Technik, d. i. Normung der Apparate, durch die ein gleichartiges Arbeiten auf der ganzen Erde erreicht wird, fordert Normung der Sprache, um auch zu gleichmäßigem geistigen Verstehen zu gelangen. Es handelt sich im übrigen nur um **Durchführung der sprachlichen Normung für alle,** wie sie z. B. Mathematiker, Chemiker, Musiker sich in Formeln und Zeichen ihrer „Fachsprache" schon seit langem geschaffen haben.

Diese ergänzende Technik der Sprache und ihre Normung ist im Esperanto gegeben; bevor auch sie der Radio-Allgemeinheit nutzbar

gemacht werden kann, ist es zunächst notwendig, das Esperanto zum Besitztum dieser Allgemeinheit zu machen, d. h. Esperanto in weitestem Umfang zu lehren. Auf keine Weise lassen sich durch **einen** Lehrvortrag soviel Hörer treffen wie durch Radio. So ergibt sich eine Wechselwirkung: **Volle Auswirkung des Radio nur mit Hilfe des Esperanto — umfassendes und schnelles Bekanntwerden des Esperanto, zur Erzielung jener Auswirkung, nur mit Hilfe des Radio!** Damit ist die Forderung nach Radio-Kursen über Esperanto erhoben; ihrer Erfüllung stehen lediglich organisatorische Schwierigkeiten gegenüber.

Wer aber an die Ausführung solcher Rundfunk-Kurse herantritt, muß sich nicht nur über die besondere Eigenart dieses Unterrichts klar sein, sondern auch über Mittel und Wege, dieser Eigenart gerecht zu werden. Worin besteht sie? Das vorherrschende Moment liegt in der Tatsache, daß der Lehrer seine Schüler nicht sieht, sie nicht körperlich vor sich hat, ebenso von ihnen selbst auch nicht gesehen wird. Die Schüler sind mit ihrem Lehrer nur durch **ein** Sinnesorgan, das Gehör, — der Lehrer mit den Schülern überhaupt nicht verbunden, sobald die Möglichkeit des „Aufeinander-Einwirkens" in Betracht kommt. Es führt wohl eine Verbindung vom Lehrer zum Schüler: Schall-, Tonwirkung des Sprechens, — aber keine in umgekehrter Richtung: **Der Lehrer sieht und hört nichts von seinen Schülern!**

Also ein ganz anderes Bild als das gewohnte im Unterricht! Die nächste Folge ist, daß der Lehrer in einem gewissen Grade noch die Beschäftigung, das Denken der Schüler, also ihre Tätigkeit während des Unterrichts, zu beeinflussen vermag, daß aber der Schüler keinerlei Einfluß auf den Gang des Unterrichts, auf die Tätigkeit des Lehrers besitzt: Die Möglichkeit einer sofortigen Frage, damit Aufklärung etwaiger Unklarheiten, fehlt. Welch ein Gefahrenmoment darin für den Lehrer liegt, ist einleuchtend: ihm fehlt die Möglichkeit, im Augenblick zu kontrollieren, ob sein Vortrag noch das erstrebte Echo bei seinen Hörern findet; durchaus selbstherrlich entscheidet er allein, was er sagen will. Durch keine Beobachtung, die er im Unterricht „Aug' in Auge" machen kann, wird er in seinem Unterricht „Mund zu Ohr" beeinflußt und veranlaßt, etwa den Strom seiner Rede zu hemmen; er sieht weder verständnisvoll leuchtende Augen, noch gelangweilte Gesichter. Die Ausschaltung des Optischen hat dem Lehrer eine Anzahl Mittel genommen, deren er sich im gewöhnlichen Unterricht mit Erfolg bediente, hat die Auswirkung seiner Persönlichkeit erheblich eingeschränkt. Denn abgesehen von den Mitteln, die ein körperliches Beieinandersein bietet, nämlich Benutzung von Anschauungsmaterial, sofortige Beobachtung der Vortragswirkung, Beurteilung der Antworten, Einschätzung der Fragen, Klarstellung von Nichtverstandenem, Lob und Tadel, fehlen dem Radio-Lehrer auch fast alle Möglichkeiten, durch seine körperlich zur Geltung gelangende Persönlichkeit zu wirken. Die eigene

Begeisterung für den Gegenstand seines Vortrages kann nicht aus seinen Augen gelesen werden; er kann seine Worte nicht durch Bewegungen unterstreichen und sie schon dadurch oft zum Verständnis bringen. Wie sehr das auch von den Zuhörern empfunden wird, geht aus Zuschriften an den Sprecher hervor, die um Veröffentlichung eines Bildes des Vortragenden in einer Radiozeitschrift bitten! Man will sich auch eine körperliche Vorstellung von dem Menschen verschaffen, von dem man etwas lernen soll.

Das Fehlende muß irgendwie nach Möglichkeit ersetzt werden. Zunächst bietet sich das Mittel des Briefes an den Lehrer, um Unklarheiten zu beseitigen. Indessen — verhältnismäßig wenige schreiben, meist nur die, die tieferes Interesse an der Sache nehmen, die aber auch meist verständig genug sind, eigene Wege gehen zu können, wenn der Weg des Lehrers hie und da durch für sie nicht bekannte Gegenden führt. Solche Zuschriften streben weniger eine Beeinflussung des Unterrichts an, als daß sie einem Dankgefühl Ausdruck geben wollen, das die Hörer nur auf diese Weise erkennen lassen können. Andere Zuschriften stellen wohl hie und da Einzelfragen, aber meist solche, die nur für die Absender einer Antwort bedürfen, den allgemeinen Gang des Unterrichts nicht beeinflussen. Freilich, auch aus ihnen wird der gewissenhafte Lehrer für seinen Vortrag Schlüsse ziehen können, wenn sich etwa gleichartige Fragen oder Meinungsäußerungen häufen, indessen wird das wohl nur selten der Fall sein! Leider! Der Lehrer sollte aber danach streben, sich ein möglichst umfassendes Bild von seinem Unterrichtsergebnis — mindestens von Zeit zu Zeit — zu verschaffen: so ergibt sich als ganz natürliche Folge für ihn, daß er seine Hörer um Zuschriften über ihre Ansichten usw. bittet und so eine Beziehung von Schüler zu Lehrer begründet, das fehlende Verbindungsmoment in der Beziehung Schüler zu Lehrer durch den sicht- und greifbaren Brief ersetzen läßt. Auf diese Weise wird der Lehrer seine Schüler wenigstens etwas kennenlernen und auf ihre Wünsche in seinen Vorträgen eingehen können.

Bei solcher durch die Eigenart des Radio-Unterrichts bedingten, nur einseitig möglichen Einwirkung während des Vortrages, nämlich vom Lehrer auf den Schüler, gewinnen Inhalt und Form dieses Vortrages eine besondere Bedeutung. Der Inhalt wird schon deshalb genau durchdacht, die Form wohl überlegt sein müssen, weil der Lehrer mit der Minute zu geizen gezwungen ist. Der Inhalt des einzelnen Vortrages, der die persönliche Sonderart des Lehrers erkennen lassen kann, wird scharf abzumessen und als ein in sich geschlossenes Ganzes, natürlich Teilganzes, zu formen sein. In welcher Reihenfolge das Stoffgebiet beackert wird, hängt zunächst von allgemeinen pädagogischen Grundsätzen — vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren usw. — und von der vorgenommenen Einteilung des Stoffes ab, die durch **das zu benutzende Lehrbuch** gegeben ist. Es ist m. E. ein Unding, eine

fremde Sprache — und sei es selbst Esperanto! — ohne Lehrbuch unterrichten zu wollen*); sicherlich ist im Radio-Unterricht ohne ein solches nicht auszukommen. Die Verhältnisse liegen doch wohl überall so, daß im Rundfunk für den Esperanto-Kursus wöchentlich ½ Stunde zugestanden wird; zwischen den einzelnen Vorträgen liegt also eine Woche. Was der Schüler während 30 Minuten gehört hat, kann nicht **alles** im nächsten Vortrag wiederholt werden; der Schüler hat aber gewiß nicht ein so gutes Gedächtnis, daß er alles restlos behält. Zudem behält der eine dies, der andere jenes — die Menschen sind verschieden. Ihnen muß eine Stütze, eine Hilfe gegeben werden, daran sie ihr versagendes Gedächtnis sich erholen lassen können; ihnen muss auch die Möglichkeit geboten bleiben, in der Zwischenzeit sich selbst zu prüfen und auch selbständig weiter zu gehen. Denn letzten Endes — der Lehrer kann ja immer nur Wege weisen, auf denen der Schüler Kenntnisse zu erwerben vermag, er kann ihm die Arbeit des Erwerbens erleichtern, aber niemals abnehmen! Dem Hungrigen setze ich Speise vor, essen muß er selbst! Deshalb scheint es mir eine vollkommene Verkennung von Tatsachen zu sein, wenn der Lehrer des Esperanto-Unterrichts im Radio etwa betont, die Hörer sollten nur gut zuhören, zu lernen brauchten sie nicht: Esperanto ist ja so leicht! Viel Unfug ist mit der leichten Erlernbarkeit unserer Hilfssprache getrieben worden: **auch Esperanto muß „erlernt" werden,** wenn es auch im Verhältnis zu Nationalsprachen sehr wenig Mühe macht.

Welches Lehrbuch dem Radio-Unterricht zugrunde gelegt wird, ist zwar für den Einzelfall von Bedeutung, im allgemeinen aber nicht von ausschlaggebender Wichtigkeit; denn ich bin der Meinung: **ausschlaggebend für den Erfolg bleibt der Lehrer!** Jedes Lehrbuch hat seine Methode, sie mag gut oder schlecht sein: ein guter Lehrer macht eine gute Methode noch besser und vermag auch mit einer schlechten Erfolge zu erzielen! Ein schlechter Lehrer aber macht auch die beste Methode wirkungslos. Verhältnismäßig groß ist schon die Zahl der Esperanto-Kurse, die durch Radio erteilt wurden und noch werden. Mir ist nicht gelungen festzustellen, daß auch nur in zwei Kursen verschiedener Sender dasselbe Lehrbuch benutzt wurde! Jeder Sprecher ist da seinem eigenen Geschmack gefolgt, was dazu geführt hat, daß fast jeder Sprecher ein besonderes Lehrbuch für seinen Kursus schrieb! Die Zersplitterung von Geld und Arbeit ist vom wirtschaftlichen Standpunkt aus zu beklagen, vom persönlichen aus gesehen scheint sie mir eine Folge davon zu sein, daß die Möglichkeit, besser gesagt: Notwendigkeit des Esperanto-Unterrichts durch Rundfunk fast unvermittelt auftrat und ausgenutzt bzw. befriedigt werden mußte, bevor eine einheitliche Stellungnahme aller in Aussicht genommenen Sprecher herbeigeführt werden konnte. So entstand die Vielheit der Lehrbücher für den Rund-

*) Das Sprechenlernen des Kindes liegt auf einem anderen Gebiet.

funk, wo eine Einheitlichkeit wirtschaftlichen und sachlichen Vorteil gebracht hätte. Ob Einigkeit erzielt worden wäre, bleibe dahingestellt; es wären aber wohl nicht Lehrbücher für den Rundfunk entstanden, denen ich leider Geeignetheit für den besonderen Zweck absprechen muß. Es ist hier nicht der Ort, diese meine natürlich rein persönliche Ansicht im einzelnen zu begründen; wohl aber ist es meine Pflicht zu erläutern, was ich von einem Esperanto-Lehrbuch für Rundfunk fordere.

Zunächst steht da wohl weitestgehende Rücksichtnahme auf die voraussichtliche Zuhörerschaft. Aus welchen Gesellschaftsklassen darf der Sprecher Zuhörer erwarten? Handelt es sich um ein Gebiet, in dem Industrie, Handel oder Landwirtschaft vorherrscht? Welche allgemeine Bildung und Sprachkenntnisse dürfen vorausgesetzt werden? Für welchen sachlichen Inhalt der Vorträge wird Interesse bestehen? Was wird fesseln? Die Beantwortung dieser Fragen ist äußerst schwierig und von mancherlei Äußerlichkeiten abhängig: Hat die Esperanto-Bewegung in der betreffenden Gegend schon festen Fuß gefaßt? Von welchen Kreisen wird sie getragen? Wie stellt sich die Tagespresse? Zu welcher Tagesstunde und an welchem Wochentage findet der Esperanto-Kursus statt? Örtliche Tageseinteilung und Gewohnheiten der Bevölkerung spielen eine große Rolle. Ich habe hierbei Bezirkssender im Auge. Man wird zu dem Ergebnis kommen: Wer vieles bringt wird jedem etwas bringen! Das kann sich freilich nur auf den Stoff selbst beziehen, an dem die Sprache in ihrer sprachlichen Form erkannt werden soll. Aus psychologischen Gründen halte ich kurze Anekdoten, Witze, für den geeignetsten Stoff, wenigstens für den Anfang; sie können so gewählt werden, daß allen Gesellschaftskreisen, allen Bildungsgraden, allen Altersklassen, soweit sie überhaupt in Betracht zu ziehen sind, Genüge geschieht. Indessen — nicht gar zu naive Späße! Der Hörer fühlt Unbehagen, geistig niedrig eingeschätzt zu werden. Keine, aus alten, veralteten Lehrmethoden übernommene, zusammenhanglose Sätze! Der Hörer will nicht „schulmäßig" gelehrt werden, wie er es meist noch in eigener Schulzeit genugsam genoß. Der neuere Sprachunterricht hat ohnehin mit solcher Methode aufgeräumt. Der Stoff, an dem das eigentliche Sprachbild geformt wird, mag ein behagliches Schmunzeln hervorrufen — wer lacht nicht mal gern? —, den Ernst der Sache nimmt man dann leichter in den Kauf. Daß der Scherz im Lehrbuch nach dem erstmaligen Lesen den Reiz des Unbekannten, des Neuen einbüßt, muß hingenommen werden: es bleibt indessen ein Gefühl des Behagens! Zusammenhängende Stücke, die an das tägliche Berufsleben erinnern, werden ein solches Behagen kaum erzeugen können: man lernt leichter, wenn das Auge lachen darf und das Gefühl mitspricht!

Im weiteren: Das Lehrbuch muß den sprachlichen Lehrstoff jedes Vortrages in knapper Form zusammenfassen, darf nicht durch Ausführlichkeit die Übersicht erschweren und muß für möglichst

viel Bildungsstufen faßlich bleiben. Es soll eben nur eine „Hilfe" sein, den Vortrag des Lehrers nicht überflüssig machen! Und es muß trotzdem den Hörern die Möglichkeit zu eigener Arbeit bieten, vor allen Dingen zur Selbstkontrolle. Der Versuch, den einmal durchgearbeiteten Esperanto-Text einer Anekdote aus dem Gedächtnis oder an Hand des ebenfalls gebotenen deutschen Wortlautes wiederzugeben, erweist sogleich, was haften blieb. Solche eigene Arbeit der Hörer wird nicht entbehrt werden können: sie ermögliche das Lehrbuch!

Die sprachliche Sonderart des Esperanto, seine kristallhelle Klarheit wird am besten durch wiederholende Zusammenfassung aller Sprachregeln zu deutlichstem Ausdruck gebracht. Dabei darf nur gelegentlich auf sprachliche Feinheiten gedeutet werden; sie gehören nicht in einen Anfängerlehrgang! Spitzfindigkeiten gar, sie mögen noch so reizvoll sein, schrecken ab. Ein Überspannen der im Esperanto herrschenden Logik im Gebrauch der erlernten Wörter und Wortformen ist weitaus schädlicher als hie und da eine kleine Unlogik, die doch richtig verstanden wird. Das Lehrbuch verliere niemals das erreichbare Ziel aus den Augen, das doch wohl nur darin bestehen kann, daß der Rundfunkhörer gesprochenes und geschriebenes Esperanto-Wort, u. U. mit Hilfe eines Wörterbuches, verstehen lernt. Durch Rundfunk eine Sprache ganz zu erlernen, ist unmöglich: es fehlt das Sprechen, Nachsprechen, das vom Lehrer kontrolliert wird. Das Lehrbuch sollte also auch ein Verzeichnis aller Wörter enthalten, die in den Texten vorkommen, damit nicht gleich im Anfang ein besonderes Wörterbuch benutzt werden muß. Ein solches Verzeichnis wird auch dann nicht überflüssig, wenn dem Esperanto-Text die deutsche Übersetzung als unterlegter Text beigegeben wird; es kann dazu benutzt werden, Wortbildungen und gar Redewendungen in Esperanto zu bringen, die in den behandelten Lehrstücken nicht vorkommen, auf diese Weise tiefer in die Sprache einführen und zu eigenem Wortbilden anregen. Das ist das Wesentliche: ein solches **Hilfsbuch** für den Rundfunk **soll** nicht restlos alle Einzelheiten aufweisen, sondern **anregen,** vieles selbst zu finden, daher in knapper Form andeuten, was der Lehrer näher ausführen oder der Leser sich aus dem Vortrage selbst klar machen mag. So wird auch das Interesse am „Hören" wach gehalten, das sonst leicht einschläft unter dem beruhigenden Gedanken: Ach, ich hab' ja ein Buch! Da steht alles drin! Die Gewöhnung des Ohres an den Klang der Sprache ist auch eine Gedächtnishilfe und das erwünschte, vom Lehrer immer wieder zu fordernde Nachsprechen kann zur Erzielung der richtigen Aussprache seitens des Schülers nicht entbehrt werden. Lesen allein macht es nicht!

Der unterlegte deutsche Text soll helfen, Zeit zu gewinnen, weil nicht jedes Wort nachgeschlagen werden muß; das rein Lexikalische soll den grammatikalischen Teil der Vorträge nicht be-

lasten. Für diesen Zweck scheint mir der unterlegte Text empfehlenswerter als jene Methode, die Samenhof im Fundamento anwendet: lexikalische Angaben unterhalb des Textes. Samenhofs Fundamento ist überdies auch kein Lehrbuch im eigentlichen Sinne; ich möchte es als „Schlüssel" zu gegebenen Esperanto-Texten ansehen. Ein Hilfsbuch für den Esperanto-Unterricht durch Rundfunk muß sich den Eigenheiten des Rundfunks anpassen und wird sich von den üblichen Lehrbüchern des Esperanto genau so wesentlich unterscheiden müssen, wie sich der Rundfunk-Unterricht selbst von dem üblichen Unterricht unterscheidet.

Nach solchen Grundsätzen ist mein Hilfsbuch **„Achtung! Welle Esperanto"** (Verlag Ellersiek und Borel, Berlin SW 61) zusammengestellt. Ich möchte besonders betonen, daß es sich um ein **„Hilfsbuch"** handelt, das in erster Linie **für den Rundfunk-Unterricht** bestimmt ist und eigenes Leben erst in der Durchführung des Unterrichts erhält. Daß es auch zum Selbstunterricht, zum Alleinlernen, namentlich von Personen mit Kenntnissen in einer oder mehreren fremden Sprachen, mit Erfolg benutzt werden kann, liegt weniger an der Form usw. des Inhalts als an der Einfachheit des Esperanto. Ich selbst habe das Hilfsbuch auch für einen üblichen Kursus*) mit Nutzen und gutem Erfolg gebraucht. Ich bin durchaus nicht der Meinung, daß mein „Hilfsbuch" schon **das** Buch für den Esperanto-Unterricht durch Rundfunk darstellt. Für mancherlei Radio-Sendungen überhaupt ist ja auch heute noch nicht die letzte, d. i. beste Lösung gefunden — ich denke besonders an die „Sendespiele"! — und für den Unterricht durch Rundfunk werden gleichfalls neue Mittel zu suchen sein: sie gehören eben auch zu jener Radio-Sendekunst, die im Entstehen begriffen ist, nachdem die technischen Mittel zu ihrer Betätigung bereitgestellt sind.

Das „Zentral-Institut für Erziehung und Unterricht" (Berlin W 9) hat in seine Vortragsreihen des „Pädagogischen Rundfunks" u. a. Unterricht im Französischen, Englischen, Spanischen und Esperanto aufgenommen. Für alle diese Lehrvorträge wird verlangt, daß vor dem Sender zwei Personen arbeiten; bei den Nationalsprachen ist es ein Deutscher und ein die betreffende Fremdsprache als Muttersprache beherrschender Ausländer; es wird auch Wert darauf gelegt, daß ein Herr und eine Dame zusammenarbeiten. Für Esperanto war die erste Forderung natürlich nicht zu erfüllen: wer spricht Esperanto als Muttersprache? So arbeite ich denn mit einer Dame (Deutsche) vor dem Sender der „Deutschen Welle"**); wir sind bemüht, den Anforderungen, die an einen „Radiosprecher" gestellt werden müssen, gerecht zu werden. Und über diese Anforderungen ist noch einiges zu sagen.

---

* Mosse-Kursus Berlin, 1926; vgl. Germana Esperantisto 1926, S. 47, 85, 153.

**) Welle 1250, Königswusterhausen.

Es sollte sich jeder, der sich vor das „Mikrophon" des Senderaums stellt, zunächst klar machen, was das für ein Apparat ist, was er leisten **kann** und was von ihm **nicht** verlangt werden darf. Jeder meiner Leser hat schon einmal telephoniert (wie verdeutscht man das? ferngetönt? ferngesprochen? In „telephonieren" liegt das „hören" mit ausgedrückt! — fernmündlich gesprochen? sich fernmündlich unterhalten? sich mündlich fernunterhalten?) und ist ungehalten gewesen, wenn sein Gegenüber wiederholt fragte: Wie? Was sagtest du? Man wurde ungeduldig, sprach lauter, schneller und wurde — noch weniger verstanden! Wahrscheinlich hätte man mit weniger schnellem, weniger lautem Sprechen auch weniger Zeit verloren! Die Mikrophone der Fernsprechapparate sind nämlich so eingestellt, daß sie eine Stimmanstrengung in den meisten Fällen gar nicht nötig machen, sie protestieren sogar oft dagegen, schnarren infolge zu heftiger Beanspruchung, die Sprache wird undeutlich, überschrieen — und das Gegenüber versteht nichts! Zumal, wenn noch aus Ungeduld überhastend gesprochen wird. Und ein Mikrophon im Senderaum ist noch viel empfindlicher! Die Rundfunkhörer unter meinen Lesern werden sicher schon einmal sogar das Atemholen eines Redners oder Sängers „gehört" haben! Aus allem folgt: Dem Mikrophon im Senderaum darf man nur eine „wohl temperierte" Sprache und Stimme anbieten, womit auch gesagt ist, daß der Redner weder zu nahe noch zu ferne vom Aufnahmeapparat die Schallwellen erzeugen darf.

Eine weitere Forderung an den Rundfunksprecher will ich nur kurz erwähnen, weil ihre Erfüllung eine Selbstverständlichkeit für jeden Redner überhaupt ist: Klare, deutliche und dialektfreie Aussprache! Keine Endsilben verschlucken! Im Ton aushalten! Aber hier kommt für den Rundfunk etwas weiteres hinzu: selbst bei der deutlichsten Aussprache werden einzelne Laute schlecht, schwer, oft überhaupt nicht verständlich übertragen! Alles kann das Mikrophon im Senderaum eben auch nicht leisten! Z. B. die Laute b und d werden leicht verwechselt. Der Sprecher muß sich über solche Möglichkeiten klar sein und ihnen von vornherein durch Wiederholung und durch Buchstabieren mit Wortbeispielen (vielleicht ist dafür der Ausdruck „wortieren" am Platze!) begegnen, z. B. bato = Bernhard, Anna, Theodor, Otto; dato = Dorothea, Anna usw. Indessen werde die Sprache in dem Streben nach Deutlichkeit nicht affektiert und maniriert. Man höre gute Vortragskünstler! Und dann: Wer keinen Klang in der Stimme hat, d. h. wer heiser spricht, der lasse lieber — seinen Mund vom Mikrophon weg! Die Radio-Hörer würden keine Freude haben. Und auf sie muß noch eine besondere Rücksicht genommen werden! Nämlich nicht jeder Rundfunkhörer ist im glücklichen Besitze einer technisch gut durchgearbeiteten, mit besten Apparaten ausgestatteten Empfangsanlage! In weniger guten Empfangsapparaten machen sich Fehler, Unachtsamkeiten usw. des Vortragenden doppelt unangenehm be-

merkbar! Kurz gesagt: **Jeder Radio-Redner habe nicht nur ein gewisses Maß von Sprachkunst, sondern auch von Sprechkunst.**

Die **Unterrichtserteilung** im Rundfunk **durch zwei Personen** habe ich schon vor Jahren nicht nur für empfehlenswert, sondern für **notwendig** erklärt. Spricht nur eine Person, so wird der Unterricht ein reiner Vortrag, eine Vorlesung, der die Lebendigkeit von Rede und Gegenrede, Frage und Antwort fehlt; die Rundfunk-Unterrichtsstunde sollte aber möglichst wenig Merkmale eines guten Unterrichts ausschalten. Man gebe einen richtigen Unterricht, zu dem mindestens der Lehrer und ein Schüler gehört. Zugegeben: man kommt dabei zu einem Scheinunterricht, aber doch immerhin zu einem unterrichtähnlichen Verfahren. Der Vortrag wird zu einem lebendig gestalteten, wohlüberlegten Zwiegespräch, das auf ein Erarbeiten der Ergebnisse seitens des Schülers und damit in den gegebenen Grenzen auf ein Mitarbeiten der Rundfunkhörer hinzielt, die also gewissermaßen bei einem Unterricht hospitieren, wenn auch nur akustisch! Besonders anregend und überzeugend wird es wirken, wenn die Person des Schülers nicht immer dieselbe bleibt, sondern wenn — entsprechend der internationalen Aufgabe des Esperanto — Angehörige verschiedener Nationen herangezogen werden, um zunächst eine mustergiltige, **überall gleichartige** Aussprache des Esperanto und sodann die international anwendbare, überall verständliche Ausdrucksweise in der Sprache erkennen zu lassen. Das Erfassen einer guten und klangschönen Aussprache kann noch durch gelegentliche Mitwirkung von Vortragskünstlern gefördert werden. In dem als Unterricht aufzubauenden Zwiegespräch muß der Lehrer die darzustellenden Sprachregeln erarbeiten und finden lassen und durch herausgeforderte Fragen seitens des Schülers die Angleichung typisch deutscher Ausdrucksweise an den internationalen Ausdruck im Esperanto ermöglichen.

Eine solche Zusammenarbeit wird die Nachteile des Rundfunk-Unterrichts zum großen Teil aufheben. Die Form des Zwiegesprächs bewahrt den Lehrer vor dem trockenen Vortragston eines „Nur-Dozenten", veranlaßt den Schüler aber — und das ist jeder Hörer — zu sprachlichem Denken und Bilden und wandelt so etwa auftretende Unlust eines „Nur-Lernenden" in die Lust des „Mit-Arbeitenden" und „Mit-Schaffenden". Niemals aber vergesse man, daß der Erwachsene eine Sprache anders lernt als das Kind! Ein Kind spricht nach **ohne sprachliches Bewußtwerden,** ein Erwachsener spricht nach **mit sprachlichem Bewußtsein!** Anschauung, dieses wunderbare Mittel des Unterrichts, das die Grundlage aller Erkenntnis bildet, ist beim Rundfunk-Unterricht ausgeschaltet, oder doch nur auf das gedruckte Wort beschränkt. An die Stelle des fehlenden, so wertvollen Mittels tritt im Rundfunk-Unterricht das Zwiegespräch, die Unterrichtsszene!

Der Rundfunk-Unterricht — und das ist wohl zu beachten! — kann und will sich nicht an die Stelle anderer, bestehender Unterrichtarten setzen, vielmehr stellt er sich neben sie in einer Form, die nur ihm eigentümlich ist!*)

Es bleibt noch zu erörtern, welches Ziel dem Esperanto-Unterricht im Rundfunk zu stecken ist. Ich erwähnte schon, daß jede Sprache — auch Esperanto — durch Rundfunk nur so weit erlernt werden kann, daß Verstehen beim Hören, Lesen und Schreiben erreicht wird. Das Schreiben kann kontrolliert werden, wenn der Lehrer von Zeit zu Zeit Aufgaben diktiert, sich die Übersetzungen schicken läßt und im weiteren Fortgange des Unterrichts zu Briefen an ihn in Esperanto anregt. Das Durchsehen der erhaltenen Schriftstücke und ihr Zurückschicken kostet freilich Arbeit und Zeit, also immer auch Geld. Ein gewissenhafter, an der Sache interessierter Lehrer wird sich solcher Mühe nicht entziehen. Die Rundfunkhörer werden zu tätiger Mitarbeit veranlaßt werden können, wenn man etwa Namensnennung im Rundfunk für den Schreiber der besten Übersetzung, des besten Briefes oder auch Bücherpreise in Aussicht stellt. Gesunder Ehrgeiz ist immer fortschrittfördernd.

Ich halte 2, höchstens 3 Vortragsreihen mit je 24 halbstündigen Vorträgen für genügend. In der 3. Vortragsreihe wird man nur noch Unterhaltungen über freiere Themata (Literatur) geben und syntaktische und stilistische Übungen anknüpfen können, indessen auch diese nicht ohne ein „Textheft", das der Hörer vor sich hat!

Ich lebe der Überzeugung, daß die Verbreitung der Kenntnis des Esperanto durch Rundfunk eine Arbeit ist — wahrlich: des Schweißes der Edlen wert!

II.

Wie ich mir den ersten Vortrag eines Esperanto-Unterrichts im Rundfunk denke, zeigt das Nachstehende. Darin ist der Lehrer, richtiger Leiter, als 1. Sprecher, der Schüler (Schülerin) richtiger: Zuhörer, als 2. Sprecher bezeichnet. Als Lehrbuch wird Band 10 der „Deutsch-Esperanto-Bücherei": „Achtung! Welle Esperanto", Hilfsbuch für den Esperanto-Unterricht durch Rundfunk (Verlag Ellersiek und Borel G. m. b. H., Berlin SW 61) verwendet.

Mit dem wörtlich so zu haltenden Vortrag will ich ein **Beispiel,** kein Schema, geschweige denn eine **Muster**-Lehrprobe gegeben haben. Geschmack, Neigung, persönliche Veranlagung der Sprecher werden mancherlei umformen und verbessern können, aber die wesentlichen, leicht erkennbaren Linien werden nachgezeichnet

*) Vgl. Vorwort zum Rundfunktextheft 14 von Niemann und Voß (Verlag Julius Beltz, Langensalza), für Esperanto bearbeitet vom Verfasser.

werden müssen, wenn man überhaupt meine Darlegungen als berechtigt anerkennt.

Fließendes Ineinandergreifen bei Rede und Gegenrede, etwas zögernde, schon im Ton sich heraushebende Beantwortung von Feststellungsfragen, bestimmtes, sicheres Antworten bei Wiederholungen und Zusammenfassungen müssen dem ganzen Zwillingsvortrag (!!) die Eigenschaft einer „Hörszene" geben. Der tiefe Sinn des Unterricht-Zwiegesprächs wird im „Spiel" vor dem Mikrophon in ohrengefällige Form gebracht, durch Paarung von Scherz und Ernst die Wirkung angestrebt.

* * *

Ansager: Achtung! Achtung! Hier Berlin-Königswusterhausen auf der Deutschen Welle, Welle 1250! (Wird wiederholt.) — Meine Damen und Herren! Wir beginnen heute mit Vorträgen über Esperanto; es sprechen Herr B. als Lehrer und Fräulein M. als Schülerin.

1. Spr.: Atentu! Atentu! Ĉi tie Berlin-Königswusterhausen sur la Germana Ondo, sur ondo mil ducent kvindek! Ni komencas hodiaŭ niajn prelegojn pri Esperanto; parolos sinjoro B. kiel instruanto kaj fraŭlino M. kiel lernantino.

Bonan tagon, fraŭlino M.!

2. Spr.: Guten Tag, Herr B.! — Das ist doch wohl die richtige Antwort?

1. Spr.: Durchaus richtig geraten!

2. Spr.: Das war nicht gerade schwer! Wenn Sie mir die Hand entgegenstrecken — und außerdem: das ist ja dem Deutschen recht ähnlich, was Sie da sagten!

1. Spr.: Ich sagte: bonan tagon; sprechen Sie bitte nach!

2. Spr.: Bonan tagon!

1. Spr.: Und Sie glauben, das heißt . . .

2. Spr.: Guten Tag.

1. Spr.: Richtig. Welches Wort übersetzen Sie mit „guten", welches mit „Tag"?

2. Spr.: „bonan" muß wohl „gut" heißen . . .

1. Spr.: Wie sollte es im Deutschen lauten?

2. Spr.: Guten Tag; also „bonan" muß „guten" heißen; tagon heißt „Tag".

1. Spr.: Was ist das nun, wenn Sie „guten Tag" sagen?

2. Spr.: Ein Gruß!

1. Spr.: Schön! Und was meinen Sie damit?

2. Spr.: Ich meine: ich wünsche Ihnen einen guten Tag.

1. Spr.: Sehr richtig! Und sprachlich ist der Ausdruck „guten Tag" in dem Satz, den Sie eben sagten: „Ich wünsche Ihnen einen guten Tag" was für ein Satzteil?

2. Spr.: Das Objekt, auf die Frage „wen oder was?"

1. Spr.: In welchem Fall — Sie werden wohl „Kasus" sagen! — steht dieses Objekt — dieser regierte Satzteil — auf die Frage „wen oder was"?

2. Spr.: Im Akkusativ.

1. Spr.: Im 4. Fall, im „Wen-Fall"! Wir wollen doch möglichst deutsch miteinander reden!

2. Spr.: Schön! Reden wir deutsch miteinander; aber nicht übelnehmen!

1. Spr.: Oh, — ich meine, wir wollen deutsche Ausdrücke gebrauchen! Also — „guten Tag" haben Sie als 4. Fall festgestellt; und wie war der Esperanto-Ausdruck?

2. Spr.: Bonan tagon. Das wird wohl auch im 4. Fall sein . .

1. Spr.: . . . weil zu ergänzen ist . . .

2. Spr.: . . . ich wünsche Ihnen, — natürlich auf Esperanto!

1. Spr.: Sie folgern so dem deutschen Ausdruck entsprechend und haben recht! Nun beachten Sie die beiden Wörter: bonan tagon; was ist ihnen gemeinsam?

2. Spr.: Beide Wörter haben am Ende ein n.

1. Spr.: Wie heißt der 4. Fall von „Knabe"?

2. Spr.: Knaben. — Aha — das n bezeichnet wohl den 4. Fall?

1. Spr.: Und nun lassen Sie bei „Knaben" das n fort . . .

2. Spr.: Knabe.

1. Spr.: Welcher Fall ist das?

2. Spr.: Der Nominativ.

1. Spr.: Auf Deutsch?

2. Spr.: Der 1. Fall, der Wer-Fall.

1. Spr.: Warum **Wer**-Fall?

2. Spr. Er antwortet auf die Frage „wer oder was".

1. Spr.: Was hieß „guten Tag" in Esperanto?

2. Spr.: Bonan tagon.

1. Spr.: Nun lassen Sie einmal das n am Ende der beiden Wörter fort . . .

2. Spr.: Bonan tagon — bona tago.

1. Spr.: Was wird das für ein Fall sein?

2. Spr.: Der 1. Fall?

1. Spr.: Gewiß! Und wenn Sie nun an die Bedeutung der beiden Wörter denken, was ist bona für ein Wort?

2. Spr.: bona ist ein Adjektivum, ein Eigenschaftswort.

1. Spr.: . . . und tago?

2. Spr.: . . ein Substantivum, ein Hauptwort.

1. Spr.: Welche Endungen können Sie feststellen?

2. Spr.: Beim Eigenschaftswort ist die Endung a, beim Hauptwort o.

1. Spr.: Ich werde Ihnen nun einmal Dinge, die sich in diesem Zimmer befinden, auf Esperanto nennen: mikrofono, aparato, lampo, bildo, glaso, karafo, fenestro. Was fällt Ihnen auf?

2. Spr.: Alle diese Hauptwörter haben die Endung o.

1. Spr.: Beachten Sie, wie ich spreche: mikrofono, lampo, aparato, glaso, karafo, bildo, fenestro — Wiederholen Sie bitte!

2. Spr.: mikrofono . . .

1. Spr.: Deutsch?

2. Spr.: Mikrophon . . .

1. Spr.: Abgesehen von der Endung — worin liegt noch ein Unterschied?

2. Spr.: mikrofono — Mikrophon — die Betonung ist anders.

1. Spr.: Wiederholen Sie alle Wörter, die ich nannte!

2. Spr.: mikrofono, aparato, lampo, glaso, karafo, fenestro, bildo.

1. Spr.: Wie steht's mit der Betonung?

2. Spr.: Es ist immer die vorletzte Silbe betont, — so ist es ja auch im Polnischen —

1. Spr.: Also wie in einer sogenanten **natürlichen** Sprache auch! Noch einmal: **Wo** liegt der Ton?

2. Spr.: Der Ton liegt auf der vorletzten Silbe.

1. Spr.: Und nun werde ich Ihnen von diesen Dingen etwas erzählen: la mikrofono estas malgranda; la aparato estas bona; la lampo estas bela; la glaso estas granda; la karafo estas malbela; la fenestro estas larĝa. Ich wiederhole einige Wörter: malgranda, bona, bela, granda, malbela, larĝa — was fällt Ihnen auf?

2. Spr.: Sie haben alle die Endung a.

1. Spr.: Ich wiederhole Ihnen nun, was ich eben sagte, versuchen Sie einmal zu verstehen: la mikrofono estas malgranda; la malgranda mikrofono; la lampo estas bela; la bela lampo; la glaso estas granda; la granda glaso; la karafo estas malbela; la malbela karafo; la fenestro estas larĝa; la larĝa fenestro; la aparato estas bona; la bona aparato.

2. Spr.: Ganz verstanden hab' ich nicht, aber „la bona aparato", das verstehe ich.

1. Spr.: Nun, was ist „bona" für ein Wort?

2. Spr.: Ein Eigenschaftswort, und heißt „gut".

1. Spr.: Endung?

2. Spr.: Endung a.

1. Spr.: Was war denn eigentlich immer das Schrecklichste für Sie, als Sie andere Sprachen lernten?

2. Spr.: Ach, Sie meinen die Ausnahmen?

1. Spr. Natürlich! Und solche Schrecken erwarten Sie auch im Esperanto zu finden?

2. Spr.: Doch nicht! Esperanto soll ja regelmäßig, ohne Ausnahmen sein!

1. Spr.: Ist es auch. Aber sagen Sie noch: wenn ich nannte: mikrofono, aparato, lampo, glaso, karafo, fenestro — wieviel Stück von jedem haben wir im Zimmer?

2. Spr.: Immer nur je ein Stück.

1. Spr.: Und nun wollen wir zusammenfassen, was Sie schon vom Haupt- und Eigenschaftswort wissen!

2. Spr.: Das Hauptwort endet auf o . . .

1. Spr.: . . . in welchem Fall?

2. Spr.: . . . im ersten Fall der Einzahl . . .
1. Spr.: . . . und im 4. Fall?
2. Spr.: . . auf n.
1. Spr.: Wie kommt der 4. Fall zustande?
2. Spr.: Durch Anfügung eines n . . .
1. Spr.: . . . an?
2. Spr.: . . . an den 1. Fall.
1. Spr.: Und nun: Das Eigenschaftswort?
2. Spr.: Das Eigenschaftswort endet auf a im ersten Fall der Einzahl; der 4. Fall wird durch Anfügung eines n an den ersten Fall gebildet, — das ist also genau so wie beim Hauptwort.
1. Spr.: Fein, solche Regelmäßigkeit, gelt?
2. Spr.: Sehr! Aber . . .
1. Spr.: Oh, die Frauen mit ihrem „aber"!
2. Spr.: . . . aber wird der 4. Fall immer so gebildet? Auch bei Pronomina, also bei Fürwörtern?
1. Spr.: Was vermuten Sie?
2. Spr.: Ich vermute, infolge der auch eben von Ihnen betonten Regelmäßigkeit des Esperanto, ja.
1. Spr.: Und Sie vermuten richtig! Aber nun . . .
2. Spr.: Oh, die Männer mit ihrem „aber"!
1. Spr.: Danke!
2. Spr.: Bitte sehr! Recht gern geschehen!
1. Spr.: Das glaub' ich ebenso gern! Also: ich sagte vorhin: la aparato estas bona . . . Was mag das heißen?
2. Spr.: Der Apparat ist gut.
1. Spr.: Wiederholen Sie bitte den Esperanto-Satz!
2. Spr.: La aparato estas bona.
1. Spr.: Nun erklären Sie einmal jedes Wort in dem Satz.
2. Spr.: „La" heißt „der"; richtig geraten?
1. Spr.: Durchaus! Was ist das für ein Wort?
2. Spr.: Das ist der bestimmte Artikel, nein: das bestimmte Geschlechtswort.
1. Spr.: Und gerade hierbei möchte ich für das Esperanto die Bezeichnung „Artikel" beibehalten; warum — das werden Sie bald selbst herausfinden. Zunächst . . .
2. Spr.: . . . zunächst ist also wieder einmal richtig: Wie man's macht, ist's falsch!
1. Spr.: Das ist oft so im Leben! Der Satz lautete also?
2. Spr.: La aparato estas bona; aparato ist Hauptwort im ersten Fall der Einzahl . . .
1. Spr.: Welcher Satzteil?
2. Spr.: „Wer oder was" ist gut? Der Apparat; also Subjekt; regierender Satzteil, der Satzgegenstand; übrigens, regieren ist auch nicht deutsch!
1. Spr.: Nun: „regieren" ist im Deutschen wirklich nichts Fremdes mehr! ! Ein solches Lehnwort kann man nicht als Fremd-

wort ansprechen; man soll mit der Verdeutschung auch nicht zu weit gehen.

2. Spr.: Schön, aber jetzt gehen wir sogar weiter? . . . „estas" ist wohl das Prädikat, die Satzaussage und heißt „ist".

1. Spr.: Erläutern Sie bitte die Form.

2. Spr.: Das ist Präsens, Gegenwart, vom Verbum, also vom Zeitwort — ja, die Esperanto-Form kenne ich nicht; das deutsche Zeitwort heißt „sein".

1. Spr.: Noch mehr können Sie sagen.

2. Spr.: Es ist eine Aussage in der 3. Person des Singular, der Einzahl.

1. Spr.: Sehr gut. Wieviel Personen unterscheiden wir denn beim Zeitwort?

2. Spr.: Oh weh, nun wird mir aber noch Grammatik böse auf den Zahn gefühlt!

1. Spr.: Ich bin ja kein Zahnarzt und möchte nur so das Nötigste aus der „Sprachlehre" auffrischen.

2. Spr.: Na — meinetwegen; Erfrischung kann man immer gebrauchen! Also: man unterscheidet drei Personen; die erste, sprechende Person, wenn ich etwa sage: „**ich** habe einen Apparat; die zweite, angesprochene Person, z. B.: **du** hast einen **Apparat;** und die dritte, besprochene Person, z. B.: **er** hat einen Apparat, oder **sie** oder **es** hat einen Apparat.

1. Spr.: Von wieviel Personen haben Sie nun in jedem einzelnen Falle gesprochen?

2. Spr.: Immer nur von einer, das war also die „Einzahl". In der Mehrzahl: 1. Person: **wir** haben, 2. Person: **ihr** habt, 3. Person: **sie** haben. — Hab' ich das nicht noch fein gewußt?

1. Spr.: Großartig! Sie wissen ja: ich bin von meinen Zuhörern immer entzückt! Nun sagen Sie: „estas" heißt „ist", wie Sie feststellten; welche Endsilbe?

2. Spr.: — as. Ach, wenn es doch immer so bliebe!

1. Spr.: Bei der Regelmäßigkeit im Esperanto . . .

2. Spr.: . . . endet die Gegenwartsform des Zeitworts immer auf as! Stimmt's?

1. Spr.: Selbstverständlich! Aber hören Sie: la aparato estas bona, la lampo estas bela, la mikrofono estas malgranda; übersetzen Sie bitte: la aparato estas bona . . .

2. Spr.: Der Apparat ist gut.

1. Spr.: la lampo estas bela.

2. Spr.: Die Lampe ist . . . schön?

1. Spr.: Gut geraten! La mikrofono estas malgranda.

2. Spr.: Das Mikrophon ist . . . bei mir ist's aus: „malgranda" weiß ich nicht.

1. Spr.: granda — Haben Sie schon mal von der Grandezza eines spanischen Granden gehört?

2. Spr.: „granda" heißt wahrscheinlich „groß"?

1. Spr.: Gewiß. Und „malgranda"?

2. Spr.: Vielleicht „klein"?

1. Spr.: Wie kommen Sie darauf?

2. Spr.: „granda" erinnert an das Französische; da fiel mir „heureux — malheureux" ein, „glücklich — unglücklich".

1. Spr.: Welches Verhältnis ist denn im Worte „unglücklich" zum Worte glücklich" ausgedrückt?

2. Spr.: Das eine ist das Entgegengesetzte, das Gegenteil vom andern.

1. Spr.: Ein solches Verhältnis, eine solche Beziehung wird also im Worte „malheureux" wodurch ausgedrückt?

2. Spr.: Durch die Silbe „mal".

1. Spr.: Und wo wird diese Silbe hingesetzt?

2. Spr.: **Vor** das Wort.

1. Spr.: „Mal" ist also was für eine Silbe?

2. Spr.: Eine Vorsilbe . . .

1. Spr.: . . . die was bezeichnet?

2. Spr.: Das Gegenteil; auch im Esperanto?

1. Spr.: Ja! Was heißt „gut"?

2. Spr.: bona.

1. Spr.: Setzen Sie „mal" davor!

2. Spr.: malbona . . .

1. Spr.: . . . heißt?

2. Spr.: schlecht.

1. Spr.: Richtig . . — bela . .

2. Spr.: . . . schön — malbela unschön, häßlich.

1. Spr.: Ist denn alles, was „unschön" ist, auch schon ausgesprochen „häßlich"?

2. Spr.: Nicht ganz; „malbela" ist als Gegensatz zu „schön" wohl nur „häßlich"? Und was heißt „unschön"? etwa . . . „no bela"? nicht schön?

1. Spr.: So ähnlich! Sie fangen schon an, selbst sprachschöpferisch zu werden! Wollen Sie mir 100 M. leihen?

2. Spr.: Nee, das kann ich nicht. Aber, Herr B., das gehört doch wirklich nicht in unseren Vortrag!

1. Spr.: Die Anleihe nicht, darüber reden wir später; aber das erste Wort, das Sie eben sagten, gehört her; welches war das?

2. Spr.: Nee, — ach, es heißt nicht no, sondern „ne" im Esperanto? Und „ne" heißt wohl „nicht"?

1. Spr.: So ist es! Also nun haben Sie gesagt: la aparato . . .

2. Spr.: Der Apparat . . .

1. Spr.: **Der** Apparat! la lampo . . .

2. Spr.: Die Lampe . . .

1. Spr.: **Die** Lampe! la mikrofono . . .

2. Spr.: **Das** Mikrophon . . . Es gibt wohl nur **einen** bestimmten Artikel im Esperanto?

1. Spr.: Ganz recht.

2. Spr.: Und warum soll man denn nicht Geschlechtswort sagen?

1. Spr.: Was hat denn „la" mit dem Geschlecht zu tun?

2. Spr.: Hm — welches Geschlecht haben denn die Hauptwörter?

1. Spr.: Welches Geschlecht hat „der Mann"?

2. Spr.: Männlich natürlich!

1. Spr.: Natürlich? Welches Geschlecht hat „der Backfisch"?

2. Spr.: Na ja, im Deutschen sagt man eben **„der** Backfisch", aber . . .

1. Spr.: . . . der Backfisch ist weiblich, ebenso wie das Weib! Aber die Wörter auch?

2. Spr.: Das ist eine verwickelte Geschlechtergeschichte! Wie ist es im Esperanto?

1. Spr.: Da ist „der Mann" **natürlich** . . .

2. Spr.: . . . männlich, und der Backfisch wohl natürlich weiblich . .

1. Spr.:. . . . das Weib natürlich . . .

2. Spr.: . . . auch! Also haben die Hauptwörter im Esperanto stets das natürliche Geschlecht?

1. Spr.: Sie wissen alles selbst! Nun hören Sie weiter: mi havas belan lampon; das heißt?

2. Spr.: mi havas — wohl etwas mit „haben" — aber mi?

1. Spr.: Sehen Sie mal: ich zeige auf mich und sage: **mi** havas belan lampon . . .

2. Spr.: **Ich** habe eine schöne Lampe.

1. Spr.: havas, Sie errieten . . .

2. Spr.: Ja, aus dem Englischen; mal ist was aus dem Deutschen, mal aus dem Französischen, mal aus dem Englischen, Betonung aus dem Polnischen, was kommt noch heran?

1. Spr.: Warten Sie nur; Esperanto baut sich eben aus den europäischen Sprachen auf, hat ihre Vorzüge, aber nicht ihre Nachteile . . .

2. Spr.: . . . die Ausnahmen fehlen!

1. Spr.: . . . und nimmt seinen Wortschatz eben daher, gibt ihm lediglich zweckmäßige Form . . .

2. Spr.: . . . dann ist Esperanto ja gar keine eigentlich künstlich gemachte Sprache . . .

1. Spr.: . . . mindestens nicht mehr künstlich als jede andere, jede Volkssprache auch, wenn man nicht die erreichte Regelmäßigkeit als etwas „Künstliches" bezeichnen will. Also: mi havas — heißt?

2. Spr.: Ich habe.

1. Spr.: Buchstabieren Sie, bitte, „havas"!

2. Spr.: h — a — w — a — s.

1. Spr.: Für den im Deutschen mit w gegebenen Laut braucht man im Esperanto das Zeichen, das etwas einfacher aussieht, aber

in Fremdwörtern wie das deutsche w gesprochen wird; welches Zeichen ist das?

2. Spr.: v?

1. Spr.: Ja, havas wird also geschrieben?

2. Spr.: h — a — v — a — s.

1. Spr.: Wie heißen Sie?

2. Spr.: Wie komisch Sie fragen! M.!

1 Spr.: Sie sagen komisch — und meinen dumm! Aber warten Sie nur: Wer zuletzt lacht . . .

2. Spr.: Das möchte ich sein: ich lache so gern!

1. Spr.: Steht Ihnen auch gut! Sie heißen also M.! Wie heißt der erste Buchstabe in havas?

2. Spr.: ha!

1. Spr.: Das Wort „M" ist was?

2. Spr.: Mein Name!

1. Spr.: Und was ist „ha"?

2. Spr.: Der Name des Buchstaben.

1. Spr.: Was sind das für Wörter, solche Namen? . . . Das Ding hier vor uns heißt?

2. Spr.: Tisch.

1. Spr.: Was für ein Wort?

2. Spr.: Hauptwort.

1. Spr.: Wie endet im Esperanto das Hauptwort?

2. Spr.: Auf o.

1. Spr.: Wie heißt der Buchstabe, den wir im Deutschen „ha" nennen, im Esperanto?

2. Spr.: hao!

1. Spr.: Deutsch **und** Esperanto? —

2. Spr.: Etwa „ho"?

1. Spr.: Warum nicht? Nun buchstabieren Sie „havas" auf Esperanto.

2. Spr.: ho — ao —

1. Spr.: Bei Vokalen, Selbstlauten, die schon von selbst klingen . . .

2. Spr.: Ach so, wir sagen auch im Deutschen a, e, i, o, u, — aber be, ce, de, ef usw — also: ho — a — vo — a — so.

1. Spr.: Nur richtig den Esperanto-Buchstaben vo wie im deutschen Wort „Wasser" sprechen, wenn Sie ihn auch wie das deutsche v schreiben. Und „so", nennen Sie mir ein deutsches Wort, das denselben Laut hat?

2. Spr.: Wasser, grüßen.

1. Spr.: Richtig. Und „havas" ist was für eine Form?

2. Spr.: Dieselbe wie vorhin „estas": die Gegenwartsform des Zeitworts.

1. Spr.: Mi havas belan lampon . . .

2. Spr.: Ich habe eine schöne Lampe . . .

1. Spr.: Welches Esperanto-Wort übersetzen Sie denn mit „eine"?

2. Spr.: belan — nein: das ist im Esperanto gar nicht ausgedrückt!

1. Spr.: Was ist „eine" für ein Wort?

2. Spr.: Der unbestimmte Artikel; den gibt es wohl im Esperanto nicht?

1. Spr.: Woraus glauben Sie das schließen zu können?

2. Spr.: Wenn das in **einem** Satze so ist, daß der unbestimmte Artikel nicht ausgedrückt wird, dann muß es wegen der rühmlichst bekannten Regelmäßigkeit im Esperanto immer so sein, meine ich.

1. Spr.: So ist es auch. Und nun wollen wir mal zählen! Fangen Sie an, bitte!

2. Spr.: Eins . . .

1. Spr.: unu . . .

2. Spr.: zwei . . .

1. Spr.: du . . .

2. Spr.: drei . . .

1. Spr.: tri, reicht schon aus! Vi havas du ruĝajn lipojn . . .

2. Spr.: Verstehe ich nicht!

1. Spr.: Abwarten! Sie verstehen schon gleich! **Vi** havas . . . auf **wen** zeige ich? — **Vi** havas du ruĝajn — Verzeihen Sie! **Was** zeige ich? lipojn . . .

2. Spr.: Sie haben zwei rote Lippen! Stimmt's?

1. Spr.: Natürlich! „Vi" heißt also?

2. Spr.: Sie!

1. Spr.: Wenn Sie nun meine Schwester wären . . .

2. Spr.: Das könnte Ihnen so passen!

1. Spr.: Wie würde ich dann sagen?

2. Spr.: Du hast . . .

1. Spr.: Und im Esperanto?

2. Spr.: Vielleicht — nach dem Französichsen und Englischen — auch: Vi havas?

1. Spr.: Vi havas du ruĝajn lipojn . . . die Wörter „ruĝajn lipojn" müssen welcher Fall sein?

2. Spr.: Der 4. Fall; im Esperanto ist ja auch das n wieder in der Endung.

1. Spr. Aber wiederholen Sie den Esperanto-Satz.

2. Spr.: Vi havas du ruĝajn lipojn.

1. Spr.: Sprechen Sie mir ganz genau und deutlich nach: vi havas du **ruĝajn lipojn.**

2. Spr.: Vi havas du ruĝajn lipojn.

1. Spr.: „ruĝajn lipojn" soll also der 4. Fall sein; lassen Sie das Kennzeichen des 4. Falles fort, dann heißt es?

2. Spr.: ruĝaj lipoj.

1. Spr.: Wieviel Lippen?

2. Spr.: du — zwei — ruĝaj lipoj.

1. Spr.: eine rote Lippe?
2. Spr.: ruĝaj — nein . . .
1. Spr.: Wie endet ein Eigenschaftswort?
2. Spr.: ruĝa — lipo —
1. Spr.: Was haben Sie also fortgelassen?
2. Spr.: ruĝaj — ruĝa — ein i?
1. Spr.: und bei lipo?
2. Spr.: lipoj — lipo — auch ein i?
1. Spr.: Nun, mindestens einen Laut haben Sie fortgelassen, der mit a zu . . . wozu verschmilzt?
2. Spr.: . . . zu ai . . .
1. Spr.: . . . und mit o?
2. Spr.: . . . zu oi . . .
1. Spr.: Nennen Sie mir Wörter im Deutschen mit dem Laut ai!
2. Spr.: Mai, Hain, Kaiser . . .
1. Spr.: . . . und mit oi —
2. Spr.: . . . Lloyd, Boykott . . .
1. Spr.: Also dieser an a und o angefügte Laut, — was hat er bewirkt?
2. Spr.: „ruĝa lipo" eine rote Lippe; „ruĝaj lipoj" rote Lippen, — der Laut hat die Einzahl in die Mehrzahl verwandelt!
1. Spr.: Und dieser Laut wird im Esperanto durch **das** Buchstabenzeichen ausgedrückt, das Sie am Anfang der Wörter „jemand, Jahr" finden, das ist welcher Buchstabe?
2. Spr.: „j"
1. Spr.: Wie wird also beim Eigenschafts- und Hauptwort die Mehrzahl gebildet?
2. Spr.: Durch Anfügung eines j an die Einzahl.
1. Spr.: Welcher Fall ist „ruĝaj lipoj"?
2. Spr.: Der 1. Fall.
1. Spr.: Und ruĝa lipo?
2. Spr.: Auch der erste Fall.
1. Spr.: Nun sagen Sie mir, wie wird der 4. Fall gebildet?
2. Spr.: Durch Anfügung eines n an den ersten Fall.
1. Spr.: Das große Mikrophon? . . .
2. Spr.: La granda mikrofono.
1. Spr.: 4. Fall in Einzahl?
2. Spr.: la grandan mikrofonon.
1. Spr.: Die großen Mikrophone?
2. Spr.: la grandaj mikrofonoj.
1. Spr.: 4. Fall in Mehrzahl?
2. Spr.: la grandajn mikrofonojn.
1. Spr.: Verändern Sie das „la" nicht?
2. Spr.: Muß man das? Ich glaubte, weil „la" für alle drei Geschlechter „der, die, das" gilt, bleibt es auch sonst unverändert. .

1. Spr.: Lassen wir es dabei, weil es so schön einfach ist! Und nun wollen wir endlich unser Hilfsbuch nehmen und lesen! Bonvolu legi en via helplibro sur paĝo sepa . . . auf der 7. Seite . . .

2. Spr.: Was Sie da in Esperanto sagten, habe ich nicht verstanden!

1. Spr.: Ne grave! Mi kelkion diros en Esperanto, kion vi ne komprenos! Nicht wichtig. Ich werde manches in Esperanto sagen, was Sie nicht verstehen werden. Almenaŭ — vi ne komprenos en la unua tempo! Wenigstens — in der ersten Zeit werden Sie nicht verstehen! La afero baldaŭ ŝanĝiĝos! Die Sache wird sich bald ändern! Nun — bonvolu legi sur paĝo sepa. Jetzt — wollen Sie bitte lesen auf der 7. Seite.

2. Spr.: Hm — wie spricht man das Wort der Überschrift?

1. Spr.: Den Buchstaben s kennen Sie! wenn ein Überzeichen darüber steht, so entspricht der Buchstabe dem s-ähnlichen Laut in „Schaf, Schrank, schelten", — also welchen deutschen Buchstaben?

2. Spr.: sch.

1. Spr.: Richtig; und der Buchstabe c ist im Esperanto das Zeichen für die im Deutschen mit z bezeichnete Lautgruppe; nennen Sie mir ein Wort mit z?

2. Spr.: Zahn.

1. Spr.: Welche Laute hören Sie bei z?

2. Spr.: Die Laute t und s!

1. Spr.: c ist also gewissermaßen ein Bequemlichkeitszeichen für ts, wie es das s mit Überzeichen für sch, den scharfen sch-Laut ist! Nun lesen Sie, bitte!

2. Spr.: Serco. Por tri aferoj mi havas malbonan memoron: por personoj, por nombroj kaj por . . . la trian aferon mi vere forgesis!

1. Spr.: Was das heißt, steht wörtlich darunter. Also Übersetzen braucht uns nicht aufzuhalten; aber wir müssen noch einige Wörter erklären. Suchen Sie, was Ihnen noch unbekannt ist, bitte!

2. Spr.: „Por" heißt „für" . . .

1. Spr.: Was für ein Wort ist das?

2. Spr.: Ein Verhältniswort, Präposition.

1. Spr.: Und welchen Fall sehen Sie nach „por" gebraucht?

2. Spr.: Den ersten Fall! Nach Ihrer Methode muß ich sagen können: Verhältniswörter regieren den ersten Fall.

1. Spr.: Das ist sogar richtig! Weiter — was ist unbekannt?

2. Spr.: „Kaj" heißt „und"; la trian aferon . . . das ist der 4. Fall; trian, — tria ist erster Fall; das ist ja ein Eigenschaftswort mit der Endung a und heißt „der dritte"?

1. Spr.: Freilich! Der fleißige Schüler, der faule Schüler . . . der erste Schüler, der 26. Schüler . . .

2. Spr.: Sie haben recht! Solche Ordnungszahlen geben ja auch eine Eigenschaft an; also „tria" . . .

1. Spr.: Wie ist das entstanden?

2. Spr.: Endung a; „tri" heißt „drei".

1. Spr.: Wie bildet man also Ordnungszahlwörter?

2. Spr.: Ich habe noch gar nicht zu Ende überlegt, was ich vor mir habe, dann soll ich schon wieder eine Regel sagen!

1. Spr.: Überlegen Sie also noch einmal von Anfang!

2. Spr.: Also: „tria" — Endung a, — „tri" heißt „drei" — „tria" dritte — Ordnungszahlwort ist gebildet durch Anfügung der Eigenschaftswortendung a an das Grundzahlwort!

1. Spr.: Und wie wird nun das entstandene Wort behandelt?

2. Spr.: Wie ein Eigenschaftswort doch wohl.

1. Spr.: Natürlich. Daher „la **trian** aferon", welcher Fall ist das?

2. Spr.: Der 4. Fall.

1. Spr.: Und nun erinnern Sie sich einmal an den Satz von den Lippen — wie hieß er doch?

2. Spr.: Vi havas du ruĝajn lipojn.

1. Spr.: Welches ist der regierte Satzteil?

2. Spr: ruĝajn lipojn.

1. Spr.: Da fehlt noch . . .

2. Spr.: Ja, eigentlich: du ruĝajn lipojn, aber wir haben „du" nicht in den 4. Fall gesetzt!

1. Spr.: Wie ist es im Deutschen?

2. Spr.: Im Deutschen? Ich habe „zwei rote Lippen" . . Ach! Die Zahlwörter werden wohl im Esperanto nicht dekliniert?

1. Spr.: Was für Zahlwörter meinen Sie?

2. Spr.: Solche: eins, zwei, drei . . . das sind Grundzahlwörter.

1. Spr.: Also welche Regel finden Sie?

2. Spr.: Grundzahlwörter werden nicht dekliniert.

1. Spr.: . . . nicht abgewandelt — Richtig! Und nun in unserem Lesestück — die letzten Wörter, — lesen Sie, bitte!

2. Spr.: mi vere forgesis; „mi" heißt ich; „forgesis" vergaß, die Endung is bedeutet wohl Vergangenheit; vere wirklich, Endung e — kenne ich noch nicht!

1. Spr.: Vi lernis bone . . .

2. Spr.: Sie lernten gut? bona — gut — bone gut —

1. Spr.: la bona fraŭlino lernis bone.

2. Spr.: bone soll das Adverbium sein, Endung e . . .

1. Spr.: Auf welche Frage antwortete das Umstandswort?

2. Spr.: Auf die Frage „auf welche Art und Weise".

1. Spr.: Und das Eigenschaftswort?

2. Spr.: Auf die Frage „wie beschaffen".

1. Spr.: Sehr gut — und nun: estas fino! Es ist aus!

Ĝis reaŭdo — auf Wiederhören, sinjorinoj kaj sinjoroj — meine Damen und Herren! Ĝis revido — auf Wiedersehen, fraŭlino M. — Fräulein M, post ok tagoj — nach acht Tagen!

2. Spr.: Auf Wiederhören und Wiedersehen!
1. Spr.: Ĝis reaŭdo kaj revido!

Der Vortrag füllt rund 30 Minuten; mehr wird für einen Radio-Lehrvortrag nicht zur Verfügung stehen. Es sind der Reihe nach behandelt:

-o, -a, Betonung, -on, -an; la; Geschlecht des Hauptwortes; -as; mal-; ne; mi; v (Aussprache); Buchstabenbenennung vo, ho; s (Aussprache); unbestimmter Artikel; unu, du, tri; vi; -aj, -oj, -ajn, -ojn (Aussprache); ŝ (Aussprache); c (Aussprache); Verhältniswort mit 1. Fall; tria — tri; Grundzahlwörter 1, 2, 3; -is; -e.

Man wird beim Lesen dieser Zusammenstellung entsetzt und geneigt sein, mir den Vorwurf zu machen: das ist zuviel in so kurzer Zeit! Das kann niemand behalten! — Letzteres ist wohl für die meisten Zuhörer richtig, ersteres kann ich nicht anerkennen! Nämlich: ich erwarte nicht, daß der Zuhörer alles behalten hat, und deshalb fordere ich, daß der Sprecher in allen Vorträgen aus dem vorhergegangenen kurz wiederholt: in Stichworten! In kurzer Frage und Antwort! Das ist um so leichter, als ja der ganze sprachliche Inhalt des freien Vortrages im Lesestück wiederkehrt, das im jeweilig folgenden Vortrage unter Hinzunahme von Fragewörtern „kiu, kio" behandelt werden muß! Das ist — ich möchte sagen: — der Kunstgriff bei dieser Art des Esperanto-Unterrichts im Rundfunk! Freilich — an den Sprecher wird die Anforderung gestellt, sich für jeden Vortrag etwas auszudenken, das den Teil der Sprachlehre des an der Reihe stehenden Lesestückes enthält und von den Zuhörern, auch ohne daß sie es „schwarz auf weiß" besitzen, durch reines Hören erfaßt werden kann. Ich würde z. B. vor dem zweiten Lesestück etwa behandeln: „la mikrofono de mia aparato estas bona; la aparato staras en la parolejo; ĝi apartenas al la sinjoro direktoro. Ha, ne ekzistas por nia parolejo direktoro, sed sinjorino direktorino!" o. ä . . . Dabei kann „mia — mi" dem bereits behandelten „tria — tri" gegenübergestellt und so auch auf diese Weise die Verknüpfung der Vorträge enger gestaltet werden. Will sich der Vortragende an den Wortlaut im Hilfsbuch halten, so bietet das keine Nachteile, nur muß dann nicht lediglich **vorgelesen,** sondern frei gestaltet werden, bevor gelesen wird, also etwa:

Sinjoro kaj sinjorino volas havi ĉambron en hotelo. La pordisto de la hotelo parolas al la sinjorino. Ĉu vi povas doni al mi ĉambron? Jes, sinjorino, mi havas unu liberan ĉambron en la dua etaĝo; al ĝi apartenas banejo. Bone — mi prenas la ĉambron; montru ĝin al mi. La pordisto akompanos vin.

Ich halte es nicht für richtig, wenn lediglich an Hand des Buches vorgetragen wird; das wirkt leicht langweilig. **Welches** Buch benutzt wird, hängt oft von Umständen ab, die sich der Einwirkung des Sprechers entziehen; wichtiger ist, **wie** es benutzt wird. Sorg-

fältige Vorbereitung ist freilich — namentlich in der ersten Zeit — unbedingt notwendig, aber

Lust und Liebe zum Ding
Macht Müh' und Arbeit gering!

Esperanto und die kaufmännischen Privatschulen.

von Direktor Otto Flatauer.

„Ni paŝo, post paŝo, post longa laboro, atingos la celon en gloro." Es ist zweifellos bequemer, den Sieg des Esperanto dem paŝo post paŝo zu überlassen, als die unerläßliche Voraussetzung der Erzwingung dieses Sieges in der longa laboro zu erblicken und demgemäß pflichtgetreu zu handeln.

Aber selbst diejenigen, die längst erkannt haben, daß das Zeichen unserer Zeit „Tempo" heißt, daß wir unseren rasenden Zeitlauf nicht mehr auf ein sich beschaulich-erwägend vorwärtstastendes paŝo post paŝo zurückführen können, (wie ein Rennen, im Bilde der Zeitlupe betrachtet) ja, selbst diejenigen, die erkannt haben, daß wir nur durch ein schnelles Vortragen unseres Sieges alles Nachahmen und Herumschmarotzern an der Esperantosache der Bedeutungslosigkeit überliefern können, auch sie betreiben leider ihre oft unermüdliche longa laboro nicht nach festgesetzten anerkannten Richtlinien, sondern „nach bestem Wissen und Gewissen", und so ist meist „ein großer Aufwand nutzlos vertan."

Als die bedeutendste dieser Richtlinien, als das wichtigste Arbeitsfeld wird wohl allgemein **die Propaganda** betrachtet, und man ist auch wohl einig in der Überzeugung, daß unsere Propaganda nur dann den ganzen Sieg erringen kann, wenn sie zur Einführung des Esperanto in den öffentlichen Schulen führt. Man sollte ebenso einig sein in der Erkenntnis, daß die Staaten und die einzelnen Gemeinden aus materiellen, viel mehr aber noch aus anderen wohlbegründeten Erwägungen heraus, nicht ohne weiteres Esperanto in den Lehrfächern aufnehmen können. Diese Hemmungen zu beseitigen, ist unsere bedeutendste Aufgabe. Es gilt also Wege zu finden, die die Beschleunigung der Einführung des Esperanto in den öffentlichen Schulen erwirken können. Die Erfahrung lehrt, daß in den öffentlichen Schulen Lehrfächer aufgenommen wurden, wenn die privaten Schulen fruchtbare Pionierarbeit geleistet haben, wenn in Privatschulen die Zweckmäßigkeit und die Notwendigkeit der Einführung eines solchen Lehrfaches klar und überzeugend erwiesen wird. Der Unterricht in kaufmännischen Lehrfächern, z. B. im Maschinenschreiben, im Stenographieren usw. ist zum Lehrfach in den öffentlichen Schulen geworden, nachdem in kaufmännischen Privatschulen die Bedeutung dieser Unterrichtsfächer klar zutage getragen war.

Als mir Esperanto als ein Lehrfach erschien, das für eine derartige Pionierarbeit reif ist, habe ich Esperanto als Lehrfach in meinen kaufmännischen Privatschulen aufgenommen. Nach reiflicher Erwägung der gegebenen Verhältnisse habe ich Esperanto nicht wie ein anderes Handelsfach aufgenommen, sondern, gemäß einem Vertrage mit dem Esperanto-Verbande Berlin, den Esperanto-Unterricht als „Esperanto-Schule des Esperanto-Verbandes Berlin" meinen Schulen angegliedert, weil nur ein zielbewußtes Zusammenarbeiten von Schule und Esperantistenschaft mir ein erfolgreiches Arbeiten als aussichtsreich erscheinen ließ, weil ich erkannte, daß nur dann, wenn Schule und Esperantistenschaft vertrauensvoll Hand in Hand arbeiten, der gewünschte Erfolg gewährleistet werden kann. Dabei war mir durchaus klar, welche Bedeutung die Einführung des Esperanto-Unterrichts in den kaufmännischen Privatschulen für die Esperanto-Bewegung haben kann. Ich verkannte aber auch nicht die Schwierigkeiten, die sich für meine Schulen aus der Eigenartigkeit des Esperanto-Unterrichts im Vergleich mit den anderen Fächern der kaufmännischen Privatschulen ergeben mußten: Jede kaufmännische Privatschule bedarf einer staatlichen Genehmigung.

Der in kaufmännischen Privatschulen erteilte Unterricht untersteht der Aufsicht durch die Unterrichtsbehörde, alle Lehrkräfte bedürfen eines von der Schulbehörde ausgestellten Unterrichtserlaubnisscheines. Meinen Esperantokursen, d. h. also der „Schule des Esperanto-Verbandes Berlin", ist die Genehmigung erteilt worden. Sämtliche Lehrer sind im Besitze eines Unterrichtserlaubnisscheines. Die Kurse werden von zwei hiermit beauftragten Schulräten revidiert.

Es braucht wohl nicht ausgeführt zu werden, inwiefern sich hieraus für die Schule und das Lehrerkollegium gewisse Lasten und Schwierigkeiten ergeben, aber es muß hier darauf hingewiesen werden, daß sich auf diese Art und Weise zum erstenmal die Gelegenheit bot, die Schulbehörde an den Esperantounterricht heranzubringen, den Herren Revisoren der Behörde durch Esperantounterricht die Bedeutung dieses Unterrichts klar vor Augen zu führen und so bei den Unterrichtsbehörden Interesse für unsere Bewegung zu erreichen.

Erwägt man, daß, wie oben schon angeführt, die Beaufsichtigung privater Unterrichtskurse fast immer zur Einführung der beaufsichtigten Unterrichtsfächer in öffentlichen Schulen geführt hat, so erkennt man klar, von welch weittragender Bedeutung die staatliche Konzession einer Esperantoschule ist, erkennt aber auch gleichzeitig, welche große Verantwortung diejenigen Esperantoschulen auf sich nehmen, die ihre Unterrichtskurse der staatlichen Aufsicht unterstellen.

Für die zweckmäßige Ausgestaltung solcher Esperantokurse in den kaufmännischen Privatschulen können die bisher beim Esperantounterricht gemachten Erfahrungen nicht ohne weiteres als

maßgebend angesehen werden. Die kaufmännischen Privatschulen werden vorwiegend von jungen Leuten besucht, die sich, eben schulentlassen, für den kaufmännischen Beruf vorbereiten wollen. Die jungen Menschen kommen aus höheren Schulen, der größere Teil aus Gemeindeschulen. Bei all diesen Schülern ist zu berücksichtigen, daß es sich **nicht** um erwachsene, reife Menschen handelt, die sich aus irgendwelchen idealen, materiellen oder politischen Gründen zum Erlernen des Esperanto entschlossen haben, und die daher mit aller Kraft die Erreichung des Zieles: Beherrschung des Esperanto, erstreben. Die jungen Besucher unserer Schule, die an Halbjahres- und Jahres-Lehrgängen teilnehmen, kommen vielmehr in die kaufmännische Privatschule, um sich für den kaufmännischen Beruf vorzubereiten. Fast alle sind durch die Not der Zeit gezwungen, sich während des Lehrganges soviel praktische Kenntnisse zu erwerben, daß sie nach Abschluß des Lehrganges in der Lage sind, ihre Eltern durch selbstverdientes Geld zu unterstützen. Die Mannigfaltigkeit des kaufmännischen Betriebes bringt es mit sich, daß eine Überfülle von Stoff zu bewältigen ist; aber die Schüler gehen mit Eifer an die Arbeit, weil sie wissen, daß der Fleiß in Buchführung, Rechnen und Schriftverkehr, daß Übung im Stenographieren und Maschinenschreiben usw. ihnen als Preis eine Anstellung verheißt, und daß sie bei erhöhter Leistung erhöhte Gehälter erwarten dürfen.

Nur eine sehr geringe Zahl dieser jungen Leute, man muß leider sagen, fast niemand, kommt in die Schule, um Esperanto zu lernen. Im Gegenteil! Die Eltern befürchten, daß ihre Kinder zu stark belastet werden, und daß sie durch das Erlernen des Esperanto in ihren sonstigen Arbeiten behindert werden könnten. Man darf auch nicht vergessen, daß die allgemein bekannten Vorteile, die sich aus dem Erlernen des Esperanto ergeben, für diese jungen Menschen in absehbarer Zeit nicht in Frage kommen; denn die ideelle Bedeutung des Esperanto zu erkennen, sind sie fast durchweg zu unreif, und für praktische Verwendung bei Aufenthalt im Ausland sehen sie keine Möglichkeit. Hier müssen nun die Eltern davon überzeugt werden, daß es sich auch beim Esperanto um etwas durchaus Praktisches handelt.

Diese besondere Betonung des Praktischen im Esperanto kann, soweit es sich um Besucher der kaufmännischen Privatschulen handelt, mit bestem Gewissen auch von denen geschehen, denen das Ideelle des Esperanto mehr am Herzen liegt. Schon Samenhof betonte ja, daß jeder Esperantist ist, der sich des Esperanto bedient, gleichviel aus welchem Grunde er es erlernt und zu welchem Zwecke er es verwenden will.

Zudem darf man wohl annehmen, daß alle diejenigen, die erst einmal Esperanto gelernt haben, durch dessen Beherrschung bald in Beziehung zu Esperantokreisen kommen werden, so daß sich durch den Verkehr bald auch das Verhältnis der Neulinge zu Esperanto klären wird.

Was hat man nun in erster Reihe zu betonen, um die jungen Leute von der praktischen Bedeutung des Esperanto zu überzeugen?

1. Esperanto ist als eine den nationalen Sprachen gleichberechtigte menschliche Sprache von den bedeutendsten Organisationen der Welt anerkannt.

2. Esperanto lebt bereits im internationalen Verkehr.

(Aus dem im „Germana Esperantisto" vom Januar bis März 1927 enthaltenen Aufsatz „Stand der Esperanto-Bewegung in der Welt am Ende des Jahres 1926" von Dr. Steche ist eine Fülle von Belegen für Punkt 1 und 2 zu entnehmen.)

3. Esperanto ist kein Gemisch, sondern ein Extrakt aus den lebenden Sprachen und enthält somit das Beste dieser Sprachen.

4. Das Erlernen des Esperanto ist nach Punkt 3 also eine glänzende Vorbereitung für das Erlernen anderer Fremdsprachen, wie umgekehrt die Kenntnis anderer Fremdsprachen das Erlernen des Esperanto natürlich erleichtert.

5. Esperanto ist ein hervorragendes Hilfsmittel, die Kenntnis der Muttersprache zu vertiefen.

(Die Beherrschung der Muttersprache läßt bei vielen meist recht viel zu wünschen übrig. Erst durch das Erlernen einer oder mehrerer Fremdsprachen wird der Schüler befähigt, durch Vergleich das Wesen seiner Muttersprache zu erkennen, deren grammatischen Aufbau zu erfassen und sich so vor schlechten Einflüssen sprachlicher Art zu schützen. Für derartige Vergleiche eignet sich Esperanto mehr als andere Fremdsprachen, weil die gesamte grammatische Lehre für Esperanto in nur 16 Regeln zusammengefaßt, also leicht zu übersehen und zu begreifen ist. Man erwäge nur, daß man z. B. im Französischen mehr als 2000 Verbalformen lernen muß, um Vergleiche anstellen zu können. Für Esperanto spricht ferner, daß die 16 Grundregeln keine Ausnahme erleiden, daß endlich der Schüler durch Ableitung eine nach Tausenden zählende Anzahl von Wörtern selbständig bilden kann und muß, also diese Anzahl von Wörtern nicht als neues Material zu lernen nötig hat.)

6. Esperanto zwingt den Schüler, die Sprache selbständig zu bauen und schärft somit das Denkvermögen des Schülers.

7. Im Esperanto sind mehr als 30% aller Wortstämme der deutschen Sprache entnommen; auch aus diesem Grunde ist Esperanto viel leichter als irgendeine andere Fremdsprache erlernbar.

Ich glaube, daß diese Hinweise, die natürlich noch bedeutend vermehrt werden können, genügen, um die einzuschlagende Richtung zu kennzeichnen.

Diese Fingerzeige dürfen aber keineswegs zu Behauptungen führen, deren Unhaltbarkeit jeder bald erkennt, oder Versprechungen veranlassen, die niemals zu erfüllen sind. So schwierig auch das erfolgreiche Werben für Esperanto ist, ungleich schwerer ist es, die für Esperanto Geworbenen beim Esperanto zu halten. Freilich: bei den Besuchern von Jahres- und Halbjahres-Lehrgängen der kauf-

männischen Privatschulen ist ein Abspringen viel seltener als sonst bei Esperanto-Unterrichtskursen, denn die Besucher dieser Lehrgänge sind an straffe Disziplin gewöhnt, sie kommen nicht nur wegen Esperanto, sondern müssen überhaupt pünktlich in die Schule kommen und dann am Esperanto-Unterricht ebenso selbstverständlich wie an jedem anderen Unterrichtsfach teilnehmen. Freilich darf man sich hierauf nicht verlassen. Wenn während des Unterrichts das Interesse für Esperanto nicht geweckt und gestärkt wird, treten auch hier recht bald Schwierigkeiten ein. Der desinteressierte Schüler wird seine Eltern veranlassen, ihn „wegen Überlastung" oder aus anderen erfundenen Gründen vom Esperanto-Unterricht dispensieren zu lassen usw.

Hieraus ergibt sich, daß es noch nicht genügt, daß man den jungen Menschen vorher keine übertriebenen Versprechungen macht, sondern daß als oberste Forderung gelten muß: **Gestalte den Unterricht so, daß der Schüler nicht nur mit Lust an die Arbeit herangeht, sondern daß sich während des Unterrichts diese Freude steigert, daß der Schüler nicht nur selbst nicht müde wird, Esperanto zu lernen, sondern seine Mitschüler, die noch nicht am Esperanto-Unterricht teilnehmen, für Esperanto zu gewinnen sucht.**

Trotzdem im Esperanto dem Lehrer etwas gegeben ist, was durchaus geeignet ist, das Interesse der Schüler zu wecken und zu erhalten, ist die Schülerzahl begonnener Kurse nicht selten am Schlusse dezimiert. Gewiß gibt es für das Fernbleiben vom Unterricht viele Gründe, aber der Hauptgrund liegt immer darin, daß der Unterricht den Schüler nicht genügend befriedigt und gefesselt hat. Damit soll keineswegs gesagt werden, daß die bisherigen Lehrer nicht ihre Pflicht getan hätten. Im Gegenteil! Erwägt man, daß es noch keine wissenschaftliche Methodik über Esperanto-Unterricht gibt, kein Esperanto-Seminar, keine Esperanto-Übungsschule, so muß man staunen, daß soviel Unterrichtsgruppen möglich waren und möglich sind, und daß Erfolge erzielt wurden, wie sie durch das Bestehen der Esperanto-Bewegung als erreicht erwiesen sind. Trotzdem darf man aber nicht übersehen, wieviel Menschen bereits für Esperanto interessiert waren, bereits Unterrichtskurse begonnen haben, dann aber fernbleiben, und wie schädlich diese Wegbleibenden nicht nur für ihre Kursuskollegen, sondern auch draußen im Leben für die Esperanto-Bewegung sind. Deshalb muß jetzt, wo das Interesse für Esperanto in den kaufmännischen Privatschulen erweckt und gepflegt wird, wo überhaupt allüberall größeres Interesse für Esperanto zutage tritt, versucht werden, alte Schäden zu beseitigen. Auch für diese schwere Aufgabe seien hier einige Hinweise gegeben:

1. Der Lehrer gestalte den Unterricht anschaulich und lebendig, er schreite vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Konkre-

ten zum Abstrakten und lasse hierbei den Schüler vor allem selbsttätig sein.

2. Der Lehrer interessiere und beschäftige die ganze Klasse, er hüte sich davor, nur mit denjenigen zu arbeiten, die ihm leicht und schnell folgen, er erblicke vielmehr erst darin eine Leistung, wenn auch die schwachen Schüler sich rege betätigen.

3. Der Lehrer mache es den Schülern so leicht wie möglich und suche den Grund für mangelhafte Leistung der Schüler immer zunächst in sich.

4. Der Lehrer sorge für absolute Beherrschung des bereits behandelten Stoffes. Er gehe nicht weiter, wenn nicht der überwiegend größere Teil der Klasse den bereits behandelten Stoff wirklich beherrscht. Er lasse sich hierin in keinem Falle von dem in 10 oder 15 Lektionen eingeteilten Lehrbuch leiten. Es kommt gar nicht darauf an, daß der in einem Lehrbuch als „eine Lektion" zusammengefaßte Stoff in einer Stunde oder in einer Doppelstunde übermittelt oder besser gesagt: durchgepeitscht wird! Ein beherrschter Satz ist mehr wert, als ein nur „behandelter" langer Abschnitt. Man appelliere wohl an den häuslichen Fleiß der Schüler, verlasse sich aber niemals darauf. Beherrscht der größere Teil der Klasse den Stoff nicht, so benutze man die Zeit anstatt für Strafpredigten besser zum Einüben des zu Hause nicht beherrschten erarbeiteten Stoffes.

5. Der Lehrer verarbeite den beherrschten Stoff gründlich und praktisch. Es genügt keineswegs, daß die Schüler für diesen Zweck die im Lehrbuch enthaltenen Übertragungsarbeiten anfertigen. Für die Verarbeitung des beherrschten Stoffes folge der Lehrer vielmehr dem Grundsatz: „Wende ihn und wende ihn!" Aus den gelernten Vokabeln lasse der Lehrer möglichst viele Sätze bilden, die der Schüler im täglichen Umgang mit seinen Mitschülern oder im Verkehr mit Esperantisten anwenden kann, aber auch wirklich nur anwendbare Sätze. Gespräche mit dem Kellner, mit dem Schuster oder dem Friseur, wie sie in anderen fremdsprachlichen Übungsbüchern aus praktischen Gründen stehen, sind hier nicht das Ideale, weil ja der Schüler einstweilen kaum einem Esperanto beherrschenden Kellner, Schuster oder Friseur begegnen wird.

Werden dagegen die Schüler gewöhnt, in ihrem Umgange das bereits Gelernte anzuwenden, so ergibt sich die Beherrschung des Unterrichtsstoffes geradezu spielend.

6. Der Lehrer sorge für Beherrschung der Vokabeln. Er verlasse sich nicht darauf, daß die Schüler diese ja „nur aus dem Buch" zu lernen brauchen, und daß er daher mehr Gewicht auf die Übermittlung und Einprägung der Grammatik des Esperanto legen muß. Das Wesentliche einer Sprache, und somit auch des Esperanto, bleiben die Vokabeln; denn die Kenntnis der Vokabeln gibt dem Schüler

mehr Verständigungsmöglichkeit als die Beherrschung der Grammatik.

7. Der Lehrer weise auf den Umfang und die Bedeutung der Literatur des Esperanto hin, zeige wiederholt, wie groß die Esperantobewegung bereits ist, wie bedeutende Männer sich für Esperanto interessiert haben und interessieren usw.

Solcher Hinweise gibt es natürlich noch eine große Anzahl. Aber die hier angegebenen sind wohl die wichtigsten und enthalten auch wohl eine Überfülle an Diskussionsstoff. Solche methodischen Diskussionen sind überaus wertvoll, um so mehr, als keine anerkannte wissenschaftliche Methodik des Esperanto-Unterrichts gedruckt vorliegt. Wenn hierfür eine besondere Rubrik im Germana Esperantisto eingerichtet würde, so könnte diese der Anfang einer wissenschaftlichen Methodik werden. Die in den kaufmännischen Privatschulen gemachten allgemeinen Unterrichtserfahrungen könnten hier überaus anregend wirken und zweckdienlich verwertet werden.

Außer dem Esperanto-Unterricht in den Halbjahres- und Jahres-Lehrgängen wird in den kaufmännischen Privatschulen auch in den Abendstunden an Erwachsene Esperanto-Unterricht erteilt. Diese Abendkurse gleichen mehr den üblichen Esperantokursen.

Durch die Angliederung der „Esperanto-Schule des Esperanto-Verbandes Berlin" an meine kaufmännische Privatschule, durch meine im „Berliner Tageblatt" veröffentlichten Gedichte und Propaganda-Artikel, durch Artikel in anderen Tageszeitungen und in der „Zeitschrift des Verbandes deutscher kaufmännischer Privat-Handelsschulen", wurde das Interesse für Esperanto in den kaufmännischen Privatschulen derart erweckt, daß sich nach einem von mir gehaltenen Referate in der Generalversammlung der Handelsschulinhaber Deutschlands, Pfingsten 1926 in Goslar, mehr als 30 private kaufmännische Schulen bereit erklärten, ihren Schulen Esperanto-Schulen anzugliedern, wenn diese Schulen mit den Ortsgruppen Hand in Hand arbeiten könnten, wenn beide Institutionen befruchtend aufeinander einwirken könnten.

Bald zeigte es sich, daß hier große Schwierigkeiten zu überwinden sind. Die Inhaber der kaufmännischen Privatschulen sind keine Esperantisten, die Esperanto aus rein idealen Gründen pflegen wollen, sie wollten vielmehr Esperanto, wie jedes andere Lehrfach, nur dann in ihren Lehrplan aufnehmen, wenn die Aussicht bestand, die großen Propagandakosten, die standesgemäße Honorierung der Lehrkräfte usw. durch die Esperanto-Kurse wieder hereinzubekommen. Dafür sollen die Schule und die von den Ortsgruppen zu stellenden Lehrer sich bemühen, die Schüler den Gruppen zuzuführen, damit die Gruppe durch die Schulen materiell und ideell gekräftigt wird. Die Gruppen befürchteten aber in ihrer überwiegen-

den Mehrheit, daß durch die Einrichtung der Esperanto-Kurse in den kaufmännischen Privatschulen die Gruppenkurse und die sich daraus ergebenen Einkünfte den Gruppen verloren gehen könnten. Sie bestanden darauf, neben den Kursen der kaufmännischen Privatschule ihrerseits Kurse einzurichten, die billiger sein konnten, als die Kurse der Schulen. Den Schulen wurde es so unmöglich gemacht, die teure Propaganda zu bestreiten, deren Früchte den einzelnen Gruppen zufallen mußten. Leider ist es bis jetzt nicht möglich gewesen, zu einem harmonischen Zusammenarbeiten zu kommen.

Es ist nicht zu leugnen, daß es nicht leicht ist, hier einen beide Parteien befriedigenden Weg zu finden. Und doch **muß dieser Weg** gefunden werden; denn es ist dies nicht nur der Weg zu den Unterrichtsbehörden, und damit zur Einführung des Esperanto-Unterrichts in den öffentlichen Schulen, sondern es ist auch der Weg, der zu der schulentlassenen Jugend führt, die Esperanto in die kaufmännischen Kontore und somit in die kaufmännische Praxis hineinzutragen berufen ist.

Andere Unternehmungen: Schreibmaschinen-Fabriken, Rechenmaschinen-Fabriken usw. haben die Bedeutung dieses Weges längst erkannt und bringen große Opfer, um ihre Erzeugnisse in die kaufmännischen Privatschulen zu stellen, damit die Jugend diesen Erzeugnissen den Weg in die kaufmännischen Kontore bahnt oder deren Bedeutung in den kaufmännischen Kontoren steigert.

Nach alledem muß es eine der vornehmsten Aufgaben der Esperantistenschaft sein, zu einer harmonischen Zusammenarbeit mit den kaufmännischen Privatschulen sowie den übrigen Schulgattungen zu gelangen, denn: **„Wer die Jugend hat, der hat die Welt."**

Die erste Korrespondenz der Kursusteilnehmer.

Als ich vor 15 Jahren mit meiner Frau anfing, Esperanto zu lernen, hatte ich noch keine Ahnung, welcher Segen mir, meiner lieben Familie und meinen zahlreichen Schülern und Schülerinnen aus diesem Beginnen erwachsen sollte.

Hatte ich im engsten Familienkreise zuerst Esperanto hauptsächlich wegen des besonderen Geistes, der interna ideo, die man auch gleichsetzen könnte mit Pazifismus, angefangen, kam doch sehr bald ein Stückchen Praxis hinein, die erste Korrespondenz.

Da diese erste Korrespondenz den Grund legte zu dem zahlreichen Briefwechsel meiner späteren Kursusteilnehmer, ja zu meinen Esperanto-Kursen überhaupt, will ich zunächst einmal von meiner eigenen, ersten Esperanto-Korrespondenz berichten.

Meine liebe Frau war als junges Mädchen 2 Jahre Erzieherin in Shanghai gewesen. Und praktisch, wie nicht nur eine tüchtige

Erzieherin, sondern auch eine tüchtige Hausfrau sein soll, regte sie schon nach den ersten Esperanto-Stunden an: Wie wär's, wenn wir einmal mit Hilfe von Esperanto versuchen würden, nach China zu schreiben? Und so geschah es auch. Ich fand sehr bald eine Adresse und schrieb zuerst an den Studenten Jiho nach Shanghai. Wochen vergingen. Wir hatten bald in unserm Borel „ausgelernt" und uns schon längst über den „Verlust" unserer ersten Esperanto-Korrespondenz getröstet, wollten eigentlich Esperanto wie eine ausgekostete Liebhaberei oder ein ausgedientes Spielzeug wieder beiseite legen, als es eines Morgens an meine Schultür klopfte — wir besprachen im Unterricht gerade das chinesische Teehaus, ohne ein Anschauungsbild zur Hand zu haben — und der Postbote eine Ansichtskarte hereinreichte. Da die Karte ein recht farbenfreudiges Bild zeigte, machten die Mädels lange Hälse, und da die Kehrseite ausländische Briefmarken trug, so machten wiederum die Jungens lange Hälse. Die Neugierde der Klasse legte sich erst, als ich das tat, was eigentlich ein Pädagoge in der Regel nicht tun soll: ich las die Karte im Unterricht und ließ sogar die Kinder umgehend in meine Privatkorrespondenz Einblick tun. Und was zeigte ich den Kindern? Die Antwort meines ersten Esperanto-Korrespondenten Jiho, der — o Wunder über Wunder — auch noch geahnt zu haben schien, daß ich gerade in dieser Stunde um ein Bild einer chinesischen Teestube in Verlegenheit sein könnte. Die Freude und das Erstaunen auf beiden Seiten waren unbeschreiblich und sind noch heute unvergessen. Aber das Schönste kam erst nach: Nachdem das Bild eingehend betrachtet worden war, bat plötzlich der Wortführer der Klasse, der sich, wie seine Mitschüler, vergeblich bemüht hatte, den Text der Karte zu entziffern: Herr Lehrer, mal die Karte vorlesen! Der Erfolg dieser ersten Esperanto-Vorlesung war nicht die erforderliche Rührung über Jihos vergebliche Bemühungen, die Familie ausfindig zu machen, wo meine Frau einst gewohnt hatte, sondern schallendes Gelächter. Während der Pause hörte ich aus den sich bildenden Debattierklubs Sätze wie: Kann denn unser Lehrer Chinesisch? E Quatsch, das ist am Ende gar kee richtger Chinese. Die Chinesen schreiben doch ganz andersch. Nee, nee, das is a Gstudierter, die können alle Französ'sch. — Herr Lehrer, können Sie Französisch? „Nein." Aber Englisch? „Auch nicht." Was haben Sie uns denn da vorgelesen? „Wir schreiben uns in Esperanto." Esperanto? Was ist denn das? Können wir das auch lernen? „Gewiß." Und bereits am nächsten Morgen brachten mir 32 Kinder die schriftliche Einwilligung der Eltern, Esperanto zu lernen, und die nächste Schulvorstandssitzung genehmigte nachträglich die kostenfreie Überlassung von Schulzimmer, Heizung und Beleuchtung. Nach einem halben Jahr wurde Esperanto öffentlich geprüft, und schon lange vorher hatte die erste Schülerkorrespondenz eingesetzt. Über die Erfahrungen dieser ersten, **wilden** Korrespondenz kann ich mich kurz fassen. Mancher Kursus-

leiter, mancher Esperantist wird sie schon am eigenen Leibe und oft genug zum Schaden unserer Sache erfahren haben. Verlieren doch oft gerade die eifrigsten und begabtesten Schüler die Lust am Weiterlernen, wenn der Erfolg des Briefverkehrs ausbleibt. Von Glück konnten immer noch die reden, deren Briefe als unbestellbar zurückkamen.

Was war zu tun, zumal die Erfahrungen in der neu gegründeten Ortsgruppe eher noch trauriger waren als in der Klasse? Während des Krieges ruhte die Korrespondenz fast völlig. Als aber nach dem Kriege der Schulausschuß Esperanto als Pflichtfach ortsgesetzlich verankerte, überlegte ich mir sehr reiflich, wie nunmehr der sicher nicht ausbleibende Wunsch nach neuen Adressen zu stillen sei. Und ich möchte nunmehr meine Erfolge auf Grund der **planmäßig** betriebenen Korrespondenz auch der übrigen Esperantistenwelt zur Nachahmung empfehlen. Zunächst muß man sich und seinen Schülern von vornherein klar machen, daß auch bei der peinlichsten Erfüllung aller Vorbedingungen eines ernsten Schriftverkehrs Rückschläge nicht ganz zu vermeiden sind; handelt es sich doch bei der Korrespondenz eines Esperantisten um die weite Welt, um Entfernungen von Tausenden, ja Hunderttausenden von Kilometern und um Zeiträume nicht nur von Stundenlängen, sondern von Wochen und oft sogar von Monaten. Ich habe sogar zu Beginn der allgemeinen Korrespondenz die Schüler einen freien Aufsatz machen lassen mit dem Thema: Was meine erste Esperantokarte auf ihrer Reise alles erzählen könnte. Und wenn auch die Berichte phantasiebegabter Kinder selbst die greulichsten Vorstadtfilms und Detektivromane noch in den Schatten zu stellen verstanden, so habe ich mich doch im stillen darüber gefreut; konnte ich doch bei Mißerfolgen die Kinder mit ihren eigenen Bedenken und Gedanken trösten. Aber das war fast nie mehr notwendig. Denn worin bestanden eigentlich im Grunde genommen die vielen Mißerfolge? Im wesentlichen im Absender selbst. Das zeigte mir meine Gegenmaßnahme sehr bald. Und was tat ich? Ich machte mir die Mühe, alle Adressen, die ich den Kindern gab, im Schülerverzeichnis meines Amtskalenders kurz zu notieren (unter „kurz" verstehe ich auch die Mithilfe der Kurzschrift); das war anfangs, ich betone das noch einmal, ganz gewiß eine Arbeit, eine Arbeit aber, die immer mehr zur Freude wurde für Schüler und Lehrer. Ferner gebe ich nur Adressen heraus von Gleichaltrigen, oder von Kollegen, die mit Kindern Austausch wünschten oder denselben ihren Klassen vermittelten.

Daß meine Mühe später sogar auch materiell reich belohnt wurde und mich in den Stand setzte, selten schönes, reiches und vielseitiges Ausstellungsmaterial der verschiedensten Länder zu besitzen, sei nur nebenbei erwähnt, gehört aber nicht mehr zum Thema der **ersten** Korrespondenz. Der schönste Erfolg dieser Maß-

nahme aber war der, daß ich in kurzer Zeit nicht nur wirklich ernste (man verstehe das Wort nicht falsch) Korrespondenten hatte, sondern sehr bald auch die Eigenwilligen bekehrt hatte, die noch immer den alten Weg beschritten, blindlings jede Adresse, die ihnen in die Finger kam, zu benutzen, ihre Post vor dem Abgehen nicht durchlasen, geschweige durch meine Kontrolle gehen ließen. Damit habe ich bereits angedeutet, wie ich zum Erfolg kam: hinter jede Adresse schrieb ich den Tag und Inhalt der Sendung und in Klammern auch den Tag, wann die Antwort einlief. Nachdem die Korrespondenz eingerichtet war, kümmerte ich mich weniger um den Inhalt, als vielmehr nach wie vor um das Äußerliche. Und was fand ich da in der ersten Zeit fast bei allen Schülern — und das war ja nun auch der Grund, warum das planlose Geschreibsel so vieler versagen mußte —: Die einen schrieben deutsch, andere frankierten ungenügend, wieder andere schrieben die Adresse falsch oder vergaßen den Absender oder glaubten, daß jeder Australneger wissen müsse, daß Wurgwitz in Deutschland, und zwar bei Dresden liege. Andere wieder schrieben als Absender: Müller, Hauptstraße 4, und vergaßen den Ort, noch andere lateinisierten russische oder griechische Buchstaben. Kurzum, es gab anfangs viel Aufenthalt, manche Doppelarbeit; und manche teure, schöne Karte wanderte in den Papierkorb oder ins Feuer. Aber bei den meisten hat sich diese Geduldsprobe glänzend bezahlt gemacht, wie ich weiter oben bereits andeutete.

Der Kürze wegen setze ich hierher ein kleines Beispiel aus meinem Kontrollheft vom Schüler Paul R. an seinen Freund Howard L. B. aus dem Jahrgang 1923/24:

Ab 1. 9. Im Brief Briefmarken, Zeitungen (Antwort: 24. 9.)

Ab 3. 10. Siegelmarken, moderne Schulhefte und -bücher (31. 11.)

Ab 31. 11. Klassenbild, Papier- und Hartgeld

Ab 23. 1. Statistik und Esp.-Programm, Zeichnungen, Sächs. Schweizkarten (1. 4.) usw.

Da ich die Anschriften hatte, half ich dort, wo die kindliche Bitte um Austausch versagte, gelegentlich selbst nach durch ein Kärtchen, ohne das immer dem Kinde zu sagen.

Schwieriger freilich liegt die Sache bei Erwachsenen-Kursen. Aber auch hier habe ich die jungen Leute allmählich doch überzeugt, daß man ohne „Buchführung" nicht zum Ziele kommt. Ja ich habe, als ich bei einem Werbevortrag auf einen ungläubigen Thomas stieß, die erste Lektion nicht damit begonnen, Lektion 1 gut oder schlecht durchzuhetzen, sondern mit Aufsetzen eines Esperanto-Briefes an einen waschechten Tschechen, den wir baten, uns mit seinen Gesinnungsfreunden an einem sächsisch-böhmischen Grenzort kommen-

den Sonntag ein Stelldichein zu geben. Die zweite Lektion dieses Kursus bestand nun tatsächlich darin, daß ich mit dem Esperantistenstamm meiner Ortsgruppe und den Neulingen losfuhr und in Praxis allen noch irgendwie Zweifelnden zeigte: Esperanto lebt! Und auf dem Heimwege behaupteten sogar einige Anfänger, sie hätten „schon viel" verstanden, und wenn sie hätten acht Tage so zusammenbleiben können, hätten sie Esperanto ohne Lehrbuch gelernt. Damals war der Erfolg noch der, daß sich unmittelbar hinterher eine rege Korrespondenz herausbildete, die noch heute besteht. Und damit komme ich zum letzten, zu der Generalfrage: **Wann** soll die erste Korrespondenz einsetzen? Die Antwort liegt bereits im soeben Gesagten: In Esperanto gibt es für mich keine Zeitgrenze. Bei den Schülern warte ich mit der Korrespondenz nicht, bis das erste Heft des Streidt-Lehrbuchs zu Ende ist, und bei den Erwachsenen habe ich immer früher korrespondieren lassen, noch ehe Borels 6. und Petros 16. Lektion dran war.

Zusammenfassend aber möchte ich allen wahren Esperantisten den Rat geben: Pflegen Sie ja eine ernste, gut vorbereitete und systematisch ausgebaute Korrespondenz mit allen Teilen der Erde, es gibt keinen schöneren und geistreicheren Sport. Erfüllen Sie damit endlich Samenhofs erstes Gebot an die Menschheit: Betrachte die Menschen als eine Familie. Denn wir haben nur **ein** natürliches Vaterland: das ist die Erde, und wir haben nur **eine** geistige Not: das ist die Unwissenheit und Unkenntnis gegenüber fremden Volksstämmen, auf daß endlich Herders Wort für alle Wahrheit werde:

Die Welt ist nur ein einzig Haus;
wer die Sache des Menschengeschlechts als die seine betrachtet,
nimmt an der Götter Geschäft,
nimmt am Verhängnisse teil.

Wurgwitz (Dresden) Reinhold Scheibler.
Landhaus „Espero"

Esperanto durch Fernunterricht.

Der Fernunterricht ist in den letzten Jahrzehnten besonders durch die bahnbrechende Arbeit einiger großer Schulen („Methoden") so allgemein bekannt geworden, daß es sich wohl erübrigt, eine besondere Erklärung darüber abzugeben. Auch ist hier nicht der Platz, die Vorzüge oder Nachteile der einzelnen Methoden und Systeme zu erörtern, die im wesentlichen nicht allzusehr voneinander abweichen. Ich will jedoch nicht unerwähnt lassen, daß es eine Art des Fernunterrichtes gibt, die sich für die meisten Lernbegierigen

nicht empfiehlt. Ich meine den Fernunterricht, der streng genommen als „Selbstunterricht" bezeichnet werden müßte, da ein gegenseitiger Gedankenaustausch zwischen Lehrer und Schüler hierbei nicht stattfindet. Dieser Unterricht ist sozusagen das Gegenteil des „Fern-" Unterrichts, da er sich nur in der Nähe abspielt, zwischen dem Schüler und dem Lehrbuch, dem meist ein „Schlüssel" zur Kontrolle der Aufgaben beigefügt ist. Die wenigsten werden die Ausdauer besitzen, einen solchen Lehrgang durchzuführen, da die ständige Anregung fehlt, die sich bei dem lebendigen, wenn auch nur brieflichen, Gedankenaustausch zwischen Lehrer und Schüler in dem eigentlichen Fernunterricht von selbst ergibt, von anderen Nachteilen ganz abgesehen.

Den Fernunterricht wendet man heute auf viele Gebiete des **menschlichen Wissens an.** Dem Manne mit einfacher Schulbildung wird hier die Möglichkeit geboten, sich eine höhere Allgemeinbildung zuzulegen. Mancher, der seine Gymnasialjahre unterbrochen hat, nimmt hier später die Gelegenheit wahr, ohne die Schulbank wieder drücken zu müssen, das Versäumte nachzuholen und durch Erlangung der Obersekundareife (früher „Einjährigenprüfung") oder der „Reife" (Abiturientenexamen) seiner Schulbildung den vermißten Abschluß zu geben. Der Beamte, der Kaufmann, der Landwirt usw., alle können heute ihre Kenntnisse auf dem Wege des Fernunterrichts erwerben oder vervollkommnen. Sogar die Redekunst wird auf diese „stumme" Weise gelehrt, was aber nicht zu verwundern ist, wenn man bedenkt, daß man auf diese Art schon seit Jahren fremde Sprachen nicht nur lesen und schreiben, sondern auch sprechen lehrt. — Wie eignet sich nun der Fernunterricht zur Erlernung des **Esperanto?**

Die Vorzüge der Völkersprache Esperanto vor den Volkssprachen sind uns wohlbekannt. Ihr einfacher, regelmäßiger Aufbau, ihre Folgerichtigkeit sind kaum zu übertreffen. Die knappe Sprachlehre im Verein mit der einfachen Aussprache ermöglicht es in der Hauptsache, daß Esperanto **bedeutend** schneller und auch vollkommener als andere Sprachen durch Fernunterricht erlernt wird.

Der Fernunterricht für **Anfänger** dauert in der Regel 3 Monate, also nicht länger als die meisten Gruppenlehrgänge. Der Schüler sendet während dieser Zeit nach der ihm übergebenen Anweisung wöchentlich die vorgeschriebenen Übersetzungen an den Leiter ein, die er umgehend berichtigt und mit den etwa notwendigen Erklärungen versehen zurückerhält. Durch **lautes** Lesen der Uebungen von Anfang an können Zunge und Ohr mit der Aussprache und dem Klang der Sprache vollkommen vertraut gemacht werden, so daß es zur richtigen Erlernung keines Lehrers, der die Worte vorspricht, bedarf. Ich selbst habe Esperanto ohne Lehrer und nur durch genaues Befolgen der klaren Ausspracheanleitungen sprechen gelernt

und konnte nachher zu meiner frohen Ueberraschung feststellen, daß meine Aussprache genau der Aussprache der Esperantisten entsprach, die die Sprache bei einem Lehrer gelernt hatten. — Auch der Fremdsprachenunkundige ist nach Beendigung des Lehrganges schon soweit in die Sprache eingeführt, daß er mit anderen Esperantisten im In- und Auslande in schriftlichen Verkehr treten und die Werke des Esperantoschrifttums ohne Schwierigkeit (selbstverständlich noch unter Zuhilfenahme des Wörterbuchs) lesen und verstehen kann.

An den Anfängerlehrgang kann sich ein **Fortbildungslehrgang** anschließen, der zugleich auch die Vorbereitung auf eine Esperantoprüfung bildet. Da hierzu vor allem die vollkommene Kenntnis und Beherrschung der Sprache verlangt wird, wird zu Anfang in der Regel noch einmal eine ausführliche Sprachlehre durchgearbeitet. Die Fortsetzung bilden Unterricht und Aufsätze über Geschichte, Organisation und Schrifttum des Esperanto, so daß der Schüler mit allem bekannt gemacht wird, was auf die Sprache und die Bewegung Bezug hat.

Der Fortbildungslehrgang nimmt etwas längere Zeit in Anspruch als der Anfängerlehrgang.

Was meine eigenen Erfahrungen in dem Fernunterricht, den ich seit annähernd 10 Jahren (mit einigen Unterbrechungen) leite, angeht, so konnte ich dabei feststellen, daß mehr Schüler das Ziel des Unterrichts erreichen als bei unseren Gruppenlehrgängen. Dies mag darauf zurückzuführen sein, daß die Schüler den Lehrstoff mit viel mehr Aufmerksamkeit und Überlegung als sonst durchgehen, wo sie sich in vielen Fällen nur auf die Erklärungen des Lehrers in der Stunde verlassen. Eine ganze Reihe Teilnehmer, darunter auch solche mit einfacher Schulbildung, haben den Lehrgang mit gutem, zum Teil sehr gutem Erfolg beendet. Der Anschluß an eine Ortsgruppe, der, wo eine solche besteht, ja immer empfehlenswert ist, oder der Beitritt zum Welt-Esperanto-Bund haben sie nach Beendigung des Unterrichts unserer Bewegung erhalten.

Einige sachliche Erwägungen führen zu der Feststellung, daß der Fernunterricht verschiedene **Vorzüge** vor dem Gruppenunterricht hat. Ähnlich wie bei dem Privatunterricht steht der Schüler, was seine Leistungen angeht, unter ständiger scharfer Überwachung des Lehrers. Jeder einzelne Fehler, jede Unsicherheit wird bemerkt und richtiggestellt, was beim Klassenunterricht nicht in jedem Einzelfalle möglich ist. Der Fernunterricht bindet niemand an bestimmte Tage und Stunden; im Notfall kann der Lernende hie und da eine freie Viertelstunde darauf verwenden. Er kann sich ferner so viel oder so wenig Zeit zum Studium nehmen, wie er seiner Vorbildung nach benötigt; d. h. wer noch keine Fremdsprache gelernt hat oder bei einzelnen Abschnitten länger zu verweilen

wünscht, fühlt sich nicht durch das schnellere Vorschreiten seiner Mitschüler zurückgesetzt, und wer sprachlich vorgebildet ist oder eine rasche Auffassungsgabe besitzt, wird nicht durch weniger schnell arbeitende Mitschüler im Vorwärtskommen gehemmt, wie dies beim Gruppenunterricht der Fall ist, bei dem man es meist mit Schülern sehr verschiedener Bildungsstufen und Auffassungsgabe zu tun hat. Endlich hat der Fernunterricht noch den Vorzug der Billigkeit.

Der Fernunterricht wird immer neben dem persönlichen Unterricht seinen Platz behaupten können. Bei der allmählich aufkommenden Nachfrage nach Esperanto beherrschenden Kräften wird sich in vielen Gegenden der Mangel an Gelegenheit zur Erlernung der Sprache fühlbar machen. Hier kann der Fernunterricht helfend einspringen, so daß keiner von denen, die ihre Sprachkenntnisse bereichern wollen oder müssen, darauf zu verzichten braucht.

Möge der Fernunterricht auch fernerhin der Ausbreitung der Samenhofschen Schöpfung dienen,
den Anhängern zur Freude und der Menschheit zum Nutzen!

Koblenz,
Florinsmarkt 7 a.

Leo Funken,
gepr. Lehrer des Esp.-Instituts
f. d. D. R.

Lehrt Esperanto-Kurzschrift!

Von Robert Kreuz, L. K., gepr. Lehrer der Kurzschrift, Genf.

Mit der zunehmenden Bedeutung des Esperanto als Sprache der Praxis wächst auch der Wert der Esperanto-Kurzschrift. Die Zahl der Esperanto-Zusammenkünfte, -Tagungen, -Kongresse, bei denen Esperanto alleinige Verhandlungssprache ist, wächst jährlich. Auch die Zahl der Kongresse, bei denen Esperanto Hilfs- oder Übersetzungssprache ist, nimmt mehr und mehr zu. Wenn Esperanto noch mehr Eingang in Handel und Industrie gefunden haben wird, ist die Kenntnis der Esperanto-Kurzschrift unerläßlich.

Bereits jetzt läßt sich ein Mangel an Esperanto-Kurzschreibern feststellen, der im Laufe der Zeit noch fühlbarer werden wird.

Bei dem heutigen Stande der Kurzschrift-Verwendung, besonders in Deutschland, erübrigt sich eine langatmige Erklärung des Wertes der Kurzschrift im allgemeinen. Als Hilfsmittel bei der Ausarbeitung von Esperanto-Aufsätzen kann sie ausgiebige Verwendung finden. Als Merkhilfe bei Vorträgen und Aussprachen ist sie von unendlichem Vorteil. Man kann sich kaum einen Schriftführer vorstellen, der ohne Kenntnis der Kurzschrift auskäme. Die Fähigkeit, das gesprochene, flüchtige Wort mit dem Bleistift oder der Feder

festzuhalten, ist von unschätzbarem Nutzen. Um wieviel größer ist erst der Wert der Esperanto-Kurzschrift, gemessen an der Bedeutung des Esperanto selbst!

Der Kenntnis der Esperanto-Kurzschrift ist bis jetzt nicht allzuviel Beachtung geschenkt worden. Zwar ist eine Reihe in- und ausländischer Systeme auf Esperanto übertragen worden. Auch mehrere Originalsysteme wurden für Esperanto aufgestellt.

Von den deutschen Systemen bestehen folgende Übertragungen:

Arends:	(z. Zt. in Vorbereitung).
Brauns:	von P. Ahlberg.
Gabelsberger:	von Christoffels (mit Redeschriftanleitung). von Schramm.
Nationalstenografie:	von Wohlrabe.
Palm:	von Wingen (noch nicht veröffentlicht).
Roller:	von H. Roller.
Scheithauer:	1. von Hauschildt. 2. von Frohns.
Stenotachygrafie:	1. von Kirchhof und Legel. 2. von Prof. Scheller.
Stolze-Schrey:	von Schneeberger (Schulschrift). von Kreuz (Redeschrift z. Übertragung Schneeberger).

Zuletzt ist von Karp Wallon die amtliche Reichskurzschrift auf Esperanto übertragen worden.

Von diesen Übertragungen haben nur die von Gabelsberger (Schramm überwiegend) und Stolze-Schrey merkliche Verwendung gefunden. Nach Stolze-Schrey habe ich selbst die Hauptreden der letzten 4 Welt-Esperanto-Kongresse aufgenommen. Die anderen Übertragungen sind offensichtlich nur Veröffentlichungen geblieben. Es ist zu erwarten, daß bei steigender Einführung der Reichskurzschrift auch die Bedeutung ihrer Übertragung wachsen wird. Die Entwicklung ist ja noch nicht abgeschlossen.

Der zunehmende Kurzschrift-Unterricht in der Schule und die Bestrebungen zur Schaffung einer wirklichen Volks-Vollkurzschrift zeichnen den Weg vor für den dringend notwendigen Esperanto-Kurzschriftunterricht. Bislang ist die Kenntnis der Esperanto-Kurzschrift auf die beschränkt geblieben, die aus irgendeiner Anteilnahme, aus Liebhaberei oder aus wissenschaftlichem Interesse die Aneignung betrieben haben. Nur wenige haben dies aus praktischer Erwägung heraus getan.

Jetzt gilt es, diese Kenntnis zu verallgemeinern, wozu die beste Gelegenheit der Gruppen-Unterricht bietet. Berufs- wie Kurzschriftlehrern sei daher die Einrichtung von Lehrgängen empfohlen, die in zwei Klassen eingeteilt werden können:

1. Schulschrift-Unterricht für die allgemeine Benutzung bis zur Verwendung als Diktatschrift;

2. Redeschrift-Unterricht für die höhere Praxis bis zur Verwendung für Kongreß-Aufnahmen, mit Steigerungsdiktat.

In die erste Klasse können auch Nichtkenner des deutschen Systems aufgenommen werden, die, wie die Erlernung durch Ausländer zeigt, die Übertragung auch als Originalsystem erwerben können. Die Kenntnis des deutschen Systems ist indessen erwünscht.

Die zweite Klasse umfaßt lediglich Kenner der Esperanto-Kurzschrift, denen die notwendige Weiterbildungsgelegenheit zu geben ist. Zum Teil fällt diese Arbeit in das Tätigkeitsgebiet der Kurzschriftvereine. Sie kann auch intersystemal sein.

Es ist hier mit Absicht nicht von der Wahl eines bestimmten Systems gesprochen worden. In fast 20-jähriger Kurzschreiber-Tätigkeit habe ich feststellen können, wie oft die Fertigkeit nicht nur von der Güte des Systems, sondern in erster Linie auch von der Person abhängt, die die Kurzschrift verwendet. Wer bereits ein deutsches System beherrscht, wird in der Regel eine Übertragung dieses Systems sich aneignen. Die praktische Verwendung zwei verschiedener Systeme nebeneinander ist mit ganz erheblichen Schwierigkeiten verknüpft, ja bis jetzt nur ganz wenigen gelungen. Selbst nach der Zwangseinführung der Reichskurzschrift — über deren Wert oder Unwert hier nicht die Rede sein soll —, wird die Mehrsystemigkeit auf absehbare Zeit hinaus bestehen bleiben. Für die Kräfte, die in der Reichskurzschrift ausgebildet werden, besteht ja die Möglichkeit der Erlernung der Esperanto-Übertragung dieser Schrift.

Eine Weltkurzschrift besteht bis jetzt nicht. Ihre Schaffung und die Anpassung für Esperanto wird erheblichen Schwierigkeiten begegnen, wenn sie nicht gar unmöglich ist. Zuletzt ist nicht zu übersehen, daß die Maschinen-Kurzschrift bereits als Wettbewerberin zur Handkurzschrift auftritt. In den letzten zwei Jahren sind beispielsweise mit der „Stenotype"-Maschine von Grandjean (der Erfinder ist zufällig Esperanto-Anhänger und Vorsitzer der französichen Gesellschaft „Esperanto et Commerce" in Paris) sehr beachtsame Ergebnisse erreicht worden. Die Zukunft läßt die Ersetzung der Handkurzschrift durch die Maschinenkurzschrift in der größeren Praxis als bestimmt voraussehen. Die Bedeutung der Handkurzschrift für den allgemeinen Hilfsgebrauch wird dadurch nicht verschwinden. Wie lange die Entwicklung dauern wird, läßt sich nicht voraussagen. Jedenfalls bleibt bis dahin, ja darüber hinaus die Mahnung bestehen: **Lehrt Esperanto-Kurzschrift!**

Ĉu oni povas pensi en fremda lingvo?

Dr Prof. D-ro Dietterle, Leipzig.

Tre ofte oni aŭdas flanke de l' instruistoj de fremdaj lingvoj, flanke de la filologoj la postulon, ke: la lernanto havigu al si la konon de fremda lingvo tiamaniere, ke li kutimiĝu al la pensado en ĉi tiu fremda lingvo. Kion ili celas kaj intencas per tia postulo?

Mi faru la provon, diri pri la afero kelkajn vortojn, preterlasante ĉiujn sciencajn terminojn kaj uzante kiel eble plej simplajn esprimojn. —

Ŝajnos iomete strange, ke mi konstatas: oni povas respondi nian demandon kaj per ne kaj per jes. La respondo dependos de tio, kiamaniere oni komprenas la demandon mem. La simpla demando, ne akompanata de plia klarigo, kion ĝi intencas, certe nepre devas esti neata. La kialo estas tre simpla: ni ĝenerale ne pensas en vortoj kaj frazoj, neniu homo pensas en lingvo, eĉ ne en sia gepatra lingvo. Mi pensas en bildoj, kiujn mi, poste parolante, devas „envortigi". Por la pensado mem mi ne bezonas vortojn aŭ iun lingvon. Kiam mi pensas, mi ne aŭdas ion, mi vidas ion spirite. Ekz.: iu homo pensas: „morgaŭ venos mia amiko". Tute egale, ĉu la koncerna persono estas Germano aŭ Anglo aŭ Italo aŭ Japano aŭ el iu alia nacio, li, pensante pri tio, tuj en sia spirito vidas bildon, li vidas la amikon, li imagas la morgaŭan tagon, la alvenon de l' amiko kun diversaj eksteraj cirkonstancoj. Ĉi tiu procedo kompreneble okazas tre rapide, pli rapide ol kun rapideco de l' fulmo — nome kun la rapideco de l' pensado, kiu ja fariĝis proverba kiel la plej granda rapideco. Kaj: por la nura penso al la morgaŭa alveno de l' amiko neniu homo bezonas vortojn aŭ lingvon. Vortojn li nur bezonas — kompreneble! — en la momento, kiam li al alia persono volas kvazaŭ transdoni tion, kion li travivas, sentas, vidas interne. Li bezonas helpilojn, kiam li volas montri la internan bildon aŭ bildaron, kiu per si mem apartenas al neniu lingvo, nek al la gepatra de l' parolonto, nek al la fremda de eksterlandulo, kun kiu li volas paroli.

(Ĉi tie mi ne parolu pri tio, ĉu ne estas eble, transdoni la bildojn de nia interna pensado rekte al alia persono per spirita transigo de la pensoj. Tio estas afero, kiu ne koncernas nian temon.)

La unuopa penso por si mem estas kvazaŭ tute nuda objekto, nuda figuro, kiun mi vidas en mi, nevidebla bildo por aliulo. Volante montri ĝin, mi devas „envortigi" la bildon, t. e. mi bezonas vestaĵon, kiu faras la internan bildon de mia spirito sentebla, videbla aŭ — ŝajne, ĉar mi transdonas ĝin al personoj — aŭdebla. (Fakte nur „ŝajne aŭdebla", ĉar ĝi tuj ĉe la alia per la aŭdita vortsono fariĝas interne same videbla, kiel ĉe mi. La alia ne aŭdas pensojn, li aŭdas nur vortsonojn, kiuj tuj fariĝas pensoj por li, ĉar ili vekas

ankaŭ ĉe li la koncernan internan bildon.) Tre bone la germana lingvo diras, ke oni „envestigas siajn pensojn en vortojn", do, la envortigo estas kvazaŭ envestigo. La vestaĵoj estas la diversaj vortoj de la lingvo. Ĉiu lingvo estas kvazaŭ granda vestejo, kiu enhavas por ĉiuj penso kaj rilato de pensoj taŭgan veston, taŭgan por fari la penson ekkonebla de samlingvano, nur de tiu — kompreneble! — ĉar ano de alia lingvo bezonas alian envestigon, envestigon de la pensoj en vortojn de sia lingvo.

Kiam mi volas transdoni simplan penson nur al ano de mia gepatra lingvo, ankaŭ ĉi tiu envortiga procedo, procedo de envestigo, okazas tre rapide sekve de postinfaneca kutimiĝo; ekz. mi tuj trovas por la diversaj pensoj kaj bildoj enhavataj en la frazo „morgaŭ venos mia amiko" la konvenajn vestojn en la granda vestejo de mia nacia vortprovizejo. Sed vi baldaŭ konstatos, ke la procedo fariĝas des pli malrapide, ju pli viaj pensoj estas profundaj, ju pli viaj pensoj okupiĝas pri gravaj „ideoj", kiujn vi vidas pli aŭ malpli klare en via interno, sed por kiuj vi ne tuj — ankaŭ ne en via gepatra lingvo — trovas la ĝustajn vortojn. Vi devas pripensi pri la ĝustaj vortoj. Kelkfoje vi eĉ tute ne sukcesos, sufiĉe esprimi tion, kion vi vidas spirite, ĉar fakte en via animo ekzistas pensoj, bildoj, por kiuj vi ne trovas la envestigajn vortojn. Se vi vere pensus en lingvo, vi povus pensi nur pri aĵoj kaj aferoj tuj esprimeblaj. Do, la ĉefa rezulto: la homo ne pensas en lingvo, eĉ ne en la gepatra lingvo. La afero ŝajne estas tute alia, se temas pri abstraktaj pensoj. Abstrakta penso en la animo ŝajne ne estas akompanata de konkreta — kompreneble spirita! — bildo. Tamen ĉiu abstraktaĵo estas kunligata kun iu konkreta, reala bildo, kvankam ofte tre malklara. Se la afero ne estus tia, ni tute ne povus esprimi niajn pensojn pri abstraktaj aĵoj. Sed mi ne volas enuigi per psikologiaj kaj lingvistikaj problemoj.

Ni reiru al la fakto, ke la vorto estas la vesto, kiun oni surmetas sur la penson, por fari ĝin ekkonebla, kaj ni imagu la situacion, kiam ni volas esprimi niajn pensojn en fremda lingvo. Tiam la procedo — kutime ĉefe dum la tempo, dum kiu oni estas komencanta lernanto de fremda lingvo — estas la jena: Mi esprimas mian penson unue per vortoj de la gepatra lingvo — ĉu buŝe aŭ skribe aŭ nur pripensante la vortojn, —, mi surmetas la veston el mia nacia vestejo, el la nacia vortprovizejo, kaj poste mi pripensas: Kia vesto de la alinacia lingvo, en kiu mi volas paroli aŭ skribi, korespondas en la fremda lingvo al tiu de mia gepatra lingvo? Eble mi jam iomete konas la fremdnaciajn vortojn. Se ne, nu, tiam ekzistas listo de la vestprovizejo, katalogo de l' alinacia vestejo, en kiu oni montras al mi, kiuj vestoj ekzistas en ĝi, por envestigi la pensojn, kaj kiamaniere ili korespondas al tiuj de mia nacia vortprovizejo — nome: la fremdlingva vortaro, la leksikono. Kaj nun mi spertas, komparante, la jenon: por la germana vorto „Freund" ekz. la franca

lingvo havas „ami". Nun mi tuj eligas la penson „Freund" el la nacia vesto kaj surmetas al ĝi la fremdan veston „ami". Por „morgen" mi trovas la vorton „demain", por „kommen" la vorton „venir" ktp. Jam dum traduko de tiel simpla frazo kiel „Morgaŭ venos mia amiko" por la komencanto ekestas malfacilaĵoj. Ĉu la germana vorto „mein" france estas „mon" aŭ „ma"? Estas necese, pripensi la sekson de la vorto. Ĉu „venir" estas regula aŭ neregula verbo, kaj kia estas la formo de l' futuro? Sed tio ĉi tie por ni estas flanka afero. La ĉefa estas, ke oni komprenu, ke tia traduko estas kvazaŭ laboro de en- kaj alivestigo de l' pensoj.

Ju pli sperta mi estas rilate la konon de la fremdlingva vestejo, des pli rapide mi sukcesas en- kaj el- kaj alivestigi miajn pensojn. Iom post iom la lerteco fariĝas pli granda; sed la plejmulto de la studantoj de fremdaj lingvoj ne atingas sufiĉe grandan lertecon, jam pro tio, ĉar ili per la nereguleco de la propra kaj fremda gramatikoj, per la naciismoj ktp., estas malhelpataj dum ĉiu paŝo. La plejmulto ne atingas la staton, en kiu oni tuj kaj rekte skribas kaj parolas en fremda lingvo, ne antaŭe pensinte aŭ esprimintе — ĉu entute, ĉu minimume parte — la tradukotan frazon, la esprimotan pensaron en la gepatra lingvo. Mi ĵus diris „pensinte . . . en la gepatra lingvo". Ĉu tio ne estas kontraŭdiro kontraŭ mia nea respondo al nia tema demando?!

Nu, se oni volas esprimi tion, ke iom post iom por lernanto de fremda lingvo estas kaj fariĝos eble, mallongigi la procedon dum la traduko tiamaniere, ke oni tuj povas trovi la alinacian veston por sia penso, ne antaŭe esprimintе ĝin en la gepatra lingvo, ne envestiginte ĝin en veston de sia propra lingvo, tiam oni, kvazaŭ per mallongigita frazo, povas paroli pri tio, ke estas eble „pensi en fremda lingvo". Dum ĉi tiu procedo oni ne iras la malrektan vojon — de la envestigo en vestojn de sia lingvo kaj de tiuj en alinaciajn — sed rektan vojon de la penso al la alinacia esprimo. Tio estas ebla, kaj tio estas stato ĉefe celinda dum la instruado kaj lernado de fremdaj lingvoj. Al ĉi tiu stato oni povas konduki dum la lingvo-instruado fremda, jam de komence, kaj la metodo, kiu plej bone sukcesos tiurilate, certe estos la plej bona.

Ĉu oni povas apliki tian metodon ankaŭ por Esperanto? Nu, ĉiu, kiu scias, ke Esperanto estas lingvo unuflanke tute simila al la eŭropaj kulturlingvoj kaj aliflanke lingvo sen gramatikaj esceptoj, sen . . . ismoj, lingvo, en kiu oni el unu radiko — helpe de la afiksoj — povas formi grandan aron da novaj, tute kaj tuj kompreneblaj vortoj, lingvo, kiu anstataŭ granda vortaro postulas nur logikan pensadon, kaj en kiu ĉiu ĝuste logika pensado ĉiun penson faras tuj komprenebla por alinacianoj . . ĉiu, kiu scias tion, tuj komprenos, ke estas dekfoje pli facile „pensi en Esperanto", ol en iu nacia lingvo, supoze, ke oni uzas la mallongigitan frazon „pensi en lingvo" en la supre dirita senco.

El mia propra sperto mi povas konstati, ke mi post multjara studado ne kapablas tiel bone pensi en la latina kaj franca lingvoj, kiel en Esperanto post mallonga studado. Al miaj samideanoj komencantaj mi donas la jenan konsilon: ne esprimu viajn pensojn, parolante aŭ skribante Esperanton, ilin envestigante antaŭe en germanan veston kaj poste tradukante Esperanten, sed kiel eble plej baldaŭ tuj provu envestigi ilin en la Esperantoveston. Do, malgraŭ la principa neado de la tema demando, por ĉiuj la praktikan konsilon: „Pensu en Esperanto"!

ZWEITER TEIL

Der Esperanto-Lehrer

Anleitung für Nichtlehrer zur Erteilung von Esperanto-Unterricht

Von Lehrer Hans Dahmen

La instruisto devas kompreni la arton instrui. La plej lerta esperantisto en la mondo ne sukcesus, se li ne komprenus tiun simplan, sed samtempe malfacilan arton.
M. L. Blaise, L. K.

I. Ist Methodik notwendig?

„Niaj pioniroj laboris, kaj la afero kreskis".

Diesen Ausspruch tat unser Meister Samenhof auf dem 4. Esperanto-Weltkongreß in Dresden 1908. Wieviel mehr gilt dieses Wort für unsere Zeit, für die Zeit nach dem Weltkriege, von dem man annahm, daß er dem Gedanken einer völkerumfassenden Welthilfssprache den Garaus machen würde. Demgegenüber bestätigen Berichte aus aller Welt, daß auch während des Krieges unsere Bewegung immer weitere Kreise gezogen hat.

Wie nie zuvor wurden infolge der riesenhaften Kriegsoperationen die Soldaten verschiedenster Völker durcheinandergewürfelt und mit ihnen die mannigfaltigen Volkssprachen, deren Unzulänglichkeit in Bezug auf die internationale Verständigung nun erst recht in die Augen sprang. So wurde in diesen Jahren, da die Völker mit dem Gefühle des Gemeinschaftsinteresses aus einem Taumel des Hasses und der Vernichtung wiedererwachten, die Erkenntnis der Notwendigkeit eines internationalen Verständigungsmittels unter diesen Völkern wach — und das Interesse für Esperanto wuchs. Erkannte man in ihm doch **das** Mittel, mit dem man die Lösung mancher Kulturaufgaben der Zukunft zwischen den einzelnen Kulturvölkern herbeizuführen erhoffen durfte.

Je mehr aber unsere Bewegung an Boden gewinnt, je mehr das Interesse für Esperanto wächst, desto lauter wird auch die Forderung nach Ausbildungsmöglichkeiten, also nach Unterricht in Esperanto und entsprechenden Unterrichtsleitern werden.

Wohl sind die behördlichen Erlasse der letzten Jahre erfreulich. Zeigen sie doch, daß auch bei den Behörden mehr und mehr die Erkenntnis der Notwendigkeit und Brauchbarkeit des Esperanto als Welthilfssprache an Boden gewinnt — dank der zielbewußten Arbeit unserer Führer.

Und doch sind wir auch hier noch nicht am Ziel, das wir erstreben müssen: **die Einführung des Esperanto in die Schulen.** Ist **das** einmal erreicht, dann ist auch die Frage der Unterrichtsleiter gelöst, dann werden unsere Lehrer in ihren Ausbildungsanstalten in demselben Maße für die Erteilung des Esperantounterrichts ausgebildet werden, wie man sie jetzt für den Unterricht in den anderen Schulfächern ausbildet.

Solange wir aber so weit noch nicht sind, solange wir uns noch in diesem Übergangszustand befinden, müssen wir zur Selbsthülfe greifen. — Wir **müssen** — der Stand und die Ausdehnung unserer Bewegung zwingen uns dazu. Wir müssen uns klar werden, daß die Esperantobewegung in einen Lebensabschnitt gerückt ist, der gekennzeichnet ist einerseits durch das wachsende Interesse fast aller Berufsstände und Kreise der gesamten Kulturvölker der Erde an der Idee einer Welthilfssprache, anderseits durch die Angriffe national gesinnter Kreise und solcher Gegner, die die Verfechter anderer Weltsprachsysteme sind.

Da gilt es, auf dem Plan zu sein, um das von unserm Meister Samenhof und unsern Führern festgefügte Haus unter dem grünen Stern zu verteidigen. Die Verteidigungswaffe ist die **Qualitätsarbeit,** die dem Auge auch des gewiegtesten Kritikers standhält. Die Schmiede dieser Waffe ist der Unterricht und ihr Schmied der Unterrichtsleiter. Er muß für die Erteilung des Esperantounterrichts das genügende Maß von Lehrgeschick und Lehrbefähigung mit auf den Weg bekommen, das im Unterricht die notwendigen Erfolge verbürgt.

Die Unterrichtsleiter sind mit dem „Wie" des Unterrichts, der Methode bekannt zu machen — eine Forderung, die unser allgemeines Interesse erfordern und in jeder Gruppe beherzigt werden sollte.

Wohl werden Einwendungen gegen diese Forderung laut.

Die einen sagen, zur Erteilung des Esperantounterrichts bedarf es keiner methodischen Vorbildung. Aber warum ist dann die Ausbildung der Lehrer in den Schulfächern und die Ablegung einer methodischen Prüfung für ihre Anstellung Bedingung? Sage man nicht, Esperanto sei einfacher in seinem Stoff wie in seiner Unterrichtsweise.

Andere behaupten, die Forderung nach methodischer Vorbildung der Unterrichtsleiter entspringe einer Überhebung der Lehrerschaft, die für sich allein die Kunst in Anspruch nehmen wolle, Unterricht erteilen zu können. Doch da frage ich: wird man je dem Nichtkaufmann die Aufstellung einer Bilanz, dem Handwerker eine

Augenoperation, dem Gelehrten eine Bauausführung übertragen? Gewiß nicht! Aber dann soll man auch nicht den Esperantounterricht einem Esperantisten überlassen, der methodisch zu diesem Zwecke **nicht** ausgebildet ist!

Man kann dem entgegenhalten, daß doch unsere bisherigen Kursusleiter, zumal unsere ersten Bahnbrecher ohne entsprechende Vorbildung sehr gute Ergebnisse erzielt haben. Bestimmt. Und ich möchte, den Sinn dieser Behauptung bejahend, ihn verallgemeinernd sogar, hinzufügen, daß es viele Mütter gibt, die ohne jegliche methodische Kenntnisse ihren Kindern gegenüber oft eine Lehrfähigkeit bei sittlichen, religiösen u. a. Unterweisungen, bei Darbietung und Verwertung von Märchen usw. an den Tag legen, die manches Lehrers Berufsgeschick in den Schatten stellt.

Aber damit ist nicht die Nutzlosigkeit methodischer Unterweisungen bewiesen, sondern vielmehr nur, daß einesteils „Lust und Liebe zum Ding macht Müh' und Arbeit gering", anderenteils, daß manchem Menschen ein gewisses Lehrgeschick angeboren ist, mit dem er vielleicht größere Erfolge erzielen kann, als mancher Berufslehrer nach jahrelangem Studium.

Das alles hebt also die Dringlichkeit unserer Forderung nach methodischer Ausbildung solcher Unterrichtsleiter nicht auf, die **nicht** Berufslehrer sind. Wir müssen uns unbedingt auf den Standpunkt stellen, daß neben den unerläßlichen Vorbedingungen von: Lust und Liebe sowie notwendige Kenntnisse — die der methodischen Vorbildung erhoben wird.

Durch sie erhält der Lehrer das notwendige Lehrgeschick. Er erwirbt einen gewissen Überblick über den zu behandelnden Stoff, wodurch er in den Stand versetzt wird, denselben vor seinen Schülern entwickeln und wachsen zu lassen. Er wird zum sicheren Führer durch das verzweigte Gebiet der Sprache, befähigt, seine Schüler mit Geschick den rechten und sicheren Weg zum Erfolg zu leiten, vorbei an allen sprachlichen Klippen und Schwierigkeiten. Er wird zum verantwortlichen Polier auf dem Bau, der, allen Anforderungen und Vorschriften gerecht, durch seine Schüler den Bau der Sprache errichten läßt, sie leitend, unterstützend, aufmunternd und belohnend.

Nicht das Lehrbuch **allein** kann dem Unterrichtsleiter die Fähigkeit geben zu unterrichten. Wohl findet er hier die Zusammenstellung aller Stoffe zum Aufbau der Sprache, wie grammatische Regeln, Wortschatz, Beispiele und Aufgaben. Auch ist hier und da eine kurze Anleitung über die Unterrichtsweise eingefügt, in den meisten Lehrbüchern aber nur spärlich. Darum — wollte der Unterrichtsleiter nur den Zeilen des Lehrbuches folgen, würde sein Unterricht tot, langweilig und trocken bleiben.

Zum rechten, erfolgversprechenden, anziehenden Unterricht ist **mehr** erforderlich. Der Lehrer muß **seine Seele** in den Unterricht hineinlegen, muß dem Lehrbuch einen durch seine Person und die

Qualität seiner Schüler bedingten persönlichen Anstrich geben. Er muß den Unterricht durch Beispiele und Veranschaulichung beleben, muß ihn interessant zu gestalten wissen durch Karten, Bücher und Einführung in die Bewegung. Er muß bedacht sein, die Schüler zur Selbsttätigkeit anzuleiten, den Stoff mit ihnen zu erarbeiten und selbst finden zu lassen, bewahre nicht von oben herab dozierend ihnen alles als fertiges Ganze zu geben. Er muß es weiter verstehen, fortschreitend aufzubauen und dabei nicht versäumen, vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten zu schreiten.

Wenn hiermit die Notwendigkeit der methodischen Anweisung erwiesen ist, so haben wir gleichzeitig auch die Ziele derselben erkannt und wollen berechtigterweise unsere Forderung nunmehr so stellen: **Die Unterrichtsleiter sind in der Methodik des Esperantounterrichts zu unterweisen. Dafür sind besondere Lehrgänge einzurichten!**

Im folgenden ist der Verlauf eines derartigen Lehrganges im einzelnen versucht. Es ist weniger auf die strenge Erfassung aller in Betracht kommenden Gesichtspunkte und Einzelheiten, als vielmehr darauf Gewicht gelegt, das Wesen eines Lehrgangs für Unterrichtleiter zu zeichnen und dadurch seine Einführung zu unterstützen. Vielleicht könnte noch manches hinzugefügt oder anders und besser gebracht werden, wieder anderes fortfallen und Wichtigeres an seine Stelle gesetzt werden, wie ja auch nicht jedes Lehrbuch jedem Geschmacke entspricht.

Immerhin glaubt der Verfasser, allen kommenden Unterrichtsleitern einen Dienst erwiesen zu haben, indem er ihnen einen Wegweiser in die Hand gibt, den Esperantounterricht zielbewußt und planmäßig zum Erfolge zu führen.

Er ist wohl in seiner Ausführlichkeit der erste seiner Art. Darum will er nur ein **Versuch** sein, weniger eine Bestimmung treffen und eine Entscheidung fällen, sondern nur **anregen.**

Anregen unsere kommenden Unterrichtsleiter zum eifrigen Nachdenken über Mittel, Wege und Ziele ihres Unterrichtsbetriebes, anregen aber auch unsere berufenen Erzieher in der Esperantowelt, sich zu beteiligen an der Lösung dieser brennend gewordenen Frage der Methodik des Esperantounterrichts, auf daß ein edler Wetteifer einsetze, in gemeinsamer Arbeit der Esperantistenschaft ein Werk zu schenken, das der immer mehr steigenden Ausdehnung unserer Bewegung wert ist: **ein Werk der Esperanto-Lehrmethode.** Anregungen und Ratschläge nimmt der Verfasser darum gern entgegen, glaubt sich aber der Erwartung hingeben zu dürfen, daß auch die vorliegenden Blätter schon geeignet sind, Leiter heranzubilden, denen die Erteilung des Esperantounterrichts anvertraut werden kann. Den Herren Butin und Kreuz dankt der Verfasser

auch an dieser Stelle für freundliche Durchsichtnahme des Manuskripts und Herrn R. Kreuz noch besonders für die wertvollen Anregungen, denen vorliegende Arbeit ihre Entstehung verdankt.

II. Grundsätzliches zur technischen Gestaltung des Esperantounterrichts.

A) Über Lehren, Unterricht und Methode.

Lernen ist Empfangen. Lehren ist das Darreichen eines Wissensinhaltes. Wie aber der Arzt im Kranken die Natur zur Selbsthilfe entbindet und diese zum Zwecke der Gesundung wirken läßt, so ist auch das Lehren eine Einwirkung auf die natürliche Vernunft im Menschen, um diese zur Erkenntnis eines Wissensinhaltes zu veranlassen. **Selbsttätigkeit** ist daher ein wichtiger Bestandteil des Lernvorgangs.

Die **absichtliche** und **planmäßige** Einwirkung auf den Lernenden, um ihm in geistbildender und grundlegender Weise zusammenhängende Kenntnisse, Geschicklichkeiten und Fertigkeiten zuzuführen, heißt **Unterricht.**

Der Esperantounterricht im besonderen hat den Zweck, dem werdenden Esperantisten einesteils die grundlegenden Bestandteile des Esperanto in Wortschatz und Sprachregeln zu vermitteln und ihn durch Anregung, Entwicklung, Übung und Bildung seiner natürlichen Anlagen und Kräfte zur **Fertigkeit** im **mündlichen** und **schriftlichen Gebrauch** der Weltsprache zu bringen — anderenteils ihn zu einem **eifrigen Mitglied** und **ernsten Arbeiter** innerhalb der Esperantobewegung heranzubilden.

Wie der Glauben aus dem Hören, so kommt Wissen und Verstehen aus dem Unterricht. Wie des Menschen körperliche und geistige Befähigungen allgemein nur erst durch zielbewußte Unterweisungen sich entwickeln und betätigen können, so bedarf auch die Ausbildung in der Esperantosprachfähigkeit eines wohlgeordneten, planmäßigen und zielbewußten Unterrichts.

Wie allgemein jeder vernünftigen menschlichen Tätigkeit ein nach Grundsätzen geregeltes Verfahren zur Erreichung des bestimmten Zweckes zu Grunde liegt, so ist das, wie für jeden Unterricht, auch für die Erteilung des Esperantounterrichts zu verlangen.

Wie der kluge Wanderer seine Reise vor deren Anbruch reiflich vorbereitet, sei es in bezug auf Zeit, Weg, Mittel oder Ziel, so muß auch der Unterricht auf einem wohldurchdachten Plan beruhen, der einen nach jeder Hinsicht geordneten und planmäßigen, nach bestimmten Grundsätzen angelegten und in seinem Ziele bewußten Weg vorzeichnet. **Diesen Weg nennt man Methode.** Jeder Lehrer, dem an einem erfolgversprechenden Betrieb des Unterrichts gelegen ist, wird sich darüber Rechenschaft ablegen müssen, welchen Lehr-

weg er einschlagen will, wenn er neue Erkenntnisse zu vermitteln oder die Verarbeitung und Anwendung schon gewonnener Kenntnisse zu bewirken hat.

Bei Beantwortung dieser Frage muß sich der Lehrer klar werden, daß die Methode abhängig ist:

1. von dem Stoff des Unterrichts,
2. von dem zu erstrebenden Ziel,
3. von der Natur des Schülers und
4. von der Person des Lehrers.

Was den **Stoff** anbetrifft, so muß dieser seinem Wesen wie seiner Eigenart nach erfaßt, in eine seiner inneren Entwicklung, seinem Aufbau entsprechende Reihenfolge gebracht und dementsprechend behandelt werden. Das verlangt vom Lehrer tiefes Eindringen nicht nur in die Einzelheiten der Esperantosprache, sondern auch in die inneren Zusammenhänge und Beziehungen.

In bezug auf das **Ziel** des Unterrichts muß der erste und wichtigste Gesichtspunkt der sein, **wie** die Schüler am besten und schnellsten zur praktischen Verwendbarkeit ihrer erworbenen Kenntnisse gelangen. Dazu kommt, daß nicht nur Lesenkönnen, sondern auch Verstehen und Sprechen des Esperanto im Unterricht erzielt werden soll.

Nicht weniger wichtig ist die **Natur des Schülers.** Ihr entsprechend muß der Lernstoff so gewählt und die Lernaufgabe so gefaßt werden, daß sie der Eigenart und Auffassungsfähigkeit des Schülers angemessen sind. Hier ist der naturgemäße Verlauf des menschlichen Kenntniserwerbs zu beachten, der auf der dreifachen Folge von Geistesfähigkeiten fußt, die da sind: Auffassen, Denken und Anwenden. Das ist eine methodische Dreiheit, die unter allen Umständen im Unterricht berücksichtigt werden muß.

Immerhin hat endlich auch die Berücksichtigung der **Persönlichkeit des Lehrers** ihre Berechtigung, die in dem alten Satze ausgedrückt ist, daß jeder Lehrer seine eigene Methode habe, die er sich mit Verstand erschaffe. Wenn das auch nur teilweise richtig sein mag, so steht doch fest, daß die persönliche Seite der Methode eigne charakteristische Formen aufprägt. Darum werden der Unterricht und seine Ergebnisse stets verschieden bleiben, trotz desselben Lehrgangs und derselben Lehrformen, wenn zwei verschiedene Lehrer unterrichten. Der eine Unterricht wird lebendig, der andere tot, der eine anschaulich, der andere unwirklich, der eine knapp und faßlich, der andere breit und weitschweifend sein. Aus dem einen gehen praktische, ernste Esperantisten, aus dem andern Leute hervor, auf die die Esperantistenschaft nicht stolz sein kann, und die in der Folge eher zu Schädlingen als zu Förderern unserer Sache werden.

Nach diesen Betrachtungen können wir feststellen, daß jeder der oben angeführten vier Punkte von besonderer Wichtigkeit ist und somit keiner von ihnen außer acht gelassen werden darf. Ander-

seits greifen sie aber auch natürlicherweise im Unterrichtsbetriebe ineinander, einer den andern unterstützend und fördernd. Wohl tritt der eine oder andere mehr in den Vordergrund und bestimmt dann die besondere Art der Methode.

Um hier klarer zu sehen, wollen wir die behandelten vier Punkte zusammenfassen in **Stoff** und **Ziel** einerseits und **Schüler** und **Lehrer** anderseits. Damit haben wir sie in zwei Gruppen geschieden und zwar:

1. den stofflich-logischen (Stoff-Ziel),
2. den menschlich-geistigen Leitgedanken (Schüler-Lehrer).

Das stärkere Hervortreten des einen oder anderen Gedankens, sowie die verschiedene Art seiner Ausführung bedingt das Wesen der Methode.

Bietet der Lehrer den Stoff als etwas Fertiges, Feststehendes, wie er z. B. die Einzelheiten aus der Geschichte und Organisation des Esperanto gibt, so bezeichnet man diese Art als **dogmatisch** (lehrmäßig) oder real (wirklich).

Bei Behandlung z. B. des Sprachstoffes kann diese Methode nicht in Anwendung kommen. Hier müssen vielmehr die einzelnen Stoffe, etwa die Regeln der Sprachlehre, dem Schüler so vermittelt werden, daß dieser, unter dauernder Einwirkung des fragenden Lehrers, durch eigne Mitwirkung und eignes Denken, durch geschicktes Anknüpfen an bereits Bekanntes Schritt für Schritt zum Selbstauffinden derselben geführt wird. Diese Art heißt die genetische oder **entwickelnde** Methode. Während also der dogmatische Lehrgang dem Schüler z. B. die fertige Samenhoftabelle gibt, läßt der entwickelnde sie vor den Augen und mit Hilfe der Schüler entstehen, indem er aus den gegebenen Stammsilben mit Hilfe der Endungen die verschiedenen Formen selbst bildet und so die Gesamttabelle selbst erarbeitet.

Der genetische Lehrgang kann nun wieder hinsichtlich der Vermittlung des Lehrstoffes verschieden sein.

Entweder er zerlegt ein Ganzes in seine Bestandteile, dann ist er **analytisch** (Analyse = Auflösung), oder er setzt aus den einzelnen Bestandteilen ein Ganzes zusammen, dann ist er **synthetisch** (Synthese = Zusammenfügung).

Der analytische Lehrgang wird angewandt, um die wesentlichen Bestandteile des Anschauungsbereichs des Schülers zum klaren Bewußtsein zu bringen, seinen geistigen Gesichtskreis zu erweitern und notwendige Unterlagen für den weiteren Unterricht zu gewinnen. Hier geht man vom Faßbaren zum Nichtgreifbaren, vom logisch (gedankenrichtig) Zusammengesetzten zum Einfachen, vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Einzelfall und der Einzelerscheinung zum Gesetz, von der Anschauung zum Begriff, vom Beispiel zur Regel. Handelt es sich um das Auffinden von Gesetzen, so spricht man auch von **Induktion** (Folgerung).

Die synthetische Methode schlägt den entgegengesetzten Weg ein. Diese gelangt vom Abstrakten (Nichtgreifbaren) zum Konkreten (Faßbaren), vom Gesetze und der Regel zur Einzelerscheinung, zum Beispiel. Man nennt sie auch **Deduktion** (Herleitung), wenn es sich darum handelt, Regeln und Gesetze auf Einzelfälle anzuwenden.

Die Analyse (Begriffszerlegung) läßt den Schüler das Allgemeine, den Grund suchen, gewöhnt ihn, im Kleinen das Große zu sehen. Die Synthese (Begriffsverbindung) schult ihn im Denken. Die erstere faßt die Sache von unten, letztere von oben an. Beide machen, wie Ein- und Ausatmen, das Leben des Unterrichts aus.

Das **entwickelnde Unterrichtsverfahren** — so lehrt die Erfahrung und Beobachtung — **ist die geeignetste und fruchtbarste Art.** Sie paßt sich stets der geistigen Fassungskraft des Schülers an, regt die Selbsttätigkeit desselben an und führt durch diese Anregung zu verhältnismäßig leichter Auffindung und verständiger Aneignung neuer Erkenntnisse. Seitens des Schülers erfordert das genetische Verfahren ständige Aufmerksamkeit und eifrige Selbsttätigkeit, ruhige Ausdauer und fortgesetzte geistige Anstrengung. Sie bereitet ihm aber auch infolge eigner Kraftverwertung Freude über das neu gewonnene, klare und deutliche Wissen und gibt ihm Lust und Mut zu weiterem Arbeiten, ein Ansporn für künftige Leistungen. Vom Lehrer verlangt das entwickelnde Verfahren gründliches Wissen, sprachliche Gewandtheit, Übung und Lehrgeschick. Endlich Geduld.

Wie schon betont, können nicht alle Stoffe genetisch behandelt werden. Darum versuche man nicht, diese Methode an solchen Stoffen anzuwenden, die der Entwicklung nicht fähig sind. **Man muß nicht alles entwickeln wollen.** Im allgemeinen kann man sagen, daß feststehende Wahrheiten und Lehrsätze, Begriffe und Urteile entwickelt werden sollen.

Der in den letzten Jahren in den methodischen Forderungen besonders hervorgetretene Arbeitsschulgedanke verlangt ebenfalls hier beachtet zu werden. Wir müssen ihn für den Esperantounterricht als Unterrichtsgrundsatz, nicht als Lehrart anerkennen. Es wird damit die sich aus dem entwickelnden Verfahren ergebende Beachtung der Selbsttätigkeit des Schülers noch mehr unterstrichen und allem Nur-Vortragen (Dozieren) und untätigen Aufnehmen des Lehrstoffes durch den Schüler die Spitze geboten. Der Schüler soll durch eigne Tätigkeit lernen und Sprachbildung erwerben, indem er sich seine Erkenntnisse selbst erarbeitet. Der Lehrer ist dabei der Gärtner, der den ihm anvertrauten Pflanzen die rechten Bedingungen zu ihrem Wachstum zu schaffen berufen ist. Doch dieses Wachstum kann nur von innen heraus aus eigenem Leben erfolgen.

Stellen wir kurz zusammen:

Die Methode ist abhängig von:

Stoff und Ziel	oder	Schüler und Lehrer
	Leitgedanke:	
stofflich-logisch		menschlich-geistig
	Methode:	
gebende		entwickelnde
oder vortragende		oder genetische
„ dogmatische		

Arten der entwickelnden Methode:

zerlegende	ableitende
oder folgernde	oder zusammenfügende
„ analytische	„ synthetische
„ induktive	„ deduktive

Vorzüge der entwickelnden Methode:

1. beim Stoff:
   leichte Auffindung
   verständige Aneignung.
2. beim Schüler fördert sie:
   Aufmerksamkeit,
   Selbsttätigkeit,
   Ausdauer und Lernfreude,
   Mut und Ansporn.
3. vom Lehrer verlangt sie:
   gründliches Wissen,
   sprachliche Gewandtheit,
   Lehrgeschick und
   Geduld.

B) Die Lehrformen.

Nachdem wir als das geeignetste Lehrverfahren, den erfolgreichsten Lehrgang den entwickelnden kennen gelernt haben, entsteht eine weitere wichtige Frage, **wie** die einzelnen Lehrstoffe dem Schüler in einer geistbildenden und dem Endziele des Unterrichts angepaßten Art und Weise mitgeteilt werden können und sollen. Wir nennen es die **äußere Lehrform.** Ihre verschiedenen Gattungen bilden die äußere Art und Weise der Darbietung, Bearbeitung und Einübung des Unterrichtsstoffes — kurz der Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten.

Die Lehrformen lassen sich einteilen in solche, bei deren Anwendung der **Lehrer allein** tätig ist, der Schüler sich also untätig verhält — und solche, welche den fortgesetzten **Wechselverkehr** zwischen Lehrer und Schüler erfordern.

1. Die vortragende Lehrform.

Sie ist begründet in der Tatsache, daß die Sinne die Tore der Seele sind, durch welche die Gegenstände, Vorgänge und Zustände der Außenwelt sich der Seele mitteilen und eindrücken. Sie erfolgt durch Vorzeigen, Vorsprechen, Vorlesen, Erzählen u. a. . Jede dieser Tätigkeiten ist an ihrem Orte im Unterricht nützlich und notwendig. So das Vorzeigen von Anschauungsbildern, Karten und Zeitungen, das Vorsprechen der der Muttersprache fremden Laute, das Vorlesen von Übungsstücken u. a. . Für den Unterricht bei Erwachsenen werden diese Lehrformen mehr in Anwendung kommen können als bei Jugendlichen. Stets aber muß beachtet werden, daß das Vorzeigen, Vormachen und Vorlesen klar und deutlich geschehe, mit geeigneten Gegenständen, mit lauter, verständlicher Sprache, mit großer, deutlicher Schrift oder Zeichnung. Dazu werde der Schüler stets veranlaßt, das Vorgemachte nachzuahmen, z. B. bei der Aussprache das Vorgesprochene nachzusprechen, um auf diese Weise das Verständnis nachzuprüfen und zu fördern.

Wenn z. B. Geschichte, Organisation und Literatur des Esperanto behandelt werden, so ist der **Vortrag** in erzählender und beschreibender Form im Unterricht am Platze. Hier können die betreffenden Tatsachen nicht durch Anschauung gewonnen, aus der Erfahrung abgeleitet oder durch Denkarbeit des Schülers aufgefunden werden.

Da jeder Mensch von Natur aus ein Freund des Erzählens ist, so fällt es dem über etwas Erzählertalent verfügenden Lehrer nicht schwer, den Schüler im Vortrag zu fesseln. Der Vortrag muß ihn erheben und begeistern, aber der Lehrer muß mit Gewandtheit, Anschaulichkeit und Leichtigkeit erzählen; denn **die rechte Vortragskunst ist ein Schlüssel zum Herzen der Schüler!**

Bei jüngeren Schülern darf der Vortrag nicht zu geistvoll sein. Er darf nie die notwendige Klarheit und Einfachheit vermissen lassen.

Wo angängig, werde der Vortrag mit Hilfe von Bildern, Zeitungen und Karten veranschaulicht. Das setzt allerdings eine gründliche allseitige Vorbereitung des Lehrers voraus.

Gemäß dem Worte „Nur was vom Herzen kommt, geht zum Herzen" muß der Lehrer den Inhalt des Vortrags auf sich wirken lassen, in sich selbst verarbeiten und so, aus seinem Innern schöpfend, das selbst Durchlebte ungekünstelt zum Ausdruck bringen.

Um dem Schüler die Aufnahme und Verarbeitung des Dargebotenen zu erleichtern, ein besseres Verständnis desselben zu ermöglichen, eine feste Grundlage für das Verständnis des Folgenden zu schaffen und die Spannung auf die Darbietung desselben herbeizuführen, habe der Vortrag eine nach außen hin in Erscheinung tretende Gliederung (Disposition). Die Gliederungspunkte sind durch je eine andeutende Frage oder ein Stichwort zu kennzeichnen.

Selbstverständlich ist, daß mit der Abwicklung des Vortrags die Behandlung des Stoffes nicht beendet ist. Vielmehr muß ihm ein Abfragen des Inhalts, ein Wiederholen nach seinen und anderen Gesichtspunkten, ein Vertiefen und Anwenden in mündlicher und schriftlicher Wiedergabe durch die Schüler folgen.

2. Die fragende Lehrform.

Die zweite Gruppe der Lehrformen umfaßt die verschiedenen Arten der **fragenden, (dialogischen** oder **katechetischen)** Lehrform.

Aus dem Gesichtspunkt heraus, daß die innere Aneignung des Dargebotenen nur durch eigne Tätigkeit des Schülers erfolgen kann, dessen Interesse zu wecken ist, nimmt die fragende Lehrform im Verlaufe der Unterrichtsstunden eine wichtige Stellung ein. Dazu kommt noch, daß sie dem Lehrenden auch die Möglichkeit bietet, den Erfolg seines Unterrichts selbst zu prüfen.

Die Mittel, durch welche sich der Lehrer der fragenden Lehrform bedient, sind die **Frage** und die diese ergänzende **Antwort.**

a) Die verschiedenen Arten der Unterrichtsfrage.

Jede Unterrichtsfrage ist ihrer Form nach ein gedanklich unvollständiger Satz, oder ihrer Beschaffenheit nach ein unentschiedener Satz. Die Antwort setzt entweder das fehlende Satzglied hinzu, beziehungsweise verneint oder bejaht den Inhalt des Satzes.

Ihrem Zwecke nach ist die Frage entweder:

1. Entwicklungsfrage,
2. Zergliederungsfrage,
3. Zusammenfassungsfrage oder
4. Wiederholungs- oder Prüfungsfrage.

Die Entwicklungsfrage will den Schüler veranlassen, durch eigenes Nachdenken die Einzelheiten des darzubietenden Lehrstoffes selbst zu finden. Darum wird sie auch die **findende** genannt. Sie heißt auch die **sokratische** Frage, weil der berühmte Weise Athens, Sokrates, sie schon anwandte. Durch die Entwicklungsfrage wird die Selbsttätigkeit des Lernenden angeregt, er wird geistig angespannt, und seine Aufmerksamkeit wird wachgehalten. Der Schüler wird an eignes Beobachten und Nachdenken bei allen Tätigkeiten gewöhnt sowie an streng logische Gestaltung seiner Gedanken. Auch ist die findende Frage ein geeignetes Mittel, den Unterricht durch anregende Beschäftigung **aller** Schüler zu beleben. Und damit unterstützt sie die Klassenzucht und sichert gediegene Unterrichtsergebnisse.

Die **Zergliederungsfrage** bezweckt die Zerlegung eines behandelten Gegenstandes. Dabei sollen die Hauptgedanken nach Abschnitten und Teilen bestimmt abgegrenzt werden, z. B.

Welches sind die verschiedenen Zeitabschnitte der Esperantobewegung?

Gib die Hauptgedanken der Rede Samenhofs auf dem 1. Weltkongreß!

Die **Zusammenfassungsfrage** bezweckt die kurze Zusammenfassung des durchgenommenen Stoffes seitens der Schüler — eine nicht zu unterschätzende Form der Wiederholung. Z. B.

Welche Vorläufer des Esperanto kennst du?

Welche Vorsilben kennst du bis jetzt?

Was weißt du über die Zeitwortformen?

Die **Wiederholungsfrage** will den Umfang des Wissens der Schüler und den Grad des Verständnisses prüfen. Auch werden die bereits aufgenommenen Vorstellungen, Begriffe und Kenntnisse durch sie auf geeignete Weise befestigt. Z. B.

Wann schreibst du das Akkusativ-n?

Welche Bedeutung hat die Nachsilbe ar?

Wie beginnen die Fragesätze, die kein Fragewort haben?

Welche Endung hat das Tätigkeitswort in der Zukunft?

b) Bedingungen an den Lehrer in bezug auf die Unterrichtsfrage.

Er muß seine Schüler genau kennen, muß über dem Stoffe stehen, d. h. ihn beherrschen und ihn der Eigenart seiner Schüler anpassen können.

Er muß große Gewandtheit besitzen im Bilden von Fragen und verstehen, sie geschickt an die Antworten seiner Schüler anzuknüpfen.

Er halte Ordnung in der Aufeinanderfolge der Fragen und schreite vom Bekannten zum Unbekannten.

Er hüte sich vor unnötigen Umwegen, die vom Ziele ab und leicht zur Unbestimmtheit und zu Widersprüchen führen.

Er muß die Eigenschaften beachten, die eine gute Unterrichtsfrage in bezug auf ihren Inhalt und ihre Sprache haben muß.

c) Die Eigenschaften der Unterrichtsfrage.

1. Ihrem Inhalt nach.

Die Frage darf **nicht zu lang** sein. Man frage besser kurz und bündig. Man erledige größere Gebiete durch mehrere aufeinanderfolgende Fragen und frage nicht vielerlei auf einmal. So z. B. anstatt: Wie kannst du „wenn" übersetzen? frage man besser: 1. Wie übersetzest du „wenn", wenn es die Zeit bezeichnet? 2. Wie übersetzest du „wenn", wenn es die Bedingung bezeichnet? Oder anstatt: Welches sind die Endungen der Samenhof-schen Formwörtertabelle? frage man besser nacheinander nach der Endung für die Person, Sache, Art und Beschaffenheit usw.

Die Frage muß **gedanklich richtig** sein, d. h. sie darf keine Unwahrheiten und Widersinnigkeiten enthalten.

Auch muß sie inhaltlich so **bestimmt** sein, daß sie nur **eine** Antwort zuläßt und so den Fortgang des Unterrichts und die Bereicherung des Wissens der Schüler fördert.

2. Ihrer Sprache nach.

Sprachlich muß die Frage dem Ausdruck nach sein: einfach, faßlich und verständlich, kurz und bündig und grammatisch richtig.

Die Unterrichtsfrage ist **einfach,** faßlich und verständlich, wenn sie der Denkweise der Schüler angepaßt ist. Sie muß also beim Kinde anders sein als beim Erwachsenen, beim sprachlich Gebildeten anders als beim Sprachenneuling. Das gilt zumal für die erste Zeit, wenn Esperanto Unterrichtssprache ist. Da richte man sich so viel wie möglich in seinen Ausdrücken nach dem Wortschatz der Schüler. „Sprich deutsch" sei darum der Leitsatz im Anfangsunterricht. Auch vermeide man im Anfangsunterricht die dem Schüler vielleicht noch unbekannten oder ungeläufigen grammatischen Ausdrücke, wie Subjekt, Akkusativ, Substantiv usw. . . Jedenfalls merke man sich, daß die Frage um so verständlicher wird, je mehr man sich in den Geisteszustand seiner Schüler hineindenken kann.

Die Frage soll auch **kurz und bündig** sein, aber nicht zu kurz, daß das Verständnis darunter leidet, auch nicht zu lang, daß der Schüler den Überblick verliert und am Ende der Frage deren Anfang vergessen hat. Man vermeide auch alle unnötigen, vielleicht sich in der Umgangssprache angewöhnten Flickwörter und Zusätze, wie „nanun, also, sage ich, weißt du, verstehst du". Kurze und bündige Fragen sind z. B.:

Welcher Fall steht auf die Frage Wer oder Was?
Welche Bedeutung hat die Nachsilbe „ist"?
Was siehst du im Hintergrunde des Bildes?
Wer leitet den Wagen?
Wer füttert die Hühner?
Welches ist das Verdienst Schleyers?
Welches Buch kennst du über die Geschichte der Esperantobewegung?

Endlich muß die Frage ihrem sprachlichen Ausdruck nach **richtig** sein. Darum sprich als Unterrichtsleiter gut deutsch und — gut Esperanto! Nur unter strengster Beobachtung dieses Grundsatzes vermag die Sprache des Lehrers das Sprachgefühl des Schülers zu bilden. Bilden doch die Fragen des Lehrers den Hauptbestandteil jeder Unterrichtsstunde und sind darum, sprachlich richtig geformt, des aufmerksamen Schülers beste Fundgrube, sein Ohr für die Sprache auszubilden. Die Forderung nach sprachlicher Formrichtigkeit verlangt aber vom Unterrichtsleiter straffes Inzuchtnehmen seiner selbst und vollständiges Beherrschen der grammatischen Regeln.

Sprachlich muß die Frage der Aussprache nach sein: rein, deutlich und bestimmt, gehörig betont und nicht zu laut noch zu leise.

Man achte auf eine **reine Aussprache** der einzelnen Laute wie der ganzen Wörter, unterscheide also scharf ĉ, ĝ, ĵ, ŝ, s und z, wie auch die Anlaute d, t, b, p, die Inlaute ej und aj, die Auslaute t und n. Ebenso ist das scharfe s in soldato, soldo, salono, sako zu unterscheiden von dem deutschen stimmhaften s in Soldat, Sold, Salon, Sack.

Die Aussprache der Frage muß weiter so **deutlich und bestimmt** sein, daß jedes Wort und jeder Wortteil klar zum Ausdruck kommt, also deutlich: interesosfero, antaŭscenejo, haladzo, ekzerci, ekzameno, ekzalti, eksalti.

Ferner muß die Frage **gehörig betont** ausgesprochen werden. Die Betonung innerhalb der Frage ist eine zweifache, eine Wort- und eine Fragebetonung. Beim Frageton wird die Stimme am Ende der Frage etwas gehoben. Die Betonung eines bestimmten Wortes in der Frage geschieht, um dasselbe besonders hervorzuheben und die Aufmerksamkeit der Schüler darauf zu lenken. Es kann das Wort im Satze, die Silbe im Worte betont werden. Ein Beispiel für die Wortbetonung: Ĉu vi jam **aŭdis** lin? Ne, mi nur **vidis lin!** Hier wird in der Frage das Wort „aŭdis" besonders hervorgehoben. Aber: Ĉu vi **jam** aŭdis lin? Jes, ĵus mi aŭdis lin! mit Hervorhebung des „jam" in der Frage. Was die Silbenbetonung anbetrifft, so wird bei der Betonung des Fragesatzes oft gegen die Betonung der rechten Wortsilbe verstoßen. Z. B.: Ĉu la unuan fojon vi respondis? Hier wird zu leicht die erste anstatt die zweite in „unuan" betont. Ebenso bei baldaŭa, morgaŭa, leterportisto, ĝardenlaŭbo, anserŝtelisto. Es gelte die Regel: Bei mehrsilbigen Wörtern darf bei der Fragebetonung der Wortton nicht verschoben werden, muß vielmehr — zur besseren Hervorhebung des Wortes — selbst verstärkt werden. Also: Ĉu la unuan fojon vi respondis? wird gesprochen mit Wortbetonung auf unuan fojon, Silbenbetonung gemäß der allgemeinen Regel für die Aussprache auf der zweiten Silbe (-uan) und endlich Hebung der Stimme auf respondis.

Der Aussprache nach muß die Frage endlich **nicht zu laut und nicht zu leise sein.** Der Unterrichtsleiter mache es sich zur Regel, stets so zu sprechen, daß er von dem am entferntesten Platze sitzenden Schüler noch gut verstanden wird. Ruhe während der Unterrichtsstunde ist hier unbedingte Notwendigkeit. Mit Sorgfalt achte der Lehrer während seines Sprechens darauf und gewöhne sich nicht daran, Unruhe und Lautsein seiner Schüler durch lauteres Sprechen zu übertönen. Das ist störend für den Unterricht und für den Lehrer eine Qual und Vergeudung seiner Kraft. Bei erwachsenen Schülern werden diese Störungen weniger in Erscheinung treten.

Somit werden von einer guten Unterrichtsfrage in bezug auf ihren Inhalt und ihre Form eine Menge Eigenschaften verlangt, die

dem Anfänger wohl einiges Kopfzerbrechen machen werden, so er seine Sache ernst nimmt. Gewiß darf man gerade dieses wichtige Unterrichtsmittel nicht zu leicht nehmen; denn ein großer Teil des Erfolges hängt von der gut gestellten Frage im Unterricht ab. Aber man soll es auch nicht zu tragisch nehmen, jedenfalls die Furcht zu fragen in den ersten Stunden bannen und frisch darangehen, sich stets klar sein, was man will, sich bei jeder Frage beobachten und die Wirkung derselben auf seine Schüler studieren. **In der guten Unterrichtsfrage zeigt sich der Meister!** Darum bemühe der Unterrichtsleiter sich eifrig, diese Kunst zu erreichen. **Übung** macht den Meister. Auch hier. Und nach jeder Unterrichtsstunde lege er sich Rechenschaft darüber ab, wie er gefragt habe, wie der Erfolg seiner Fragen war, ob der Unterrichtsstrom sich lebendig bewegte in dem wohlgefügten Bett seiner Fragen, was er gut und schlecht gemacht habe, kurz, er lege sich die Frage vor: Was habe ich heute aus der Fragestellung in meinem Unterricht gelernt? Er versäume nicht, solche Erfahrungen kurz schriftlich niederzulegen.

Im allgemeinen seien noch folgende Richtlinien für die Behandlung der Unterrichtsfrage gegeben:

Jede Frage ist an die ganze Klasse zu stellen, um so sämtliche Schüler zum geistigen Arbeiten anzuregen.

Nach der gestellten Frage lasse man den Schülern einige Sekunden Zeit zum Besinnen, je nach der Schwierigkeit.

Erst dann rufe man **einen** der Schüler zur Beantwortung auf. Am besten außer der Reihe, und nicht immer dieselben. Nur der Aufgerufene darf antworten!

Die Fragen und ihre Antworten führen nur dann zum gesteckten Ziel, wenn der Lehrer stets das Ziel im Auge und die Zügel in der Hand behält: obstine antaŭen!

Stellt der Lehrer fest, daß einmal seine Frage von den meisten Schülern nicht verarbeitet und beantwortet werden kann, was er ja gewiß an ihren Mienen usw. zu erkennen vermag, so frage er sich sofort, ob er die Frage auch in der rechten Weise gestellt hat. Er verbessere sie dann in der Wiederholung; denn Fragen, die nur von einem oder wenigen Schülern beantwortet werden können, fördern nicht den Fortschritt der Klasse. Die Fragen sind ja die Zügel, an denen alle Schüler der ganzen Klasse zum selben Ziele geleitet werden sollen!

Soll das Ziel aber erreicht werden, so genügt nicht nur von seiten des Lehrers gutes Fragen, sondern vom Schüler wird auch eine richtige und gute **Antwort** verlangt. Darum richte der Lehrer sein Augenmerk auch auf die Antwort des Schülers, deren Wert und Bedeutung ja nicht nur im Erfolg der einzelnen Unterrichtsstunde, sondern auch im Erfolg des ganzen Lehrgangs zu suchen ist.

d) Die Antwort des Schülers im Unterricht.

1. Die Eigenschaften der guten Antwort.

Was die **Aussprache** der Antwort anbetrifft, so sei sie stets deutlich und richtig betont, worüber bereits bei der „Frage" das Wichtigste gesagt wurde.

Bezüglich ihres **Ausdrucks** halte man auf gedanklich, sprachlich und grammatikalisch richtige Antworten. Die Antwort ist der Ausdruck der Gedanken des Schülers. Wird er daran gewöhnt, seine Antwort stets gedanklich und sprachlich richtig auszudrücken, vom Lehrer auf seine Fehler aufmerksam gemacht und zur Verbesserung aufgefordert, dann wird hier der Grundstein gelegt für einen guten mündlichen und schriftlichen Gebrauch des Esperanto — und was nicht weniger wichtig ist, der Schüler lernt so, seine Gedanken ohne den Umweg über seine Muttersprache sofort in Esperanto auszudrücken. **Er lernt in Esperanto zu denken.** Dazu gehört aber auch, daß der Schüler die Antwort stets in einem ganzen Satze und nicht mit einem Worte gebe. Nur diese Form fördert die Sprachfertigkeit.

Die Antwort kann ihrem **Inhalt** nach richtig, falsch oder teilweise falsch sein. Diese Eigenschaften und ihre Behandlung wollen wir näher betrachten.

2. Die Behandlung der Antwort.

Ist die Antwort **richtig,** dann ist sie eine Ergänzung der voraufgegangenen Frage. Der Lehrer begnüge sich aber, wenn die Antwort auch **nur dem Sinne** nach richtig ist und nicht in **der** Form gegeben wird, wie **er** sie sich denkt und etwa zurechtgelegt hat. Er hüte sich auch, nach jeder richtigen Antwort seine Zufriedenheit durch besondere Worte, wie: gut, brav, richtig, recht, zu erkennen zu geben. Wohl kann ein solches Wort des Lobes im Falle einer richtigen Antwort eines schwachen Schülers oder nach schwieriger Frage am Platze sein. Wird es aber zur Regel, dann wirkt es eintönig und lächerlich. Ebenso vermeide man die Wiederholung der ganzen Antwort. Das ist zwecklos und hält den Unterrichtsverlauf nur auf.

Eine **falsche** Antwort darf der Lehrer **nie** gelten lassen. Er verneine sie kurz und lasse die richtige von einem andern Schüler geben. Die Antwort kann aber auch nur **teilweise falsch** sein. Dann darf der Schüler nicht ohne weiteres abgewiesen werden, sondern muß durch geschicktes Anknüpfen an das Richtige und durch geeignete Hilfsfragen des Lehrers das Falsche berichtigen und eine vollständig richtige Antwort geben. Ein Beispiel dazu: Frage: Was bezeichnet die Nachsilbe ujo? Antwort: Den Behälter! Diese Antwort ist nicht vollständig. Darum fragt der Lehrer helfend: Wie heißt Birnbaum? Antwort: pirujo! Frage: Wie heißt Deutschland? Antwort: Germanujo! Frage: Was bezeichnet also die Nachsilbe ujo?

und der Schüler wird jetzt die richtige Antwort geben: Die Nachsilbe ujo bezeichnet

1. den Behälter,
2. Bäume und Sträucher,
3. Ländernamen.

Bei falscher oder teilweise falscher Antwort frage sich der Lehrer stets nach der Ursache. Diese kann sowohl am Lehrer als auch am Schüler liegen.

Die Schuld liegt am **Lehrer,** wenn seine Frage nicht den oben ausgeführten Anforderungen entspricht. Dann kann er natürlich nicht die Schüler für die falsche Antwort verantwortlich machen, sondern muß selbst den Fehler abstellen und für die Folge zu vermeiden suchen.

Liegt der Grund für die falsche usw. Antwort beim **Schüler,** so forsche man genau nach der Ursache; denn hier gilt es vielleicht Wissensschäden oder Wissensmängel aufzudecken und zu beheben. Beruht das Falsche der Antwort auf einem Irrtum, so verbessere der Lehrer ihn auf geeignete Weise, z. B. indem er durch Nebenfragen zum Rechten leitet. Findet er, daß die Antwort aus Vergessenheit falsch gegeben wurde, dann ist das Gedächtnis des Schülers durch passende Hilfsfragen zu unterstützen und ohne Weitschweifigkeit zur richtigen Hauptantwort zu führen. Ist Unaufmerksamkeit die Ursache der falschen Antwort, dann darf der ernste, kurze Tadel nicht ausbleiben.

Ist Esperanto bereits Unterrichtssprache, dann kann es vorkommen, daß ein Schüler eine grammatikalisch falsche Antwort gibt. Hier ist ermutigendes, Vertrauen und Selbstbewußtsein erweckendes Eingreifen des Unterrichtsleiters das Richtige, wie er ja überhaupt dem ängstlichen Anfänger stets helfend entgegenkommen muß. Keinesfalls darf man in solchen Fällen den betr. Schüler lächerlich machen. Das würde ihm den Mut für weitere Mitarbeit nehmen. Den Erfolg des Unterrichts würde der Lehrer damit in Frage stellen.

C) Die Unterrichtsgrundsätze.

Im menschlichen Leben führen Vernunft und Erfahrung zur Aufstellung von Grundsätzen, mit denen wir unsere Lebensbahn regulieren. So stellten die Unterrichtsmänner aller Zeiten auch für den Unterricht bestimmte Grundsätze auf, um das durch die Unterrichtsformen gegebene Strombett des Unterrichts zu ebnen und zu regeln. Leichtigkeit der Aneignung, Sicherung der Ergebnisse, Dauerhaftigkeit des Wissens und Verwendbarkeit desselben für das praktische Leben — das sind die Triebfedern jener Unterrichtsgrundsätze, die als goldene Regeln vor jeder Klassentür geschrieben stehn. Auch dem Esperantolehrer dürfen die wichtigsten nicht unbekannt sein, auch der Esperantounterricht werde nach ihnen ge-

regelt. Darum folge hierunter eine kurze Betrachtung der Unterrichtsgrundsätze.

1. Unterrichte naturgemäß!

Körper und Geist sind bestimmten, in der Natur begründeten Gesetzen unterworfen. Sie können sich nur entwickeln, wenn ihnen die notwendige Nahrung zugeführt wird. Diese Nahrung aber fruchtet nur dann, wenn sie jenen Naturgesetzen entspricht. Darum müssen mir z. B. die Tätigkeiten des **Körpers** bekannt sein, wenn ich in der Auswahl der Nahrungsmittel für diesen nicht fehlgreifen will. So muß ich aber auch anderseits mit den einzelnen Tätigkeiten des menschlichen **Geistes** vertraut sein, will ich ihm im Unterricht die geeignete geistige Nahrung zuführen. Will ich also der Natur des Schülers entsprechend naturgemäß unterrichten, so muß ich die Bildungsstufe, die Fassungsgabe, die Eigenart, sowie die Entwicklungsgesetze der geistigen Tätigkeiten meiner Schüler genau kennen.

Im Verkehr mit seinen Schülern hat der Lehrer Gelegenheit genug, in dieser Beziehung Beobachtungen anzustellen, und über diese und seine Unterrichtsergebnisse nachzudenken. Auch sind die Erinnerungen aus der eignen Jugendzeit oft geeignete Ratgeber. Andere tüchtige Unterrichtsleiter mit guten Erfolgen werden gern ihre Erfahrungen austauschen. Wer sich eingehender damit befassen will, findet Material in psychologischen Werken. Hier seien nur die Grundzüge der geistigen Tätigkeiten vermerkt.

In der Entwicklung des menschlichen Geistes tritt zuerst die Anschauung, dann das Gedächtnis und schließlich der Verstand in den Bildungskreis. Diese geben dem Unterricht die Grundlage für seinen Aufbau. Demnach setzt sich der Unterricht zusammen aus Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen in naturgemäßer Reihenfolge, die allein geeignet ist, den Schüler für den Unterricht fähig und empfänglich zu machen. Dieses Aneignungsverfahren setzt voraus:

auf seiten des Lehrers: Darstellen, Erklären, Anwendenlassen,

auf seiten des Schülers: Auffassen, Denken, Anwenden.

Das sind die drei Aneignungsstufen, die jeder Unterrichtsstunde zu Grunde liegen sollen und zwar:

Darstellen und Auffassen des Neuen im Bild, Beispiel, Übungsstück oder Vortrag,

Erklären des Gehörten oder Gesehenen bis zum guten Verständnis unter ausgiebiger Inanspruchnahme der Denktätigkeit des Schülers und

Anwendenlassen des Gelernten durch Lesen, Übersetzen, Wortbildung, Abwandlung, Erzählen, Niederschrift usw. .

2. Unterrichte anschaulich!

„Erfahrung bleibt des Lebens Meisterin", sagt Goethe. Wir gewinnen sie durch eigenes Erleben, durch unmittelbare Anschauung. Alles auf diese Weise Erfahrene prägt sich unserem

Geiste viel mehr ein, als das mit vielen Worten Erklärte. Es haftet fester und sicherer, führt zum besseren Verständnis, vermittelt ein besseres Gedächtnis und sichert eine stärkere Überzeugung.

Die Wichtigkeit der Anschauung für den Unterricht braucht daher nicht erst bewiesen zu werden. Auch die größten Pädagogen sind darüber einig, was ein Pestalozzi mit den Worten ausgedrückt hat, „die Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis". Daher bildet die Anschauung den Ausgangspunkt für jeden Unterricht und ist sein vorzüglichstes Förderungsmittel. Drum unterrichte anschaulich! Laß nicht nur das Ohr der Schüler tätig sein, sondern auch ihr Auge. Benutze Bilder und Karten, Gegenstände und Zeichnungen zur Besprechung. Zeige Bücher und Zeitungen, wenn du von ihnen sprichst. Wähle Übungssätze aus der bekannten Umgebung des Schülers. Benutze soweit nur möglich die Muttersprache bei der Veranschaulichung der Aussprache. Benutze fleißig die Wandtafel zum Anzeichnen und Vorschreiben mit Kreide. Sprich bei Behandlung der Aussprache vor. Überhaupt sei deine Sprache ein fortwährendes Anschauungsmittel für den Schüler, damit er dir, um mit Luther zu reden, „aufs Maul sehen kann". Übungsstücke lies mustergültig vor. Dein Vortrag sei klar und einfach. Er sei lebendig, daß er im Geiste der Schüler Gestalt und Leben und Miterleben erzeugt, wenn du z. B. über Geschichte und Organisation des Esperanto sprichst. Benutze das Bekannte, um Unbekanntes zu erklären, z. B. bei Erklärung der Silben ist, ad, il, uj, ej weise hin auf das deutsche Maschinist, Kanonade, Hebel, Etui, Druckerei. (Vgl. Lehrbücher von Möbusz und Gießmann.)

Trotz der Wichtigkeit der Anschauung darf der Unterricht nicht mit ihr abschließen, sondern muß über sie hinweg zur Bildung der Begriffe führen und von diesen zur Sprache: ihren Zeichen und Wörtern und deren innerem Zusammenhang. Immer aber greife der Unterricht auf das früher Angeschaute zurück, um es geschickt als Handhabe zu benutzen, den neuen Stoff zu klären und das Vorhandensein klarer und deutlicher Vorstellungen zu prüfen. (Vgl. auch den Abschnitt „Veranschaulichung".)

3. Unterrichte leicht faßlich!

Was die Leichtfaßlichkeit des Unterrichts anbetrifft, so hat der Unterrichtsleiter zu berücksichtigen:

1. der Unterricht sei dem Begriffsvermögen des Schülers angemessen,
2. „ „ erleichtere dem Schülerverstand die Aneignung,
3. „ „ erleichtere dem Schülergedächtnis das Behalten,
4. „ „ sei in seiner Sprache leicht faßlich.

Zu 1. Der Kursusleiter beantworte sich die Frage, ob er es mit Kindern oder Erwachsenen, mit Schwächlingen oder Talentierten,

mit Sprachfremden oder Sprachgewandten zu tun hat und richte darnach die Stoffdarbietung ein. Immer aber, zumal im Anfangsunterricht, habe er darauf acht, daß er des Neuen nicht zu viel auf einmal biete, daß er nicht dem Sämann gleiche, der Samen auf Samen auf seinen Acker streut, ohne das Aufgehen und Fruchtbringen der ersten Saat abzuwarten.

Zu 2. Um die Aneignung des Lehrstoffes dem Schülerverstand zu erleichtern, werde der Stoff entsprechend in bestimmte Teile gegliedert. Stufe um Stufe steige der Unterricht näher dem Ziel, jede genau gekennzeichnet, jede mit den vorhergegangenen eng verbunden. Darum lasse man im Vortrag eine bestimmte Gliederung nicht vermissen, spreche in Absätzen, mit jedesmaligem Hervorheben des folgenden Neuen, etwa durch ein Stichwort. Die einzelnen Gliederungspunkte, die im Vortrage streng einzuhalten sind, bilden ebenso ein Gerippe bei den Wiederholungen.

Hier sind auch die sog. Gedächtnisstützen zu erwähnen, wie Zeichnungen und Skizzen. (S. „Veranschaulichung".)

Zu 3. Auch das Festhalten des einmal Gewonnenen erfordert für das Gedächtnis des Schülers einen leicht faßlichen Unterricht. Darum gehe langsam Schritt für Schritt voran. Schreite lückenlos weiter, überspringe nichts in der Kette des Zusammenhangs. Behandle zunächst das Leichte und Einfache und erst bei genügender Festigkeit in diesem das Schwerere und Zusammengesetzte. Begnüge dich z. B. in der ersten Zeit des Lehrgangs mit leichten und einfachen Sätzen. Durch sie bringe die Schüler zu einer gewissen Sprachfertigkeit, dann werden ihnen die schwereren und zusammengesetzten Sprachformen später nicht mehr so schwer erscheinen. Bei Jugendlichen zumal schreite auch vom Nahen zum Entfernten, vom Bekannten zum Unbekannten, was vielfach mit dem Grundsatz der Anschaulichkeit vereinbar ist. So werde das unbekannte Neue des Lehrstoffes mit Hilfe des schon früher Angeschauten und Bekannten, das dem Geiste des Schülers naheliegt, entwickelt und vom Schüler selbst gefunden, selbst erarbeitet. Das weckt das Interesse am Neuen und fördert dessen Behalten.

Zu 4. Auch in bezug auf die Unterrichtssprache muß die Auffassungsgabe des Schülers berücksichtigt werden. So gilt auch hier das unter 1. Gesagte. Die Sprache des Lehrers sei stets dem Standpunkte des Schülers angepaßt und verständlich, auch im Schwersten klar und faßlich.

4. Unterrichte praktisch!

Wie wir oben schon sagten, soll der Unterricht nicht bei der Anschauung stehen bleiben, sondern zum Wissen und zur Erkenntnis führen. Aber auch das ist noch nicht sein Endziel. Sondern mit dem Wissen soll sich das K ö n n e n, mit der Kenntnis die F e r t i g k e i t verbinden. So bewirkt der Unterricht eine feste Aneignung des Gelernten und macht es zum geistigen Eigentum des Schülers.

Darum wird man den Erfolg eines Esperantolehrganges nicht so sehr an dem Maß des erlangten Wissens, als an dem Grade der Fertigkeit im Gebrauch der Sprache, dem Können bemessen müssen. „Wissen ist Macht, doch Können ist König!" Das Erkannte und Gelernte, an sich leblos, gewinnt durch seine Anwendung erst das rechte Leben.

Je mehr der Esperantounterricht nach Anknüpfungspunkten mit dem Leben, d. i. nach Anwendungsmöglichkeiten sucht, desto praktischer ist er. Also nie zu viel Theorien, sondern praktische Übung und immer wieder Übung und Anwendung des Gelernten, bis die gewünschte Fertigkeit erreicht ist.

Praktisch war der Lehrgang, wenn die Teilnehmer durch ihn befähigt wurden, ihre gewonnenen Kenntnisse durch eigenes Beobachten und Denken zu vermehren und zu vervollkommnen, um so aus eigenen Kräften „seriozaj esperantistoj" zu werden. Gerade darum ist es so notwendig, die Schüler von der ersten Unterrichtsstunde an an Selbstfinden und Selbstarbeiten zu gewöhnen. Nicht nur, daß solcher Unterricht des Schülers Freudigkeit erhöht, er gewährleistet auch die Sicherheit des Erfolges und ein fruchtbares, praktisches Arbeiten.

5. Unterrichte so, daß das Behalten des Lehrstoffes gesichert ist!

Was einmal gewonnen ist, soll dauerndes Besitztum des Schülers sein, soll ein Kapital des Wissens werden, das durch seine vielseitige Anwendung die reichen Zinsen tüchtigen Könnens trägt. Unverlierbares Eigentum soll das Gelernte werden.

Wie bringt man seine Schüler dazu? Drei Mittel hat der Unterrichtsleiter zur Hand und zwar:

1. Gründliche Durchnahme des Wichtigsten,
2. tüchtige Übung und
3. regelmäßige Wiederholung.

Gründliche Durchnahme des Wichtigsten ist eine Forderung, die wohl alle Lehrbücher befolgen. Der Unterrichtsleiter lege aber trotzdem auch von sich aus das Hauptgewicht auf das, was das Gerippe der Sprache ausmacht, ihre Grundzüge. Feinheiten und Spitzfindigkeiten beachte man gelegentlich wohl, störe aber nie durch zu eingehendes Verweilen bei ihnen das Bild des Sprachbaues im Geiste der Schüler.

Tüchtige Übung macht auch hier den Meister und führt zur vollen Beherrschung des Behandelten. So bedarf die Aussprache ständiger Übung. Behandelte Regeln erfordern reichliche Anwendung in Übungssätzen. Nur fortlaufende Übung vermag zum geläufigen Lesen und Sprechen, zum freien Übersetzen und Schreiben zu erziehen. Dabei beachte man stets, daß es besser ist, weniges oft und gründlich, als vieles auf einmal zu üben.

Das letzte und wichtigste Mittel ist die Wiederholung.

Man behält nur, was man wiederholt. Durch die Wiederholung wird das Wissen im Geiste verankert und gewinnt an Klarheit und Einsicht; denn: „Planmäßiges Wissen wirkt Wunder sicheren Wissens".

Wann soll der Unterrichtsleiter wiederholen?

1. Am Anfang und Ende jeder Stunde,
2. nach gewissen Abschnitten, die sich aus dem Stoff ergeben,
3. bei jeder Gelegenheit, wo es nottut.

Zu 1. Jede Unterrichtsstunde sollte mit einer sog. stehenden Übung beginnen, wie sie die Grammatik in Fülle bietet. Z. B.: Abwandlung des Zeitwortes mit oder ohne persönlichem Fürwort durch alle Personen und Zeiten, Biegung des Hauptwortes in Ein- und Mehrzahl, Steigerungsstufen, Zählen, Samenhoftabelle u. a. m.

Zu Anfang der Stunde erfolge auch noch die Wiederholung des zuletzt behandelten Stoffes zur Überwachung der Hausarbeit.

Eine besondere Art der Wiederholung ist das Auffrischen von bekanntem Stoff, um ihn als Anknüpfungspunkt für den neu zu behandelnden zu verwerten. So läßt man z. B. bei der Behandlung der Mittelwörter die Abwandlung des Zeitwortes wiederholen, um in der Kennzeichnung der Zeitformen a — i — o die Begründung für die Endungen anta — inta — onta zu geben. Die Aufnahme des Neuen wird dadurch erleichtert.

Am Ende jeder Unterrichtsstunde wird das fertig Behandelte wiederholt und dadurch vertieft.

Zu 2. Im Verlauf des Lehrgangs bietet sich nach Beendigung bestimmter Gebiete eine weitere Gelegenheit zur Wiederholung. So wird z. B. der lange und oft schwierige, nicht selten ermüdende Weg, der zur vollständigen Beherrschung der Sprachlehre führt, durch die Einschiebung geeigneter Wiederholung in verschiedene kleinere Wegteile zerlegt.

Diese ergeben sich gewissermaßen von selbst, z. B. bei Fertigstellung der Behandlung der einzelnen Wortarten. Es bilden sich so Etappenstützpunkte auf der monatelangen Wanderung, die einerseits ein Ausruhen und Schöpfen neuer Kraft zu weiterem Aufstieg ermöglichen, anderseits dem Schüler Gelegenheit geben, den zurückgelegten Wegteil von höherer Stelle noch einmal zu überblicken.

Nur hüte sich der Unterrichtsleiter, bei dieser Wiederholung den verarbeiteten Stoff stumpf und dumpf wiederkäuen zu lassen, den Faden des Wissens so abzuwickeln, wie er auch aufgewickelt wurde. Nein, hier muß der Lehrer zeigen, daß er über dem Stoffe steht, indem er die Wiederholung so abwechslungsreich wie möglich gestaltet. Und zwar ist der früher behandelte Stoff, der nun zur Wiederholung steht, von neuen Gesichtspunkten aus, in anderer Beleuchtung und Verknüpfung zu betrachten und ihm so neues, aufmunterndes Interesse abzugewinnen. Hier zeigt sich das rechte Geschick des Lehrers.

Der Erfolg einer derartigen Wiederholung wird sein, daß das Wissen der Schüler tiefer verankert wird, daß in ihm Kraftmittelpunkte geschaffen werden, die dem gesamten Aufbau und der Verwendbarkeit der Sprache zugute kommen. Geben doch auch die Knoten dem Getreidehalm den nötigen Halt!

Als Beispiel sei die Wiederholung nach der vollständigen Behandlung des Wenfalles gezeigt.

Bekanntlich ist die Behandlung des Wenfalles in den Lehrbüchern auf verschiedene Übungstunden verteilt. Da diese Übungen in den verschiedenen Lehrbüchern zeitlich sehr verschieden beendet werden, hat der Unterrichtsleiter den Zeitpunkt der Gesamtwiederholung des Wenfalles an dem seinem Lehrgang zu Grunde liegenden Lehrbuch abzumessen. Bei Borel wäre sie schon nach der 3. Lektion, bei Otto nach der 10., bei Streidt erst nach der 15. möglich.

Die rückschauende, vertiefende Wiederholung läßt sich hier nun etwa an folgende Fragen anknüpfen:

Wann wird der Wenfall angewandt?

Welche Bedeutung hat der Wenfall für die klare Ausdrucksweise in Esperanto im Vergleich zur Muttersprache? (Z. B. Unklarheit des deutschen Satzes: Der Knecht hütet die Kühe, die Magd die Schafe — wenn nicht schriftlich ein Komma und mündlich eine Pause an dieser Stelle gemacht wird.)

Wann ist der Wenfall nicht dringend notwendig?

Was muß ich mir über zu häufigen Gebrauch des Wenfalls merken?

Welche Unterscheidung ist beim Gebrauch von al oder Richtungs-n zu beachten? (Lippmann S. 50).

Der Lehrer stelle sich für die einzelnen Fragen eine Anzahl Übungssätze und Aufgaben zusammen und trage auf diese Weise für eine gründlich vertiefende Anwendung Sorge.

Zu 3. Dritte und letzte Art der Wiederholung ist die gelegentliche, die unwillkürlich durch den Unterricht veranlaßt wird. Sie tritt überall da auf, wo sich im Anschluß an das eben Behandelte, Gelesene oder Vorgetragene eine passende Gelegenheit dazu bietet oder die Klarheit des Stoffes es verlangt. Hier sei der Lehrer der treue Wächter und freundliche Wegweiser und habe auf alle Unebenheiten im Verlauf des Unterrichts acht.

Allzuleicht kann bei der Menge der neuen Eindrücke, die der Unterricht dem Geiste des Schülers einprägt, das eine oder andere wieder entschwinden. Gleichwohl einmal Gewonnenes nie wieder ganz verloren geht, tritt doch die Mehrzahl der Eindrücke gewöhnlich hinter die Schwelle des Bewußtseins zurück, wie hinter eine Nebelwand. Dort schlummern sie — sind vergessen. Nur eine beschränkte Anzahl steigt wieder über diese Schwelle zur Klarheit — gemäß den Gesetzen der Gedankenverbindung. Das kann der Lehrer immer wieder im Unterricht feststellen. Macht er aber diese

Feststellung, so benutze er auch mit Geschick das Mittel, das der Unterricht ihm in die Hand gegeben, die ins Dunkel des Vergessens versunkenen Eindrücke wieder ins Licht des Bewußtseins zurückzuführen: **die geeignete Wiederholung an der richtigen Stelle!**

Diese so angewandte, gelegentliche Wiederholung hat nicht nur den Erfolg einer Auffrischung des früher Gelernten, sondern stellt dieses auch in neue Beziehungen zu dem neuen Stoff, der somit in anderer Beleuchtung, unter anderen Gesichtspunkten sich selbst befestigt und dann hineinwächst in den Gesamtbau als unverlierbares, im Lichte des Bewußtseins verweilendes geistiges Eigentum des Schülers.

6. Unterrichte fesselnd!

Wenn die Esperantolehrgänge vorläufig auch nur von solchen Schülern besucht werden, die eine gewisse Anteilnahme für die Sache mitbringen — da sie ja aus freien Stücken am Unterricht teilnehmen — so beweist doch die Erfahrung auf diesem Gebiete, daß allzuoft Lehrgänge mit 15—30 und mehr Teilnehmern beginnen und mit 5—10 das Ende erreichen, darüber hinaus aber nur ganz wenige oder gar keiner der Gruppe beitreten und die Mehrzahl unserer Bewegung verloren gehen, bzw. nicht für sie gewonnen werden. Das ist ein Mißerfolg, der zum guten Teil auf die Nichtbefolgung obiger Forderung zurückzuführen ist.

Daher bemühe sich der Unterrichtsleiter, seine Stunden so fesselnd (interessant) wie nur möglich zu gestalten. **Die Sprungfeder des Lernens ist das Interesse (Anteilnahme). Wo dieses keimt, können auch Lernfrüchte erhofft werden!**

Wie kann das Interesse des Schülers geweckt und erhalten werden?

Diese Frage wollen wir kurz beantworten.

Zunächst bringe der Lehrer selbst dem Unterricht warmes Interesse entgegen und befleißige sich eines deutlichen und lebhaften Vortrags. Seine Unterrichtssprache sei so packend wie möglich. Dann kann keine Unaufmerksamkeit der Schüler aufkommen. Zu dem Zwecke aber muß er sich gründlich vorbereiten, damit er seinen Stoff beherrsche und möglichst viele Anknüpfungspunkte mit dem Bekannten zur Verfügung habe. Die Anteilnahme seiner Schüler bietet ihm in dieser Beziehung den besten Wegweiser und ein untrügliches Zeichen für den rechten Unterrichtsbetrieb.

Die Anteilnahme der Schüler anzuregen diene auch der gelegentliche Hinweis auf die Nützlichkeit und Schönheit des Esperantostudiums, wofür Geschichte und Organisation des Esperanto viele Einzelheiten bieten. Hierhin gehört auch der Briefwechsel mit ausländischen Esperantisten, sowie der Besuch der Esperantoausstellungen und anderer Veranstaltungen. Vor einem Zuviel in dieser Beziehung zum Nachteil der ernsten Arbeit sei jedoch gewarnt.

Auch die Anregung eines verständigen Wetteifers zwischen den Schülern diene zur Belebung der Anteilnahme.

Vor allem aber bleibt sie rege, wenn der Lehrer es durch seine Lehrweise versteht, die Schüler zur Selbsttätigkeit anzuregen. Selbsterlebtes, Selbsterdachtes, Selbsterstrebtes, Selbstgemachtes, Selbstgefundenes machen dem Schüler die meiste Freude — die Freude des Gelingens. Der Betätigungstrieb wird angeregt, die Mitarbeit fördert das Selbstbewußtsein und den Wetteifer — und führt zur Selbständigkeit, dem Ziele, das wir erstreben müssen.

Nur nicht, daß dem Schüler die starren Korkplatten der grammatischen Regeln angeschnürt werden, damit er schwimmen lerne durch den Sprachstrom unter deiner Führung und deinem Halt! Sondern hinein in die Flut mit ihm! Mit all seiner Begeisterung, seiner Kraft und seiner Begabung! Auf daß er mit deiner Hilfe selbst suche, sinne und finde, was du als Halt für ihn bereithältst!

Und darum: Halte auf persönliche Ausdrucksweise deiner Schüler. Mache sie unabhängig von deinem Wort. Bekämpfe das bloße Nachsprechen, das nicht des Schülers Denktätigkeit bildet, sondern sie tötet. Gib nichts, was deine Schüler selbst finden können, sondern dein Unterricht sei ein schaffendes Lernen, das Lernfreudigkeit der Schüler und Sicherheit des Erfolges verspricht. Hüte dich auch vor dem allzu breiten, erschlaffend wirkenden Vielreden, das deine Zuhörer denkfaul macht. Nicht Zuhören sei die Haupttätigkeit deiner Schüler, sondern freies und richtiges Sprechen und Darstellen. Also: Vormachen, kräftiges Nachhelfen und unmerkliches Beistehen — aber dann freies Gewährenlassen in Selbständigkeit. Das gibt Leben und Bewegung und führt zur Mobilmachung aller Kräfte im Schüler, die er für sein persönliches Weiterstudium und als praktischer Esperantist notwendig hat.

III. Die Vorbereitung des Lehrers auf die Unterrichtsstunden.

Will man im Leben etwas Gescheites leisten, so geht man nicht planlos vor, sondern überlegt reiflich, durchdenkt und „plant".

Und da sollte es bei den Unterrichtsstunden ohne Plan und Vorbereitung gehen? Wenn auch die notwendige Voraussetzung der vollständigen Beherrschung des Stoffes gegeben ist, und das zu Behandelnde auch nicht die Schwierigkeiten einer Universitätsvorlesung aufweist, so handelt es sich doch hier um den Aufbau von Gedanken zu einem einheitlichen Ganzen und um die Vermittlung dieser an andere Personen, die Schüler. Ein geistiges Gut ist in allen seinen Einzelheiten dem Geiste des Schülers zu vermitteln, zu überliefern. Das ist die Arbeit, die wir das Lehren nennen und die, wie wir in den vorherigen Abschnitten erkannt haben, sich aus einer Menge einzelner Tätigkeiten zusammensetzt, welche die geistigen Tätigkeiten der Lernenden entsprechend beeinflußt und so allmählich die Sprache reifen läßt — als Frucht einer mühevollen

Arbeit. Und nicht nur das. Der Kursusteilnehmer soll diese Sprache auch als ein lebendiges Kapital behalten und verwerten, anwenden und fähig sein, in ihr zu leben. Fürwahr, eine hohe Aufgabe hat der Unterrichtsleiter zu erfüllen, eine schwere — die ohne Vorbereitung nicht denkbar sein sollte!

Wie ist nun diese Vorbereitung zu gestalten?

Suchen wir uns ihren Inhalt klar zu machen, indem wir am Verlauf der einzelnen Unterrichtsstunde zeigen, was notwendig ist.

Die Unterrichtsstunde umfaßt gewöhnlich:

1. die Wiederholung,
2. die Vorbereitung,
3. die Vorführung des Neuen,
4. die Besprechung und
5. die Einprägung und Einübung.

Jeder dieser Punkte muß in der Vorbereitung berücksichtigt werden.

Zu 1. Am besten legt man sich eine Liste an mit sog. stehenden Übungen, die fortlaufend im Verlauf des Lehrganges ergänzt wird. In dieser finden Stoffe aus der Sprachlehre, der Geschichte und Organisation Aufnahme. Über ihre Anwendung siehe unter „Wiederholung".

Zu 2. Die Wiederholung kann auch als Vorbereitung des neu zu behandelnden Stoffes dienen. In diesem Falle kann sie eine stehende Übung sein, die man dementsprechend auszuwählen hat. Diese Wiederholung ist in der Gedankenverbindung begründet und soll im Bekannten, schon früher Behandelten den fruchtbaren Boden bieten für den aufzunehmenden neuen Samen.

Als Vorbereitung des Neuen diene auch z. B. die Anknüpfung an Sinnverwandtes aus der Muttersprache (igi — reinigen, il — Hebel). Ebenso ein Bild oder Buch, eine Zeitung, Karte, Zeichnung oder Tabelle, oder auch sonstwie Darstellbares. Alles das hat der Unterrichtsleiter für die Stunde nicht nur bereitzulegen, sondern auch die Behandlung desselben vorzubereiten.

Zu 3.—5. Dann folgt die Vorbereitung für den neu vorzuführenden Stoff. Selbstredend ist, daß der Lehrer den Stoff beherrscht, daß er über der Sache stehe und mehr wisse, als er in dieser Stunde über den betr. Gegenstand zu lehren hat. Die fleißige Vorbereitung des Lehrers bereichere sein Wissen und erweitere seinen Gesichtskreis im weiten Gebiet der Sprache. (Durch Lehren lernt man.)

Ist ein Lehrbuch in der Hand der Schüler, dann ist dem Unterrichtsleiter die Mühe der Auswahl erspart. Er hat die Lektionen des Lehrbuchs nur in den Rahmen seiner Unterrichtsstunde einzufügen — entsprechend dem geistigen Vermögen seiner Schüler. Es liegt also im Ermessen des Lehrers, die 10, 14, 15 oder mehr Lektionen des Buches auf die Unterrichtsstunden zu verteilen.

Liegt dem Unterricht kein Lehrbuch zu Grunde, dann achte man auf lückenloses Vorwärtsschreiten und folgerichtigen Aufbau

vom Leichten zum Schweren für das gesamte Gebiet des Lehrganges.

Bei Auswahl und Bestimmung des Stoffes lasse man sich von dem Grundsatze des Notwendigen und Möglichen leiten, wolle nie alles und zu viel bieten; denn durch die Vielheit wird nur die Einheit des Erfolges beeinträchtigt.

Der ausgewählte Stoff wird nun zurechtgelegt. Dabei hat sich der Lehrer folgende drei Fragen vorzulegen:

1. Wie veranlasse ich die rasche und lebendige Auffassung?
2. Wodurch sichere ich das Verständnis?
3. Was muß für das gute Behalten geschehen?

Zu 1. Rasche und lebendige Aufnahme des Neuen wird schon vorbereitet in der eigentlichen Vorbereitung unter 1, sodann durch die geschickte Auswahl der Anschauungsmittel und Anwendung derselben als Belebung des Stoffes und Erleichterung der Auffassung. Hierüber ist bei Behandlung des Grundsatzes der Anschaulichkeit das Wichtigste gesagt. Eingehender wird sich damit weiter unten das Kapitel „Veranschaulichung" befassen.

Zur besseren Aufnahme des Neuen ist anzuraten, für eine entsprechende Gliederung des Stoffes nach den Gesichtspunkten der Klarheit zu sorgen.

Zu 2. Sind somit die Vorbedingungen für die Möglichkeit einer lebendigen Auffassung gegeben, dann muß sich der Lehrer Rechenschaft darüber ablegen, wie er das Verständnis sichert. Zu diesem Zwecke durchdenke er den darzubietenden Stoff, überblicke ihn von allen Seiten und suche seinen Hauptpunkt. Von diesem aus gruppiere er das Ganze und stelle die einzelnen Abschnitte fest, die sich in der entwickelnden Darbietung oder im Vortrage zeigen sollen. Dann ist der passendste Ausdruck, die richtige Form nach der sachlichen und gedanklichen Seite festzulegen.

Zu 3. Und dann kommt endlich die Sorge um das Behalten, das Befestigen, Einüben, Einprägen, Anwenden. Auch hier wieder die mannigfaltigsten Ansprüche, denen der Lehrer nur gerecht werden kann, wenn er ihrer in der Vorbereitung zur Unterrichtsstunde gedenkt.

Schon vorher schälte er die Gliederungspunkte heraus. Nun gilt es, Übungssätze festzulegen, Aufgaben zu formen, oder solche aus dem Lehrbuch auszuwählen, oder für seine Zwecke umzubilden und passenden Lesestoff zu bestimmen. In der folgenden Behandlung der einzelnen Unterrichtsaufgaben findet der Leser eine Fülle von Gesichtspunkten, die er bei seiner Vorbereitung zu beachten hat.

Also eine Menge Arbeit, die der Unterrichtsleiter in der Vorbereitung zu erledigen hat, und die wohl ebenso viel Zeit in Anspruch nimmt wie die Unterrichtsstunde selbst. Aber solche Vorarbeit macht sich in der Lehrstunde gewiß gut bezahlt. Zeit und Mühe werden erspart, mancher Verdruß wird vermieden, Mißerfolge

werden seltener, das Ansehen des Lehrers steigt, und der geordnete Gang des Unterrichts ist gesichert. Darum ist die gewissenhafte Vorbereitung unerläßlich und ein tüchtiger Lehrer ohne sie nicht denkbar.

IV. Methodik der einzelnen Unterrichtsaufgaben.

Lehrziele.

Das Ziel des Esperantounterrichts muß ein mehrfaches sein. Wir unterscheiden eine

unmittelbare, praktische und eine
mittelbare, ideelle Aufgabe.

Unmittelbare, praktische Aufgabe des Esperantounterrichts ist: **Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, Fähigkeit, gesprochenes Esperanto richtig auffassen und Werke der Esperantoliteratur lesen zu können.**

Es werden also verlangt:
Gute Aussprache,
sicheres Sprechen,
ausreichender Wortschatz,
verständiges Lesen,
Sicherheit im schriftlichen Ausdruck,
genügende grammatische Kenntnisse und
gewisse Bekanntschaft mit Geschichte und Organisation.

Dazu kommt als **mittelbare, ideelle Aufgabe:**
Verständnis der Kultur anderer Völker,
Völkerverbindung und Völkerversöhnung.

Hohe und wichtige, praktische und ideale Ziele sind es, die der Unterrichtsleiter bei seinen Schülern zu erstreben hat, die aber nur dann erreicht werden können, wenn er sich selbst über die einzelnen Fragen im klaren ist.

Wenn hierunter die einzelnen Unterrichtsgebiete nacheinander behandelt werden, so sei vorweg betont, daß dieselben im praktischen Unterrichtsverlauf diese Scheidung nicht aufweisen dürfen, daß vielmehr eine natürliche Verbindung mannigfaltigster Art zwischen ihnen bestehen muß. Eins ist aufs andere angewiesen, eins muß das andere ergänzen und stärken. Alle aber müssen zu dem einen gemeinsamen Ziele hinstreben, von dem sie alle auch ihre Kraft empfangen:

Kennen und Verstehen des Esperanto!

a) Aussprache.

Erste Aufgabe des Esperantounterrichts ist die Aneignung einer guten, richtigen Aussprache. Wenn auch die Aussprache der meisten Esperantolaute zumal für den Deutschen keine Schwierigkeiten bietet, so ist doch z. B. die Aussprache der Dachbuchstaben, weil den Deutschen fremd, mit Aufmerksamkeit und Sorgfalt zu behan-

deln. Gewiß bieten die übrigen Laute dem sprachkundigen Deutschen keine besonderen Schwierigkeiten. Wenn man aber den heimischen Sprachklang, z. B. das farbenfreudige Vokalbild des Süddeutschen oder den strengen Ernst des Niederdeutschen in Betracht zieht, dann wird klar, daß die Schwierigkeiten der lautreinen Aussprache bei gewissenhafter Erlernung doch größer sind, als sie auf den ersten Blick erscheinen. Des Unterrichtsleiters Sorge muß es sein, daß hinsichtlich der Aussprache kein schlesisches, bayrisches, rheinländisches, norddeutsches oder ostpreußisches Esperanto entsteht. Darum habe stets dein besonderes Augenmerk auf eine **fundamentgemäße** Aussprache der Einzellaute wie der Sprachsilben, sowie auf die Betonung in Wort und Satz.

Wann sollen die Belehrungen über Aussprache erfolgen?

Die meisten Lehrbücher geben eingangs eine Anleitung zur Aussprache. Andere bringen eine solche gelegentlich in den ersten Lektionen. Erstere werden der vielfach erhobenen Forderung gerecht, dem eigentlichen Sprachkursus einen Vorkursus für die Aussprache vorauszuschicken. Will der Unterrichtsleiter aber in diesem Vorkursus nicht schon gleich gegen die Forderung der direkten Spracherlernung verstoßen, so darf er hier nicht von Musterwörtern ausgehen; denn diese sind, wie in den meisten Lehrbüchern, nur unter Berücksichtigung der auftretenden Laute gewählt, also ohne jeden inneren Zusammenhang. Dazu fordern solche zusammenhanglosen Wörter vom Lehrer wenigstens in etwa eine Inhaltserklärung — eine meist zwecklose Arbeit, da die nicht im Sprachganzen verbundenen Wörter meist doch nicht behalten werden.

Den Standpunkt, die Aussprache in einem besonderen Vorkursus zu behandeln, vertreten u. a. Borel, Brüggemann, Christoffel, Göhl, Otto, Richter, Schamanek, Schramm und Stark.

Andere Lehrbuchverfasser, wie Möbusz, Streidt und Gießmann, bringen die Belehrungen über Aussprache im Verlauf der ersten Lektionen. Dr. A. Möbusz sagt dazu in seinem Lehrbuch S. 9: „Es ist unbedingt zu empfehlen, den Unterricht gleich mit dem Gespräch des 1. Lesestücks zu beginnen, die Aussprache der besonders zu beachtenden Laute in der Reihenfolge ihres Auftretens im Stück zu besprechen und die systematische Aussprachelehre erst nach Erledigung des 3. Lehrstücks als Zusammenfassung und Wiederholung durchzunehmen."

Gießmann gibt die phonetischen Regeln und Belehrungen ebenfalls gelegentlich und verteilt sie auf fast sämtliche Lektionen.

Die Lehre über die Aussprache kann also erfolgen:

1. in einem besonderen Vorkursus
2. „in der Reihenfolge ihres Auftretens".

Richtig angewandt führt jeder Weg zum Ziel, hat jeder seine Vorzüge. Voraussetzung für beide ist das Ausgehen vom Sprachganzen, vom Lesestück, das dem Gedankenkreis des Schülers nahe

liegt. Das gilt zumal für den Vorkursus. Mit dem Lesestück wird das Interesse des Schülers festgehalten, wegen des Zusammenhangs kann anschaulich vermittelt werden, Wort- und Sachvorstellung bleiben eng verbunden, jedes einzelne Wort, wie jedes Satzganze prägen sich besser ein, eine größere Geläufigkeit wird erzielt, der Unterricht ist voll Leben und bleibt daher munter und frisch. Wenn sich in dieser Weise der Vorkursus an ein Sprachganzes anschließt, wird er eine gute Begründung des Gesamtunterrichts sein: die erste Leseschwierigkeit ist überwunden, manche sprachlichen Ausdrucksformen und Teile der Sprachlehre sind unbewußt angeeignet, und im Übungsstoff selbst ist manches Wissenswerte (vergl. Borel Lehrbuch S. 7) für den späteren Unterricht gewonnen.

Das zweite Verfahren, das der **gelegentlichen** Unterweisung, ist dem Vorkursus unbedingt vorzuziehen. Es muß aber dem Unterrichtsleiter hierbei zur Pflicht gemacht werden, die Betrachtungen und Übungen in der Lautlehre zu gegebener Zeit bei jedesmaligem Auftreten eines neuen Lautes gewissenhaft anzustellen und nicht durch die nur gelegentliche Behandlung der Aussprache diese als nebensächlich hinzustellen. Auch vor dem Gegenteil muß er sich hüten, mit Vormachen, Verbessern und Antreiben den Gang des übrigen Unterrichts allzuviel zu stören.

Wie sollen die Belehrungen über Aussprache erfolgen?

Durch den Gebrauch der Muttersprache haben sich die Sprachorgane an bestimmte Bewegungen, das Ohr an bestimmte Lautklänge gewöhnt. Dieser Umstand fällt noch mehr ins Gewicht, wenn Zunge und Ohr durch den heimischen Dialekt für ein lautreines Deutsch unempfänglich gemacht sind. Dann kommt der Lehrer mit dem sehr einfachen Mittel des Vor- und Nachsprechens nicht aus. Auch das vergleichsweise Heranziehen der deutschen Aussprache genügt dann nicht immer (vergl. die meisten Lehrbücher). Vielmehr muß das Klangbild des Lautes genau beobachtet, seine Eigenart erfaßt und seine Entstehung klar werden. Der Schüler muß durch sorgfältige Beobachtungen dahin geführt werden, zu erkennen, daß der betreffende Laut nur dann richtig ausgesprochen werden kann, wenn die Sprachwerkzeuge zueinander diese oder jene Stellung haben, d. h. der Schüler muß die Sprachbewegungsvorstellung haben. Dazu sind erforderlich: genaue Beobachtung, richtige Aneignung und bewußte Wiedergabe. Beste Anleitung zur Beobachtung und Aneignung bietet das Entstehenlassen des Lautes, Hinweis auf die Mundstellung, evtl. Zeichnung derselben an die Tafel. So genügt es z. B. nicht zu sagen: Sprich „e" wie in „es", oder: „e" wie ein nicht zu breites „ä"; denn der Süddeutsche spricht „ees", der Kölner „äs".

Vielmehr ist auf die Mundstellung hinzuweisen. Also z. B.:

e — Mundstellung wie bei e, sprich ä,

s — Zungenspitze leicht an die Zähne, Luft scharf herausstoßen,
z — Zungenspitze leicht an Zahnreihe, Luft gleitet summend heraus,
ŝ — Zunge liegt nach unten gezogen, Luft stößt scharf durch die Mundröhre und reibt sich an deren Wänden,
c — Mundstellung wie bei e, Zungenspitze an obere Zahnreihe, Luft durchstoßen,
ĉ — Mundstellung des t, Zungenspitze an obere Zahnreihe, aus dieser Stellung heraus sch sprechen,
ĝ — aus der Mundstellung des d heraus ein stimmhaftes sch sprechen, wobei die Stimmbänder mitschwingen,
ĵ — Mundstellung wie bei sch, Luft reibt sich weich durch die Mundröhre, die Stimmbänder schwingen mit,
ĥ — die Luft reibt sich scharf am Gaumen, doch nicht so scharf, daß das Gaumen-r entsteht,
v — obere Zahnreihe auf Unterlippe, Luft reibt sich zwischendurch, doch nicht stoßend, sondern weich und stimmhaft,
ej — langes e mit nachklingendem kurzem i,
aj — Mundstellung des a mit kurz nachfolgendem i,
oj — wird aus der e-Stellung, nicht aus der a-Stellung gebildet,
uj — Mundstellung des u mit nachfolgendem kurzem i,
aŭ — Mundstellung des a mit kurzem Übergang zu u,
eŭ — Mundstellung des e mit kurzem Übergang zu u,
ng — Mundstellung des n mit nachfolgendem, selbständigem g (kein Nasenlaut),
nk — Mundstellung des n mit nachfolgendem, selbständigem k (kein Nasenlaut),
nj — Mundstellung des n mit nachfolgendem, selbständigem j.

Durch diese lauttechnischen Betrachtungen wird der Schüler eher gezwungen, Zunge und Ohr dem Neuen anzupassen, als durch bloßes Vor- und Nachsprechen. Auch werden alle Schüler gleichzeitig erzogen zur bewußten, nicht mechanischen Übung des Neuen, die obendrein noch unterstützt werden kann durch gemeinsames Zusammenstellen einer Lauttafel.

Weitere Unterstützung findet das Erlernen der Aussprache durch die Lautschrift, wie sie von Möbusz, Gießmann, u. a. angewandt wird. Um nicht verwirrend zu wirken, werde sie nur vom Lehrer, nicht vom Schüler angewandt, und zwar nur bei der ersten Durchnahme, allenfalls noch bei der ersten Wiederholung. Ein Zuviel ist hier gewiß vom Übel. Der Lehrer schreibt an die Tafel c = z, ĉ = tsch, ĝ = dsch, ĥ = ch, ŝ = sch usw. Er bedenke aber, daß sowohl Lautschrift als auch phonetische Belehrungen nur Hilfsmittel sind, daß das Sprechen die Hauptsache bleibt: das Sprechen in Wörtern, Sätzen, ganzen Lesestücken, als Chorsingen und -sprechen, aber stets unter Kontrolle des Lehrers, und

wenn notwendig, mit geschicktem Zurückgreifen auf die phonetischen Belehrungen.

Die Ausbildung in der richtigen Aussprache der Einzellaute ist aber nur ein Teil der Aussprachelehre. Ebenso wichtig ist die Aussprache in Lautganzen. Erst, wenn der Schüler die Einzellaute in den Einzelwörtern und im Zusammenhang richtig spricht, darf der Lehrer zufrieden sein.

Er hat also sein Augenmerk zu richten auf gute Aussprache bei

Selbstlaut (Vokal)-verbindungen,
Vokalen vor m und n,
Mitlaut (Konsonanten)-verbindungen,
Wortendungen,
Silben
und auf den Sprachtakt.

Selbstlaut-Verbindungen. Im Deutschen spricht man Verbindungen wie iu, ie, io, ia oft mit dazwischengeschobenem j aus, was im Esperanto nicht statthaft ist. Also nicht statt kiu = kiju, societo = socijeto, kio = kijo, scias = scijas. Ferner sind ou, ei, oi, au stets zweisilbig zu sprechen Also: tro-uzi, kre-i, hero-ino, bala-u.

Selbstlaute vor m und n. Im Deutschen wird der Selbstlaut vor m und n vielfach nasal ausgesprochen, was im Esperanto zu vermeiden ist. Man achte also auf reines a und o vor m und n, bei n besonders, wenn ihm g oder k folgt. Also: amanto, ambaŭ, amuzi, angla, angulo, ankaŭ, ankro, antikva sind stets ohne Nasal-a zu sprechen.

Mitlaut-Verbindungen. Dabei wird leicht der erste Laut verwischt. Also bei internacia das r, respondkarto —d, helplingvo — p zu b, efektive — k zu g, ebenso bei praktika. Entstehen bei Zusammensetzungen Doppelkonsonanten, so wird einer derselben leicht verwischt, z. B. bei mallaŭte, dissendi, ekkuri, manĝĉambro (darum besser manĝo-ĉambro).

Wortendungen. Dabei werden auch leicht die Endlaute durch den Anlaut des nachfolgenden Wortes verwischt, wie in paŝo post paŝo das t, in okcent lokoj das t, in kvar mil das r. Bei den Endungen ist auf die scharfe Aussprache des Akkusativ-n zu achten. Bei Wortendungen und Silben gilt: Die Silben und Endungen sind gut hörbar auszusprechen, daß der Zuhörer deutlich die einzelnen Laute und Silben unterscheiden kann und kein Irrtum entsteht. Also nicht ests statt estis, ŝirms statt ŝirmis, frigas statt forigas, elmento statt elemento, matrialo statt materialo.

Endlich muß im Sprachtakt, dem Satz oder der Wortreihe, jeder Selbstlaut seine Deutlichkeit, Bestimmtheit und Ausdehnung behalten. Kein Breitziehen auf der betonten Silbe, kein Abkürzen am Wortende.

Bei aller Behandlung der Aussprache bedenke der Unterrichtsleiter stets, daß es sich um eine körperliche Anspannung und Zusammenfassung handelt wie bei Turnübungen, und daß nur, wie bei

diesen, straffe Zucht (Disziplin) und angespannte Tätigkeit der Sprechwerkzeuge zum Erfolge führt, der aber nur dann in seinen Früchten erhalten bleibt und dauerndes Gut wird, wenn die Aussprache, außer in der Zeit der Grundlegung, auch während des ganzen Lehrganges eifrig gepflegt wird. Darum bedarf es der dauernden Aufmerksamkeit und des stetigen Verbesserns seitens des Lehrers. Geduld und Ausdauer!

Bei Erledigung der Aussprache spiele auch die Wort- und Satzbetonung eine wichtige Rolle. Der Lehrer achte stets, zumal aber in den ersten Stunden auf die richtige Betonung des Wortes auf der vorletzten Silbe. Nie darf die Betonung verschoben werden z. B. um bei Gegenüberstellung den Sinn einer bestimmten Silbe hervorzuheben, wie in tie — ĉi tie, tiu — ĉi tiu, tio — ĉi tio, antaŭ — malantaŭ, sana — malsana, utila — senutila, ebla — neebla, neniu, neniel, indem ĉi, bzw. mal, sen, ne besonders hervorgehoben werden.

Hierin gehört auch die Beobachtung der richtigen Satzbetonung, d. h. der Hervorhebung eines bestimmten Wortes im Satze, um dem ganzen Satzinhalt einen bestimmten Sinn zu geben. So kann der Satz „Ni iru nun" dreimal seinen Sinn ändern, je nachdem man das 1., 2. oder 3. Wort betont, was allerdings auch durch Voranstellung des betr. Wortes geschehen kann.

Das Gebiet der Aussprache wird eingehend behandelt in: Christallers „Esperanto" und Lippmanns „Sprachliche Gutachten".

Von neutralen Gegnern des Esperanto sowohl, als auch von Vertretern anderer Weltsprachsysteme, besonders des Ido, werden Einwände auch gegen die Aussprache im Esperanto erhoben, als da sind:

„Esperanto besitzt zu viele schwer aussprechbare und schwer voneinander zu unterscheidende Laute.

Die Franzosen können -aj -oj nur schwer aussprechen.

Die Akzentbuchstaben sind ein zu großes Hindernis.

Die „slavischen" Zischlaute beeinträchtigen den Wohlklang.

(Aus: Waffen für Esperanto v. Prof. P. Christaller, in der Festschrift anläßlich des 7. deutschen Esperanto-Kongresses 1912.)

Jedem Kursusleiter sollten diese „Waffen" bekannt sein.

Die Konsonantenverbindungen -ng -nk -nt.

Lehrbeispiel.

Anschauungsmittel: der menschliche Körper oder Abbildung davon z. B. in Thora Goldschmidts Bildotabuloj. An der Tafel stehen die Wörter:

angeben, ungleich, Bahngleis, — Angst, Anger, Lunge, Schlinge.
Ankunft, unklar, Einkehr, — Enkel, Unke, Onkel, Anker.
entlang, entweder, kentern, Ente.

Zur Behandlung stehn folgende Wörter: ventro, frunto, mentono, dento, flanko, trunko, vango, fingro, ungo, lango, laringo.

Als vorbereitende Übung werden die deutschen Wörter verschiedentlich laut zusammen gelesen und auf die klare Trennung von ng, nk, nt hingewiesen, dabei auch auf die gegensätzliche Aussprache in „Angst, Enkel" usw. aufmerksam gemacht.

Nun werden die einzelnen Esperantoausdrücke bei Besprechung oder beim Lesen eines Sprachstückes über den menschlichen Körper gewonnen, der Lehrer zeigt und nennt die Körperteile. Er spricht sie langsam und scharf vor und läßt sie jedesmal von einem Schüler nachsprechen, auch im Chor. Dabei macht er unter Hinweis auf die deutschen Wörter auf die scharfe Trennung von ng, nk, nt aufmerksam und betont, daß es im Esperanto eine nasale Verbindung von ng, nk wie in „Angst, Enkel" usw. nicht gibt. Wenn notwendig, kann der Unterschied zwischen getrennt gesprochenem ng, nk und nasalem ng, nk noch klarer gemacht werden durch den Hinweis auf die verschiedene Mundstellung. (M. E. soll man dem Schüler — wenigstens nicht zu Anfang — nichts davon sagen, daß auch eine Aussprache wie in „Mangold, Langobarde" zulässig ist (vgl. Lippmann, Sprachliche Gutachten S. 24); denn bei dem immer möglichen Nachlassen der straff disziplinierten Aussprache wird es bei manchem Schüler schon von selbst dazu kommen, daß er nicht scharf getrenntes ng, nk spricht und zu dieser „natürlicheren und gefälligeren Aussprache" neigt.)

Es erfolgt nun nochmaliges deutliches Vor- und Nachsprechen und deutliches Anschreiben der Wörter durch den Lehrer an die Tafel. Die Schüler lesen die Wörter von der Tafel, einzeln und im Chor.

Nun zeigt der Lehrer die einzelnen Körperteile an sich oder einem Schüler und fragt in vollständigen Sätzen. Z. B.: Kio estas tio?, worauf der Schüler in einem ganzen Satze antwortet: Tio estas la frunto! oder: Tio estas mia frunto! Tio estas via frunto!

Zur weiteren Übung werden noch folgende Fragen und Antworten angeschlossen:

Kie estas la vango? — Ĉi tie estas mia vango! Der Schüler zeigt!

Per kio vi montras? — Mi montras per mia fingro!

Kion vi vidas? — Mi vidas la mentonon!

Montru vian ventron! — Ĉi tie estas mia ventro! (Gelegenheit zur eifrigen Übung des Akkusativ!)

Nachdem diese Sätze in Fragen und Antworten (auch Fragen vonseiten des Schülers) mündlich fleißig geübt sind, werden dieselben auch niedergeschrieben.

Ein Lesestück beschließt vielleicht die Unterrichtsstunde, und als Hausaufgabe wird eine Beschreibung des menschlichen Körpers aufgegeben.

---

b) Mündliche Sprachpflege.

Der wichtigste Baum im Garten des Esperantounterrichts ist wohl die Pflege des mündlichen Ausdrucks, denn dieser ist die Norm für das Lesen, ist die Grundlage für die schriftliche Darstellung, weil das Klangbild das „Fundament der sprachlichen Tätigkeit" ist, das die Sprachbewegungsvorstellung (s. bei Aussprache) zur Sprachvorstellung führt.

Zweck der mündlichen Sprachpflege ist demnach, den Schüler zum Erwerb richtiger Klangbilder zu führen. Eine wichtige Aufgabe, die der eifrigen Pflege bedarf, die zu erfüllen aber viel Mühe des Lehrers aufzuwenden ist, viel Erwägung, Umsicht und Arbeit.

Wie erziele ich geläufiges Sprechen?

Oberster Grundsatz, den auch die meisten Lehrbücher vertreten, ist hier: keine lebensferne Wortbildung oder Übertragung aus dem Deutschen, wodurch das Ohr nicht an die Aufnahme mannigfaltiger und natürlicher Rede gewöhnt wird, kurz, keine Schulsprache. Vielmehr sollen Sprechübungen der rechten Gestalt der Sprache nachgehen und dem wirklichen Leben, dem Leben des Schülers entnommen werden. Nur so haben diese bildenden Wert und sichern praktisch schätzbaren Gewinn.

Als weiterer Grundsatz komme hinzu, daß bei allen Sprechübungen die Schülerrede in lautlicher Hinsicht stets der Beaufsichtigung des Lehrers unterliegt, wobei nicht fehlen darf, daß der Schüler sich selbst verbessere. So ist immer bei den Übungen des Mundes das Ohr mit wach zu halten, indem der Schüler sich selbst und die gute (stets mustergültige!) Aussprache des Lehrers hört.

Endlich beachte der Unterrichtsleiter: Der Standpunkt des Schülers muß berücksichtigt werden, die Scheu des Anfängers gilt es zu beheben und die ersten Schwierigkeiten; denn die Beweglichkeit der Zunge kommt erst allmählich und nur mit vieler Übung. Darum nehme der Lehrer jede Gelegenheit wahr, den Schüler zum Sprechen zu bringen, ohne selbst viel dabei zu sprechen; denn das **Vielsprechen des Lehrers erstickt die Sprechfreude des Schülers!**

Wann beginnen die Sprechübungen?

Bereits in der ersten Stunde kann damit begonnen werden. Ein gewisses Frage- und Antwortspiel kann hier schon einsetzen. Kurze Fragen des Lehrers, denen der Wortschatz des Schülers zugrunde liegt, veranlassen diesen zu Antworten in kurzen Sätzen, wie ja auch der sprachliche Zusammenhang im Satze stets Ausgangspunkt und Gegenstand alles Lernens sein sollte. Bei der Antwort des Schülers halte man darauf, daß dieselbe zuerst in Gedanken zurechtgelegt und dann fließend, ohne Zögern oder mehrmaliges Ansetzen ausgesprochen wird. Das Formen der Antworten zu Sätzen werde von Anfang an verlangt, mit einem W o r t als Antwort begnüge sich der Lehrer n i e. Wohl dürfen die Worte der Lehrerfrage anfangs zu-

grunde gelegt sein, aber mehr und mehr trete diese zurück, der Schüler gestalte seine Antwort immer selbständiger und werde so zur zusammenhängenden und freien Rede geführt.

Hierbei achte man darauf, daß alle Schüler mittun und die Antwort geben können. Den Schlechteren läßt man die gegebene Antwort nachsprechen, um ihn so auch allmählich zu selbständigem Reden zu bringen; denn Hauptsache muß sein, die g a n z e Klasse zu allgemeiner, wackerer Teilnahme am Unterricht und zu einem mutigen, freien Sprechen zu führen. Gewiß erfordert das die ganze Aufmerksamkeit und Persönlichkeit des Lehrers.

Verfährt man so mit Frage und Antwort in ganzen Sätzen, dann wird der Gewinn des Unterrichts groß sein: der Schüler wird befähigt, einfache Fragen unmittelbar aufzufassen und die geeignete Antwort darauf zu geben. Mit fortschreitender Entwicklung aber wird er zum Verstehen zusammenhängender Rede, wie zum fließenden Ausdruck seiner eignen Gedanken im Zusammenhang befähigt. Er wird unbefangen werden, wird Verwirrung und Scheu überwinden und mehr und mehr sich gewöhnen, ohne den Umweg über die Muttersprache, seine Gedanken sofort in Esperanto auszudrücken, d. h. **er wird in Esperanto denken.**

Wir stellten oben den Grundsatz auf, die Sprachübungen aus dem Lebenskreis des Schülers zu nehmen. Nicht nur die Anteilnahme des Schülers verlangt diesen Grundsatz, sondern er hat auch einen tieferen Grund. In unserm Seelenleben spielen nämlich die Gefühle eine große Rolle. Dieses Umstandes bedient sich der Lehrer bei Erfüllung obigen Grundsatzes. Er knüpft den Sprachstoff an die nächste Umgebung des Schülers an, an eigne Tätigkeiten, Selbsterlebtes, Selbstgesehenes, gibt zusammenhängende Stücke, beschreibend, erzählend, oder im Anschluß an Anschauungsbilder oder an die wirkliche Umgebung. Durch die Behandlung dieser Sprachstücke wird die Tätigkeit des Schülers angeregt und dadurch lustbetonte Eindrücke hervorgerufen, also Gefühle geweckt und die Vorstellungen in ihren Gefühlsbestandteilen bewußt. So wird die innere Sprachform, das S p r a c h g e f ü h l entwickelt, auf dem letzten Endes Spracherlernung und Sprachbeherrschung beruhen. Bildung des Sprachgefühls ist deshalb als oberstes Ziel der Sprachübungen jedes Sprachunterrichts anerkannt.

Stoffe für Sprechübungen bieten sich nach dem Vorhergesagten

1. in den Erlebnissen des Schülers,
2. in den Sprachstücken des Lehrbuchs,
3. in Anschauungsbildern, aber auch
4. im Singen von Esperantoliedern,
5. in Esperantospielen und
6. im Auswendiglernen.

S e l b s t e r l e b t e s ist Verstandenes. Die Schülerseele steckt in ihm, die herauszulocken Aufgabe des Lehrers sein muß, um die Form der Sprache an ihrem Inhalte zu bilden. Auch ist das Selbst-

erlebte für den Unterricht geeignet, weil es in sich die Anteilnahme an der Sache mitbringt und, da bekannt, sachliche Erklärungen überflüssig macht. Es wird der Geist des Schülers nicht durch sachlich Neues erschwert, sondern auf die Sprachformen konzentriert.

Die Sprachstücke werden in den Lehrbüchern meist derart für die Pflege des mündlichen Ausdrucks benutzt, daß ein Sprachstück in Fragen und Antworten umgesetzt wird. Dabei ist zu beachten, daß man beim einzelnen länger verweilen und durch öftere Wiederholung die Eindrücke befestigen muß. Damit dabei keine Ermüdung eintritt, sorge man für Abwechselung durch Umänderung der Fragen, auch Fragestellung der Schüler. Je mehr aber der Lehrgang fortschreitet, desto mehr muß die wachsende Teilnahme und die größere Fähigkeit der Schüler berücksichtigt werden. Darum wird man nicht mehr nur dem Inhalte nach abfragen und keine verflachenden Inhaltsangaben fordern, sondern Wesentliches und Geeignetes herausgreifen in reicher Abwechslung und so allmählich zu dem Text in freiere Beziehung treten. Wie weit der Unterrichtsleiter hierbei geht, hängt natürlich von der Fähigkeit seiner Schüler ab.

Anschauungsbilder als Hilfsmittel für die Sprechübungen verwenden u. a. Th. Goldschmidt, Richter u. Stark. Weiter unten wird unter „Anschauung" eingehender darüber gesprochen werden.

Das Singen von Esperantoliedern ist, wie auch die Ausführung von Esperanto-Karten- und Gesellschaftsspielen, zumal in den Gruppenabenden zu empfehlen. Für das Singen bietet F. Pillaths „Das deutsche Lied in Esperanto" eine Menge guter Texte.

Auch Scherzfragen und Rätsel seien hier erwähnt, die mit ihrem befreienden Lachen, wie mit ihrem ernsten Suchen im Unterricht gute Dienste tun. (Vgl. „Tra la mondo" I. und II.)

Letztes Mittel ist das Auswendiglernen von Sprüchen und Strophen. In manchen Lehrbüchern wird sogar das Auswendiglernen von Übungssätzen und ganzen Übungsstücken verlangt. Hier muß der Lehrer sich aber wohl des alten Satzes bewußt sein: „Auswendiglernen sei mein Sohn dir eine Pflicht, vergiß dabei das Inwendiglernen nicht!" Nichts Unverstandenes soll auswendiggelernt werden. Darum schicke der Lehrer dem Auswendiglernen die passende Sacherklärung voraus und gehe den Lernstoff auch in bezug auf die richtige Betonung mit den Schülern vorher durch, damit er inhaltlich geistiges Eigentum der Schüler werde.

Für gewöhnlich wird bei der mündlichen Unterhaltung ein einzelner Schüler aufgerufen, die Antwort zu geben. Nie soll dieselbe von mehreren unaufgefordert zugleich gegeben werden.

Ausnahmsweise kann auch das Chorsprechen angewandt werden, d. i. das taktmäßige Zusammensprechen aller Schüler unter Leitung des Lehrers. Dieses Chorsprechen muß aber eine Ausnahme bleiben, da sonst der einzelne Schüler nicht beurteilt werden kann. Trotzdem ist es ein gutes Mittel, die ganze Klasse gleich-

zeitig zu beschäftigen, es belebt und erfrischt den Unterricht, drängt die Vorlauten zurück und ermutigt die Schüchternen. Man kann die Beobachtung machen, daß die Betonung beim Chorsprechen eine viel bessere ist, als wenn der einzelne spricht; denn der einzelne tritt hier mehr aus sich heraus. Der Schüler gewöhnt sich also an schöneres Sprechen, sein Geschmack für dieses wird gebildet.

Das Chorsprechen geschieht nach vorher genau festgelegtem Text im Takt, wobei auf genaue Aussprache zu achten ist (bes. der Endlaute). Es soll sinngemäß, ohne Leierton und in mittlerer Stimmlage gesprochen werden. Auch lasse man keine Gedankenlosigkeit aufkommen.

c) Wortschatz.

Schon Leibnitz sagte: „Der Grund und Boden einer Sprache sind die Wörter". Und so finden wir wohl hier und da Fremdsprachler, die von sprachlichen Regeln keine Ahnung haben, aber über einen hinreichenden Wortschatz verfügen, den sie sich meist nur durch Umgang mit Anderssprachlern angeeignet haben. Also ist zum Gebrauch und zur praktischen Anwendung des Esperanto der Besitz eines möglichst umfangreichen Wortschatzes unerläßliche Bedingung. Nur wer diesen besitzt, wird in der Sprache lesen, schreiben und sprechen können, ohne bei jeder Gelegenheit des Wörterbuchs zu bedürfen.

Immerhin soll der Unterrichtsleiter das Maß des Wortschatzes weise zu beschränken wissen und sich für gewöhnlich an die Einteilung des Lehrbuches, seine Übungen und seinen Lesestoff halten. Darüber hinaus aber ist es zu empfehlen, daß der Lehrer sich klar ist über das „Münzsystem der Sprache", wie es in der Methode Mertner genannt wird. Demnach ist den einzelnen Wörtern der Sprache, wie den Münzen, je nach der Häufigkeit ihrer Anwendung ein verschiedener Verwendungswert beizumessen. In obengenannter Methode heißt es: „Von den 80 000 Wörtern einer Kultursprache sind es kaum einige hundert, denen der Wert eines Worttausenders zugesprochen werden kann." Sinngemäß auf Esperanto mit seinen rund 5000 Wortwurzeln (von denen 2 629 des Universala Vortaro mit 37 Prozent rein deutsche und 11 Prozent im Deutschen gebräuchliche fremde Wörter sind) angewandt, bedeutet dies, daß der zur Verfügung stehende Wortschatz für gewöhnlich nicht etwa 400 Wortstämme zu überschreiten braucht, die durch Hinzufügung von Vor- und Nachsilben immerhin einen ansehnlichen Wortschatz ergeben.

Die wichtigste, aber zugleich schwierigste Frage in bezug auf den Wortschatz ist die der Aneignung, besser: Die Mittel zur Aneignung und die Verarbeitung des angeeigneten Wortschatzes.

Der oft beschrittene, sehr einfache (wenigstens für den Lehrer) Weg der Wortaneignung ist der, dem Schüler in jeder Stunde eine

Anzahl Wörter zum Auswendiglernen aufzugeben und in der nächsten Stunde durch wiederholtes Abfragen zu befestigen, ein vom erzieherischen Standpunkt zu verwerfendes Mittel, das um so ungeeigneter ist, je weniger die einzelnen Wörter zueinander in innerem Zusammenhang stehen.

Und gerade der innnere Zusammenhang ist es, auf den der Lehrer sein Augenmerk bei Aneignung des Wortschatzes haben muß, da dieser das wertvollste Mittel dazu ist. Durch den inneren Zusammenhang, der vom Schüler an sich schon die so notwendige Anteilnahme fordert, wird der Wortsinn vermittelt, die sonst für den Schüler abstrakten Wörter werden mit ihrem Gehalt lebendig, der Schüler fühlt sie unter seinen Händen werden und steht über ihnen. Er fühlt ihr Leben, das sich mit seinem eignen Erleben verbindet, und so sind dem Geiste des Lernenden sichere Stützpunkte gegeben, die ein dauerndes Behalten sichern. Darum: keine neuen Wörter ohne lebendigen sprachlichen Zusammenhang geben!

Zu dieser Art der Vermittlung des Wortschatzes können verwandt werden:

1. Anschauung,
2. Lesestück, und zwar können:
   a) die Beziehungspunkte zwischen Esperanto und Deutsch herangezogen,
   b) ähnlichklingende und sinnverwandte Wörter gegenübergestellt werden und
   c) Zusammenstellungen nach wortgeschichtlichen Gesichtspunkten erfolgen.

1. Anschauung.

Hier erfüllen die Anschauungsbilder ihren eigentlichen Zweck. Was das Auge sieht, wird von Mund und Ohr leichter aufgenommen und behalten. Über die Behandlung der Anschauungsbilder im Unterricht wird weiter unten die Rede sein. Hier sei nur betont, daß man bei Benutzung derselben zur Vermittlung des Wortschatzes sich vor dem Zuviel hüten muß, um nicht das Gedächtnis des Schülers zu überladen.

Am geeignetsten werden die Anschauungsbilder im Anschluß an den Lesestoff benutzt, wo dies eben angängig ist.

Wenn kein Anschauungsbild zur Hand ist, kann auch eine Faustskizze des Lehrers an der Tafel die Aneignung vermitteln. Z. B. können die einzelnen Teile des Hauses, eines Wagens, Rades, Raumes usw. mit wenigen Strichen gezeichnet werden. So rücken Bild und Skizze den im Worte ausgedrückten Gegenstand in den Bereich der Anschauung des Schülers. Wenn noch dazu jedesmal das betreffende Wort an die Tafel geschrieben wird, dann vereinigen sich in ausgiebigster Weise Auge, Mund und Ohr zur Aufnahme des Neuen und sichern diesem einen dauernden Platz im

Gedächtnisse des Schülers. Darum versäume der Lehrer keine Gelegenheit, Bild und Skizze im Unterricht zu benutzen! Bildmaterial wird weiter unten bei „Anschauung" angegeben.

2. Lesestoff.

Das Hauptmittel der Wortaneignung ist der Lesestoff, sei es der eigens vom Lehrer für den besonderen Zweck zusammengestellte, sei es der Stoff aus Lehr- oder Lesebüchern. Meist geben diese ja des Stoffes genug, um die neuen Wörter vorzuführen und zu üben. Ist dies aber nicht der Fall, dann ist der Unterrichtsleiter auch schon mal gezwungen, den Übungsstoff selbst aufzustellen, um einen Text zu haben, der dem Sachgebiet entnommen ist, welchem die zu erlernenden Wörter angehören, einen Text, der diese in genügender Zahl enthält. Dabei hat er aber auf sinn- und stilvolle Ausdrucksform zu achten, die zugleich als gutes Beispiel in bezug auf den schriftlichen Ausdruck dienen kann; denn wie wir oben schon sagten, soll „Eines in das andere greifen, eins durchs andere blühn und reifen".

Wir nannten oben drei Mittel zur Aneignung des Wortschatzes durch den Lesestoff. Das erste ist das **Heranziehen von Beziehungspunkten zwischen Esperanto und Deutsch.**

Da 37 Prozent der Esperantowortstämme deutschen Ursprunges, dazu viele international und daher auch dem Deutschen verständlich sind, lassen sich genug Beziehungspunkte zwischen Esperanto und Deutsch finden. Sowohl bei Wortstämmen als bei Silben, z. B. knabo, fadeno, fremda, laŭta, fali, trinki, — re, dis, ad, estro, ist, ej, in, il.

Besonders für solche, die keine Fremdsprache studiert haben, ist dieses Mittel geeignet, in Esperanto einzuführen, wie es in den Lehrbüchern von Gießmann und Stucke, sowie dem kleinen Lehrgang von Bronnenmeyer geschieht.

Ein weiteres Mittel, dem Gedächtnis des Schülers zur Aufnahme wie zum Behalten der Wörter notwendige Hilfe zu leisten, sind die sog. Apperzeptionsstützen, die in der **Gegenüberstellung von ähnlich-klingenden sowie sinnverwandten Wörtern** gegeben werden können.

Ähnlich klingende Wörter:

akcelo—akselo, akuŝi—akuzi, alegro—algebro, alto—aldo, amaso—anaso, arto—ardo, atendi—atenti—etendi, aveno—avelo, bano—pano, bando—banto, baso—bazo, beni—peni, bredo—breto, cervo—servo, colo—kolo, forno—formo, fundo—funto, greno—grajno, aveno—haveno, inciti—insidi, justa—ĝusta—gusto, kaso—kazo, konfidi—konfiti, kompenso—kompenzo, eksalti—ekzalti, trinki—drinki ktp.

Sinnverwandte Ausdrücke für ein deutsches Wort:
Für bringen: alporti, konduki, publikigi, esprimi.
„ fühlen: senti, palpi.
„ kommen: veni, perdi, kosti, okazi.
„ rühren: movi, tuŝi, kortuŝi, turnmovi, deveni.
„ ohne: sen, ne, malbona.
„ durch: tra, per, de ktp.

Vergl. hierzu: J. Loy, „Mehrsinnige deutsche Wörter in Esperanto" und Velten und Richter „Lexikon deutscher Redensarten in Esperanto".

Daß dieses Mittel der Gegenüberstellung nur dann zur Anwendung kommen soll, wenn sich gelegentlich während des Unterrichts solche Wörter einstellen, und nicht in besonderen Stunden, versteht sich von selbst.

Als letztes Mittel nannten wir die **Zusammenstellung von Wörtern nach wortgeschichtlichen (ethymologischen) Gesichtspunkten,** wodurch die Schüler mit dem inneren Zusammenhang, dem Leben der Wörter bekanntgemacht werden. Das ist für das tiefere Eindringen in die Beziehungen des Wortschatzes von besonderer Bedeutung. Aber auch dieses Mittel darf, wie die vorhergehenden, nur gelegentlich angewandt werden. Als Beispiel sei hier die Wortfamilie „san" aus der Krestomatio angeführt: Sano, sana, sane, sani, sanu, saniga, saneco, sanilo, sanigi, saniĝi, sanejo, sanisto, sanulo, malsano, malsana, malsane, malsani, malsanulo, malsaniga, malsaneta, malsanema, malsanulejo, malsanulisto, malsanero, malsaneraro, sanigebla, sanigisto, sanigilo, resanigi, resaniĝanto, sanigilejo, sanigejo, malsanemulo, sanilaro, malsanaro, malsanulido, nesana, malsanado, sanulaĵo, malsaneco, malsanemeco, saniginda, sanilujo, sanigilujo, remalsano, remalsaniĝo, malsanulino, sanigista, sanigilista, sanilista, malsanulista ktp. (Vergl. Göhl, Esp. ein Kulturfaktor.)

Nach diesem Muster können andere Wortfamilien gebildet werden, die besonders dazu geeignet sind, dem Schüler die sinnreiche Wortbildung in Esperanto vor Augen zu führen.

Nachdem wir die wichtigsten Mittel zur Aneignung des Wortschatzes besprochen haben, wenden wir uns zur Verarbeitung desselben.

Mit dem Veranschaulichen oder dem Vorführen durch den Lesestoff ist es allein noch nicht getan, es bedarf auch dringend der zielbewußten Verarbeitung, um den Wortschatz zum dauernden, stets verfügbaren Besitztum zu machen. Darum erhebt sich die Frage, wie die Verarbeitung zu geschehen hat?

Sind die Wörter aus Bild oder Lesestoff gewonnen, so werden sie vom Lehrer deutlich vorgesprochen, das Notwendige über die Aussprache angeschlossen und an die große Tafel geschrieben (siehe oben). Die Schüler lesen die Wörter und schreiben sie in ihre Hefte, so daß sie sich gleichzeitig in Auge und Ohr einprägen und

der Schüler sowohl beim Hören als auch beim Sehen die Bedeutung der Wörter weiß. Damit sie aber sein bleibendes Eigentum werden, ist eine besondere Übung notwendig, sie auch zu befestigen. Das geschieht zunächst durch anregende Fragen, wie sie oben bei Behandlung der Aussprache schon angeführt wurden. Solche den Inhalt der einzelnen Wörter betreffenden Fragen sind von großer Bedeutung. Sie fördern die Anteilnahme der Schüler, schärfen das Ohr und fördern die Geläufigkeit im Sprechen. Auch soll man die Schüler fragen lassen und sie solche Fragen als Hausaufgabe anfertigen lassen. Die in der Klasse gestellten wie die zu Hause gebildeten Fragen sind eine gute Übung, durch welche die Schüler angehalten werden, selbst tätig zu sein; die Bedeutung der Wörter wächst aus innen heraus, lebhaft verbindet sich das Sachbild mit dem Wortbild und beide werden allmählich ein unteilbares Ganzes, das den Schüler frei macht von vorherigem Übersetzen, so daß stets zugleich mit einer Sachvorstellung auch die Wortvorstellung ins Bewußtsein tritt. Aber bis dahin bedarf es häufiger Übung, steter Wiederholung. Doch kein bloßes Abfragen führt hier zum Ziel, das Ohne-Sinn-lernen ist ein sehr unvollkommenes Mittel. Es ist und bleibt nur eine „nutzlose Verschwendung von Zeit und Energie". (Mertner.) Die Wiederholung kann vielmehr so gestaltet werden, daß die schon früher gestellten Fragen nach anderen Gesichtspunkten geformt und zusammengestellt werden. Dabei kann auch an die Einreihung der Wörter in verschiedene Sachgebiete, die Einteilung nach ethymologischen und grammatikalischen Gesichtspunkten gedacht werden. Die Schüler machen darüber Eintragungen in ihre Hefte, die ihnen bei späteren Wiederholungen gute Dienste tun.

Außer dieser planmäßigen, stetigen Wiederholung erfolgt die Befestigung der Wörter in der Hauptsache durch die Verwendung derselben bei mündlichen und schriftlichen Übungen, über die an anderer Stelle die Rede ist.

Die Einwendungen, die von Gegnern des Esperanto gegen seinen Wortschatz erhoben werden, geben dem Unterrichtsleiter Veranlassung, bei Gelegenheit darauf hinzuweisen. Näheres hierüber findet er zusammengestellt in Prof. Christallers „Waffen für Esperanto" (Band II „Das Esperanto ein Kulturfaktor".)

Die meisten Lehrbücher bringen am Ende ein Wörterverzeichnis, das für die Arbeiten im Verlaufe des Lehrgangs wohl genügt, aber später meist nicht mehr hinreichend ist. Dann ist ein Wörterbuch zu empfehlen. Damit der junge Esperantist dasselbe aber auch versteht zu handhaben, ist ihm während des Lehrgangs eine Anleitung im Gebrauch desselben zu geben. Er muß die Einrichtung eines Wörterbuches kennenlernen und befähigt werden, das zu übersetzende Wort ohne vieles Hin- und Herblättern zu finden — und zwar innerhalb seiner alphabetischen Reihenfolge wie auch aus den verschiedenen Bedeutungen und Anwendungsmöglichkeiten des betreffenden Wortes die für seinen Fall richtige herauszugreifen.

An Wörterbüchern seien genannt:

Bennemann, Esperanto-Handwörterbuch. I. Esp.-Deutsch. II. Deutsch-Esperanto.

Boirac, Plena Vortaro Esperanto-Esperanta kaj Esperanto-Franca.

Christaller, Deutsch-Esperanto-Wörterbuch.

Degen u. Kötz, Esperanto-Taschenwörterbuch.

Kabe, Vortaro de Esperanto.

Loy, Taschenwörterbuch Deutsch-Esperanto.

Minor, Esperanto-Deutsches Handwörterbuch.

Möbusz, Wörterbuch zum Lehrbuch.

Steier, Wörterbuch Deutsch-Esperanto.

„ , Das goldene Buch des Esperanto, Esp.-Deutsch und Deutsch-Esperanto.

„ , Ausführliches Esperanto-Deutsches Wörterbuch.

Wüster, Enciklopedia Vortaro Esperanto-Germana.

An besonderen Fachwörterbüchern sind zu nennen:

Kreuz, Esperanto im Handel und Verkehr.

Butin u. Jahn, Esperantobriefsteller für den Kaufmann.

Kreuz u. Butin, Connor, Konversationsbuch.

Rollet de l'Isle, Provo de Marista Terminaro.

Trarbach, Teknika vortaro por pedagogio, logiko kaj psikologio.

Stojan, Ornitologia Vortaro oklingva de birdoj Eŭropaj. (Vergriffen.)

Wüster, Maŝinfaka Vortaro.

Die Anlage der Wörterbücher ist eine verschiedene. Die einen bringen die Einzelwörter in alphabetischer Reihenfolge mit ihrer Übersetzung. Auf grammatikalische und phraseologische Fragen gehen sie nicht ein. Andere aber, das sind die umfangreicheren, geben auch über diese, für eine sinngemäße Übersetzung wichtigen Fragen Aufschluß und sind daher für schwierige Arbeiten ein unentbehrliches Hilfsmittel. Der Leser möge aus folgender Gegenüberstellung die Verschiedenartigkeit erkennen:

In Steiers Wörterbuch heißt es: „frisch — freŝa".

In Christallers Wörterbuch finden wir:

„frisch — freŝa, (nova, alia); (Luft) malvarmeta; (Wäsche) blanka, pura; (fig.) vigla; auf frischer Tat en plena ago, dum la faro mem; Frische f. s. — eco; frischer Dampf m freŝa vaporo; Frischling m (zoo.) aprido; frische Luft f freŝa aero; frischweg senhezite."

Dieses Beispiel zeigt, daß das Wort „frisch" eine sehr verschiedene Bedeutung haben kann. Die im einzelnen Falle richtige zu finden, ist einzig Sache des Sprachgefühls, das zu bilden ja eine vornehmliche Aufgabe des Unterrichtsleiters sein soll. Ein ausführliches Wörterbuch tut hier gute Dienste, weshalb jeder Esperantist

im Besitze eines solchen sein sollte. Hier noch einige Beispiele zu den verschiedenen Auslegungen des Wortes „frisch":

Das ist frisches (im Gegensatz zu länger geschlachtetem) Fleisch. — Tio estas freŝa viando. Der Anstrich wird aufgefrischt (neu gemacht). — La ŝmiraĵo estos renovigata. Heute ist es frisch (kühl). Hodiaŭ estas malvarmete. Samstag bekomme ich frische (reine) Wäsche. — Sabate mi ricevos puran tolaĵon. Nun frisch ans Werk! — Do komencu vigle! usw.

Bei der Aneignung des Wortschatzes ist auch der in das Gebiet des Esperantostils hineinspielenden sog. stehenden Ausdrücke sowie der Übersetzung der vielen Germanismen und Redensarten zu gedenken. (Vergl.: Minor, Redensarten — und Connor, Konversationsbuch, Anhang.)

Die stehenden Ausdrücke, auch Redewendungen oder Phrasen (Phraseologie) genannt, müssen, wo sie im Unterricht auftreten, besonders besprochen und möglichst von den Schülern an besonderer Stelle in ihrem Hefte gesammelt werden. Zwecks sicheren Behaltens nehme der Lehrer Gelegenheit, immer wieder auf sie zurückzukommen.

Solche Redewendungen sind: Kiel vi fartas? Mi dankas vin. Kiel eble plej baldaŭ. Mi tiris ĝin el sub la tablo. Ĝi saltis de sur la ŝranko. Plorante ŝi min petis usw.

Betreffs der, wie in jeder lebenden Sprache so auch im Deutschen, vorkommenden unlogisch gebildeten Formen (Germanismen) und Redensarten weise der Lehrer darauf hin und halte die Schüler dazu an, bei Übersetzung derselben ihren Sinn wohl zu erwägen. Es kommt hierbei ja nicht so sehr auf eine wörtliche Übersetzung an als darauf, daß das, was man sagen will, auch wirklich in der Übersetzung zum Ausdruck kommt.

So wird man z. B. die Redensart „Der Mensch ist ein Gewohnheitstier", s. Minor, Redensarten S. 32, nicht wörtlich übersetzen können etwa mit „La homo estas laŭkutima besto", da der Sinn der Redensart gar nicht den Menschen mit dem Tier auf eine Stufe stellen will — homo estas besto —, sondern ausdrücken will, daß die durch öftere Wiederholung zur Gewohnheit gewordenen menschlichen Handlungen ähnlich den triebmäßigen Tätigkeiten der Tiere erfolgen, also zur zweiten Natur geworden sind. Darum lautet die sinngemäße Übersetzung (siehe auch Proverbaro Esperanta 1166) „Kutimo estas dua naturo".

Noch ein weiteres Beispiel. Die Redensarten: „Eine lange Nase bekommen, Mit langer Nase abziehen, Eins auf die Nase bekommen, Einen Nasenstüber erhalten" haben alle den Sinn von „Rüge empfangen". Wie man in der Schule der Alten den getadelten Kindern Eselsohren aufsetzte, so soll es früher auch vielfach Brauch gewesen sein, dem Empfänger einer Rüge eine Papiernase anzuheften, was sich in den obigen Redensarten als äußeres Zeichen einer Handlung, die selbst nicht ausgedrückt wird, erhalten hat. Ihre

sinngemäße Übersetzung muß demnach lauten: „Li ricevis riproĉon", oder „Li estas tre mallaŭdata". Solche Betrachtungen machen den Unterricht interessant, verlangen aber gute Vorbereitung des Lehrers.

Zu diesen kulturgeschichtlich begründeten Redensarten kommen noch die mannigfaltigen Redewendungen der Umgangssprache. Auch hier muß der tiefere Sinn, den diese ausdrücken wollen, überlegt werden, um sie richtig zu übersetzen. Hier nur einige Beispiele:

Er liegt über den Büchern — Li studadas.
Laß es gut sein — Lasu tion.
Das hat sich ja gewaschen — Tio ja estas bonega.
Er hat gut reden — Li facile povas konsili.
Es ist etwas im Werk — Oni ion preparas.
Den Hof machen — Amindumi.
Es liegt an dir — Estas via tasko.
Er pfeift auf dem letzten Loch — Li baldaŭ forîĝos.
Mutmaßlich — verŝajne.
Mutterseelenallein — tute sola.
Großwerden — kreski.

Literatur zum Wortschatz:

Zamenhof, Proverbo Esperanta.
Loy, Mehrsinnige deutsche Wörter in Esperanto.
Velten u. Richter, Lexikon deutscher Redensarten in Esperanto.
Minor, Deutsche Redensarten in Esperanto.
Zamenhof, Lingvaj Respondoj.
Lippmann, Sprachliche Gutachten.
Velten, Ausführliche Grammatik.
Borel, Frazlibro de la ĉiutaga vivo u. Praktika Frazaro.
Connor, Kreuz u. Butin, Konversationsbuch.

---

d) Das Lesen.

Eines der Teilziele des Esperantounterrichts ist die Erlangung der Fähigkeit, in Esperanto Geschriebenes und Gedrucktes mit Verständnis lesen zu können.

Die Bedeutung des Lesens liegt in dem Umstand begründet, daß durch es die Schrift erfaßt wird und der Bereich der Sprache an Ausdehnung gewinnt. Gibt das verständige Lesen doch dem Esperantisten die Fähigkeit, das Geschriebene anderer Esperantisten wie auch die Werke der ausgedehnten Esperantoliteratur lesen und genießen zu können. Es fördert somit den geistigen Verkehr unter den Gesinnungsgenossen und das Einleben in die Eigenart der Denk- und Lebeweise anderer Völker. So kann der lesende Esperantist lebhaft teilnehmen an allem Großen und Schönen, was des Menschen Geist aller Zeiten im Schoße der Kulturvölker der Erde geschaffen hat. Gewiß eine köstliche Frucht, die der Mühe

wert ist, in den Mittelpunkt des gesamten Esperantounterrichts gestellt zu werden. Natürlich kann sie nicht in erster Linie Selbstzweck sein. Vielmehr ist sie von Beginn des Unterrichts an in den Dienst der Spracherlernung zu stellen, da der Schüler ja erst durch das Lesen in die rechten Beziehungen tritt zu den übrigen Gebieten des Unterrichts, wie Wortschatz, Wortbildung und Satzbau.

Somit ist der Zweck des Lesenlernens ein zweifacher:
das Verstehen von Schriftwerken in Esperanto,
die Förderung des sprachlichen Könnens.

In Verfolg des ersten ist das Lesenlernen ein Ziel des Unterrichts, als zweites ist es eines der Mittel des Unterrichts, das derselbe im Verlauf des ganzen Lehrgangs ausgiebig gebraucht, um zum Sprachkönnen und weiter zum Sprachverständnis zu führen. Damit wäre die Bedeutung des Lesens und seine Aufgabe, die es im Unterricht zu erfüllen hat, umschrieben.

Es ist aber gleichzeitig auch seine ihm im Unterrichtsbetrieb zukommende Stellung begründet, nämlich Mittelpunkt des gesamten Unterrichts zu sein. Der Anfangsunterricht muß von Sprachganzen ausgehen, und im weiteren Verlauf ist der Lesestoff die Grundlage des Sprachunterrichts.

Das Sprachganze im Anfangsunterricht.

Vergleicht man nach dieser Seite die verschiedenen Lehrbücher, so findet man, daß nicht alle den Standpunkt, vom Sprachganzen auszugehen, vertreten. Eine Tatsache, die in der Wandelbarkeit der Methode begründet ist. Die einen bringen Belehrungen über sprachliche Regeln usw. ohne weiteres in abstraktester Form. Andere knüpfen an sorgsam ausgewählte Mustersätze an, die dazu noch meist den verschiedensten Sachgebieten entnommen sind. Immerhin sind sie ein Fortschritt gegenüber den ersteren. Da die Mustersätze aber meistens keinen inneren Zusammenhang aufweisen, erschweren sie dem Schüler die Aufnahme durch die Verschiedenartigkeit ihrer Sachvorstellungen, die verwirren und nicht zum inneren Zusammenhang zwischen Wort- und Sachvorstellung wie zwischen Sprache und Sprachglied führen.

Diese Gründe, die sowohl die abstrakten Sprachbelehrungen, als auch die durch Mustersätze erfolgten ablehnen, verlangen das Ausgehen vom Sprachganzen. Nach diesem Gesichtspunkt sind z. B. die Lehrbücher von Otto, Streidt, Stark und Möbusz angelegt. Letzteres z. B. geht von folgenden Lesestücken aus: Die Reise, das Haus, die Stadt, Zählen und Rechnen, Über das Lernen, Seele und Körper, Unsere Nahrung, die Familie, die Post, der Hausbau, der Museumsbesuch, Im Zollamt, In der Kirche. Das Lehrbuch von Otto knüpft an folgende Sprachganze an: Das Zimmer, die Familie, das Elternhaus, die Stadt, der menschliche Körper, die Boten des Todes, die Kleidungsstücke, die Zahlen, die Zeit, der Frühling, Speisen und Getränke, die Reise, Berufe und Gewerbe, Handel, Verkehr und Esperanto.

Es ist selbstverständlich, daß dem Anfangsunterricht keine Ausschnitte aus der Literatur zu Grunde gelegt werden, da dieselben für den Anfänger meist zu schwer sind. Vielmehr ist es geboten, hier kleinere, zu diesem Zwecke besonders zugeschnittene oder eigens geformte Lesestücke zu verwenden, wie das in obigen Lehrbüchern geschehen ist. Hat der Unterrichtsleiter keines dieser zur Hand, dann mag er selbst solche Lesestoffe bilden, aber immer dabei berücksichtigen, daß sie einem dem Lebenskreise des Schülers naheliegenden Sachgebiete entnommen werden und in einer dem Bildungssstand des Schülers angepaßten Form geschrieben sind. Je weiter der Lehrgang fortschreitet, desto mehr können die Lesestücke an Umfang und sprachlichen Schwierigkeiten zunehmen. Dann sind auch Literaturproben am Platze.

Wie ist ein Lesestück zu behandeln?

Der Feldbestellung des Ackerers gleich bedarf es hier zunächst der Zubereitung des Saatbodens, sodann der zielbewußten Aussaat und endlich der freudigen Ernte. Dieser Dreiteilung gemäß wollen wir eine Vorbereitung (Zubereitung), eine Darbietung (Aussaat und eine Übung (Ernte) unterscheiden.

Die Vorbereitung (Zubereitung).

Sie hat die Aufgabe, jene Vorstellungen, an die das Lesestück anknüpfen will, zu sammeln und zu vergegenwärtigen. Das geschieht, wo eben möglich, durch Veranschaulichung. Bilder, Gegenstände, Karten usw. können dazu herangeholt werden. Der Anschauungsstoff wird besprochen; das Buch ist geschlossen. Ein lebendiges Fragespiel vermittelt die für den Lesestoff notwendigen Vorstellungen, die bekannten werden aufgefrischt, die unbekannten neuen mit ihren Ausdrücken gegeben. So ersteht der Inhalt des Lesestückes in allen seinen Teilen lebendig vor dem Geiste des Schülers, und der Boden ist bereitet, den neuen Sprachstoff aufzunehmen — Lust an der Arbeit und am Neuen wird ihm entgegengebracht. Nun erst nehmen die Schüler das Buch hervor, und nachdem ihnen der Lehrer kurz das Ziel der nun folgenden Arbeit genannt hat, folgt die

Darbietung des Neuen (Aussaat).

Zunächst liest der Lehrer das Lesestück lautrichtig und mit sinngemäßer Betonung vor. Das kann bei umfangreichem Stoff auch in mehreren Abschnitten erfolgen. Bei dem Vorlesen sehen die Schüler ins Buch und verfolgen den Text des Lesestückes aufmerksam.

Ist so die erste Darbietung des Neuen im Rahmen des Sprachganzen beendet, kann der Lehrer zur Besprechung desselben schreiten. Eine Sachbesprechung braucht ja nicht mehr zu erfolgen, da in der Vorbereitung bereits die notwendigen Sacherklärungen gegeben wurden. Darum kann die ganze Aufmerksamkeit der

Schüler sich nunmehr auf die neuen Sprachvorstellungen richten. Die Besprechung wird dadurch wesentlich erleichtert.

Bei der Besprechung geht man das Lesestück satzweise durch. Die Schüler geben dabei die schon bekannten Ausdrücke selbst an, die neuen unbekannten Ausdrücke werden vom Lehrer gegeben und erklärt, mit anderen Worten, der Wortschatz wird vermittelt. Dabei genügt es aber nicht, daß die neuen Wörter in ihrer Übersetzung gegeben werden, sie müssen auch so viel wie möglich veranschaulicht werden, durch das Bild oder Modell einer Sache, das Nachahmen einer Tätigkeit. Wo möglich kann auch auf den schon vorhandenen Wortvorrat zurückgegriffen werden, um etwa einen ähnlichen bekannten Ausdruck an die Stelle des neuen zu setzen, oder mit dem bekannten Gegenteil ihn zu erklären, oder seine Wortbildung aus bekannten Formen abzuleiten. Bei dieser Besprechung arbeitet der Lehrer stets mit der Kreide in der Hand, um jedes neue Wort anzuschreiben, bezügl. der Aussprache vielleicht auch die Lautschrift zu benutzen, eventl. notwendige Faustskizzen anzuzeichnen, um so immer Mund, Auge und Ohr der Schüler gleichzeitig wachzuhalten und auszubilden. Beim Anschreiben der Wörter an die Tafel beachte man gleich schon die Eingruppierung derselben nach sachlichen oder sprachlichen Gesichtspunkten und veranlasse auch die Schüler, ihre Eintragungen in die Hefte nur nach solchen Gesichtspunkten zu machen; das gibt die notwendige Übersichtlichkeit, die das Lernen und später die Wiederholung erleichtert.

Ist auf diese Weise der Lesestoff durchgearbeitet, dann wird man guttun, den neuen Wortschatz mehrere Male abzufragen. Dabei wird sich zeigen, daß schon manches bei der ersten Durchnahme haften geblieben ist. Anderes hat noch nicht den geeigneten Boden gefunden, festen Fuß zu fassen. Hier greife der Lehrer wiederum helfend ein. Er versuche wieder seine Mittel von vorhin, Zurückgreifen auf Bekanntes, Vergleich mit Ähnlichem, Gegensätzlichem, Hinweis auf sprachliche oder wortverwandtschaftliche Beziehungen. So trägt er Sorge, daß der neue Wortschatz dem guten Samen gleich auf fruchtbaren Boden fällt, er gibt diesem die so notwendigen Aufnahme- oder Apperzeptionsstützen. Keine leichte Aufgabe für den Lehrer, aber eine recht dankbare, die hundertfältige Frucht bringt.

Nebenher werden die während der Durchnahme auftretenden sprachlichen Erscheinungen erklärt. Darüber siehe Näheres im Kapitel „Sprachlehre".

Nachdem auf diese Weise das ganze Lesestück durchgearbeitet ist, erfolgt die Vertiefung des bisher Dargebotenen; denn würde es nur bei der ersten Durcharbeitung bleiben, dann wäre das Haften des Neuen im Geiste des Schülers nur von kurzer Dauer, bald wäre das meiste wieder verflogen und alle Arbeit vergebens. Darum darf gerade in diesem Augenblick der Lehrer nicht locker lassen. Hier gilt es das Eisen zu schmieden, solange es warm ist. Und ist

es nicht warm? Ist nicht des Schülers Lust an der Arbeit gerade bei der Neudurchnahme wach geworden? Ist nicht gerade jetzt sein Geist der aufnahmefähige Boden, den alle Saat braucht, soll sie zur Frucht reifen?

Darum folge der Darbietung die Vertiefung. Das neue Sprachgut muß verarbeitet werden, nach allen Seiten hin muß es gewendet und betrachtet, in den verschiedensten Formen angewandt und in den mannigfaltigsten Verbindungen geübt werden. Der Inhalt des Sprachstückes wird durch den Lehrer abgefragt, und die Schüler antworten, anfangs im Wortlaut des Lesestoffs, mehr und mehr aber in freierer Form. Die neugewonnenen Wörter wie die neu aufgetretenen sprachlichen Regeln sind dabei in ausgiebigster Weise zu berücksichtigen. Übersichtliche Zusammenfassung z. B. der sprachlichen Regeln, Verknüpfung derselben mit dem Früheren usw. beenden diese Arbeit.

Zur Vertiefung gehört als weitere Übung das Einlesen. Das Lesestück wird von den einzelnen Schülern zusammenhängend gelesen, um die Lesefertigkeit zu erlangen. Dabei ist auf gute Betonung in Wort und Satz zu achten; auch auf die Satzzeichen, Komma und Punkt, ist besonderes Augenmerk zu richten, also auf die Hervorhebung des jedem Satze eigenen Sinns. So wird das verständige Lesen gefördert. Als besonderes Mittel, eine gute Betonung zu erzielen, ist das Chorlesen anzuwenden, aber nur nach gründlichem Einlesen — und nur abschnittweise. Beim Chorlesen ist weiter zu beachten, daß alle Schüler ganz bei der Sache sind und alle gleichmäßig mittun. Auch soll solches nur in ruhigem Zeitmaß, gleichbleibenden Pausen, mittlerer Stärke und sich gleichbleibender Tonhöhe erfolgen.

Nach dem Einlesen schreite man zur Einübung der Übersetzung im Zusammenhang, wobei wiederum, wenn notwendig, den neu gelernten Wörtern und sprachlichen Regeln besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist.

Übung (Ernte).

Damit wäre die Aussaat beendet, und wir könnten zur Ernte schreiten. Diese besteht in der Hauptsache darin, den Lesestoff mit vorzüglicher Berücksichtigung des neugewonnenen Sprachgutes in mannigfaltiger Weise und freier Darstellung anzuwenden. Dazu dienen: das freie Wiedererzählen des Inhalts, die Umformung desselben z. B. in andere Zeiten, auf andere Personen, mit anderen Verhältnissen, aus der Erzähl- in die Frage- oder Befehlsform, das Schreiben freier Aufsätze unter Zugrundelegung des behandelten Sachgebietes und endlich ein Diktat.

Das Ergebnis dieser vielseitigen Arbeit wird ein geschicktes Sprachkönnen und tiefgehendes Sprachverstehen sein, das gewiß als Endergebnis des Lehrgangs, stets eifrig und mit Überlegung betrieben, den Schülern das gibt, was der Esperantounterricht ihnen geben soll: die Sprachbeherrschung.

Welche Eigenschaften muß das gute Lesen haben und wie erzielt man es?

Das Lesen muß sein:
lautrichtig,
sprachlich gegliedert,
ausdrucksvoll und schön.

1. lautrichtig. Die Lautrichtigkeit wurde oben unter „Aussprache" behandelt. Die Regeln der Aussprache sind bei allem Lesen zu beachten, immer wieder durch Vorsprechen und Hören zu üben, unter besonderer Berücksichtigung der häufig vorkommenden Fehler.

2. sprachlich gegliedert. Die sprachliche Gliederung wird durch die Pausen bewirkt, die durch die Satzzeichen gekennzeichnet sind und bezwecken, daß Zusammengehöriges vereinigt und Nichtzusammengehöriges getrennt wird. So sind die Sätze voneinander durch Punkte, die verschiedenen Gedanken eines Satzes durch Komma getrennt. Diese Gliederung muß auch im Lesen durch die Betonung wie durch Pausen zum Ausdruck kommen. Das kann aber nur dann richtig geschehen, wenn ohne Hast und Übereilung und mit hinreichendem Verständnis des Stoffes gelesen wird. Letzteres aber führt uns zu der Eigenschaft:

3. ausdrucksvoll. Nur Verstandenes kann mit Ausdruck gelesen werden. Hier haben wir die Begründung, warum aller Lesestoff vorher seinem Inhalte nach erklärt werden muß. Und wenn wir bei Durchnahme des Lesestückes so verfahren, legen wir den Grund für das ausdrucksvolle Lesen. Besonders geübt werden kann der Ausdruck auch durch das Chorlesen.

4. schön. Es deckt sich fast mit dem ausdrucksvollen Lesen, entspringt aber mehr dem Gefühl als dem Verstand, will mehr den Stimmungsgehalt des Sprachstückes zum Ausdruck bringen.

Ein Feind des ausdrucksvollen wie des schönen Lesens ist das falsch betriebene Auswendiglernen. Da wird zu leicht ein seichter Leierton eingeführt, meist ungewollt, unter dessen dauernder Einwirkung aber jedes Gefühl für ausdrucksvolles und schönes Lesen erstickt. Darum halte man, wie beim Lesen, auch beim Auswendiglernen auf gute, sinngemäße Betonung.

Der Lesestoff als Grundlage des späteren Unterrichts.

Nach Durchnahme der Anfangsgründe im Esperantounterricht soll womöglich die Behandlung der Lesestoffe besonders beachtet werden. Darüber sagt Möbusz in seiner „Anweisung zum Gebrauch des Lehrbuchs" folgendes: „Es empfiehlt sich, etwa vom 9. Lehrstück an neben dem Lehrbuch ein Lesebuch zu benutzen". Der Zweck, der damit verfolgt wird, ist, der, die Schüler zur rechten Benutzung und persönlichen Verarbeitung des Lesestoffes, wie auch zur Auffrischung und Befestigung der gewonnenen sprachlichen Kenntnisse anzuleiten. Die Lesestoffe sollen somit die Verinner-

lichung des Sprachstoffes vollenden helfen, dienen aber auch dazu, den Schüler mit den Erzeugnissen der umfangreichen Esperantoliteratur bekannt zu machen, oder aber wenigstens ihn in den Stand zu setzen, selbständig solche Werke lesen und genießen zu können.

In der Behandlung dieser Proben aus der Esperanto-Literatur ist gegenüber der von Lehrbuchlesestoffen nur insofern ein Unterschied zu machen, als ja die Literaturproben meist nicht zur Darbietung neuer sprachlicher Kenntnisse, als vielmehr zur Vertiefung des schon Bekannten vorgenommen werden. Darum sind die Lesestoffe nie satzweise zu zerpflücken, sondern als Ganzes zu genießen. Nur hier und da werden sprachliche Belehrungen und wenn notwendig, kurze Wiederholungsfragen eingeflochten. Hauptsache aber bleibe immer der Sprachstoff als Ganzes. Der Lehrer habe dabei die Schüler nicht zu sehr am Gängelband, sei vielmehr nur kundiger, freundlicher Wegweiser und lasse die Persönlichkeit seiner Schüler immer mehr selbständig hervortreten.

Besondere Beachtung verdient die Übersetzung. Hierbei kommt es sowohl auf die Richtigkeit als auch auf gutes Deutsch an.

Die Richtigkeit der Übersetzung kann nicht allein gewonnen werden durch die bloße Übertragung der Wörter, sei es auch mit Zuhilfenahme eines Wörterbuches. Es bedarf dazu auch des Verstehens des Zusammenhangs, des Einfühlens in das Leben des Stoffes, sodaß der Stoff nicht über dem Schüler, sondern dieser über dem Stoffe steht, und er so an Hand der ihm bekannten Sachvorstellungen die richtige Übersetzung findet. Damit ist aber auch die Gewähr gegeben, daß die Übertragung in gutes Deutsch erfolgt, worauf der Lehrer ja besonders achten soll, da gerade die Übung in der Übertragung in gutes Deutsch für die Ausbildung des guten mündlichen und schriftlichen Ausdrucks von Wert ist. Stärkt sie doch des Schülers Bewußtsein für den richtigen Ausdruck, daß er demselben seinen rechten Inhalt und seine besondere Kraft zu geben vermag.

Wie ist die Poesie im Esperantounterricht zu behandeln?

Gießmann benutzt verschiedentlich Esperantoübersetzungen deutscher Gedichte als Sprachstoff. (Siehe Gießmann, Lehrbuch S. 24, 26 und 35.) Von dieser Art, Poesie im Unterricht zu benutzen, soll aber hier nicht die Rede sein. Vielmehr ist hier die Durchnahme derselben als besonderer Teil der Behandlung der Literaturproben, also nicht als Mittel sondern als Selbstzweck, gemeint. Und ich halte dafür, daß man die echte Esperantopoesie, und nur diese, auch schon im Anfängerlehrgang den Schülern in einigen Proben vorsetzt und sie mit Baghy, Kaloczay, Grau Casas und Pillath bekannt macht. Der Lehrgang für Fortgeschrittene kann auf diesem Wege tiefer dringen und die Schüler zum vollen Genuß der bezeichneten Werke führen.

Bei der Behandlung lege man weniger Gewicht auf sprachliche Belehrungen, als vielmehr auf Genuß des Schönen, das in dem Gedichte zum Ausdruck kommt. Darum kein Zerpflücken und Zerlegen, kein Grammatisieren, sondern nur künstlerischen Genuß! Sachbesprechungen gehen vorauf, und dann folgt das gutbetonte Vor- und Nachlesen. Besprechungen über etwaige Eigenheiten des gelesenen Gedichtes im besonderen, wie Eigenartigkeiten der Esperantopoesie im allgemeinen können daran angeschlossen werden. Gelegentlich einmal ein Gedicht auswendig lernen zu lassen, ist ein gutes Mittel, den übrigen Unterricht zu beleben, die Aussprache und Betonung zu üben.

Welche Lesestoffe sind zu wählen?

Manche Lehrbücher, wie die von Möbusz und Stark, enthalten in einem besonderen Anhang ausgewählte Stoffe aus der Esperantoliteratur. Aus der umfangreichen Esperantoliteratur seien folgende Werke als besonders geeignet bezeichnet:

Zamenhof, Fundamento Krestomatio und Ekzercado.

Bennemann, Tra la mondo, I. Por komencantoj, II. Por progresintoj.

Brüggemann, Unua Legolibreto und Dua Legolibreto.

Kabe, Unua Legolibro.

Fricke, Universala Legolibro.

Die Sammlungen: Internacia Mondliteraturo, Nova Esperanto-Biblioteko, Universala Biblioteko und Biblioteko Tutmonda.

Zamenhof: La Rabistoj, Hamleto, Ifigenio, La Revizoro, Marta.

Kabe: La Faraono, Elektitaj Fabeloj de fratoj Grimm, Esperantaj Prozaĵoj, Internacia Krestomatio.

Pillath: Elektitaj Poemoj de Heinrich Heine, Atta Troll.

Dietterle: La Vendreda Klubo. Luyken: Pro Iŝtar.

Minor: Natan la Saĝulo.

Bennemann: Gyges kaj lia ringo.

Forge: Abismoj, Saltego trans jarmiloj.

Reinking: Minna de Barnhelm.

Argus: Pro kio? u. a.

Ein Lehrbeispiel zur Behandlung der Lektüre.
(Aus: Tra la mondo I.: La Parabolo.)

Vorbereitung.

Ich werde jetzt eine Geschichte erzählen, die wir nachher auch lesen wollen, über das Erlebnis eines Reisenden. (Der Lehrer erzählt den Inhalt des ersten Abschnitts der Erzählung, oder liest das Gedicht von Fr. Rückert „Parabel" vor. Dann werden einige Fragen über den Inhalt der Erzählung angeschlossen. Etwa: Warum mußte der Mann vor dem Kamel fliehen? Wohin flüchtete er? Woran hielt er sich fest? Wen erblickte er über sich? Wer

lauerte von unten? Was wird geschehen, wenn er hinaufklettert? Was, wenn er hinunterfällt? Wen erblickt er als dritte Gefahr? Was tun diese? Welches sind also die drei Gefahren, die dem Manne drohen? Woran erkennen wir, daß er der Gefahren nicht achtet? Was vergaß er durch den Genuß? Dieses Gedicht (oder Erzählung) ist in unserm Lesebuch in einem Lesestück verarbeitet. Ich werde es vorlesen. Nehmt das Buch!

Darbietung.

Schlagt auf: Seite 40! (Es folgt das deutliche Vorlesen durch den Lehrer, während die Schüler den Text aufmerksam verfolgen.)

Vertiefung.

Bei der satzweisen Besprechung werden die neuen Wörter vom Lehrer an die Tafel geschrieben, ebenso solche, die auf spätere sprachliche Belehrungen Bezug haben. Etwa folgende Fragen werden gestellt:

Kie migris la viro? (Sprich deutlich getrennt: Orient-lando!) Kion li kondukis? Per kio? Kion faris subite la kamelo? Kion devis fari pro tio la viro? Kion li ekvidis ĉe la vojo? Kion li tiam faris? Kio kreskis el fendo? Kiamaniere li nun pendis? Kion li ekvidis super si? Kion volis ĝi? Kion li ekvidis sub si? Por kio ĉi tiu estas preta? Kiam? Inter kiuj li pendis? Kio estas la tria danĝero? Kion faris la musoj? Per kio la drako rigardis supren? Kion ĝi esperis? Kion la bedaŭrindulo serĉis? Ĉu li trovis ĝin? Kion li intertempe ekvidis? Kion li faris? Kian efikon la manĝado havis?

Zwischendurch schreibt der Lehrer die neuen Vokabeln wie auch die Beispiele sprachlicher Erscheinungen (aber in Gruppen) an die Tafel. So etwa:

brido, puto, ŝakto, fendo;
drako, faŭko, muso, rubuso;
mordi, fosi;
ekfurioziĝis, ekvidis, ekkaptis;
arbetaĵo, mordeti, flueti, branĉeto;
supren, malsupren, ĉirkaŭen;
en orientlando, el fendo, ekvidis arbetojn, ekvidis branĉeton, prenis beron;
kune kun la homo, li ne vidis plu, nek la drakon nek la muson.

Vergleiche: brido—birdo, muso—muzo, mordi—morti!

Öftere Wiederholung des neuen Wortschatzes durch entsprechende Fragen, wie:

Welche Tiere werden genannt?
Was tun die Mäuse?
Nenne Wörter mit der Silbe ek, et, mit dem Richtungs-n usw.

An den übrigen Wortgruppen werden die betr. Wiederholungen der Sprachlehre oder auch die notwendige Neudurchnahme angeschlossen. Also: Die Bedeutung der Silben ek und et, das

Richtungs-n, die Bezeichnung des unbestimmten Artikels, die Ausdrücke: kune kun, ne plu, nek—nek. (Siehe unter „Sprachlehre".)

Die Eintragung sämtlicher Wörter in die Schülerhefte erfolgt während dieser Behandlung.

Übersicht.

Erzähle, was der Wanderer erlebte!

Was bezeichnet die Silbe ek, ebenso et?

Was hast du über das Richtungs-n, den unbestimmten Artikel behalten?

Übung.

a) Einlesen der Schüler. Auf Satztakte und Betonung achten! Jeder Schüler muß an die Reihe kommen! Auch Chorlesen!

b) Übersetzen. Hier ist auf die beiden Ausdrücke: falante li ekvidis — forgesis manĝante aufmerksam zu machen, wobei das Mittelwort der Tätigkeitsform zur Abkürzung des Nebensatzes dient, also nicht mehr zu dem Dingwort, sondern zum ganzen Satze gehört und darum die Form des Umstandswortes annimmt. Stockt die Übersetzung, greife der Lehrer helfend ein.

Anwendung.

a) aus dem Inhalt:

Erzähle, als habest du das Abenteuer erlebt!

Beschreibe die Gefahren, die dem Manne drohten!

Was würde der Drache erzählen?

Laß die Mäuse erzählen!

b) aus der Sprachlehre:

Nenne die einzelnen Dinge in der Verkleinerungsform!

Bilde Sätze mit dem Richtungs-n!

Bilde Sätze mit dem Ausdruck kune kun!

Ebenso mit ne plu und nek—nek! Aber stets den Inhalt der Erzählung zu Grunde legen!

c) schriftliche Arbeiten:

Schreibe einen Brief, in welchem du deinem Freund den Inhalt dieser Erzählung als eigenes Erlebnis schilderst!

In der nächsten Stunde wird ein Diktat über den Stoff angefertigt.

Dann wird auch der zweite Abschnitt der Parabel behandelt.

e) **Die schriftlichen Arbeiten.**

Wie aus dem vorhergehenden Lehrbeispiel ersichtlich, sind die schriftlichen Arbeiten die Übung des Mündlichen. Sie sind also durch den mündlichen Unterricht vorbereitet und ergänzen denselben, indem sie eine Nachprüfung sind für das dort Erreichte.

Ihre Notwendigkeit ist in der Forderung begründet, daß der Esperantist eine genügende Fertigkeit im schriftlichen Ausdruck besitzen soll. Eine Forderung, die angesichts der immer mehr zunehmenden praktischen Verwendungsmöglichkeiten des schrift-

lichen Esperanto gegenüber dem mündlichen ganz besondere Beachtung verdient.

Bei der schriftlichen Sprachform handelt es sich darum, daß das Lesen in seiner Lautrichtigkeit und technischen Sicherheit befestigt, das Schreiben in seiner Geläufigkeit und Richtigkeit geübt werde. Dieses Ziel kann nur erreicht werden durch engste Anlehnung an die mündlichen Übungen. Von ihnen nehmen sie den zu bearbeitenden Stoff. Betrachten wir nun die einzelnen Arten der schriftlichen Arbeiten, wie sie der Verlauf des Unterrichts bringt.

a) Vokabeln.

Bei ihrer Neudurchnahme werden die Vokabeln in die Schülerhefte eingetragen.

b) Abschriften.

Im Anfangsunterricht tun diese Abschriften von der Tafel oder aus dem Buch gute Dienste, den Wortschatz und die Sprachregeln zu befestigen. Es sollen aber nie zu viele Sätze auf einmal abgeschrieben werden, vielmehr 2 bis 3 Sätze mehrere Male, um so die Einprägung der Wortbilder und die Aufnahme sprachlicher Formen zu unterstützen. Nach einiger Wiederholung können dieselben Sätze auch auswendig geschrieben werden. Diese Abschriften sind in jeder Stunde des Anfangsunterrichts vorzunehmen.

c) Diktate.

Diesen ist im Unterricht ein hoher Wert beizumessen, den auch das Esperanto-Institut für das Deutsche Reich anerkennt, indem es für die Prüfung pri kapableco unter § 2a verlangt „ein Diktat in Esperanto zu schreiben". Auch Möbusz sagt in der Anweisung seines Lehrbuches S. 8: „In jeder Stunde ist ein Esperantodiktat vorzunehmen". Das Diktat ist für den Schüler eine gute Übung, sein Ohr für den Esperantosprachklang zu schulen. Für den Lehrer ist es aber gleichzeitig die Probe, ob der Schüler das Durchgenommene versteht und auch fehlerfrei niederschreiben kann. Es bildet Auge und Ohr zugleich. Im Verlauf der ganzen Übung ist der Geist des Schülers wach, er muß auf jedes Wort achten, jede Form wohl überlegen. Der Lehrer aber sieht bei der Verbesserung, wo es dem Schüler noch mangelt, sodaß er bei der nächsten Gelegenheit darauf zurückkommen kann und muß, damit keine Lücken im Sprachgebäude entstehen.

Zu Diktaten sind alle im Unterricht behandelten Stoffe geeignet, seien sie aus dem Lesestoff oder den Übungssätzen des Lehrbuchs entnommen, seien sie Gelesenes, Gehörtes oder Auswendiggelerntes. Der Stoff wird entweder wörtlich dem Buchtext entnommen oder vom Lehrer eigens geformt, oder aus dem Gedächtnis niedergeschrieben.

Das Einfachste ist der Gebrauch des Buchtextes. Diese Art gibt dem Schüler die Möglichkeit der eigenen Nachprüfung.

Formt der Unterrichtsleiter die Diktatstoffe selbst, so achte er darauf, daß die Sätze mustergültiges Esperanto bringen und den behandelten Sprachstoff ausgiebig verwerten. Je mehr Fertigkeit die Schüler im Verlauf des Lehrgangs bekommen, desto mehr sollen sich die Diktatstoffe freimachen vom Wortlaut des Buches. Beim freien Diktat gebe man den notwendigen Aufschluß über etwa vorkommende Sprachschwierigkeiten.

Ein Mittel, die Verbesserung des fertigen Diktats gleich in der Klasse vorzunehmen, ist das Anschreiben desselben durch einen Schüler an die Wandtafel. Dabei wende man die Tafel von den Schülern ab. Nachdem alle Schüler fertig sind, wird die Tafel gezeigt und mit den Heften verglichen. Satz auf Satz wird gemeinsam überprüft und die Fehler besprochen. Das nächste Diktat nehme auf die aufgetretenen Fehler Rücksicht.

d) Übersetzungen.

Die Übersetzungen ins Esperanto sollen nur da angewandt werden, wo es sich um die Übung und Anwendung sprachlicher Regeln handelt. Eine Verwendungsart, die von den Lehrbüchern viel angewandt wird z. B. bei Veränderung der Zahl, Person, Zeit, Fälle, bei Durchnahme der Wortbildung usw.

Bei den Übersetzungen ins Deutsche gilt es, den Schüler dahin zu führen, daß er für jeden Esperantoausdruck den passendsten deutschen Ausdruck wählt, damit die Übersetzung sich auch möglichst eng an das Original anschließt. Darum ist es notwendig, jedesmal in die Eigenart des Ausdrucks einzudringen.

Daß jede Übersetzung der besonderen Vorbereitung bedarf, versteht sich von selbst. Dabei sind besonders die schwer verständlichen oder schwer übersetzbaren Stellen zu beachten (vgl. Lippmann, Spr. Gutachten S. 58). Bei Übersetzung der Redensarten dienen die schon genannten Werke von Loy, Minor und Velten und Richter.

Die Prüfungsbestimmungen des Esperanto-Instituts für das Deutsche Reich verlangen bzgl. der Übersetzungen einen einfachen Esperantotext in gutes Deutsch und einen einfachen deutschen Text in Esperanto zu übertragen. Hier ist dem Unterrichtsleiter der Maßstab dafür gegeben, was er auf dem Gebiete der Übersetzung erreichen muß. Also wähle er nur einfache Texte, gebe auch hier und da einmal einen schwierigeren, der den Schülern in dem Bewußtsein des Könnens ein Lohn ist und ihnen Mut zu weiterem Streben gibt. Allzuviel angewandt, werden sie den Schüler mutlos machen.

e) Niederschriften aus dem Gedächtnis, stilistische Übungen.

1. Nachbildungen.

Diese können bei Mustersätzen, die den sprachlichen Regeln zur Einführung dienten, aber auch bei behandelten Sprachganzen

Verwendung finden. Im ersten Falle wollen sie Wortschatz, Regeln oder gewisse Formen üben, im zweiten die freien Arbeiten vorbereiten.

2. Beschreibungen, Erzählungen und Briefe.

Diese Übungen fordern schon eine gewisse Selbständigkeit der Gedankenbewegung und werden demgemäß erst nach dem Anfangsunterricht verlangt. Stets bedürfen sie der entsprechenden Vorbereitung, der zielbewußten Verteilung und sicheren Führung durch den Lehrer, um so zum selbständigen Schaffen zu erziehen. Selbstredend ist, daß ihr Stoff nur aus bekannten oder vorher besprochenen Sachgebieten genommen wird. Erst späterhin dürfen auch fremde Stoffe zur Bearbeitung herangezogen werden. Auch geht zweckmäßig der schriftlichen Darstellung eine mündliche vorauf, wobei besondere Formen und Wendungen, die angewandt werden sollen, kurz besprochen werden können. Verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten werden nebeneinander gestellt, auch falsche und sinnentstellende Ausdrücke angeführt und verurteilt.

Beschriebenes oder Erzähltes kann auch zur Anfertigung von Briefen verwandt werden als eine gute Vorbereitung der eigentlichen freien Briefe. Hierbei wolle man auf die äußere Form, sowie auf das Schreiben ausländischer Adressen besonderes Gewicht legen.

3. Freie schriftliche Arbeiten.

Sind bei den unter 2 angeführten Arbeiten dem Schüler noch mehr oder weniger Inhalt und Form des in der schriftlichen Arbeit Darzustellenden vorgezeichnet, so tritt bei den freien Arbeiten die Aufgabe an ihn heran, Inhalt und Form selbst zu bestimmen. Das verlangt also des Schülers ganze Selbständigkeit. Je größer diese ist, desto höher auch die Anforderungen, die der Lehrer stellen kann, was besagt, daß der Unterricht erst allmählich zu den freien Arbeiten übergehen und diese nach und nach aus den Arbeiten unter 2 sich entwickeln lassen soll. Es können zunächst nur Umbildungen des behandelten Stoffes, etwa auf andere Verhältnisse oder Gebiete sein, um dann später zu freien Darstellungen übergehen zu können. Hierhin gehören etwa Beschreibungen von Bildern oder Gegenständen, Schilderung eigner Erlebnisse, Briefe über persönliche Verhältnisse und je nach der Eigenart des Lehrganges auch Geschäftsbriefe. Eins ist aber wichtig bei all diesen freien Arbeiten: es muß ihnen eine eingehende Besprechung und, wenigstens für die Schwächeren, eine mündliche Darstellung voraufgehen. Eventuell werde eine Gliederung des Ganzen mit wenigen Stichworten an die Tafel geschrieben (Disposition).

Die Bedeutung der freien Arbeiten liegt weniger in der Übung der sprachlichen Kenntnisse, als in der Übung des Stils. Die freien Arbeiten sind Denkübungen, die den Schüler nicht nur veranlassen, über die darzustellende Sache, sondern auch über den treffendsten

Ausdruck nachzudenken. Dazu bedarf es natürlich der Anleitung des Lehrers und der steten Übung. Der Lehrer gebe stilistische Belehrungen und veranlasse Betrachtungen aus der vergleichenden Wortkunde. Darüber weiter unten mehr.

Was ist über die Behandlung der schriftlichen Arbeiten zu sagen?

Was den Beginn mit schriftlichen Arbeiten im Unterricht anbetrifft, so soll nicht zu lange damit gezögert werden. Sobald die Schüler einen kleinen Vorrat von Wörtern und einige Regeln anzuwenden verstehen, auch kurze Sätze bilden und verbinden können, soll mit den schriftlichen Arbeiten begonnen werden. Natürlich sind diese immer dem Stand und Fortschritt der Klasse entsprechend auszuwählen. Wie der Unterricht fortschreitet, müssen auch die schriftlichen Arbeiten an Schwierigkeit zunehmen, um allmählich und zielbewußt zur notwendigen Fertigkeit im schriftlichen Ausdruck zu führen.

Nie darf die sorgfältige mündliche Vorbereitung fehlen. Aber auch eine Nachbehandlung ist von Wichtigkeit.

Die Schüler müssen angehalten werden, nach Fertigstellung der Arbeit das Ganze einer genauen Durchsicht zu unterziehen, wodurch sie gewohnt werden, nichts Geschriebenes ungelesen aus der Hand zu geben, was immerhin für den späteren Briefwechsel von Wichtigkeit ist. Bei der Gelegenheit werden die etwa aufgefundenen Fehler vorsichtig verbessert. Vorsichtig, damit die Arbeit ein gutes Aussehen behält, wie ja überhaupt der Lehrer allgemein auf gute, saubere Darstellung halten soll. Er gebe den Schülern in dieser Beziehung ein gutes Beispiel bei seinen Vorführungen auf der Wandtafel.

Die Hefte werden eingesammelt und vom Lehrer für die nächste Stunde einer eingehenden Verbesserung unterzogen. Dabei hat er sowohl auf die Fehler betr. Sprachlehre und Rechtschreibung, als auch auf den Satzbau, die Formen, die Gliederung und den Stil zu achten. Die Fehler werden angestrichen und möglichst auf einem besonderen Blatt notiert. Dem folgt in der folgenden Stunde die Besprechung vor der Klasse. Die am meisten vorkommenden und schwersten Fehler werden durch Wiederholung der in Frage kommenden Regeln usw. richtiggestellt und an Beispielen erläutert. Eventuell schließt sich an diese Behandlung ein eigens zu diesem Zweck zusammengestelltes Diktat an, das besonders die besprochenen Fehler berücksichtigt.

Die stilistischen Belehrungen im Unterricht.

Die schriftlichen Arbeiten geben des öfteren Gelegenheit zu stilistischen Belehrungen, die ein Bedürfnis des Unterrichts sind, um auch nach dieser Richtung die Schüler auszubilden; denn „die

vollendeten Stilisten sind auch die besten Vertreter des Esperanto" (Zanoni). Und Lippmann sagt in den Gutachten: „Der wahre Esperantostil hat seinen ganz besonderen, selbständigen Charakter. Nicht Nachahmung irgend einer nationalen Ausdrucksweise, sondern Einfachheit und Logik sind seine Hauptmerkmale." Die Schüler sind demnach anzuhalten, sich stets so einfach wie möglich und dazu logisch richtig auszudrücken, was Prof. Cart in die Regeln gefaßt hat:

1. „Schreibe klar, deutlich und bestimmt. Was klar ist, kann vielleicht nicht ganz korrekt, aber niemals schlecht sein."

2. Schreibe nie unklar oder unbestimmt, was nicht klar und verständlich ist, mag zuweilen recht korrekt sein, ist aber niemals gut."

Seine beste Übung findet der Stil bei der Pflege des mündlichen Ausdrucks; denn versteht der Schüler natürlich zu sprechen, d. h. die Sprache mit dem wirklichen Leben in natürliche Verbindung zu bringen, dann übt er den natürlichen — und das ist der richtige — Stil und bildet so auch seinen schriftlichen Stil. Darum werde der Schüler stets angehalten, bei den schriftlichen Arbeiten das zu Schreibende zuvor zu überdenken und sich leise vorzusprechen. Velten sagt: (Grammatik, Vorw.) „Er soll nur das schreiben, was klar vor seinem Geiste steht."

Des weiteren wird der Stil an den Werken der Esperantoliteratur gebildet. (Zanoni: „Multa, atenta legado de senripoĉaj Esperantaj tekstoj"). Bei der Durchnahme derselben lese der Schüler mit dem Stift in der Hand, um auffallende Ausdrücke, Redewendungen, Formen aufzuschreiben, die dann später wiederholt und in besonderen Arbeiten anzuwenden sind.

Unmittelbar tragen zur Erreichung des guten Stiles bei Betrachtungen über

1. Esperantismen,

2. zu übersetzende deutsche Redewendungen und Redensarten,

3. Wörter mit mehrfacher Bedeutung und sinnverwandte Ausdrücke und

4. die schwierigen deutschen sprachlichen Formen in der Wortwandlung und Wortfolge.

Als Esperantismen bezeichnet Lippmann in den Gutachten z. B. folgende Eigentümlichkeiten: amindumi, samideano, mi veturas Berlinon, sidiĝi, arbetaĵo, fervojo, nazumo, tolaĵo, necesejo.

Über Redewendungen usw. wurde bereits unter „Wortschatz" das Nötige gesagt.

Die Wortwandlungsformen erfordern in solchen Fällen besondere Beachtung, wenn, wie es im Deutschen oft vorkommt, logisch unrichtige Formen gebracht werden, z. B. Gehst du — statt: wirst du gehen, verlierst du — statt: wirst du verlieren, wenn du rufst, komme ich — statt: werde ich kommen.

Die Wortfolge muß besonders beachtet werden. Als Regeln gelten hier:

1. Die Reihenfolge der einzelnen Satzteile ist gleich, es kommt nur auf den klaren Ausdruck an. So kann man z. B. den Satz: vetero hodiaŭ estas bela je nach der Anordnung seiner einzelnen Wörter in 16 verschiedenen Variationen bringen, ohne die Klarheit dadurch zu beeinträchtigen.

2. Um einen besonderen Satzteil hervorzuheben, wird er an die Spitze gestellt, z. B. Lin mi amas, ŝin mi ne ŝatas.

3. Satzteile, die sich aufeinander beziehen, werden zusammengestellt, z. B. Karlo, frato de mia amiko, kiu estas malsana, ne venos. (Wer ist krank?) Besser: Frato de mia amiko, Karlo, estas malsana kaj ne venos. Oder: Karlo, kiu estas frato de mia amiko, ne venos, ĉar li estas malsana.

Zum Schluß seien die einschlägigen Werke genannt, die dem Unterrichtsleiter weiteren Aufschluß in den Einzelfragen geben können:

Z a n o n i: Kiel akiri bonan stilon?

V e l t e n: Ausführliche Grammatik.

Die schon genannten Werke von Lippmann, Loy, Minor und Velten und Richter.

f) Sprachlehre.

Dem Kinde auf der Mutter Schoß ist das Sprechen etwas Selbstverständliches wie Sehen und Hören. Es achtet nicht auf die Funktionen der Sprachwerkzeuge, es denkt nicht an die Sprache. Sein Sprechen ist ein unbewußtes Schaffen, Verknüpfen von Sache und Zeichen, aber Sprachbewußtsein ist nicht vorhanden. Erst durch den Sprachunterricht lernt das Kind die Sprache als Kleid der Gedanken, als „erfüllte Form", als Mittel kennen, seine Gedanken auszudrücken. Was bisher nur ein Sprach k ö n n e n war, wird durch den Sprachunterricht zum Sprach w i s s e n.

Dieses Sprachwissen zu erreichen, ist bei jedem Sprachunterricht das Ziel der Belehrungen und Betrachtungen in der Sprachlehre. Sprache und Sache, Form und Inhalt werden klar unterschieden und ihre Beziehungen zueinander beobachtet, um frei und freier über die Sprache als Einkleidung der Gedanken verfügen zu können.

Die sprachlichen Regeln sind das sichere Gerippe des organischen Sprachkörpers, sind das feste Gerüst, an dem die vielverzweigte Sprache wie ein rankendes Gewächs haftet.

In dieser Bedeutung der Sprachlehre für die Sprache sei ihre Stellung, die sie im Sprachunterricht einzunehmen hat, vorgezeichnet. Es soll nicht alles der Sprachlehre wegen getrieben werden, sie soll nicht als Selbstzweck gelehrt und erkannt und in den Vordergrund des Unterrichts gestellt werden. Anderseits darf sie aber auch nicht vernachlässigt, sondern muß als wichtiges Mittel an-

erkannt und behandelt werden, das Sprachkönnen zum Sprachwissen zu führen. Herder sagte schon: „Man lernt eine Sprache nicht aus der Grammatik, sondern Grammatik aus der Sprache." Somit ist die Stellung der grammatischen Belehrungen im Esperantounterricht klar gegeben: **sie sollen nicht Kern sondern Schale sein.**

Betrachtet man die verschiedenen Esperantolehrbücher in bezug auf die sprachlichen Belehrungen, dann findet man, daß die Lehrbuchverfasser, was ihre Stellung zu der Bedeutung der Sprachlehre für den Unterricht anbetrifft, sehr verschiedener Meinung sind, und daß sie dieser unterschiedlichen Einschätzung gemäß nicht nur die sprachlichen Belehrungen, sondern auch die Einrichtung ihres Lehrbuches überhaupt verschieden gestalten. Obschon sie ja alle das Ziel, den Lernenden zum Sprachwissen zu führen, verfolgen, sind ihre Wege doch verschieden.

Es lassen sich drei Wege unterscheiden, die wir näher betrachten wollen, um zu der Überzeugung zu gelangen, welches der beste ist.

Als Beispiel nehmen wir aus den verschiedenen Lehrbüchern die Behandlung der Steigerung des Eigenschafts- und Umstandswortes.

1. Lehrbuch von J. Borel, 16. Aufl. 1921, S. 40.

„§ 26. Man unterscheidet 3 Grade der Steigerung. Den 1. Grad bildet das Eigenschafts- oder Umstandswort selbst: granda, rapide. — Der 2. Grad (Komparativ) wird durch Voranstellung von pli (mehr) oder malpli (weniger) gebildet. Das Vergleichswort „als" nach dem 2. Grade wird durch „ol" wiedergegeben:

Mia frato estas pli granda ol mi.
Mia frato estas malpli granda ol mi.
Mia frato kuras pli rapide ol mi.
Mia frato kuras malpli rapide ol mi.

Ebenso . . . wie=tiel . . . kiel: Li estas tiel granda kiel mi. Er ist ebenso groß wie ich. Die Gleichheit wird also durch „tiel . . . kiel", die Verschiedenheit durch ol bezeichnet. Ferner merke: tia . . . kia ein solcher . . . wie, tiom . . . kiom . . . so viel . . wie."

Hier haben wir die deduktive (ableitende) Methode, die von der Regel ausgeht und diese an einigen Beispielen erklärt. Die formale Schulung steht im Vordergrund, alles wird um der Sprachlehre willen getrieben, die man demnach zu hoch einschätzt. Zudem sind die Beispiele aus verschiedenen Sachgebieten entnommen und künstlich für den besonderen Fall zurechtgeschnitten. Sie bleiben daher trocken und ohne Leben. Die Schüler werden in den Regeln ein nicht gern gesehenes Gesetzbuch erkennen, dessen Paragraphen ihnen vorschreiben, so mußt du und nicht anders. Wie eine tote Hand stehen sie hinter ihnen und lassen keine Freude, kein Leben

aufkommen, geben ihnen keinen Antrieb zu frisch-fröhlichem Schaffen, zum Selbstfinden, zur Selbständigkeit. Dieselbe Methode vertreten auch Christoffel, Kirsten, Schönherr, Schröder u. a.

2. Diesem drohenden Muß der deduktiven Methode steht die rein induktive (folgernde) mit ihrem fröhlichen, lebensvollen Ergreifen entgegen, die Dr. Privat in seinem „Kursa Lernolibro laŭ praktika parolada metodo" vertritt. Er sagt im Vorwort dazu: „Ĝi celas helpi la instruantojn por lernigi la tutan gramatikon de la lingvo, preskaŭ ne parolante pri ĝi, sed per konstanta parola uzado de ekzemplaj frazoj aranĝitaj en konversacia maniero". Nicht die Regel ist das Wichtige, sondern das lebensvolle Ganze der im inneren Zusammenhang stehenden Mustersätze — ein wertvolles Sprachganzes — und die mit diesem verbundenen Fragen und Antworten. Die Regel hängt dem Ganzen nur an, wird m i t dem Inhalt so nebenbei eingeheimst. Der Schüler baut sich aus den Einzelbeobachtungen in eigner Tätigkeit selbst das sprachliche System zurecht — genau wie im Leben, wo man d u r c h das Leben selbst die Grundsätze desselben nach und nach erfährt, kennen und schätzen lernt und dann seine Lebensweise darnach einrichtet. So ist der Sprachlehre-Unterricht dem natürlichen Wachstum der Sprachkraft des Schülers ein sorgsamer und kundiger Pfleger. Vgl. Privat S. 21.

Diese rein induktive Methode kann aber auch ihre Nachteile haben, die wir nicht übersehen wollen. Obschon bei derselben nur eine Zurückstellung der Sprachlehre beabsichtigt ist, wird diese doch allzuleicht als z u nebensächlich behandelt, wodurch sich beim Schüler eine zu geringfügige Meinung über die gesetzmäßigen Sprachformen einstellt. Kommt dann noch hinzu, daß der Unterrichtsleiter eben wegen der zu nebensächlichen Behandlung der Sprachlehre es nicht versteht, vom Schüler zu verlangen, daß er die Sprachregeln mit straffer Zucht anwendet, dann ist der Erfolg der: Geläufiges Sprechen — aber dauernd sprachliche Fehler, die sich später nur schwer ausmerzen lassen.

3. Ein dritter Weg wird u. a. von Möbusz, Stark und Streidt beschritten und führt vermittelnd zwischen der grammatikalisierenden (1.) und der sprechenden (2.) Methode hindurch. Z. B. Lehrbuch Streidt Seite 14:

„Inter konatuloj.

Tiu ĉi lernanto estas granda, ankaŭ tiu estas granda.
Ambaŭ lernantoj estas grandaj. Unu estas tiel granda kiel la alia.
La tria lernanto estas pli granda ol ĉi tiuj du knaboj,
kaj la lasta estas la plej granda el ĉiuj infanoj de nia klaso.
Ni nun komparu la unuajn 3 bildojn de nia lernlibro. Kiu bildo
estas bela? Kiu estas pli bela? Kiu estas la plej bela el ĉiuj?"

Das Lehrstück, das als Anschauungsstoff dient, ist ein zusammenhängender Text, dem zur Belebung ein Bild beigegeben ist. Der Stoff ist somit nicht eintönig, sondern hat einen inneren Wert durch

seinen sachlichen Zusammenhang. Ist auch nicht künstlich, sondern in sich und wegen seines Zusammenhangs mit dem folgenden Übungsstoff wie durch seine Beziehung zum Gedankenkreis des Schülers (das Buch ist für Volksschüler geschrieben) natürlich. Die Wörter, in welchen die zu behandelnden Regeln enthalten sind, sind durch Fettdruck hervorgehoben, so daß der Schüler gleich sieht, worauf es ankommt. Die Regel läßt sich leicht aus dem Texte ableiten oder entwickeln, indem die Schüler sich fragen und selbst schließen: so muß es heißen, aus dem und dem Grunde. Selbstarbeiten und Selbstfinden sind die Leitgedanken dieser Methode, die sie mit der „parola metodo" gemeinsam hat. Die betr. Regel steht nicht gleich hinter dem Sprachstoff, wird vielmehr weiter hinten im zweiten Teile gegeben und macht damit den Schüler vollständig unabhängig vom Wortlaut derselben bis nach ihrer unterrichtsmäßigen Erarbeitung. Dann erst fällt die Regel als reife Frucht in den Schoß, als eine Zugabe eifrigen Schaffens, eine freudvolle Ernte auf dem Felde eigener Arbeit. An die Regel schließen sich sodann Aufgaben an, deren Stoff wiederum demselben Sachgebiete entnommen ist wie bei dem ersten Übungsstoff. Dort hat der Schüler reichlich Gelegenheit, die gelernten Regeln zu üben und anzuwenden.

So ist dieses Verfahren ein Mittelweg, der vermeidet, den Schüler in das an sich lebensferne Gebiet der Sprachlehre hineinzuheben, sondern ihn durch „selbsttätiges Beobachten der Spracherscheinungen und Eindringen in die Seelenvorgänge, die sie aufweisen", durch „Betrachtung dessen, was wirklich Sprachbestand ist", zum Verständnis und somit zum sicheren Beherrschen der Sprachlehre führt. Hier wird das Lernen und die Lust zum Lernen im Selbstfinden gefördert. Sprachlehre ist nicht Selbstzweck, wie bei der grammatikalisierenden Methode, wird aber auch nicht vernachlässigt, wie es leicht der falsche Gebrauch der sprechenden Methode mit sich bringt. Vielmehr wird der Sprachlehre der Platz im Esperantounterricht angewiesen, der ihr gebührt: sie wird nicht vernachlässigt, aber auch nicht zu hoch eingeschätzt und ungebührlich in den Vordergrund gedrängt.

Das Verfahren bei Belehrungen in der Sprachlehre.

Das Lehrverfahren ist aus den vorhergegangenen Betrachtungen klar zu erkennen und umfaßt etwa folgende Punkte:

1. Vorbereitung. Wiederholung als Vorbereitung des Neuen.
2. Darbietung, Entwicklung des Neuen an Beispielen.
3. Vergleichung eventl. mit verwandten Stoffen.
4. Zusammenfassung des Behandelten: Herausschälen der Regel in knapper Form.
5. Übung und Anwendung in zahlreichen Beispielen, mündlich, im Chor, schriftlich, Hausaufgaben.

6. Eventuell Hinweis auf die Einwendungen von gegnerischer Seite. (Siehe unten.)
7. Streng geregelte, zielbewußte Wiederholungen sorgen für sicheres Behalten.

Als ein gutes Hilfsmittel bei Übung und Wiederholung der Sprachlehrstoffe dienen die von Dr. Möbusz herausgegebenen acht Anschauungstafeln Demonstraciaj Tabeloj (Größe 80×106 cm), Ellersiek & Borel, Berlin.

Nicht alle Lehrbücher enthalten eine Aufstellung der Sprachlehr-Ausdrücke in Esperanto, denen sich aber der Unterricht, wenn Esperanto Unterrichtssprache ist, bedienen muß. Darum seien sie hierhergesetzt:

ablativo — Ablativ, adjektivo — Eigenschaftswort, adverbo — Umstandswort, afikso — Bildungssilbe, akcento — Betonung, akuzativo — Wenfall, artikolo — Deutewort (Artikel), atributo — Beifügung, dativo — Wemfall, deklinacio — Abwandlung, diftongo — Mischlaut, genitivo — Wessenfall, interjekcio — Ausrufungswort, kazo — Fall, komplemento — Ergänzung, komparativo — erster Steigerungsgrad, — konjugacio — Abwandlung des Zeitwortes, konjunkcio — Bindewort, konsonanto — Mitlauter, litero — Buchstabe, modo — Aussageweise, nominativo — Werfall, numeralo — Zahlwort, participo — Mittelwort, predikato — Satzaussage, prefikso — Vorsilbe, prepozicio — Verhältniswort, pronomo — Fürwort, radiko — Wortwurzel, substantivo — Hauptwort, subjekto — Satzgegenstand, sufikso — Nachsilbe, superlativo — zweiter Grad der Steigerung, verbo — Zeitwort, vokalo — Selbstlauter.

Einwendungen der Gegner gegen die Esperanto-Sprachlehre.

Auch diese Einwendungen können gelegentlich im Unterricht besprochen werden. Der Unterrichtsleiter findet Stoff dazu in Prof. Christallers „Waffen für Esperanto." Hier seien nur die verschiedenen Einwendungen angeführt. (Nach „Waffen für Esperanto"): Der Wortschatz ist aus verschiedenen Sprachen zusammengestellt — Die Sprachlehre ist zu künstlich — Die Anwendung der Wenfallform erschwert den Gebrauch der Sprache — Die Übereinstimmung des Eigenschaftswortes mit dem Hauptwort betr. der Endung in Wenfall und Mehrzahl ist unnötiger Ballast — Die Wortableitung ist ein wahres Durcheinander — Die Wortableitung ist für die technischen Begriffe unvollkommen — Der Gebrauch aller Ableitungssilben muß auf den Unbefangenen einen merkwürdigen Eindruck machen — Esperanto hat in seiner „Tabelle der kleinen Wörter" willkürliche volapükartige Formen, die in ihrer Häufigkeit im Satze das sofortige Verstehen für den Uneingeweihten erschweren — Die Sprachlehre von Ido ist einfacher —.

Als Unterlagen für die Vorbereitung des Lehrers und zur Fortbildung der Schüler in der Sprachlehre mögen folgende Werke dienen:

Lippmann, Dr. Samenhofs Sprachliche Gutachten, Lingvaj Respondoj, in deutscher Bearbeitung.

Dietterle, Esperanto. I. Sprachlehre.

Göhl, Ausführliche Sprachlehre.

Minor, Handwörterbuch I. Teil.

Velten, Dr. Samenhofs Tabelle der Formwörter.

Fruictier, Esperanta Sintakso.

Wüster, Verhältniswörter.

Collinson, Göhl, Esperanto und seine Kritiker.

Mair, Kompleta traktado pri la prepozicioj kaj la akuzativo.

g) Die Veranschaulichung im Unterricht.

Dieser Teil des Unterrichts ist der vielseitigste und von großem Wert. Der Lehrer kann veranschaulichen bei Gewinnung des Wortschatzes, zum Verständnis der Sprachlehre und Formenlehre, zur Belebung des Lesestoffes und der mündlichen Unterhaltung.

Bei Aneignung des Wortschatzes aus der Umgebung des Schülers und dem alltäglichen Leben ist es die Veranschaulichung von Gegenständen, Tätigkeiten usw., die den Weg der natürlichen Spracherlernung — unter Vermeidung der muttersprachlichen Beziehungen — ermöglicht.

In allen Fällen gibt sie Gelegenheit zu den mannigfaltigsten Fragen, Ausführungen und Beschreibungen in einfacher, natürlicher Weise. Sie stellt den Schüler in ein unmittelbares Verhältnis zur Sprache; denn durch die Veranschaulichung steht er den Vorgängen und Sachen unmittelbar gegenüber, sie sind ihm Wirklichkeit. Die Beobachtung der Tätigkeiten macht diese lebendig. Kein Wort ist trocken und tot, ob geschrieben oder gelesen, sondern alle sind voller Leben. Reden und Schreiben fließen zwangloser. Das Denken in Esperanto wird erleichtert, geübt und endlich zur Gewohnheit.

Die Frage nach der Bedeutung der Veranschaulichung im Esperantounterricht findet in den Lehrbüchern verschiedenartigste Beantwortung, je nachdem dieselbe entweder in den Vordergrund des Unterrichts gestellt oder mehr nebensächlich behandelt wird. Die Anwendung an sich aber, abgesehen von deren Grad, bekundet, daß alle Lehrbuchverfasser die Veranschaulichung im Unterricht anerkennen als eine Notwendigkeit des erfolgreichen Unterrichtsbetriebes.

Was die Notwendigkeit der Veranschaulichung betrifft, so steht fest, daß der Anschauungsunterricht sich mit den Anfängen alles Denkens, den Anschauungen beschäftigt, diese zu Begriffen ver-

arbeitet und die vorhandenen Begriffe für das folgerichtige Denken ordnet, sodaß er Sprachverständnis nach innen und Sprachfertigkeit nach außen fördert. Diese wichtigen Einzelheiten des Prozesses der Begriffsbildung müssen aber dem Unterrichtsleiter bekannt sein, will er mit Sicherheit veranschaulichen und sich über sein Unterrichtsverfahren Rechenschaft ablegen können. Betrachten wir diesen Prozeß etwas näher.

Die Entwicklung der menschlichen Seelentätigkeit beginnt mit der sinnlichen Anschauung. Notwendige Vermittler der Anschauung sind die Sinnesorgane. Ohr, Auge, Nase, Zunge und Haut sind die Tore, durch welche die Eindrücke der Außenwelt in die Seele gelangen. Die Seele aber hat die Fähigkeit, die so empfangenen Eindrücke festzuhalten und zu verarbeiten. Wir haben verschiedene Vorgänge bei dieser geistigen Arbeit zu unterscheiden, und zwar: Empfindung, Wahrnehmung, Anschauung, Vorstellung und Begriff. Machen wir uns diese Vorgänge an einem Beispiele des Gehörsinns klar.

Der Lehrer spricht das Wort „ĉambro". Die Stimme des Lehrers erzeugt bestimmte Schallwellen, die durch die Ohrmuschel des Schülers aufgefangen werden. Sie rufen im Ohrinneren auf den dort ausgebreiteten Enden des Gehörnervs gewisse Reize hervor, die derselbe zum Gehirn weiterleitet. Hier wird der Reiz von der Seele aufgefaßt, und das nennt man Empfindung. Würde der Schüler das Wort während einer anderen Beschäftigung, also nur unaufmerksam oder teilnahmlos hören, dann würde das „ĉambro" eine unbewußte Empfindung in seiner Seele hervorrufen. Bei völliger Aufmerksamkeit dagegen wird die Empfindung in das Bewußtsein des Schülers dringen, also zur gegenständlichen Empfindung, zur Wahrnehmung werden. Meist ist aber das Ergebnis der ersten Wahrnehmung eine nur schwache Spur, ein ungenaues Bild des gehörten Wortes. Das hat seinen Grund zum Teil in dem anfänglichen Mangel des Bewußtseins, zum Teil in dem raschen Aufeinanderfolgen verschiedenster Wortklänge, die alle zur Aufnahme drängen. Wird aber nun das Wort „ĉambro" im ganzen wie in seinen einzelnen Teilen klar und deutlich wahrgenommen, sodaß es genau von anderen Wörter unterschieden werden kann, dann ist die Wahrnehmung zur Anschauung gediehen. Letztere ist demnach eine klar und deutlich ins Bewußtsein getretene Wahrnehmung. Nach ihr bleibt, verbunden mit Wortbild und Gegenstandsbild, ein Bild des Wahrgenommenen, hier „ĉambro", in der Seele des Schülers haften. Das kann er nach Belieben immer wieder zur Anschauung vor seine Seele stellen. Dieses gewonnene geistige Bild heißt darum Vorstellung. Wiederholte Anschauung steigert die Vorstellung. Dieselbe gewinnt sowohl an Lebhaftigkeit und Klarheit als auch an Vollständigkeit. Somit ist die Vorstellung eines Wortes das Ergebnis der verschiedenen Anschauungen des-

selben. Ihr Inhalt bildet die Summe aller dem einzelnen Worte anhaftenden Eigenschaften und Verhältnisse, wie in unserm Beispiel „ĉambro": es bedeutet „Zimmer", ist aus ĉ, a, m, b, r und o zusammengesetzt, hat die Endung o und ist deshalb ein Hauptwort, es wird auf ĉam betont. Weitere Merkmale sind: es wird klein geschrieben, es ist ein Esperantoausdruck, es kann verändert werden usw. . Die ersteren Merkmale sind wesentliche, die das Wort unbedingt haben muß, um eben ĉambro zu heißen. Diese wesentlichen Merkmale ergeben den Begriff des Wortes. Die Bildung des Begriffes wird gefördert durch die Sprache, indem das gesprochene und geschriebene Wort der Träger des Begriffes wird und die Möglichkeit gibt, den Begriff beliebig oft zurückzurufen (reproduzieren) und ihn mit anderen Vorstellungen und Begriffen zu verbinden. Dadurch wird das Verständnis der fremden Sprachvorstellungen und der selbständige Gebrauch der Sprache als Ausdrucksmittel der eigenen Gedanken ermöglicht, was bei der Spracherlernung von größter Wichtigkeit ist.

Was lernt der Lehrer aus dieser Betrachtung?

Die einzelnen Vorgänge, die zur Begriffsbildung führen, sind: Reiz, Empfindung, Wahrnehmung, Anschauung, Vorstellung, Begriff.

Der Unterricht kann Vorstellungen als Vorstufen der Begriffe nur durch Anschauung vermitteln, da aus Anschauungen sich die einzelnen Vorstellungen zusammensetzen.

Die beste Vermittlung der Anschauungen geschieht durch der Natur entnommene Gegenstände. Nur in Ermangelung solcher kann zu Abbildungen usw. gegriffen werden.

Sollen die Vorstellungen klar und deutlich werden, so muß der Lehrer auf die zur Vorstellung notwendigen Einzelwahrnehmungen besonders Bedacht nehmen, damit die verschiedenen Merkmale genau erkannt und unterschieden werden. Es ist also eine Besprechung der Einzelmerkmale notwendig, eine Zerlegung der Gesamtvorstellung, um dem Schüler die wesentlichen Merkmale derselben zum Bewußtsein zu bringen, um ihm den klaren Begriff zu vermitteln.

Fragen wir uns nun, welche Mittel uns zur Veranschaulichung im Esperantounterricht zur Verfügung stehen.

1. Wie schon gesagt, ist die vollkommenste Weise der Veranschaulichung die Vorführung in natura, die allerdings nicht immer möglich ist. Wo aber eben angängig, soll sie angewandt werden, denn durch sie werden stets richtige und vollständige Vorstellungen vermittelt, was man von Abbildungen usw. nicht immer sagen kann.

Dem Klassenzimmer und -leben lassen sich eine Menge Anschauungsmittel entnehmen, wie Boden, Decke, Wände, Fenster, Türen,

Bänke, Tisch, Ofen, Bücher, Hefte, Tafel, Wandkarten, Bilder usw. . Der Blick zum Fenster hinaus vermittelt die Anschauung von Gegenständen draußen, wie Bäume, Häuser, Straße, Fuhrwerke usw. . Auch Tätigkeiten, Handlungen können im Schulzimmer vermittelt werden bei Behandlung der einzelnen Tätigkeitswörter, wie auch zur Veranschaulichung der Verhältniswörter, indem der Lehrer einen Schüler vor, neben, hinter, auf, unter usw. den Tisch stellt. Ebenso können auch Tätigkeiten, die draußen geschehen, vom Fenster aus veranschaulicht werden.

Auch kann bei gelegentlichen Spaziergängen in natura veranschaulicht werden.

2. Alles läßt sich auf diese Weise nicht veranschaulichen, doch läßt sich das Gebiet der in natura-Veranschaulichung noch bedeutend erweitern durch Modelle und Präparate, die dem Unterrichtsleiter, wenn er sich mit einer Schule in Verbindung setzt, zur Verfügung stehen.

3. In allen anderen Fällen muß der Lehrer zur bildlichen Darstellung greifen. Hierher gehören die eigentlichen Anschauungsbilder, auch Städtebilder, Landkarten, Pläne und Postkarten. Die Besprechung eines Bildes erstreckt sich nicht nur (wie Stark im Vorwort zu „Das Bild im Esperantounterricht" sagt) „auf Benennen und Zeigen der Gegenstände, sondern lasse der Phantasie freien Lauf".

Als Anschauungsbilder kommen in Betracht:

8 Hirts Anschauungsbilder von Prof. W. Georgi und zwar: Frühling, Sommer, Herbst, Winter, Hochgebirge, Wald, Großstadt und Seehafen. Dazu bestehen auch kleine Wiedergaben für die Hand der Schüler.

Ferner: Winkelmann-sche Bildertafeln, Wandbilder von Hölzel und Wandbilder von B. G. Teubner.

Nach dem Anschauungsprinzip verfahren: Stark in seinem obengenannten Werk und Thora Goldschmidt (Dietterle) in „Bildotabuloj", deren Bilder verkleinert auch in Richters Lehrbuch enthalten sind.

Als Städtebilder können auch die bunten Reklameschilder der Verkehrsvereine sehr gute Dienste leisten.

Über die Behandlung der Bilder im Unterricht siehe weiter unten.

4. Zur Ergänzung oder Erläuterung der Anschauungsbilder, wie nicht selten als Ersatz derselben, dienen die Zeichnungen des Lehrers etwa bei Darstellung von täglich vorkommenden Dingen, die nicht immer zur Hand sind, oder nicht in den Unterricht gebracht werden können. Obschon diese Zeichnungen nur einfach sein können, ist ihre Anwendung doch sehr anzuraten, zumal die Veran-

schaulichung hier mit billigen Mitteln ausgeführt werden kann. Ein Stück Kreide in der etwas geschickten Hand des Lehrers genügt, um z. B. das Rad in seinen Teilen, ein Haus mit den verschiedenen Stockwerken, das Zimmer mit seinen Möbeln, den menschlichen Körper und seine Teile, überhaupt Dinge, die aus mehreren Teilen zusammengesetzt sind zu veranschaulichen.

Hierhin zählen wir auch die einfachen Faustskizzen (siehe Wortschatz) des Lehrers, zur Darstellung sprachlicher usw. Formen, z. B.:

Zur Veranschaulichung der Verhältniswörter können dienen:

a) Darstellung eines Käfigs mit einem Vogel, der in die verschiedensten Stellungen zum Käfig gebracht wird.

b) Dasselbe kann mit einem an die Tafel gezeichneten Ring oder Quadrat und einem Pfeil geschehen.

Zur Erklärung der zusammengesetzten Zeitwortformen dienen:

a) Die Zeichnungen eines Glases in stehender, geneigter und umgelegter Stellung mit strichmäßiger Andeutung des verschiedenartigen Standes der Flüssigkeit in demselben. (Siehe Lehrbuch Schamanek).

b) Zeichnungen eines Tellers, der halb leer, leer oder voll Suppe ist. (Siehe Lehrbuch Schamanek).

c) Folgendes Modell (aus einer Arbeit des Herrn Junker, Köln):

Drei wagerechte Linien werden in genügendem Abstand voneinander an die Tafel gezeichnet und von einer senkrechten mitten durchschnitten. Diese Senkrechte wird oben mit „G" bezeichnet, das Feld links mit „V", das rechts mit „Z" (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft). Die drei Wagerechten dienen zur Aufnahme der entsprechenden Zeichnungen: auf die 1. ins rechte Feld zeichnet man ein noch geschlossenes Buch (legonta-legota), auf die 2. in die Mitte ein offenes Buch (leganta-legata) und auf die 3. ins linke Feld ein wieder geschlossenes Buch (leginta-legita) und zwar bei allen Zeichnungen so, daß der Rücken des Buches jedesmal an die senkrechte Linie zu liegen kommt.

5. Zur Veranschaulichung der praktischen Verwendung des Esperanto diene das Vorzeigen von Postkarten, Zeitungen, Anzeigen, Messebroschüren usw., Städteführern und Werken der Esperantoliteratur. Gegen Ende des Lehrgangs kann eine kleine Esperantoausstellung veranstaltet werden. Hat man Gelegenheit, seine Schüler in eine größere Ausstellung zu führen, so versäume man den Besuch nicht. Die Schüler haben von einem solchen Besuch, der unter der geschickten Leitung des Lehrers stattfindet, mehr als vom noch so schönen Vortrag des Lehrers über „Esperanto in der Praxis".

Wir kommen nunmehr zur Bildbesprechung und wollen das Verfahren bei der Behandlung eines Anschauungsbildes an einem Beispiele aus „Stark, Das Bild im Esperantounterricht" Seite 31 klarmachen. Hierbei liegt Hirts Wandbild „Der Frühling" zu Grunde.

Das Haus und das Feld.

(Bei jeder Bildbehandlung sei oberster Grundsatz, nicht alles, was das Bild bietet, auf einmal zu behandeln.)

1. Vorbereitung.

Das Bild wird gezeigt und gemeinsam durch Fragen und Antworten ein Gesamteindruck desselben gewonnen (falls es noch nicht bekannt ist). Auch kann der Lehrer diese Übersicht über das Bild im ganzen und seinen Hauptteilen im Vortrag geben. Darauf folgt die Zielangabe:

Heute wollen wir uns über Haus und Feld unterhalten!

2. Darbietung.

Folgende Sätze werden durch Fragen des Lehrers erarbeitet:
Kio estas apud la korto? — Apud la korto estas la domo.
Kion havas la domo? (zeigen!) — La domo havas tegmenton.
El kio la tegmento estas farita? — La tegmento estas el pajlo.
Kio estas sur la tegmento? — Sur la tegmento estas la cikonionesto.
Kiom da cik. estas en la nesto? — En la nesto estas tri junaj cik.
Kien flugas la maljuna cikonio? — La malj. cik. flugas al la nesto.
Kiom da flankoj havas la domo? — La domo havas kvar flankojn.
Kio estas ĉiu flanko? — Ĉiu flanko estas muro.
El kio la malsupraj muroj estas faritaj? — El ŝtonoj.
Kaj la supraj? — El ligno kaj argilo.
Kiom da fenestroj kaj pordoj estas en la domo? — En la domo estas tri fenestroj kaj kvar pordoj.
Kiu staras en la pordo? — En la pordo staras la virino.
Kie estas la staloj? — Malsupre en la domo estas la staloj.
Kio estas en la staloj? — En la staloj estas multe da bestoj.
Kiujn bestojn ni trovas en ili? — Ni trovas en la staloj: ĉevalojn ktp. usw.

Fragen und Antworten werden am besten zuerst vom Lehrer gegeben. Bei der Wiederholung geben die Schüler die Antworten unter Mithilfe des Lehrers (wenigstens im Anfangsunterricht). Die Sätze werden an die Tafel geschrieben und die neuauftretenden Wörter unterstrichen und in die Schülerhefte eingetragen. Die Behandlung des Bildes mit Fragen und Antworten kann verschiedentlich wiederholt werden, wobei auch auf andere Ausdrucksweise Wert zu legen ist.

Daran schließt sich etwa die Einführung in die Biegung des Hauptwortes oder in das Zahlwort an (Stark Seite 35). Über die Behandlung des Sprachlehrstoffes siehe unter „Sprachlehre".

3. Der Inhalt der bisher erarbeiteten Sätze wird mit veränderter Fragestellung und Ausdrucksweise der Antworten wiederholt, wobei auch die Schüler fragen, an die Tafel, das Bild treten und zusammenhängend erzählen. Gerade auf diesem Zusammenhang im Sprechen ist bei der Übung besonderer Wert zu legen. Der Lehrer fordert dazu durch besondere Fragen auf, die den Inhalt der Sätze mehr zusammenfassen. Z. B.: Was kannst du von den Teilen des Hauses sagen? Sprich über die Tiere und ihr Futter! (Siehe auch die Sätze der zweiten und dritten Übung in Stark Seite 33.)

Zur Übung der Biegung des Hauptwortes dienen etwa folgende Fragen:

Wessen Dach ist aus Stroh? Wessen Nest ist auf dem Dach? Wessen Wände sind aus Stein? Wessen Frau steht in der Tür? — Wozu gehört der Hof? Wem gehört das Haus? — Was hat das Haus? Was siehst du auf dem Dache? Wohin fliegt der Storch? Wen finden wir im Stall? Was füttert man den Tieren? usw. .

Die Antworten zu diesen Fragen werden von den Schülern gegeben und schriftlich niedergelegt. Auch können diese Arbeiten gemeinsam in der Klasse verbessert werden.

4. Anwendung.

Der Lehrer stellt verschiedene Aufgaben, die mündlich und auch schriftlich erledigt werden können. Z. B.:

Schreibe deinem Freunde, was du bei Besuch des Landhauses gesehen.

Laß den Storch erzählen, was er bei seiner Heimkehr sah und hörte.

Auch kann der Lehrer den Stoff in dieser Art selbst bearbeiten und dann als Diktatstoff benutzen.

Fortgeschrittene Schüler erhalten Aufgaben, die ihnen eine freiere Behandlung des Stoffes gestatten z. B.:

Was erzählen sich die Kinder im Grase?

Frühling in Hof und Feld.

Abschließend kann ein passendes Gedicht oder Lied gelesen, gelernt oder gesungen werden, z. B. aus „Esperantista Kantaro" S. 51 und 52, oder aus „Das deutsche Lied in Esperanto" Seite 10.

h) Geschichte und Organisation des Esperanto.

Will der Unterrichtsleiter seine Schüler nicht nur in der Esperantosprache unterrichten, sondern sie auch für die Esperantosache gewinnen, sie als lebendige Glieder in die Bewegung hineinsetzen, dann muß er sie auch mit der geschichtlichen Entwicklung des Esperanto und seiner Organisation bekannt machen. Einführung in letztere ist nicht nur wünschenswert, sondern vom Standpunkt der Esperantowerbung geradezu notwendig.

Lehrform ist hier meist der Vortrag des Lehrer. Den Stoff dazu findet man in den unten angeführten einschlägigen Werken. Hier sei nur eine Übersicht über den gesamten Stoff gegeben. Sie enthält auch die Anhaltspunkte für das Studium des Lehrers in Geschichte und Organisation des Esperanto, wie es die Prüfungsordnung der „Prüfung für Kursusleiter" vorschreibt.

Übersicht über die Geschichte des Esperanto.

Zusammengestellt nach Göhl, Brüggemann, Ladevèze, Möbusz und Steche.

1. Notwendigkeit einer Welthilfssprache.
   a) Die internationalen Beziehungen unserer Zeit.
   b) Erschwerung der intern. Bez. durch die Vielsprachigkeit.
   c) Vorteile einer allgemein anerkannten Welthilfssprache.
   d) Unmöglichkeit einer lebenden natürlichen Sprache als solche.
   e) Unmöglichkeit einer toten natürlichen Sprache als solche.
   f) Notwendigkeit einer künstlichen Sprache.
2. Die Kunstsprache Esperanto.
   a) Vorläufer — insbesondere das Volapük von M. Schleyer. Vgl. Lehrbuch des Volapük von J. Lott (Hartleben, Wien und Leipzig) und „Volapük und Esperanto" in Esp. ein Kulturfaktor Band 3.
   b) Das Leben Samenhofs.
   c) Die Entwicklung der Esperantobewegung:
      1. die slavisch-deutsche Epoche 1887—1896,
      2. die französische Epoche 1896—1904,
      3. die internationale Epoche 1904—1914, und zwar: die ersten 10 Esperanto-Weltkongresse
         a) Zeit,
         b) Ort,
         c) welche Beschlüsse wurden gefaßt?
      4. die Esperanto-Bewegung während des Weltkrieges 1914 bis 1918,
      5. die Esperanto-Bewegung nach dem Weltkriege.
3. Andere Weltsprachsysteme.
4. Esperanto in der Praxis und zwar:
   Esperanto und Handel,
   „ „ Post, Telegraph, Telephon und Eisenbahn,
   „ „ Radio,
   „ „ Kultur (Kliemke s. u.)
   „ „ Technik und Industrie,
   „ „ Polizei,
   „ „ Arbeiter,
   „ „ internationale Kongresse.

Übersicht über die Organisation des Esperanto.

1. Offizielle Organisationen, und zwar:

I. C. K. Internacia Centra Komitato de la Esperanto-Movado — Gesamtleitung der internationalen Werbung. Höchste Stelle.

K. R. Konstanta Reprezentantaro de la Naciaj Societoj — Vertretung der Landes-Organisationen.

U. E. A. Universala Esperanto Asocio — Weltbund für praktische Verwendung des Esperanto.

L. K. u. A. Lingva Komitato und Akademio. Entscheidet über sprachliche Fragen. Vier Fachausschüsse.

2. Nichtoffizielle Organisationen:
Nationale Organisation (G. E. A.) für die Landeswerbung.
Gruppe für die Ortswerbung.
Verband oder Kartell für die Bezirkswerbung.
Fachorganisationen.

1. Literarische: Esperantista Literatura Asocio, Brita Literatura kaj Debata Societo.
2. Wissenschaftliche: Internacia Scienca As. Esperantista, Int. Instituto de Bibliografio.
3. Religiöse: u. a. Eklezia Esp. Ligo, Internacia Katolika Unuiĝo Esperantista.
4. Soziale: Sennacieca Asocio Tutmonda, Ligo por la defendo de l' homaro, Skolta Esperantista Ligo.
5. Berufs- usw. Organisationen für Post, Polizei, Akademiker, Lehrer, Ärzte, Stenographisten u. a. m.

(Siehe Jahrbuch der Esperanto-Bewegung (U. E. A.)

3. Esperanto-Zeitung.

a) internationale: Esperanto (Genf), Heroldo de Esperanto (Esperanto Triumfonta) (Horrem), Esperanto-Praktiko (Berlin), Sennacieca Revuo (wöchentlich) (Paris), Espero Katolika (Paris), Katolika Mondo (Graz), La Eklezia Revuo (Huddersfield), Int. Pedagogia Revuo (Paris), La Policisto (Budapest), La Poŝtisto (Budapest).

b) deutsche: Germana Esperantisto (Oficiala Organo de G. E. A.), Der Arbeiter-Esperantist, offizielles Organ des deutschen Arbeiter-Esperanto-Bundes.

Quellenwerke zum Studium der Geschichte und Organisation.

Centra Komitato, Esp. Dokumentaro pri la oficialaj, historiaj, bibliografiaj kaj statistikaj aferoj.
Oficiala Jarlibro de la Esperanto-movado, eldonita de U. E. A.
Privat, Vivo de Zamenhof, Historio de la lingvo Esperanto.
Ladevèze, Demandaro.
Brüggemann, Historio de Esperanto.
Möbusz, Dokumentoj de Esperanto.

Dietterle, Zur Rechtfertigung des Esperanto gegenüber seinen Kritikern.
Wüster, Historio de Esperanto.
Zakrzewski, Historio de Esperanto.
Oberrotman u. Jung, La lastaj tagoj de D-ro L. L. Zamenhof.
Steche, Entwicklungsgang der Weltsprache, 1925.
Nienkamp (Kliemke), Kultur und Sprache.
Schriften des Frankfurter Messeamts, Heft 12: Zur Lösung der Frage einer internationalen Handels- und Verkehrssprache.
Kotzin, Historio kaj teorio de Ido. (In Deutsch vergriffen.)
Haller, „Die 10 Vorzüge des Ido gegenüber Esperanto" und 10 Antworten dazu.
Esperanto ein Kulturfaktor (Ellersiek & Borel).

V. Fortbildung und Prüfung.

Mag das Ergebnis des Lehrganges noch so gut sein— der Unterrichtsleiter darf sich nicht damit zufrieden geben, ihn glücklich zu Ende geführt zu haben. Vielmehr gilt es, daß die jungen Esperantisten, seine Schüler, jetzt hineinwachsen in unsere Bewegung und verwachsen mit den Ideen des Esperanto. Sie sollen Kämpfer für unsere Sache werden, sollen der hoffnungsvolle Nachwuchs sein, dessen Händen wir die Zukunft des Werkes unseres Meisters anvertrauen können!

Darum darf es nach Beendigung des Lehrganges kein Stillstehen geben, sondern nur eifriges Vorwärtsschreiten — und der Unterrichtsleiter muß dazu den ersten Anstoß, die erste Anregung geben. Versäumt er dies, so kommt er um die schönste Frucht seines Unterrichts.

Wenn wir nun die Anregungen zu dieser wichtigen Arbeit des Unterrichtsleiters hier an den Schluß unserer Ausführungen setzen, so soll damit keineswegs gemeint sein, daß diese Werbearbeit und Erwärmung für die Esperantosache n u r nach Beendigung des Lehrganges ihren Platz hätte. Nein, jede Gelegenheit die sich während des Unterrichts bietet, soll der Lehrer ergreifen, seine Anregungen in dieser Richtung zu geben. Dem Schluß des Lehrgangs bleibe es sodann vorbehalten, rückblickend das gelegentlich Gesagte zusammenzufassen, um dann eingehender im Zusammenhang die verschiedenen Gesichtspunkte zu betrachten.

Dies sind die Gesichtspunkte:

1. Fortbildung:
   a) Literatur,
   b) Zeitung,
   c) Besuch von Ausstellungen und Kongressen,

2. Briefwechsel,
3. Anschluß an die Gruppe,
4. Die Prüfung.

Literatur. Fleißiges Lesen ist dringend erforderlich. Anleitung zum verständigen Lesen, zum Lesen mit dem Stift in der Hand, ist im Verlauf des Unterrichts gegeben worden. Der Lehrer gebe eine Aufstellung einschlägiger Werke der Esperantoliteratur, nicht nur schönen, sondern auch sprachbildenden Inhalts. Die Anschaffung eines Wörterbuches ist dringend zu empfehlen.

Zeitungslesen. Eine Esperantozeitung zu lesen ist Pflicht jedes Esperantisten. Sie bietet ihm einesteils guten Lesestoff und möge ihm ein Ersatz sein für die ausgedehnte Esperantoliteratur, wenn ihm die Mittel zur persönlichen Anschaffung dieser fehlen. Anderseits macht die Esperantozeitung bekannt mit dem Leben, Fortschreiten und Wachsen der Esperantobewegung und wird damit in der Hand des Esperantisten ein steter Antrieb zu frohem Mitschaffen und eine sichere Waffe für die Esperantosache gegen Vorurteil und Gegnerschaft. Den jungen Esperantisten werde klar, daß die Esperantobewegung auf sie rechnet, daß sie also mit dem Bezug der Esperantozeitung der Bewegung nützen und das stolze Werk Samenhofs vollenden helfen.

Der Besuch von Esperantoausstellungen und die Teilnahme an Esperantokongressen dienen der Fortbildung des Einzelnen und dem Ansehen der Bewegung.

Briefwechsel. Ein vorzügliches Mittel der Fortbildung zur Förderung des guten Stils wie des Einfühlens in die Welt der ausländischen Gesinnungsgenossen. Adressen bieten die Esperantozeitungen. Einem Übelstand soll man aber von vornherein entgegenarbeiten: dem Nichtbeantworten erhaltener Briefsachen. Dies werde zur Richtschnur jedes Esperantisten: Jede erhaltene Briefsache muß ich beantworten. Bin ich zur Fortsetzung des Briefwechsels nicht geneigt, dann muß ich auch dies meinem Korrespondenten mitteilen!

Anschluß an die Gruppe. Die Einführung seiner Schüler in die Ortsgruppe sei Ehrensache des Unterrichtsleiters. Die Übungsabende der Gruppe bieten eine praktische Verwendung der erworbenen Kenntnisse und bereichern dieselben. Die Sprachfertigkeit bleibt in dauernder Übung und steigert sich zur Sprachgewandtheit in allen Lagen. Dem Einzelnen wie der gesamten Bewegung kommen die praktischen Anregungen der Gruppenabende zugute.

Ist noch keine Gruppe am Orte oder in nächster Nähe, dann lasse sich der Unterrichtsleiter die Gründung einer solchen angelegen sein. Er setze sich mit organisatorisch erfahrenen Esperantisten in Verbindung und suche oder betreibe den Anschluß der neugegründeten Gruppe an die bestehende Organisation.

Prüfung. Der Unterrichtsleiter begeistere seine Schüler schon während des Lehrganges für die Esperantoprüfung. Er mache ihnen

klar, daß z. B. die Prüfung pri kapableco dem Prüfling den Ausweis gibt, „über seine Fähigkeit, sich in Esperanto mündlich in einfacher Weise verständigen und in Esperanto korrespondieren zu können." (Siehe Prüf.-Ordnung B I § 1.) Daß die Kapableco-Prüfung aber keinen Ausweis über die Fähigkeit, Esperantounterricht zu erteilen, ausstellt, sondern daß dazu die Kursusleiterprüfung notwendig sei, versäume der Unterrichtsleiter nicht, ausdrücklich zu betonen.

Ihr Ehrgefühl wecke der Lehrer, auf daß seine Schüler sich zur Prüfung drängen und mit Eifer dafür arbeiten. Dann bilde die Prüfung selbst den würdigen Abschluß des Lehrgangs, der damit seinen erzielten Erfolg bescheinigt findet als äußeren schönen Lohn für alle Mühen der Schüler und des Lehrers. Einladung an Behörden und Verteilung von Prämien mögen den Ehrgeiz der Prüflinge anregen und sie erwärmen, auch fernerhin unserer Sache treu zu bleiben.

Es ist unerläßlich, daß der Unterrichtsleiter über Wesen und Ziele der Esperantoprüfungen, über Arbeitsweise der Prüfungskommissionen usw. Bescheid wisse. Darum sei das Wichtigste hier aufgeführt.

Prüfungswesen. Das ganze Esperanto-Prüfungswesen des Deutschen Reiches ist einheitlich geregelt. Es liegt in der Hand der Prüfungskommissionen, die unter der Oberleitung des Esperanto-Instituts für das Deutsche Reich arbeiten. Die Prüfungskommissionen sind zwar nicht staatlich im eigentlichen Sinne des Wortes, die von ihnen ausgestellten Zeugnisse sind aber erfreulicherweise bisher überall und von allen Behörden anerkannt worden. Insbesondere sind auch die Lehrerzeugnisse von den Behörden anerkannt worden, die den Besitz eines Zeugnisses zur Vorbedingung für die Einführung des Esperanto in die Schulen gemacht haben.

Ursprünglich konnten bei dem 1908 in Dresden gegründeten „Sächsischen Esperanto-Institut" nur zwei Arten von Prüfungen gemacht werden, nämlich die „Kapableco-Prüfung" und die „Lehrerprüfung", und zwar zunächst nur in Dresden, und nach der Übersiedelung des Instituts 1912 nach Leipzig in Dresden und Leipzig. Die Dresdener Kommission ist aber stillschweigend eingegangen. Seit der Übernahme des Instituts durch Herrn Prof. Dr. Dietterle im Jahre 1914 stellte sich, namentlich dann auch infolge der unerschwinglichen Reisekosten und der großen Reiseschwierigkeiten während des Krieges und der Inflation, das Bedürfnis heraus, auch an anderen sächsischen Orten, ja auch an außersächsischen Orten Prüfungskommissionen zu errichten. Gerade der Umstand, daß dem Sächsischen Esperanto-Institut sich in außersächsischen Städten Prüfungskommissionen angeschlossen hatten, während der Deutsche Bund seine Prüfungen zu Gunsten des Instituts einstellte, hat dann

dazu geführt, den Wunsch entstehen zu lassen, daß das Institut zu einem Institut für das Deutsche Reich umgewandelt werden möchte.

Zu den beiden genannten Prüfungen kam zunächst noch die Prüfung „Pri Scienca Kapableco", die aber nur von wenigen Personen abgelegt worden ist, die ein besonderes Interesse daran hatten, einen Nachweis darüber zu erhalten, daß sie Esperanto zu wissenschaftlichen Zwecken benützen können, die aber eines Nachweises über die Fähigkeit im mündlichen Gebrauche und die Fähigkeit Esperanto-Unterricht erteilen zu können nicht bedurften.

Das Verlangen einzelner Gruppen, insbesondere auch solcher des Arbeiterverbandes, die Leistungen der Leiter ihrer Kurse geprüft zu sehen, führte dann zuletzt zur Einführung der „Kursusleiter-Prüfungen", der sich in verhältnismäßig kurzer Zeit eine ganze Reihe von Prüflingen unterzogen haben.

Bisher haben beim Institut im Ganzen 968 Personen eine Prüfung bestanden. Davon genau

700 die Kapableco-Prüfung,
182 die Lehrer-Prüfung,
73 die Kursusleiter-Prüfung,
13 die wissenschaftliche Prüfung.

Die Satzungen des Esperanto-Instituts sind hier am Schluß angefügt.

Die Prüfungskommission besteht aus einer beliebigen Zahl von Kommissaren. Für die einzelne Prüfung aber sind drei Kommissare vorgesehen. Der Vorsitzende der Kommission bestimmt Zeit und Ort der Prüfung im Einvernehmen mit den andern Kommissaren. Gesuche um Zulassung zur Prüfung sind an den Vorsitzenden der Prüfungskommission und nicht an das Institut zu richten. Die Adresse lautet z. B.:

„Prüfungskommission in Köln
des Esperanto-Instituts für das Deutsche Reich
zu Händen des Herrn Vorsitzenden
August Junker in Köln, Hohestraße 26".

Mit dem Gesuch um Zulassung sind an dieselbe Adresse zu senden: ein Lebenslauf in Deutsch und Esperanto und die (nur für die Pedagogia Kapableco erforderlich) Zeugnisse über den Bildungsgang des Prüflings. Der Lebenslauf muß genaue Angaben über Geburtsort, Geburtsjahr und -tag sowie über die Berufsstellung, den Aufenthaltsort und die Wohnung des Prüflings enthalten. Der gesamte Schriftverkehr vor der Prüfung ist mit der Prüfungskommission in deutscher Sprache zu führen.

Von der Zulassung zur Prüfung wird der Prüfling benachrichtigt, worauf die Prüfungsgebühren eingesandt werden müssen.

Verlauf der Prüfung in ihrem schriftlichen und mündlichen Teil ergibt sich aus der Ordnung der Prüfungen beim Esperanto-Institut für das Deutsche Reich. (Siehe Anhang.)

Über die Prüfung selbst wird ein Protokoll aufgenommen und dieses mit sämtlichen bei der Kommission eingereichten Papieren und allen Prüfungsarbeiten dem Institut zugeleitet.

Dem Prüfling wird über die bestandene Prüfung ein Zeugnis ausgestellt.

ANHANG

Wiederholungsfragen.

Welchen Zweck hat der Esperantounterricht?
Was ist Methode?
Welche Faktoren bestimmen die Art der Methode?
Welche Arten der Methode gibt es?
Erkläre Induktion und Deduktion!
Welches sind die Vorzüge der entwickelnden Methode?
Wie teilt man die äußeren Lehrformen ein?
Nenne die Arten der vortragenden Lehrform!
Welche Bedeutung hat die vortragende Lehrform für den Unterricht?
Wo wird der Vortrag angewandt?
Was hat man beim Vortrag zu beachten?
Welches sind die Arten der Unterrichtsfrage?
Mittel des Unterrichts bei der fragenden Lehrform!
Welche Bedingungen fordert die Frage vom Lehrer?
Die Eigenschaften der Unterrichtsfrage!
Die Eigenschaften der guten Antwort!
Wie behandelt man die richtige Antwort?
Wie die falsche oder teilweise falsche Antwort?
Worin sind die Unterrichtsgrundsätze begründet?
Wie kann man diese Grundsätze im Unterricht befolgen?
Die Anwendung der Wiederholung im Unterricht!
Was hat der Unterrichtsleiter bei seiner Vorbereitung zu beachten?
Welche verschiedenen Unterrichtsaufgaben sind zu unterscheiden?
Wann können die Belehrungen in der Aussprache erfolgen?
Welcher Art sind diese Belehrungen, und welche Fälle sind besonders zu berücksichtigen?
Was ist über die Betonung zu merken?
Welche Werke behandeln die Aussprache?
Welches ist der Zweck der mündlichen Sprachpflege?
Wie erzielt man geläufiges Sprechen?
Wann haben Sprechübungen zu beginnen?
Wie erzieht man das Sprachgefühl?

Wo bieten sich Stoffe für die Sprechübungen?
Was ist über das Chorsprechen zu sagen?
Wie vermittelt man den Wortschatz durch die Anschauung?
Wie durch den Lesestoff?
Wie wird der gewonnene Wortschatz dauerndes Eigentum?
Über Wörterbücher und ihren Gebrauch!
Bedeutung und Zweck des Lesens!
Das Sprachganze im Anfangsunterricht!
Welche Eigenschaften hat gutes Lesen, und wie erzielt man sie?
Wie ist ein Lesestück zu behandeln?
Die Auswahl des Lesestoffes!
Die Poesie im Unterricht!
Warum sind schriftliche Arbeiten notwendig?
Wie werden die verschiedenen Arten der schriftlichen Arbeiten im Unterricht behandelt?
Die Arten der Verbesserung!
Die stilistischen Belehrungen im Unterricht!
Welche Werke behandeln den schriftlichen und mündlichen Ausdruck?
Bedeutung und Stellung der Sprachregeln im Unterricht!
Die drei Wege der Vermittlung in der Sprachlehre!
Wie benutzt man die Demonstraciaj Tabeloj von Möbusz?
Welche Werke behandeln die Sprachlehre?
Welchen Wert hat die Veranschaulichung für den Unterricht?
Warum ist Veranschaulichung notwendig?
Welche Veranschaulichungsmittel sind anzuwenden?
Was kann in natura veranschaulicht werden?
Die bildliche Darstellung im Unterricht!
Zeichnungen und Faustskizzen des Unterrichtsleiters!
Wie ist die praktische Verwendung des Esperanto zu veranschaulichen?
Warum müssen auch Geschichte und Organisation des Esperanto im Unterricht berücksichtigt werden?
Welche Werke dienen zum Studium derselben?
Was ist den Schülern über ihre Fortbildung zu sagen?
Warum und wie sind die Schüler für die Bewegung zu gewinnen?

Ordnung der Prüfungen

beim Esperanto-Institut für das Deutsche Reich.

A) Allgemeines.

Vor dem Institut kann abgelegt werden:

1. die Prüfung pri kapableco,
2. die Prüfung pri scienca-pedagogia kapableco,
3. die Prüfung pri scienca kapableco.
4. die Prüfung für Kursusleiter.

§ 1.

Die Prüfungen können außer in Leipzig, dem Sitz des Instituts, in denjenigen Städten des Deutschen Reiches abgelegt werden, in denen das Institut Prüfungskommissionen errichtet hat. Den Prüflingen steht die Wahl der Kommission, bei der sie sich melden wollen, frei; es empfiehlt sich aber für dieselben, diejenige Kommission zu wählen, die für ihren Wohnort räumlich zunächst in Betracht kommt. Über die Orte, in denen sich Prüfungskommissionen befinden, sowie über die Zusammensetzung der einzelnen Prüfungskommissionen gibt das Institut jederzeit Aufschluß.

§ 2.

Für jede Prüfung wird aus der Reihe der in dem betr. Orte, bzw. Bezirk, befindlichen, vom Institut bestätigten Prüfungskommissare eine dreigliedrige Kommission gebildet. Vorsitzender der Prüfungskommissionen ist der Leiter des Instituts, der, falls er nicht selbst als Prüfungsleiter anwesend ist, als solcher durch ein Mitglied der dreigliedrigen Kommission vertreten wird. Diesem stellvertretenden Vorsitzenden liegen die Verhandlungen mit dem Institut ob. Er bestimmt im Einvernehmen mit den beiden anderen Kommissaren den Termin für die Prüfungen, die im allgemeinen nur dann abgehalten werden, wenn sich mindestens 3 Prüflinge gemeldet haben. An ihn sind auch, falls die Prüfung nicht in Leipzig selbst abgelegt wird, sämtliche Schriftstücke der Bewerber (cf. § 3) einzureichen unter der Adresse: „Herrn N. N., Vorsitzenden der Prüfungskommission des Esperanto-Instituts für das Deutsche Reich in X."

§ 3.

Sämtliche Prüfungsarbeiten werden nebst den in § 4 verlangten Unterlagen und den Prüfungsunterprotokollen zu den Akten des Instituts genommen.

§ 4.

Die Bewerber haben spätestens 4 Wochen vor der Prüfung beim Esperanto-Institut, bzw. bei der Prüfungskommission, bei der sie sich der Prüfung unterziehen wollen, ein in deutscher Sprache geschriebenes Gesuch um Zulassung zur Prüfung einzureichen. Diesem Gesuch haben sie einen sowohl in deutscher Sprache wie in Esperanto geschriebenen Lebenslauf und die Nachweise über ihren Bildungsgang (Zeugnisse in beglaubigter Abschrift) beizufügen. Das Gesuch um Zulassung zur Prüfung und der Lebenslauf sind auf gesonderte Bogen (Aktenformat) zu schreiben. Der Lebenslauf hat genaue Daten über Geburtstag, -jahr und -ort zu enthalten und genaue Angaben über den Stand des Bewerbers und den Ort seines

dauernden Aufenthalts. Bei den unter B II und III genannten Prüfungen ist in ausführlicher Weise Aufschluß über die esperantistischen Studien des Bewerbers zu geben.

§ 5.

Von der Zulassung zur Prüfung werden die Bewerber schriftlich benachrichtigt. Dabei erhalten sie die eingesandten Zeugnisse zurückgestellt.

§ 6.

Jeder Prüfling hat sich der Prüfung in ihrem vollen Umfange zu unterziehen. Dispense von einzelnen Teilen derselben finden nicht statt, doch kann anstelle der geforderten wissenschaftlichen Hausarbeiten bei den Prüfungen unter B II und III eine bereits gedruckt erschienene Arbeit des Prüflings treten. Darüber, ob dieselbe angenommen werden kann, entscheidet in jedem Falle die Institutsleitung.

§ 7.

Diejenigen Bewerber, die eine Prüfung bestanden haben, erhalten ein von ihrer Prüfungskommission ausgefertigtes, vom Institut bestätigtes Zeugnis ausgestellt.

§ 8.

Die Prüfungsgebühren sind nach erfolgter Zulassung und vor Beginn der Prüfung zu entrichten. Für Anfragen bez. der Prüfungen bei Institut und Prüfungskommissionen ist Rückporto beizufügen.

B) Prüfungen.

I. Prüfung pri kapableco.

§ 1.

Sie soll denjenigen Personen, die Esperanto in ihrem Berufe praktisch (z. B. als Korrespondent) zu verwenden gedenken, einen Ausweis über ihre Fähigkeit geben, sich in Esperanto mündlich in einfacher Weise verständigen und in Esperanto korrespondieren zu können. Das Zeugnis über diese Prüfung stellt keinesfalls einen Ausweis über die Fähigkeit, Esperanto-Unterricht zu erteilen, aus.

§ 2.

Bei der Prüfung haben die Bewerber

a) ein Diktat in Esperanto zu schreiben und ins Deutsche zu übersetzen,
b) einen ihnen vorgelegten einfachen Esperantotext in gutes Deutsch zu übertragen,
c) einen einfachen deutschen Text in die Esperantosprache zu übertragen,
d) in einer Unterhaltung über ein Thema aus dem alltäglichen Leben ihre Fähigkeit im mündlichen Gebrauch der Sprache nachzuweisen.

§ 3.

Die Gebühr für die Prüfung beträgt 10 Mark.

II. Prüfung pri scienca-pedagogia kapableco.

§ 1.

Sie soll denjenigen Personen, die Esperanto-Unterricht in Schulen zu erteilen wünschen, Gelegenheit geben, sich einen Nachweis über ihre Befähigung hierzu zu schaffen.

Zur Prüfung werden zugelassen:

a) Bewerber und Bewerberinnen, die das Reifezeugnis einer 9-klassigen höheren Unterrichtsanstalt oder eines staatlichen Seminars beibringen;

b) Bewerber und Bewerberinnen, aus deren Bildungsnachweis das Institut die Überzeugung gewinnt, daß sie auf andere Weise dasjenige Maß allgemeiner Bildung erworben haben, das bei den unter a) Genannten vorausgesetzt wird.

Die vorherige Ablegung der Kapableco-Prüfung ist nicht zur Zulassung zu dieser Prüfung Erfordernis.

§ 2.

Für diese Prüfung wird gefordert:

a) eine von dem Prüfling selbständig verfaßte wissenschaftliche Arbeit in deutscher Sprache über ein auf Esperanto bezügliches Thema historischer, philologischer oder pädagogischer Art. Bei Einreichung der schriftlichen Arbeit ist seitens des Bewerbers auf einem besonderen Zettel die ehrenwörtliche Erklärung beizufügen, daß er sie selbständig verfaßt hat. Die Arbeiten selbst haben einen genauen Nachweis über die benutzte Literatur zu geben.

Zur Abfassung der Arbeit wird eine Frist von 8 Wochen (vom Tage des Empfangs des Themas an gerechnet) gegeben. Eine Verlängerung der Frist kann beim Institut beantragt werden. Das Thema wird vom Institutsleiter gestellt, doch soll eine Vereinbarung über dasselbe zwischen diesem und dem Bewerber nicht ausgeschlossen werden.

Wird die Arbeit nicht angenommen, so wird die Hälfte der Prüfungsgebühren zurückgezahlt.

b) nach Annahme der wissenschaftlichen Arbeit hat sich der Prüfling

1. einer schriftlichen, 2. einer mündlichen Prüfung und 3. einer Lehrprobe zu unterziehen.

1. In der schriftlichen Prüfung hat der Prüfling

a) einen ihm vorgelegten schwierigen Esperantotext in gutes Deutsch zu übertragen,

b) einen deutschen Text in Esperanto zu übersetzen,

c) eine kleine freie Arbeit über ein ihm gestelltes Thema in Esperanto zu liefern.

(Diese Klausurarbeiten unter a) und b) sind ohne Hilfe eines Wörterbuchs zu leisten; bei der Arbeit unter c) ist ein solches gestattet.)

2. Die mündliche Prüfung umfaßt:

a) die Entwicklungsgeschichte des Esperanto und der Esperantobewegung und die Literaturgeschichte des Esperanto;

b) Grammatik und Stilistik des Esperanto unter Zugrundelegung eines zu interpretierenden Esperantotextes. — Fragen und Antworten sollen bei diesem Teil der Prüfung möglichst in Esperanto erfolgen.

3. In der Lehrprobe

hat der Prüfling ein ihm vorgelegtes Kapitel der Esperantogrammatik vor einer Esperanto-Klasse zu behandeln. Die Entscheidung darüber, ob die Lehrprobe in deutscher Sprache oder in Esperanto zu erfolgen hat, hängt

von dem zur Verfügung gestellten Schülermaterial ab und unterliegt der Entscheidung des Prüfungsleiters.

§ 3.

Die Prüfungsgebühr beträgt 20 Mark.

III. Prüfung pri scienca kapableco.

§ 1.

Sie soll denjenigen Personen, die Esperanto zu wissenschaftlichen Zwecken verwenden wollen, ohne dabei Gewicht darauf zu legen, ihre Befähigung als Esperantolehrer noch besonders darzutun, Gelegenheit geben, nachzuweisen, daß sie Esperanto und die Esperantobewegung vom wissenschaftlichen Standpunkt aus eingehend behandelt haben und wissenschaftliche Fragen in Esperanto zu behandeln wissen.

§ 2.

Für die Zulassung zur Prüfung gelten dieselben Bestimmungen wie für die Prüfung unter B II § 1.

§ 3.

Eine mündliche Prüfung fällt aus. Die Bewerber haben zu liefern:

a) eine von ihnen selbständig verfaßte Arbeit in deutscher Sprache über ein auf Esperanto bezügliches Thema wissenschaftlicher Art. Für die Abfassung der Arbeit wird ihnen eine Frist von 8 Wochen (vom Tage des Empfangs des Themas an gerechnet) gegeben. Eine Verlängerung der Frist kann beim Institut beantragt werden. Das Thema wird vom Institutsleiter gestellt, doch soll eine Vereinbarung für dasselbe zwischen diesem und dem Bewerber nicht ausgeschlossen werden;

b) eine selbständige wissenschaftliche Arbeit über ein selbstgewähltes Thema in Esperanto. An deren Stelle kann auch eine Esperanto-Übersetzung der unter a) genannten Arbeit treten. Für Fertigstellung dieser Arbeit wird eine weitere Frist von 8 Wochen gewährt.

§ 4.

Bei Einreichung dieser Arbeiten ist seitens des Bewerbers auf einem besonderen Zettel die ehrenwörtliche Erklärung beizufügen, daß er sie selbständig verfaßt hat. Die Arbeiten selbst haben einen genauen Nachweis über die benutzte Literatur zu geben.

§ 5.

Für diese Prüfung haben sich die Bewerber in jedem Falle, da ihnen keine Reiseschwierigkeiten erwachsen, beim Institut zu melden.

§ 6.

Dieser Prüfung können sich auch Ausländer unterziehen. Anstelle der unter a) genannten Arbeit in deutscher Sprache hat dann eine in Esperanto zu treten, so daß 2 wissenschaftliche Arbeiten in Esperanto zu liefern sind.

§ 7.

Die Prüfungsgebühr beträgt 20 Mark.

IV. Prüfung für Kursusleiter.

§ 1.

Sie soll denjenigen Personen, die als Kursusleiter in Gruppen usw. zu arbeiten beabsichtigen, einen Nachweis über ihre Befähigung dazu geben.

§ 2.

Es gelten für diese Prüfung die allgemeinen Vorschriften der Prüfungsordnung unter A und die besonderen Vorschriften, die für die Prüfung pri scienca-pedagogia kapableco gelten (ausgenommen B II § 1).

§ 3.

a) Anstelle der für die Prüfung unter II geforderten wissenschaftlichen Arbeit tritt eine schriftlich ausgearbeitete Lehrprobe über ein von der zuständigen Prüfungskommission gestelltes Thema, aus welcher die Kommission sich ein Urteil über die Unterrichtsmethode des Prüflings verschaffen kann.

b) Die mündliche Lehrprobe kommt dadurch nicht in Wegfall. Sie ist in derselben Weise abzulegen, wie bei der Lehrerprüfung, aber nicht vor Schülern, sondern vor Teilnehmern eines Gruppenkursus.

c) Die Anforderungen in der Klausurprüfung und in der mündlichen Prüfung sind dieselben wie bei der Lehrerprüfung, nur sollen in Geschichte und Literatur, sowie in Grammatik und Stilistik die Prüflinge weniger auf ihre wissenschaftliche Befähigung hin geprüft werden, als vielmehr auf diejenigen Kenntnisse hin, die für den Kursusleiter wichtig sind, wenn er nicht bloß sprachliche Kenntnisse vermitteln, sondern auch zur eigenen Erfindung anregen und die Kursusteilnehmer für die Esperantosache innerlich gewinnen will.

§ 4.

Das Zeugnis enthält dieselben Zensuren wie dasjenige der Lehrerprüfung. Anstelle des Themas der wissenschaftlichen Arbeit wird das Thema der schriftlichen Lehrprobe eingesetzt und diese Arbeit mit einer Zensur bewertet, die für die Gesamtzensur zu berücksichtigen ist.

§ 5.

Die Prüfungsgebühr beträgt 20 Mark.

(Die Prüfungsordnung unter A und B I—III ist ministeriell genehmigt vom Sächsischen Wirtschaftsministerium am 19. März 1923 unter 751 b. III. FH., vom Reichsministerium des Innern am 4. April 1923 unter III 2741; der Nachtrag B. IV vom Sächsischen Wirtschaftsministerium am 19. Februar 1924 unter 86 W. FH. II, vom Reichsministerium des Innern am 26. Febr. 1924 unter III 1390.)

Satzungen.

I. Allgemeines.

§ 1. Sitz des Instituts.

Das Institut hat seinen Sitz in Leipzig und ist dem Sächsischen Wirtschaftsministerium (Dresden) unterstellt. Es wird vom Reichsministerium des Innern und dem Sächsischen Wirtschaftsministerium gefördert und unterstützt.

§ 2. Aufgabe des Instituts.

Aufgabe des Instituts ist es:

die Entwicklung der Esperantobewegung in Deutschland zu fördern und dabei insbesondere die wissenschaftliche Arbeit für Esperanto zu organisieren;

die sachgemäße Gestaltung des Esperantounterrichts und der Esperantoprüfungen, soweit dieselben noch außerhalb des Lehrplans der Schule liegen, zu überwachen;

als eine in jeder Beziehung neutrale Zentralstelle der deutschen Esperantistenschaft und deren einzelnen Organisationen mit wissenschaftlicher Arbeit zu dienen;

den für Esperanto sich interessierenden Behörden, Firmen usw. und Einzelpersonen mit sachgemäßen Auskünften über Esperanto zu dienen.

II. Das Direktorium.

§ 3. Zusammensetzung und Aufgabe des Direktoriums.

Dem Institut steht ein Direktorium zur Seite. Es besteht aus mindestens 5 Herren, die ihren Kreis nach Bedarf durch Zuwahl ergänzen oder erweitern können. Sie sind ohne Rücksicht auf die Zugehörigkeit zu einer der vorhandenen deutschen Organisationen zu wählen.

Die Aufgabe des Direktoriums besteht darin:

das Institut in seiner Tätigkeit zu fördern und den Institutsleiter auf Grund der in der Esperantobewegung gemachten Erfahrungen mit geeigneten Vorschlägen zu unterstützen;

ferner in einer kontrollierenden Tätigkeit in dem Sinne, daß ihm seitens des Instituts der Jahres- und Kassenbericht vorzulegen ist, und daß seinen Mitgliedern auf deren Wunsch jederzeit Einblick in die Kassenführung und die Verwaltung der Bücherei zu gewähren ist.

Ihm steht bei einem Wechsel in der Institutsleitung der Vorschlag für die Ernennung des neuen Institutsleiters an die dafür in Betracht kommende Behörde zu.

Für den Fall, daß der Institutsleiter Ursache zu Einwendungen gegen seine Amtsführung gibt, steht ihm das Beschwerderecht an die zuständige Behörde zu.

§ 4. Der Vorsitzende des Direktoriums.

Aus der Mitte des Direktoriums ist jeweils für die Zeit von 3 Jahren ein Vorsitzender und dessen Stellvertreter zu wählen. Wiederwahl nach Ablauf dieser Zeit ist zulässig. Der Vorsitzende vertritt dem Institut gegenüber das Direktorium und erstattet einmal im Jahre, möglichst im Quartal nach Ablauf des Wirtschaftsjahres, das vom 1. April bis 31. März läuft, über die vom Institut geleistete Arbeit den Mitgliedern des Direktoriums entweder selbständig mündlich oder schriftlich Bericht oder überläßt diesen dem Institutsleiter auf Grund des von diesem eingereichten Jahres- und Kassenberichts mit dem Vermerk der Billigung derselben, bzw. auch Einwendungen gegen dieselben.

III. Das Institut.

§ 5. Der Institutsleiter.

Mit der Leitung des Instituts soll möglichst nur ein Akademiker betraut werden, der außer über eine abgeschlossene wissenschaftliche Bildung und außer über hinreichende Kenntnisse des Esperanto auch über Kenntnisse pädagogischer Art verfügt.

§ 6. Pflichten des Institutsleiters.

Der Institutsleiter ist verpflichtet:

1. zur sachgemäßen selbständigen Führung aller, die äußere und innere Tätigkeit des Instituts betreffenden Geschäfte, dabei insbesondere
2. zur sachgemäßen Verwaltung der Kassenangelegenheiten des Instituts;
3. zur sachgemäßen Verwaltung der dem Institut seitens des Sächsischen Wirtschaftsministeriums anvertrauten Staatlichen Sächsischen Esperanto-Bücherei;
4. zur Abfassung der Jahres- und Kassenberichte und Voranschläge;
5. zur Leitung der Esperanto-Prüfungen, bzw. Überwachung der dem Institut angeschlossenen selbständigen Prüfungskommissionen;
6. zur Erteilung von Auskünften, insbesondere von solchen auf Anfragen, die den Esperanto-Unterricht betreffen, an Behörden, Schulen, Lehrer.

Es wird von ihm erwartet, daß er für seine Person sich hinreichend über die Entwicklung der Esperantobewegung unterrichtet und alle wissenschaftlichen Fortschritte in derselben aufmerksam verfolgt, daß er in jeder Weise die Propagandamaßnahmen größeren Stils zugunsten des Esperanto fördert und den verschiedenen deutschen Esperantoverbänden in durchaus neutraler Weise dient, sowie gute Beziehungen zu den ausländischen Esperantoinstituten und den internationalen Esperantoverbänden unterhält.

§ 7. Rechte des Institutsleiters.

Er ist in seinen Entschlüssen als Leiter des Instituts und in der Führung der äußeren und inneren Geschäfte desselben selbständig und als Vertreter der neutralen Zentralstelle für die deutsche Esperantistenschaft von den einzelnen Esperanto-Organisationen unabhängig.

Er ist auch allein zuständig für den Verkehr mit den bestehenden Prüfungskommissionen und Esperantoschulen, für die Frage der Ernennung neuer Prüfungskommissare und für die Errichtung neuer Prüfungskommissionen. Desgleichen verfügt er selbständig bezügl. der Auswahl und Entlohnung der ihm für seine Büroarbeiten nötigen Hilfskräfte, ist aber in jeder Beziehung für diese und deren Tätigkeit verantwortlich.

Er hat Anspruch auf Urlaub im Gesamtumfange der in Sachsen üblichen Schulferien und selbständige Ansetzung desselben, doch hat er den Antritt jedes Urlaubs von länger als 3 Tagen dem Vorsitzenden des Direktoriums anzuzeigen.

§ 8. Einkünfte des Instituts.

Die Einkünfte des Instituts bestehen:

1. aus den ihm gewährten Reichs-, Staats- und Gemeindebeihilfen;
2. aus den von Esperanto-Verbänden, -Gruppen und einzelnen Esperantisten, sowie aus den von Institutionen und Privatpersonen, die Esperanto zu fördern geneigt sind, gewährten Mitteln;
3. aus den außerordentlichen Einnahmen des Instituts.

§ 9. Jahres- und Kassenberichte und Voranschläge.

Die Zeit für die Einrichtung derselben ist als durch die für das Reich und für Sachsen geltenden behördlichen Bestimmungen geregelt anzusehen. (Nach diesen läuft das Wirtschaftsjahr vom 1. April bis 31. März.) Sie sind in je 1 Exemplar einzureichen:

1. denjenigen Behörden, die dem Institut eine Reichs- oder Staatsbeihilfe gewähren;
2. dem Direktorium des Instituts z. H. seines Vorsitzenden.

IV. Dem Institut angeschlossene Prüfungskommissionen und Esperantoschulen.

§ 10.

Dem Institut sind angegliedert die in Deutschland bestehenden Esperanto-Prüfungskommissionen und Esperantoschulen, die sich als Kommissionen und Schulen des Instituts bezeichnen. Solange sie dies tun, sind sie verpflichtet, auf Grund der ministeriell genehmigten Prüfungsordnung des Instituts zu arbeiten und diesem ihr Prüfungsmaterial zu den Akten zu geben, sowie von diesem evtl. benötigte Berichte über ihre Tätigkeit einzureichen. Ihre äußeren Geschäfte regeln sie den jeweiligen örtlichen Bedürfnissen entsprechend selbständig.

V. Die Institutsbücherei.

§ 11.

Dem Institut ist die Verwaltung der Staatlichen Sächsischen Esperanto-Bücherei übertragen. Diese ist sachgemäß zu verwalten und den vorhandenen Mitteln entsprechend auszubauen. Die Neuanschaffungen der Bücherei seit Übertragung der Verwaltung der Staatlichen Sächsischen Esperanto-

Bücherei verbleiben Eigentum des Instituts. Der übernommene Bestand aber verbleibt Eigentum des Sächsischen Staates, über das das Sächsische Wirtschaftsministerium für den Fall des Übergangs des Institus in eine staatliche Verwaltung allein zu entscheiden hat.

Anschrift für das Institut:

Esperanto-Institut für das Deutsche Reich,

Leipzig W. 31, Seumestraße 10, II.
Fernruf 40475. — Postscheck-Konto 57 909 Leipzig.

Anschrift des Institutsleiters:

Prof. Dr. Dietterle,

Leipzig W. 31, Seumestraße 10, II.

Büro des Instituts:

Leipzig C. 1, Johannisplatz 3, I.

INHALTSVERZEICHNIS

I. Teil:

Seite

Behrendt, Esperanto-Unterricht im Rundfunk . . . 5

Flatauer, Esperanto und die kaufmännischen Privatschulen . 28

Scheibler, Die erste Korrespondenz der Kursusteilnehmer . 35

Funken, Esperanto durch Fernunterricht . 39

Kreuz, Lehrt Esperanto-Kurzschrift! 42

Dietterle, Ĉu oni povas pensi en fremda lingvo? . 45

II. Teil:

Dahmen, Der Esperanto-Lehrer. Anleitung für Nichtlehrer zur Erteilung von Esperanto-Unterricht . . . 49

Anhang:

Wiederholungsfragen zum II. Teil 127

Ordnung der Prüfungen beim Esperanto-Institut für das Deutsche Reich 129

Satzungen des Esperanto-Instituts für das Deutsche Reich . 134

INTERNACIAJ FOIROJ DE FRANKFURT A. M.

ĈIUJARE EN PRINTEMPO KAJ EN AŬTUNO

Frankfurt a. M. estas la plej centra foirloko de Eŭropo. La Frankfurtaj Internaciaj Foiroj fariĝis modeloj por la aranĝo de modernaj specimen-foiroj. Ili bazas sur la tradicioj de la plej malnova germana kaj unika kiel regna privilegiita foiro de komercaĵoj. En printempo kaj aŭtuno de ĉiu jaro okazas specimen-ekspozicioj el ĉiuj produkto-branĉoj

★

PETU DETALOJN KAJ INFORMOJN DE
MESSAMT ESPERANTO-FAKO
FRANKFURT A. M. * GERMANUJO