Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins

Herausgeber: Bündnerischer Lehrerverein

Band: 46 (1928)

Artikel: Zur Pflege des mündlichen Ausdrucks : (Referat, gehalten in der Kreislehrerkonferenz Churwalden am 1. März 1928 und für den Druck im Jahresbericht etwas weiter ausgeführt)

Autor: Kieni, Paul

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-146707

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 18.07.2025

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

ZUR PFLEGE DES MÜNDLICHEN AUSDRUCKS.

VON PAUL KIENI, CHUR.

(Referat, gehalten in der Kreislehrerkonferenz Churwalden am 1. März 1928 und für den Druck im Jahresbericht etwas weiter ausgeführt.)

Zur Einführung.

Wenn ich mich bei jungen Lehrern nach ihrer ersten Schulpraxis erkundige, so klingt aus der freudigen, idealen Begeisterung über ihre Erzieherarbeit häufig die Klage durch: „Aber meine Schüler wollen nicht reden; man bringt aus ihnen nichts heraus". Sie wollen damit wohl kaum mit einem Vorwurf ihre Vorgänger im Amte treffen, sondern vielmehr den Unterschied hervorheben zwischen den redegewandteren Uebungsschülern und ihren wortkargeren Landkindern und damit auf die besonderen Schwierigkeiten ihres Wirkungskreises hinweisen. Auch die Herren Schulinspektoren weisen immer wieder darauf hin, daß es in manchen Schulen den Kindern so sehr an der Fähigkeit fehle, ihre Gedanken mündlich zusammenhängend und einigermaßen geordnet zum Ausdruck zu bringen.

Dabei weiß und empfindet es jeder Lehrer, daß der leichte mündliche Verkehr, ein ungezwungener Gedankenaustausch zwischen Lehrer und Schülern das natürlichste Mittel des Unterrichtes ist. Er bildet die Grundlage für den Sprachunterricht, und von dem Grade der Vollkommenheit und Leichtigkeit, womit die Schüler dieses Mittel gegenseitiger Verständigung zu gebrauchen wissen, hängt es ab, inwieweit es dem Lehrer gelingt, die Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten der Schulgemeinschaft überhaupt auszunützen.

Wo die Schüler in ihrer kindlich einfachen Art natürlich und unbefangen sich darüber aussprechen, was in und außer ihnen vorgeht, was sie sehen und hören, denken, fühlen und wollen, da kann der Lehrer wertvolle und notwendige Einblicke tun in die Eigenart des Seelenlebens seiner Schüler, ihren Interessenkreis erforschen und ihren Vorstellungsschatz ergründen, um so jederzeit eine solide Grundlage zu schaffen zu weiterer ersprießlicher Unterrichtstätigkeit.

Den Hauptzweck alles Unterrichtes sehen wir in der Entfaltung aller Anlagen und Kräfte durch Selbsttätigkeit. Wir wollen zum Beispiel die Beobachtungsgabe schärfen, das Denkvermögen und die Urteilskraft entwickeln, den Arbeitswillen wecken und stärken, alles durch Erziehung und Anleitung zu möglichst selbständigem Erfassen und Verarbeiten des Lehrstoffes. Eine derartige Gestaltung des Unterrichtes zu einem wirklichen Arbeitsunterricht gelingt nur, wo die Schüler fähig und willig sind, sich zu äußern über Erinnerungen, die ihnen der Unterricht wachgerufen hat, und Beobachtungen, Erfahrungen und Ueberlegungen mitzuteilen, die sie während der Beschäftigung mit den Unterrichtsgegenständen machen.

Je gründlicher, einläßlicher und selbständiger sich die Schüler bei jeder sich bietenden Gelegenheit gegenseitig und dem Lehrer gegenüber aussprechen, um so tiefer ist die Wirkung auf Geist und Gemüt im Sinne wirklicher Arbeitserziehung; um so mehr vermag der Unterricht dann auch beizutragen zur ständigen Weiterentwicklung der sprachlichen Gestaltungskraft der Schüler.

Und wer seine Schüler dazu bringt, daß sie ihre Gedanken mündlich einfach und natürlich, aber ordentlich zusammenhängend und klar darzustellen vermögen, der ist auch schon auf dem besten Wege zur selbständigen schriftlichen Gedankenäußerung, zum freien Aufsatz.

Wir erkennen also in der mündlichen Sprachform nicht nur das natürlichste und vollkommenste Ausdrucksmittel des menschlichen Geistes, sondern, was uns im Rahmen dieser Ausführungen besonders interessiert, in ihrer Art als *freie, ungezwungene* und *zusammenhängende Gedanken-*

äußerung, ein unentbehrliches Mittel zur Schaffung der besten und bleibenden Unterrichtswerte.

Mit Recht wird darum ein wichtiger Wertmesser für unsere Schularbeit und für unseren Unterrichtserfolg darin erblickt, festzustellen, inwieweit die Schüler imstande sind, ihren Zuwachs an Vorstellungen und Gedanken willig und in freier und selbständiger mündlicher Rede zum Ausdrucke zu bringen, zu sehen, mit welchem Maße geistiger Regsamkeit und sprachlicher Selbständigkeit eine Klasse einen neuen Unterrichtsgegenstand erfaßt und erarbeitet, oder zu beobachten. wie die Schüler von einem angeregten Gedanken aus selbsttätig zu weiteren Ueberlegungen und neuen Schlüssen gelangen und dabei schrittweise alles, was sie ergründet und erarbeitet haben, sprachlich festlegen.

Mit der restlosen Erfüllung dieses Hauptzieles, das die Schule in sprachlicher Hinsicht verfolgen muß, ist freilich ein Ideal aufgestellt, das, wie jeder Lehrer weiß, auch in günstigen Verhältnissen nicht immer und nicht mit allen Schülern erreicht wird. Das darf uns aber nicht daran hindern, mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln die Erreichung dieses Zieles anzustreben.

Am nötigen Mitteilungs*bedürfnis* fehlt es dem Kinde von Natur aus zumeist nicht, wie dies die Beobachtung der Kinder im ungezwungenen Verkehr außerhalb der Schule deutlich beweist. Zu Hause, auf der Gasse, bei Ausflügen und schon auf dem Schulplatz, da sprudeln die Bächlein gegenseitiger Mitteilungen über Erfahrungen und Erlebnisse oft in überschwenglicher Fülle. Da hat auch der in der Schule Wortkarge und Schüchterne etwas mitzuteilen, einzuwenden oder zu fragen. Sobald sich aber die Schultüre hinter der eben noch so mitteilungsfreudigen Schar geschlossen hat, versiegt gar oft der lebendige, frische Quell der Beredsamkeit, und eine drückende, unbehagliche Schwüle langweiligen Abfragens und mühsamen, bloß stoßweisen Antwortens breitet sich aus.

Ich meine darum, wenn es einer achtjährigen Unterrichtsarbeit nicht gelingt, die natürliche Mitteilungsfreude und Redegewandtheit, wie sie dem gesunden, normalen

Kinde schon beim Eintritt in die Schule eigen ist, dem inneren Wachstum entsprechend auszubilden und auch dem Unterrichtsstoff dienstbar zu machen, oder wo diese Unmittelbarkeit und Leichtigkeit des mündlichen Ausdruckes von unten nach oben sogar abnimmt statt zuzunehmen, da muß am Unterrichtsbetrieb etwas nicht in Ordnung sein. Und es verlohnt sich jedenfalls, den Gründen und Ursachen nachzuforschen, warum das zusammenhängende Sprechen in der Schule nicht überall die sorgfältige Pflege und Berücksichtigung erfährt oder erfahren kann, die ihm seiner großen Bedeutung nach zukommen sollte.

Wo unzulängliche Leistungen in dieser Beziehung feststellen sind, mögen die Gründe zum Teil jedenfalls in den äußeren Verhältnissen liegen, wie: zu große Schülerzahl, zu viele Klassen, schwierige gemischte Sprachverhältnisse, Mangel an Begabung, mißliche häusliche Zustände usw.; zum anderen und vielleicht größeren Teil hängen sie aber wohl zusammen mit der *Einstellung des Lehrers zu Schüler und Stoff* und ganz besonders mit seinem *Lehrverfahren.* Nur diesen beiden letzteren Umständen, gleichsam als den methodischen Faktoren, werden wir im weiteren unsere Aufmerksamkeit schenken.

Wir werden dabei besonders eine Antwort suchen auf die Fragen: *Was für Bedingungen und Voraussetzungen sollten erfüllt sein im Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, nach welchen Gesichtspunkten ist der Stoff zu wählen, und wie ist er darzubieten, um den zusammenhängenden mündlichen Ausdruck der Schüler auf eine befriedigende Stufe zu bringen?*

Die Einstellung zum Stoff.

Dabei ist unter **Stoff** nicht nur das zu verstehen, was in den speziellen Sprachstunden behandelt wird, sondern gar alles, was im Unterricht zur Verarbeitung gelangt, also **das gesamte Unterrichtsgut;** denn in allen Unterrichtszweigen spielt der mündliche Ausdruck eine wesentliche Rolle.

Allerdings kommen zumeist noch andere Ausdrucksformen dazu. Es ist ja ein bekanntes und sehr verdienst-

liches Postulat der Arbeitsschulbewegung, daß bei Behandlung eines Unterrichtsgegenstandes möglichst viele Sinne zu seiner Erarbeitung mitbeteiligt sein sollen, und daß dementsprechend auch die Ausdrucksformen dessen, was zum geistigen oder seelischen Besitz geworden ist, verschiedenartig sein können. Je nach der Eigenart des Stoffes wird darum nicht nur über den Gegenstand geredet: es wird auch darüber geschrieben, er wird modelliert, gezeichnet, ausgeschnitten, geklebt, und unter Umständen dient er als Grundlage oder Anregung für musikalische und mimische oder gymnastische Betätigung. Ueberall, wo der Unterricht den Schülern dabei Eindrücke hinterläßt und ihnen Gelegenheit einräumt, diese selbsttätig, sei es mit dem Kopf oder mit der Hand, zu Vorstellungen und zu Ergebnissen zu erarbeiten, da kommt er auch ihrem Sprachbedürfnis entgegen; da reizt er die Schüler geradezu zu Mitteilungen und zum gegenseitigen Gedankenaustausch, und er kann dadurch zum Sprachunterricht in unserem Sinne werden.

Die Sprachpflege muß also, soll sie zum Ziele führen, verankert sein im Gedankenkreis des gesamten Unterrichtsstoffes. Die ganze geistige Entwicklung des Schülers ist so zu leiten, daß sie eine ersprießliche Sprachbildung ermöglicht, und das kann sie, wenn sich der Lehrer dabei folgende, eigentlich recht selbstverständliche psychologische Momente vor Augen behält:

Soll jemand etwas darstellen, muß er auch wirklich etwas zu sagen haben, muß er also in erster Linie *Gedanken haben.* — Diese Gedanken sollten ihm aber weder aufgedrängt worden sein noch abgenötigt werden müssen; besser ist es, er empfinde ein unmittelbares Bedürfnis, sich zu äußern; also *das lebhafte Interesse* wäre das weitere Moment. — Und er muß endlich in dritter Linie, die technische Seite des Sprechens als selbstverständlich vorausgesetzt, über die nötigen Ausdrucksformen, über einen *Wortschatz* verfügen, der seinem Gedankeninhalt entspricht.

Das Interesse. Auf die Schularbeit bezogen, scheint mir vor allem das *Interesse* am Unterrichtsstoff maßgebend zu sein für den sprachlichen Erfolg. Vom Unterrichtsgegen-

stand sollte ein freier, spontaner Anreiz ausgehen, sich damit zu beschäftigen und darüber zu berichten. Das wäre die denkbar beste, ja notwendige Vorbedingung zum Erfolg; denn wo diese unmittelbare innere Anteilnahme fehlt, wo von vornherein Gleichgültigkeit gegenüber dem Unterrichtsgegenstand besteht, da steigert sich diese unter dem Drucke der unvermeidlichen Antriebe methodischer Kunst nicht selten zur Abneigung und bewußter Ablehnung und bildet dann den denkbar schlechtesten Nährboden für freudige Redelust und lebendige Sprachentfaltung.

Wenn sich, wie schon angedeutet, der Redefluß des Kindes außerhalb der Schule in auffälliger und vorteilhafter Weise abhebt von seiner Sprachleistung im Schulbetrieb, so hängt das eben in hohem Maße mit seinem Interesse am Gesprächsgegenstand zusammen. Was uns das Kind zu Hause und auf der Gasse mitteilt, das hat es persönlich irgendwie erlebt, das bezieht sich auf Dinge, Tätigkeiten und Personen, an denen es aus irgendeinem Grunde lebendigen Anteil nimmt, mit denen also sein Interesse in Form von Sympathie oder Antipathie eng verknüpft ist. „Und was die kleine Seele bewegt, das spricht der Mund aus." — Daher ist kein äußerer Antrieb notwendig, um das Kind zu sprachlicher Mitteilung zu veranlassen.

Wenn es uns gelänge, für die Sprachbildung in der Schule die gleichen Vorbedingungen zu schaffen, dann hätten wir schon wesentlich weniger Anlaß zu Klagen über Unlust der Schüler zum Reden und über Unbeholfenheit im zusammenhängenden Darstellen der Unterrichtsergebnisse. — Doch das wird dem Unterricht in der Schulbank, der schon aus praktischen Gründen abweichen muß vom gewohnten Verkehr der Schüler in ihrem Lebenskreis außerhalb der Schule, nie ganz gelingen. Aber wir können durch die Wahl geeigneter Unterrichtsstoffe doch manches dazu beitragen, das wirkliche Leben in die Schule hereinzuholen, damit „es die Seele des Schülers wie draußen umflute und nähre."

Wo finden wir nun diesen Unterrichtsstoff, der die Schüler interessiert und den Impuls gibt zu williger und möglichst unmittelbarer Meinungsäußerung und Bericht-

erstattung? — Im Schulbuch? Im Lehrplan? — Jedenfalls darf von unseren *Büchern,* die in der neuesten Auflage erschienen sind, gesagt werden, daß man sich alle Mühe gegeben hat, den Stoff dem Interessenkreis der Schüler der entsprechenden Stufe anzupassen. Die reichhaltige Stoffmenge ermöglicht es zudem jedem Lehrer, eher und leichter eine Auswahl zu treffen nach seinem persönlichen Geschmack und entsprechend den lokalen Verhältnissen, in denen er wirkt. Daneben steht es dem Lehrer nicht nur frei, sondern muß ihm eindringlich empfohlen werden, auch Dinge und Begebenheiten zu behandeln, die nicht im Buche aufgeführt sind, die sich aber gelegentlich zur Berücksichtigung geradezu aufdrängen. Dem sogenannten *Gelegenheitsunterricht* wäre, gerade mit Rücksicht auf die sprachliche Uebung, eine größere Bedeutung beizumessen. Er muß aber wirklich Gelegenheitsunterricht bleiben; er darf nicht permanent werden und dadurch Stunden- und Lehrplan auflösen in ein Chaos plan- und zielloser Plauderei.

Der *kantonale Lehrplan* steht einer freien Stoffwahl auch nicht im Wege. Er enthält zwar bestimmte Stoffreihen. Diese sind aber mehr als wegleitende Beispiele, nicht als bindende Vorschrift aufzufassen. Und wenn nächstens eine Neuauflage im Sinne einer Anpassung an neuere Anschauungen und Forderungen erfolgt, wird man dieser Auffassung wieder Rechnung tragen, falls man es nicht vorzieht, statt ein fertiges Stoffverzeichnis zu bieten, nur die allgemeinen Gesichtspunkte zu umreißen und Richtlinien zu geben zur Auswahl und Erarbeitung des Stoffes.

Im einen wie im anderen Falle muß im Zusammenhang mit der Forderung, den Stoff dem natürlichen Tätigkeits- und Interessenbereich der Schüler anzupassen, das einläßlichere *Studium der Heimat* mehr in den Vordergrund gerückt werden: Dinge aus Wald und Feld, Erscheinungen aus dem Erwerbsleben, um die sich die tägliche Arbeit und das ganze Tun und Denken der Umgebung und damit vielfach auch der Schüler selber drehen, sollten gerade im Interesse einer lebendigen sprachlichen Ausdrucksgestaltung in vermehrtem Maße herbeigezogen werden, um daran das Wissen

und Können, das Denken und Fühlen der Jugend zu entwickeln und zu fördern. Es gilt dies in besonderem Maße für die unteren und mittleren Klassen. Aber auch in oberen Klassen ließe sich aus bodenständigen heimatlichen Beobachtungen und Erfahrungen manches wertvolle und interessante Unterrichtsgut schöpfen: für den Unterricht in Naturkunde, Geographie, Naturlehre und in Geschichte, namentlich zum Zwecke grundlegender Begriffsbildung.

Die einläßlichere Berücksichtigung der Heimat setzt allerdings seitens des Lehrers vorerst intensive Arbeit als „Heimatforscher" voraus, eine Aufgabe, die wohl am besten gruppenweise in einer Arbeitsgemeinschaft nach und nach gelöst werden könnte. (Wenn ich recht orientiert bin, arbeitet die Konferenz Schanfigg in dieser Art an einer Heimatkunde ihres Tales.) Als Wegweiser kann das Heft 6 aus: Schriften für Lehrerbildung, „Der Heimatforscher" von Josef Blau, Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase, Wien, gute Dienste leisten. Mannigfache Anregung, in welcher Weise der Unterricht an den Gedankenkreis der Schüler angeknüpft werden kann, bieten: „Heimatkunde vom Tal" von S. Walt, ferner die „Arbeitsprinzip"-Hefte von E. Oertli, letztere mit der Einschränkung, daß ihre Beispiele natürlich nicht ohne weiteres von den stadtzürcherischen Verhältnissen, denen sie entstammen, auf ländliche Zustände übertragen werden können. Für unsere Verhältnisse kann der Weg der Darbietung und Erarbeitung wohl ohne Nachteil hie und da abgekürzt und müssen vielfach andere Stoffe gewählt werden.

An Auswahl aus Erlebnissen und Beobachtungen fehlt es ja nicht. Aus seiner Betätigung außerhalb der Schule, aus Arbeitsgängen und gelegentlichen Streifzügen kennt ja der Schüler seine engere Heimat recht gut — oder er glaubt sie wenigstens zu kennen. Er weiß Bescheid über die Verrichtungen der Leute; er hat in Feld und Wald mancherlei Tiere, auch auffallende Pflanzen kennengelernt; er benennt die Berge, die Bäche usw.

Man sollte nun meinen, wo der Unterricht anknüpfe an solche gefühlsbetonte Erfahrungen und Erlebnisse, da würde

sich eine günstige Beeinflussung der mündlichen Sprachpflege ganz von selbst ergeben.

Die Gedanken. Allein die Erfahrung lehrt, daß die Schüler gerade bei Besprechung von Dingen, die der Lehrer als bekannt voraussetzt, oft stumm bleiben, sich kaum zu äußern vermögen über Erscheinungen, die sie ganz bestimmt interessieren. — Das hängt mit der Tatsache zusammen, daß die Vorstellungen des Schülers gerade über die alltäglichsten Dinge häufig recht ungenau und unscharf sind. An ihren Anblick von frühester Jugend an gewöhnt, fühlt er nicht immer das Bedürfnis, von sich aus, ohne Anleitung, die Einzelheiten genau ins Auge zu fassen und sich *denkend* damit zu beschäftigen. Dazu kommt, daß der Wissensdrang des Kindes auch bei neuen Erscheinungen oft schon befriedigt ist, wenn es den Namen des neuen Dinges oder der neuen Verrichtung erfährt.

Wo aber nicht ganz einläßliche und klare Anschauung vorhanden ist, und solange nicht auch die Fragen nach dem „Wie" und „Warum" im Geiste der Schüler angeregt werden, wird auch der sprachliche Ausdruck stets ein unbefriedigender sein. Es fehlt eben, trotz der äußerlichen Bekanntschaft mit dem Gegenstand, an *Gedanken* darüber.

Aus dieser Ueberlegung erklärt sich die Beobachtung, daß zum Beispiel ein Bauernknabe, der in dieser Hinsicht noch nicht erzogen ist, über das Mähen, eine Verrichtung, die ihm bekannt und beliebt ist, mit drei bis fünf Sätzen fertig berichtet hat, etwa so: „Der Bauer geht auf die Wiese. Dort nimmt er die Sense von der Schulter und fängt an zu mähen. Wenn sie nicht mehr schneidet, muß er wetzen. Zuletzt geht er heim." — Anders der Schüler, der schon beobachten und denkend analysieren gelernt hat. Dieser begnügt sich nicht mehr mit dem nackten und oberflächlichen Aufzählen nur der augenfälligsten Tatsachen, gleichsam mit dem Gerippe der Darstellung. Er weiß schon mancherlei zu berichten über die Beobachtungen an den Geräten und über ihre praktische und zweckmäßige Beschaffenheit: vom Sensenschieber und seinen Handhaben, vom Sensenblatt und seinen Teilen, vom umgeschnallten

Steinfaß, vom Wetzstein und seiner Form. Er wird auch die Tätigkeiten näher ins Auge fassen, zum Beispiel das langsame, gleichmäßig schrittweise Vorwärtsgleiten der gespreizten Beine, das abwechslungsweise Anziehen des einen und Ausschwingen des anderen Armes beim Vor- und Rückwärtsschieben der Sense. Er weiß vielleicht allein das Wetzen in mehr als ein halbes Dutzend Einzelbewegungen zu zerlegen und wird auch den sirrenden und surrenden Klang der Sense und das regelmäßige Sichzueinanderlegen der fallenden Halme zur Mahde nicht unbeachtet lassen.

Im Mangel an klaren Vorstellungen und in einem zu wenig detaillierten Gedankeninhalt liegt demnach eine Hauptursache der Dürftigkeit und Unbeholfenheit im Sprechen der Schüler.

Die Wahl des interessanten Stoffes allein vermag noch nicht über diese Schwierigkeiten hinwegzuhelfen. Der Lehrer muß dessen Behandlung so gestalten und leiten, daß dabei die Vorstellungen der Schüler nach Kräften vermehrt, schon vorhandene geordnet, ergänzt und berichtigt werden. Er muß ferner dafür besorgt sein, daß im Unterricht mit der Erwerbung neuer Vorstellungen auch ihre denkende Verarbeitung Hand in Hand gehe, indem er lehrt, ein Vorstellungsganzes, sei es ein Ding oder eine Tätigkeit, denkend in seine Teile zu zerlegen, zu analysieren, damit auch die einzelnen Teile und ihr Verhältnis zu einander und zum Ganzen klar erfaßt werden und fortan einen lebendigen Sprachinhalt des Schülers bilden.

Am leichtesten und sichersten führt der Weg zu diesem Ziele über die *direkte sinnliche Anschauung*. Das bekannte Pestalozzi-Wort von der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis behält also seine Bedeutung auch mit Bezug auf die Sprachpflege.

Und wenn die *Arbeitsschule* heute ganz besonders *die* Aufgabe des Unterrichtes in den Vordergrund stellt, der Schüler müsse durch selbsterworbene Anschauung zu seinen Urteilen, Ansichten und Kenntnissen gelangen, so finden wir in dieser Forderung *zwei altbekannte Grundsätze mit-*

einander vereinigt und zeitgemäß vertieft: den der sinnlichen Anschauung und den der Selbsttätigkeit.

Die Arbeitsschulidee begnügt sich nicht mit der Betrachtung eines Dinges oder eines Bildes oder Modells davon noch mit der beschreibenden Darstellung allein. Der Schüler sollte auch Gelegenheit bekommen, den Gegenstand selber in irgendeiner Art nachzubilden: in Holz, Lehm, Sand, als Scherenschnitt oder wenigstens als zeichnerische Skizze. Es ist gar keine Frage, daß auf diese Weise, da sich das Selbstdenken auf den intensiven Gebrauch verschiedener Sinne gründen kann, die Vorstellungen klarer werden und daß dadurch auch das Bedürfnis nach Mitteilung und nach sprachlicher Gestaltung des darzustellenden Stoffes lebhafter wird.

Die Sache ist natürlich nicht so gemeint, daß in unseren Schulstuben nunmehr Hobeln, Kleistern, Sandeln, Kleben und Scheren zur Hauptbeschäftigung werden sollen oder dürfen. Die Hauptarbeit der Schule muß nach wie vor darin erblickt werden, geistige Arbeit zu liefern. Die Erziehung zu selbständiger, möglichst produktiver Arbeitsleistung auf geistigem Gebiete, also die *geistige* Arbeitsschule, muß uns als Hauptziel vorschweben. — Aber anderseits wollen wir uns dessen bewußt bleiben, daß ein vernünftiges Maß manueller Ausdrucksformen eben den geistigen Arbeitserfolg doch mächtig zu fördern vermag.

Ein Stück Plastilin, ein Setzkasten, eine Schere und einige Bogen Buntpapier für die Hand der Kleinen, ein Sandkasten, einige Farbstifte und einige Ballen Lehm für die mittleren und oberen Klassen werden die klare Darstellung und Auffassung körperlicher Dinge, namentlich auch geographischer Objekte, sehr erleichtern und, vorausgesetzt, daß nicht nur stumm gearbeitet wird, mannigfache Anregung zu sprachlicher Aeußerung und Bereicherung des Sprachschatzes bieten. Am besten ist es, man läßt den Unterrichtsgegenstand, zum Beispiel einen Brunnen, ein Tal, einen Raubtierkopf bei der gemeinsamen Erarbeitung Teil um Teil als Zeichnung oder Modell entstehen und redet zugleich darüber, wie er dargestellt werden muß und warum.

Dieses Verfahren schließt aber nicht aus, daß man in anderen Fällen, je nach der Fähigkeit der Klasse und nach der Art des Unterrichtsgegenstandes, die Schüler von vornherein ermuntert, den Gegenstand selbständig zu gestalten und sie dann veranlaßt, das fertige Werk ihrer Hände zu erklären und dessen Darstellung im einzelnen zu begründen.

Aber „Anschauung ist nicht allein das bloße vor die Sinne stellen. Es gibt auch ein *inneres Anschauen*, das nicht an die sinnliche Gegenwart der Dinge gebunden ist, sondern früher Angeschautes fast mit sinnlicher Treue und Lebhaftigkeit vor dem geistigen Auge erstehen läßt. Dieses innere Sehen ist für das Denken wie überhaupt für die ganze Bildung des Menschen das eigentlich Entscheidende, nicht das äußere Betrachten, das zwar für das innere den Grund legt, es aber niemals ersetzen oder überflüssig machen kann. — Nur die ausgebildete Fähigkeit, im eigenen Inneren Umschau zu halten, Vergangenes zu vergegenwärtigen, Zerstreutes zu sammeln und zu einem Ganzen zu vereinigen, überhebt uns der Notwendigkeit, die sinnliche Anschauung immer wieder zu erneuern.“ (Ernst Lüttge: Beiträge zur Umgestaltung des deutschen Sprach-Unterrichtes, S. 16.)

Das ist eine äußerst wichtige Feststellung als Richtlinie dafür, wie wir in oberen Klassen einen lebendigen Gedankeninhalt vermitteln können, der zu sprachlicher Aeußerung anregt. Der Stoff nimmt nämlich mit der steigenden Klasse derart an Umfang zu und greift immer mehr über den Beobachtungskreis der Schüler hinaus, daß es immer schwerer fällt, immer häufiger unmöglich wird, die Unterrichtsgegenstände der sinnlichen Anschauung zugänglich zu machen anläßlich der Darbietung. Im Leseunterricht, auch etwa in Geographie und namentlich in Geschichte kommen ferner eine Menge von Dingen zur Sprache, an deren Veranschaulichung überhaupt niemand denkt. Und doch müssen sie dem Schüler möglichst klar gemacht werden, soll er sich darüber äußern können.

Der Weg zur Klarheit besteht in dem Falle eben darin, die Schüler nach und nach zu lehren, sich aus ihrem vor-

handenen Anschauungs- und Erinnerungsgut denkend neue Vorstellungsverbindungen, neue Unterrichtsergebnisse zu schaffen.

Als Unterrichtsmittel dazu dient das *Lehrerwort,* in beschränkterem Maße bei Anwendung des darstellenden und des entwickelnden Unterrichtsverfahrens, wo es sich darum handelt, die Aufmerksamkeit der Schüler nachdrücklich auf ein bestimmtes Erinnerungsbild zu konzentrieren, damit sie direkt Bericht erstatten, Schlüsse ziehen oder Vergleiche anstellen zwischen den schon bekannten und den neu darzustellenden Dingen und Verhältnissen.

Zum eigentlichen Anschauungsmittel des Unterrichtes wird das Lehrerwort dort, wo es sich darum handelt, erzählend oder schildernd eine ganze Situation darzustellen, also namentlich im Geschichtsunterricht, hie und da aber auch in Naturkunde und Geographie. Da sollte der Lehrer der darstellende Künstler sein, der mit warmen Worten schlicht und anschaulich zu malen versteht, was zuvor in seinem eigenen Geiste Gestalt gewonnen hat: so plastisch und klar, daß die Schüler sich eine Person, ein Tier oder einen Gegenstand mit recht vielen Einzelzügen und womöglich in bewegter Tätigkeit vorstellen können, und so einläßlich und begeistert, daß ein geschildertes Ereignis sich in lebensvollen Bildern vor ihrem Geiste abrollt.

Allgemeine abstrakte Redensarten und Wendungen sind darum geschickt zu vermeiden. Dafür muß soviel als möglich auf konkrete Einzelzüge, Umschreibungen und heimatliche Anschauungselemente eingetreten werden, aus denen sich das neue Bild schrittweise aufbaut. Dadurch ermöglichen wir dem Schüler das *„anschauliche Denken“* (Lüttge), ein Denken, bei dem die aufeinander bezogenen Dinge, Eigenschaften und Tätigkeiten auch wirklich und in möglichster Deutlichkeit vorgestellt werden.

Lehrbücher, auch das Schulbuch, können dazu in den seltensten Fällen ohne weiteres als Vorbild benutzt werden, schon darum nicht, weil aus praktischen Rücksichten auf Umfang und Raum viel zu viele Einzelanschauungen zu allgemeinen Begriffen verdichtet werden müssen, ferner auch

darum nicht, weil der Fachmann, der die Stoffe gewöhnlich verarbeitet, sich nur schwer von den begrifflichen Bezeichnungen trennt. — Zu empfehlen ist: Scharrelmann, Technik des Schilderns und Gestaltens.

Je mehr klare Vorstellungen und Grundbegriffe der Schüler jeweilen vorrätig hat, je umfangreicher also sein inhaltsvoll, konkret belegter Wortschatz ist, um so leichter fällt es natürlich dem Lehrer dann Begriffe wie: große Abgaben, mildes Klima, starkes Gefälle, meißelförmige Schneidezähne usw. anschaulich zu machen, so daß sich die Schüler dabei wirklich auch etwas denken und nicht nur mit leeren Worten um sich schlagen.

So können sich äußere sinnliche Anschauung und Anschaulichkeit der Darstellung zu einem geistigen Anschauen ergänzen, das — zum Interesse — auch noch die Gedanken vermittelt, die zur sprachlichen Aeußerung notwendig sind.

Der Sprachschatz. In dritter Linie wird die Gewandtheit im mündlichen Ausdruck bedingt durch den Umfang des Sprachschatzes. Je mehr Wörter und Redeformen dem Schüler zur Verfügung stehen, um so leichter ist es ihm möglich, seine Gedanken anderen kundzutun, und desto leichter fällt es ihm auch, seinen Vorstellungsinhalt zu analysieren und Einzelheiten ins Auge zu fassen.

Für manche Erscheinungen des täglichen Umganges bringt das Kind die Bezeichnung schon mit in die Schule, zumeist allerdings nur für Gesamtvorstellungen, selten für Detailauffassungen. So vermag der Anfänger wohl z. B. ein Rad oder eine Blüte als Ganzes richtig zu bezeichnen, kennt aber selten Ausdrücke für die einzelnen Teile davon. In der Schule erweitert sich der Umfang des Wortschatzes an Ausdrücken und Wendungen ganz naturgemäß mit der zunehmenden Bildung. Ueberall, wo im Unterricht Kenntnisse vermittelt, Gedanken angeregt, Vorstellungen geklärt und Begriffe festgelegt werden, da werden ohne weiteres auch immer wieder neue Formen geboten.

Manchmal handelt es sich dabei um eine neue Ausdrucksform für einen neuen Inhalt, wobei an die alte pädagogische Regel erinnert werden mag: *zuerst die Sache,* der

Inhalt, *dann der Name*, die Form, eben um damit der Gefahr zu begegnen, den Schüler mit leeren Worten abzuspeisen. Bevor man also z. B. den Ausdruck „untertan" braucht, sollen die Schüler das Verhältnis zwischen den Bewohnern und ihren Herren kennenlernen, bevor sie den Namen „Staubgefäße" erfahren, diese gelben, stäubenden Körperchen an den feinen Fäden beobachtend beschreiben.

Häufig gilt es, für einen vorhandenen Inhalt neue, passendere Formen zu gewinnen, die Schüler z. B. anzuleiten, statt immer zu „*gehen*" auch einmal zu springen, zu hüpfen, zu laufen, zu rennen, zu eilen, zu trippeln, kurz jeweilen die Wendung zu suchen, die, je nach Art der Bewegung, am anschaulichsten wirken kann. Oder wir machen sie darauf aufmerksam, daß man, statt alles zu „*machen*": Strümpfe strickt, Kränze windet, Essen zubereitet, Graben aufwirft usw. Aus den Begriffen „*groß*" und „*klein*" scheiden wir nach und nach aus, was nicht hineingehört, nämlich alles, was mit: lang oder kurz, hoch oder niedrig, eng oder weit, breit oder schmal, dick oder dünn treffender bezeichnet werden kann. Aehnlich verhält es sich mit „gut" und „schlecht", „schön" und „häßlich" und vielen anderen Begriffen, die von den Schülern zu allgemein gebraucht werden, bis durch die Vermehrung der Sprachformen eine feinere Unterscheidung der Vorstellungen und ihre bestimmtere und anschaulichere Bezeichnung möglich wird.

Es handelt sich aber durchaus nicht immer um Mangel an Ausdrucksformen, wenn sich ein Schüler in unpassender und unzutreffender Weise ausdrückt, wenn er z. B. die Türklinke als ein „Ding" bezeichnet, um die Türe zu öffnen, oder wenn er von einem „Haufen" Leute redet. In vielen Fällen fehlt es ihm nur an der geistigen Energie, sich auf eine treffendere Bezeichnung oder auf den richtigen Namen zu besinnen. Dann muß energische geistige Zucht einsetzen, damit der Schüler sich nicht an eine derartige oberflächliche und unbestimmte Ausdrucksweise gewöhne und dabei auch noch an Klarheit und Bestimmtheit des Denkens einbüße.

Die Aufgabe, das Sprachgut, das der gesamte Sachunterricht vermittelt, planvoll weiter zu äufnen, zu ordnen und zu vertiefen, ferner in der angedeuteten Art zu reinigen und die Formen dem Inhalt anzupassen, fällt dem eigentlichen Sprachunterricht zu: dem statarischen Leseunterricht, der Sprachlehre und besonderen Sprachübungen. Es kann aber an dieser Stelle nicht weiter darauf eingetreten werden. Manche wertvolle Anregung darüber, wie diese Unterrichtstätigkeiten im Sinne einer schaffensfreudigen Mitarbeit der Schüler gestaltet werden können, bietet ein Werklein von Paul Georg Münch, betitelt: Dieses Deutsch!

Auf einen Punkt muß noch besonders hingewiesen werden zum Abschluß der Betrachtung über die Einstellung des Lehrers zum Stoff: Um den Unterrichtsstoff in der ausgeführten Weise so gründlich zu erfassen und so anschaulich zu gestalten, daß er dem regen sprachlichen Schaffen der Schüler dienstbar wird, braucht es Zeit — viel Zeit. Diese kann mancherorts nur gewonnen werden durch

Beschränkung des Unterrichtsstoffes. Erst dann kann der Lehrer bei den einzelnen Unterrichtsgegenständen verweilen und den Schülern Gelegenheit geben, sich mit Verstand und Gemüt wirklich in den Stoff zu vertiefen und die erarbeiteten Eindrücke selbsttätig sprachlich zu erfassen und zum sicheren geistigen Besitze zu machen. Der Lehrer sollte darum nicht stoffmaterialistisch eingestellt sein, nicht der großen Stoffmenge zuliebe zum zweifelhaften Mittel greifen müssen, alles in möglichst konzentrierter Form darzubieten, gleichsam den begrifflichen Extrakt statt der Einzelerscheinungen, dazu noch alles im Schnelltempo, ohne oder unter geringer Mitarbeit der Schüler. Sonst wird sein Unterricht, trotz der Fülle an Stoff, den Zweck doch verfehlen, sowohl mit Rücksicht auf die sachliche wie auf die sprachliche Ausbildung der Schüler. — „Nicht vielerlei, sondern viel!"

Die Forderung nach Beschränkung der Stoffmenge zugunsten der Behandlungstiefe steht, richtig aufgefaßt, durchaus nicht im Widerspruch zur Notwendigkeit, daß die Schüler ein vollgerütteltes Maß wirklich verfügbarer Kennt-

nisse als geistiges Gepäck aus der Schule mit ins Leben hinausnehmen müssen. Im Gegenteil, je mehr Zeit zur Verfügung steht zur gründlichen Vertiefung in den Stoff, um so einläßlicher kann das berücksichtigt werden, was wirklich praktischen und idealen Wert hat fürs Leben; um so besser kann namentlich auf die Hauptsache hingearbeitet werden, auf die Ausbildung von geistigen Arbeitsmethoden und auf die Entfaltung und Uebung aller geistigen Kräfte, zu denen auch Sprachgewandtheit und Denkvermögen gehören. Dadurch versetzen wir die Schüler in die glückliche Lage, schließlich selbsttätig, ohne Hilfe des Lehrers, zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, und wir ermöglichen es ihnen, auch nach der Schulzeit weiter zu lernen und Lücken in ihrem Wissen auszufüllen.

Es ist demnach wichtiger, die Schüler an verhältnismäßig wenigen Unterrichtsstoffen recht lebhaft mitdenken und mitfühlen zu lassen und sie dabei anzuleiten, diesen und ähnliche Stoffe selbständig zu durchdringen und zu verarbeiten, als ihren Geist vollzustopfen mit nur gedächtnismäßig erfaßten Dingen. Ein Unterrichtsgegenstand ist in der Volksschule nicht nur und zumeist nicht in erster Linie um seiner selbst willen zu behandeln, sondern als Mittel zum Zweck, zum kräftebildenden Unterricht.

Einige konkrete Beispiele mögen das deutlicher zeigen: Bei Behandlung des Rhonetales sehen wir den Hauptzweck nicht darin, daß die Schüler die Namen der vielen Bergspitzen, Kämme, Uebergänge und Täler geläufig hersagen, am Ende auch noch auswendig, ohne die Karte benutzen zu müssen, sondern darin, daß sie lernen und üben, sich anhand der Kartenzeichen ein Bild von der Natur des Tales zu machen und daraus Schlüsse zu ziehen auf Faktoren, mit denen die Bewirtschaftung zusammenhängt, damit sie sich später auf der Karte überall und ohne Hilfe des Lehrers zurechtzufinden vermögen.

Nicht das ist das Wesentliche, daß der Schüler die ganze Zahnformel eines Nage- oder Raubtieres hersagen könne, sondern daß er imstande sei, beobachtend und vergleichend die wesentlichen Merkmale des Gebisses aufzufinden und

die Lebensweise damit in Beziehung zu bringen; das genügt ihm, um später, wenn sich Gelegenheit bietet, neue Vertreter dem Begriffe einordnen zu können.

Auch nicht darauf kommt es in erster Linie an, daß der Schüler sich als unvergängliches Gut alle die Zahlen und vielen Namen merke, die mit der Geschichte der Feudalzustände in Graubünden zusammenhängen. Ein gutes Gedächtnis wird zwar in der Beziehung manches fertig bringen. Aber wichtiger ist es, wenn er anhand *eines* anschaulich behandelten Beispieles, das sich auf eine Feudalherrschaft der engeren Heimat bezieht, eine Parallele ziehen kann zwischen den damaligen und den heutigen Eigentumsverhältnissen im Bauernstand.

Wir wissen es ja alle, daß ein großer Prozentsatz dessen, was wir an die Schüler heranbringen, gar bald verfliegt. Zahlen, Namen, abstrakte Begriffe und allgemein gehaltene Sätze, die den Schüler nur oberflächlich berührt haben und nicht zur lebendigen Anschauung wurden, die werden am ersten vergessen. Hingegen *die* Ergebnisse, die er selber denkend erworben und sprachlich gestaltet hat, die haben schon eher Aussicht auf Bestand. Das sagt uns schon die eigene rückblickende Selbstbeobachtung.

Ziemlich drastisch, aber recht treffend, faßt Kerschensteiner diesen Gedanken: „Denken wir endlich doch daran, daß ein paar Jahre nach dem Austritt aus der Schule zwei Drittel alles Schulwissens abfällt und wie Spreu zerstiebt. Uebrig bleibt nur, was an Können, Urteilskraft und Arbeitsmethoden erlangt wurde. Die mit Wissensstoff schön patinierten dreizehnjährigen Kinderköpfe erscheinen bei der Revision am Ende des 16. Lebensjahres wie blankpolierte Kupferkessel. Die Patina war eine unechte, und die drei Jahre Wind und Wetter genügten, sie zu zerstören.“ (Grundlagen der Schulorganisation.)

Ich denke, ähnliche Erfahrungen haben wir auch schon gemacht, — und die pädagogischen Rekrutenprüfungen, die nun wieder eingeführt werden sollen, vermögen daran nur insoweit etwas zu ändern, daß unsere Fortbildungs- und Abendschulen sich nun wieder darauf einstellen müssen,

der verblichenen „Patina“ noch einen schnellen Verputz zu geben vor der Prüfung, statt daß sie sich mit produktiver Arbeit befassen könnten.

Die Einstellung zum Schüler.

Ich meine damit die Art, wie der Lehrer mit den Schülern verkehrt, die verschiedenen unterrichtlichen Maßnahmen, die er anwendet, um den Unterricht in Gang zu bringen und ihn in Fluß zu behalten.

Denn neben der Wahl des interessanten Unterrichtsgegenstandes und neben der Sorgen um die anschauliche Gestaltung des Stoffes besteht noch die recht schwierige Aufgabe der Anleitung und Anregung und der Gewöhnung zur möglichst zusammenhängenden und geordneten Gedankenäußerung. Die Impulse dazu müssen direkt vom Lehrer ausgehen.

Es lassen sich die verschiedenen Bedingungen, die dabei in Betracht kommen, und Mängel, die sich dabei zeigen, am besten von folgenden vier Gesichtspunkten aus betrachten, die ich mit Lüttge als die didaktischen Hauptforderungen für die Sprachpflege bezeichnen möchte.

Der Lehrer muß:

1. dem Schüler Gelegenheit geben zum Reden,
2. ihm Mut machen zum Reden,
3. sollte er bei ihm darüber hinaus noch Lust dazu erwecken, und
4. ihm genügend Zeit lassen zum Reden.

Wir wollen den Schülern Gelegenheit geben zum Reden! Eine weitläufige Begründung dazu, warum das nötig ist, erübrigt sich nach dem Vorausgegangenen.

Die Gelegenheit zum Reden in unserem Sinne bietet sich in jedem Unterrichtsfach und bei jedem Unterrichtsstoff, der nach den Gesichtspunkten gewählt wird, die im ersten Teile dieser Betrachtung erörtert wurden. Aber der Lehrer muß wissen, mit welchen Mitteln er in diesem oder jenem Falle den Schüler zur sprachlichen Auswertung veranlassen kann, und er muß sich überlegen, inwieweit er, mit Rück-

sicht auf die Wechselwirkung zwischen Schüler und Stoff, dazu veranlassen darf.

Um gleich mit *dem* Stoff zu beginnen, der sprachlich am wenigsten ausgenutzt werden kann und darf: es wird keinem Lehrer einfallen, ein gehaltvolles *Gedicht* zum Gegenstand weitläufiger Redeübungen zu machen. Er wird sich damit begnügen, daß die Schüler bei der eventuell vorausgehenden Vorbesprechung und Einstimmung tätig dabei sind, sie aber im weiteren das Gedicht genießen lassen, es darum auch selber vorlesen, hingegen dem Wunsche, es zu memorieren oder zu vertonen, nach Möglichkeit entgegenkommen.

Es gehört zwar nicht in den Rahmen dieser Arbeit, muß aber gleichsam als Gegengewicht doch betont werden, daß die Unterrichtstätigkeit nicht allein eine Verstandesseite hat, sondern daß ihr Erfolg auch vom Einfluß auf andere Seelenkräfte, besonders auch auf das Gemüt, abhängt. In Worte lassen sich zwar gerade die tiefsten Gemütseindrücke schwer fassen; aber sie wirken dafür still fort auf dem Grunde der Seele und beeinflussen indirekt auch Gedanken und Ausdrucksform.

Schon mehr Gelegenheit zu sprachlicher Mitarbeit bietet sich *bei Stoffen, die erzählend oder schildernd dargestellt werden.* Dabei erachte ich es als besonders wertvoll, daß es der Lehrer den Schülern erlaube, ja sie — durch Innehalten an passender Stelle — direkt dazu ermuntere, sich während des Vortrages zum Worte zu melden, um einem Gedanken, der ihnen spontan aufsteigt, Ausdruck zu verleihen, ein Urteil zu fällen oder eine Frage zu stellen.

Auch bei Behandlung von *Lesestücken* ist besonders Wert darauf zu legen, daß sich die Schüler nicht nur mit der einfachen Wiedererzählung des Inhaltes begnügen, sondern daß sie sich zu Ausdrücken und Sätzen, die zur Ueberlegung anregen oder Erinnerungen wecken, möglichst unaufgefordert und zusammenhängend äußern.

Für alle übrigen Unterrichtsgelegenheiten, zusammenfassend, muß der Grundsatz gelten: *Was der Schüler selber finden kann, darf nicht vom Lehrer geboten werden.* Die Behauptung: „Die Lehrer, die an Redesucht leiden, sind die

allerschlechtesten", hat in diesem Zusammenhang einige Berechtigung. Der Umstand, daß es eben bequemer ist, den Stoff in einem Zuge selber an die Schüler heranzubringen, als — unter geschickter Ausnützung aller natürlichen Zusammenhänge — durch weise Benutzung des *darstellenden* und des *entwickelnden Unterrichtsverfahrens* den Schülern Gelegenheit zu bieten zu selbsttätiger Mitarbeit, mag den Hauptgrund bilden, warum in manchen Schulen der Lehrer das Reden in der Hauptsache selbst besorgt und die Schüler nur hie und da ein Lehrerwort zu ergänzen haben.

Als Mittel zur Anregung kommt der *natürlichen Aufforderung* die größte Bedeutung zu, gerade im Interesse des zusammenhängenden Sprechens. Bei Besprechung eines Tales nach der Karte heißt es z. B.: Berichtet, was ihr über die Beschaffenheit der Talsohle, der Abhänge, des Flußlaufes ablesen könnt! — Beachtet besonders die Breite des Tales, die Höhe der Bergkämme von der Talsohle aus und ihre Entfernung voneinander! — Denkt darüber nach, wie es sich darum wohl mit der Sonnenbestrahlung verhält, was für einen Eindruck das Tal auf den Besucher machen wird! In ähnlicher Weise und oft nur durch ganz kurze Aufforderungen und Bemerkungen lassen sich die Schüler leicht zu zusammenhängender Darstellung erziehen, wo es sich darum handelt, auf Grund eigener Beobachtungen oder Ueberlegungen zu neuen Ergebnissen zu gelangen.

Wo die Schüler bereits zum selbständigen Mitarbeiten im Unterricht erzogen sind, da genügt schon eine geeignete Ankündigung des Unterrichtsgegenstandes, also *die Zielstellung*, um ihre Gedanken zu mobilisieren und ihre Mitteilungsfreude anzuregen. Ein wohl überlegtes und richtig gestelltes Ziel, welches nicht bloß abgegriffene, formale Wendungen enthält, sondern durch das sich der Lehrer wirklich bemüht, den neuen Gegenstand in der Weise an die Kinder heranzubringen, daß bei ihnen dadurch Erwartungen geweckt und lebhafte Vorstellungen wachgerufen werden, so daß sie den Stoff schaffensfreudig entgegennehmen, ist von großer Bedeutung für die Heranbildung redegewandter Schüler.

Am besten ist es, wenn es gelingt, das Ziel *in Form eines Problems* zu gestalten, um dessen Ergründung sich dann die ganze Behandlung dreht! Die Ente wird als Wasservogel, der Specht als Holzhacker, der Kanton Aargau als Sammelbecken, die Gegend am Zürichsee als besonders dicht besiedeltes Gebiet der Schweiz betrachtet. Es soll untersucht werden, was verschiedene Personen — Kind, Bienenzüchter, Bauer, Gärtner — über den Löwenzahn zu berichten wissen, wie eine Kirsche entsteht, wieso Davos Fremdenkurort werden konnte, warum am Pizokel der Wald nicht weggefällt werden darf, was es bei Beobachtung schaukelnder Knaben zu denken und zu lernen gibt usw.

Einen planmäßigen Unterricht in allen Fällen vorausgesetzt, lernen die Schüler bald die Richtlinien, gleichsam die Arbeitsmethode kennen, wonach ihr Lehrer in den verschiedenen Unterrichtsfächern die Gegenstände zu betrachten pflegt. Sie werden dadurch in die Lage versetzt, zum gestellten Hauptziel, sei es als Problem oder als allgemeiner Hinweis gefaßt, selbständig neue Probleme, *Teilziele*, anzugeben, die miteinander und auf das Hauptziel bezogen, den planvollen Weg weisen für die Behandlung des Unterrichtsgegenstandes.

Die Klasse macht sich nun daran, in gemeinsamer Arbeit und mit regem Wetteifer alles herbeizutragen, was zur Lösung der aufgestellten Probleme und damit zur Erarbeitung des gewünschten Stoffes dienen kann. Was der eine Schüler nicht weiß, das fällt einem anderen ein, was einer ausläßt, fügen andere hinzu, was unrichtig oder unklar dargestellt ist, wird in gemeinsamem Meinungsaustausch, an welchem, je nach Notwendigkeit, auch der Lehrer in unaufdringlicher Weise teilnimmt, bereinigt. Die Hauptarbeit leisten dabei freilich, wie überall, die regsameren und begabten Schüler. Dem Lehrer wird es aber gelingen, durch taktvolle Leitung die Beteiligung einigermaßen auszugleichen, damit auch die schwächeren Gelegenheit erhalten, ihren Kräften entsprechend, etwas beizutragen, so daß schließlich der Unterrichtserfolg doch eine in hohem Maße selb-

ständige Klassenleistung darstellt, an welcher jeder Schüler seine sprachliche Ausdruckskraft pflegen und fördern kann.

Mit Rücksicht auf unseren Zweck kommt auch der ersten Formalstufe, der Vorbereitung oder *Analyse*, eine besondere Bedeutung zu. Sie bietet in natürlicher Weise auf allen Altersstufen reichliche Gelegenheit dazu, die Schüler aus dem eigenen Erfahrungs- und Erinnerungsschatz schöpfen zu lassen, um dadurch die Auffassung neuer Stoffe vorzubereiten und zu erleichtern und um daran zugleich auch die Redefertigkeit zu üben.

In ein neues Licht rückt von diesem Gesichtspunkte aus auch die bekannte, von extremen Reformern häufig bekämpfte Forderung, daß die *Unterrichtsergebnisse* nach der gemeinsamen Erarbeitung womöglich durch die Schüler *zusammengefaßt* werden sollen.

Und weil es psychologisch festgelegt und begründet ist, daß Berichte über Gelerntes (oder Gehörtes) leichter *frei* dargestellt werden können, wenn seit der Darbietung eine kurze Zeit verflossen ist, erfüllt auch die sogenannte *Wiederholung der Aufgabe* einen bedeutenden sprachlichen Zweck, natürlich nur dann, wenn dabei — ich möchte das besonders betonen — auf zusammenhängende Darstellung gehalten wird.

Das setzt einmal voraus, daß der redende *Schüler nicht unterbrochen* werde, wo es nicht absolut sein muß, z. B. nicht, wenn er etwas Falsches sagt — gegenüber einem großen Votanten greift man ja auch nicht ein, wenn's nicht gar zu bunt wird —, auch nicht bei geringfügigen sprachlichen Verstößen. Am Schlusse seiner Darstellung wird durch die Mitschüler und, wenn es nötig ist, auch durch Eingriff des Lehrers Falsches berichtigt und Ausgelassenes nachgeholt. Natürlich wird die Berichterstattung auch so nicht ohne Stockungen und Gedankensprünge erfolgen können. Aber es genügt meistens ein kurzer Wink, das Nennen eines Stich- und Merkwortes durch die Mitschüler oder das Einflechten eines Bindewortes durch den Lehrer, um den Redefluß wieder herzustellen.

Ein wahres Hemmnis im Bestreben, den Schülern Gelegenheit zu bieten, den Unterrichtsstoff redend frei und zusammenhängend darzustellen, bildet *die Unterrichtsfrage.* Die Frage als unnatürliche ausgeklügelte Mitteilungsform, zu der sie in der Schulpraxis nun einmal geworden ist, verunmöglicht es den Schülern, einen Gedanken selbständig zu gestalten, ja verhindert sie oft daran, überhaupt selbständig etwas zu denken. Wo viel gefragt wird, da gewöhnt sich der Schüler daran, vorerst einmal eine Frage abzuwarten, bevor er sich äußert, und auf jede Antwort erfolgt dann ein neuer Rippenstoß, eine neue Frage. So wird es dem Schüler unmöglich gemacht, einen Gedanken auch nur zwei Sätze weit selbständig und ungeschoben zu verfolgen.

Dazu kommt, daß sich die Frage des Lehrers oft in hemmender Weise zwischen den Unterrichtsgegenstand und das Kind drängt oder direkt störend in den Faden seiner Denktätigkeit fährt und diesen zerreißt. Der Schüler darf nicht über das reden, was ihm im Bereiche des Lektionsstoffes — planmäßiger Aufbau vorausgesetzt — gerade einfällt, seinen Blick eben anzieht und sein Interesse am meisten fesselt. Die Frage des Lehrers schreibt ihm vor, was für Vorstellungen er jeweilen haben soll. So gewöhnt sich der Schüler bald daran, nur zu denken und zu sagen, was ihm vorgeschrieben wird, und damit ist die spontane Gedankenäußerung, die Hauptbedingung für ein freies Schaffen und selbständiges Lernen, unterbunden.

Ein sprachbildender Wert in unserem Sinne kann der Frage auch darum selten zukommen, weil sie in den allermeisten Fällen auch schon die sprachliche Form der Antwort vorzeichnet, indem der Schüler beim Antworten meistens nur die Wörter, die der Lehrer gebraucht hat, in etwas umgestellter Reihenfolge zu wiederholen braucht. Hingegen ist die Frage gerade aus diesem Grunde im ersten Fremdspracheunterricht am Platze, um den Schülern das Sprechen zu erleichtern und sie dazu zu ermuntern.

Diese Ausführungen möchten überhaupt nicht die Meinung aufkommen lassen, daß die Frage an und für sich und unter allen Umständen aus der Schule zu verbannen

sei. Im Gegenteil, eine richtig gestellte Frage am rechten Platz ist als Unterrichtsmittel immer ein Erfordernis. Sie ist unentbehrlich, wo es sich darum handelt, der Aufmerksamkeit der Schüler eine bestimmte Richtung zu geben oder sie zum Nachdenken über eine Sache zu veranlassen, also als Denkfrage, z. B., wie wir es gesehen haben, beim Aufstellen und Lösen von Problemen.

Sie kann, vorausgesetzt, daß sie richtig gestellt ist, auch an Stelle der Aufforderung benutzt werden, um zur Tätigkeit anzuspornen. Aber gerade darum, weil einerseits das gute Fragen eine Kunst ist und anderseits die schlechten Fragen den ganzen inneren Unterrichtserfolg illusorisch machen, ist, wo immer möglich, die Aufforderung der Frage vorzuziehen.

Verwerflich ist die Frage vor allem dort, wo sie zur *Fragesucht* wird, wenn auch gefragt wird, wo die Schüler bereit und fähig wären, Gesehenes und Erlebtes frei darzustellen, ohne daß durch Fragen auf jede Einzelheit und deren Reihenfolge hingewiesen werden müßte. Und eine nutzlose Zeitverschwendung ist es besonders, wenn bei Zusammenfassungen und Wiederholungen satzweise abgefragt wird, was der Schüler im Zusammenhang schneller sagen könnte.

Rücken wir darum jener Fragemanie energisch zu Leibe, die alles von den Schülern erfragen will, was sie, ohne gefragt zu werden, sagen könnten und sagen möchten, und öffnen wir statt dessen den freien, spontanen und zusammenhängenden Gedankenäußerungen der Kinder Türe und Tor, dann sind wir schon recht weit gekommen auf dem Wege nach einem befriedigenden mündlichen Ausdruck.

Dann kann es nicht ausbleiben, daß an Stelle der allzu schrillen und darum abzudämpfenden Lehrerfrage — die *Schülerfrage* erst schüchtern, dann immer freudiger die Stimme erhebt im Schulzimmer.

Die Schüler haben den Mut gefunden zum Reden, sogar dazu, den Lehrer unaufgefordert zu fragen nach Dingen, die sie besonders interessieren, die sie innerlich bewegen, auch nähere Auskunft zu verlangen und Einwände zu äußern zu

Unterrichtsstoffen, die ihnen noch nicht ganz klar geworden sind.

Zum Fragen können die Schüler am leichtesten erzogen werden im Leseunterricht, indem nicht der Lehrer als der Wissende nach den Ausdrücken und Wendungen fragt, welche die Schüler nicht verstanden haben sollen, sondern er die Schüler auffordert, ihn und die Mitschüler zu erfragen, was sie erklärt haben möchten.

Die unerläßliche Voraussetzung des Erfolges ist dabei die gleiche wie bei jeder spontanen, willigen sprachlichen Leistung in der Schule: frischer, fröhlicher Gedankenaustausch und unbefangene Mitteilungsfreude können nur gedeihen in einer *behaglichen* Unterrichtsstimmung. Man sollte nicht Lehrer sein, um nicht auch andere Stimmungen zu kennen; aber eben diese anderen bestätigen auch in dem Falle nur die Regel.

Vor allem sollten die Schüler im Lehrer gerade in ihrer sprachlichen Unbeholfenheit und Unzulänglichkeit einen geduldigen Helfer und Berater sehen. Soweit ihre unbefriedigenden Leistungen im Zusammenhang stehen mit Mangel an Fleiß und mit Pflichtvernachlässigung, ist unbedingt konsequente Strenge am Platz. Darüber hinaus aber muß der Lehrer gegenüber sprachlichen Unzulänglichkeiten weitgehende Nachsicht üben, um den Schülern ja nicht den Mut und das Selbstvertrauen zu rauben.

Nichts wirkt niederdrückender und lähmender auf die kindliche Schaffensfreude und Redelust, als wenn der gute Wille verkannt und schon der erste schüchterne Versuch, aus sich herauszutreten, geringschätzig behandelt wird. Namentlich ein schwacher oder schüchterner Schüler findet nur schwer wieder den Mut zum Reden, wenn ihn der Lehrer wegen einer falschen Antwort angefahren hat oder wenn er für einen ungeschickten Ausdruck oder für seine holperige Aussprache bloßgestellt oder gar verspottet wurde. Umgekehrt wirkt gerade bei einem schwerfälligen und spracharmen Kinde eine Aufmunterung, ein kurzes Lob, schon ein anerkennender Blick oft Wunder.

Solange man Mühe hat, einen Schüler überhaupt zum Reden zu bringen, wird man von ihm namentlich manche fehlerhafte Form ruhig in Kauf nehmen und auch mit Bezug auf den Zusammenhang der Gedanken recht nachsichtig sein. Erst dann, wenn das Selbstvertrauen gestärkt ist, wird strenger sondiert und verbessernd eingegriffen, wobei der Schüler aber auch aus dem korrigierenden Eingriff herausspüren muß, daß der Lehrer seinen guten Willen anerkennt.

Mächtig unterstützt wird der Mut, sich zu äußern, **wenn dem Schüler das Sprechen zum Bedürfnis wird,** weil er seine Lust daran hat, seine vordrängenden Gedanken und Gefühle mitzuteilen, seinen Mitschülern und dem Lehrer gegenüber. Als Mittel zur Begründung einer solchen Mitteilungsfreude sei vor allem daran erinnert, wie wichtig ein interessanter, klarer und anschaulicher Unterricht ist, der die Schüler zu unmittelbarer Aeußerung zu reizen vermag.

Im weiteren kommen hier Momente in Betracht, die — mehr als mit methodischen Forderungen — mit der Persönlichkeit des Lehrers in direktem Zusammenhang stehen. Von ausschlaggebender Bedeutung ist das gegenseitige Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Wenn die Schüler den Lehrer lieben und achten und wenn der Lehrer mit den Schülern in natürlicher, freundlicher und liebevoller Weise verkehrt und verständnisvoll Anteil nimmt an ihrem Gedankenkreis, dann fühlen sie sich zu ihm hingezogen wie zu einem älteren Freunde, und dann stellt sich gesprächige Offenheit und freudiges Aufgeschlossensein im Unterricht von selbst ein.

Soll das Reden für die Kinder zum Bedürfnis werden, so muß der Lehrer ferner so unterrichten können, daß er die Schüler durch die Art seiner ganzen Unterrichtsleitung belebt, erwärmt, begeistert und fortreißt und sie so in bewegte innere Tätigkeit versetzt, die unwillkürlich in sprachlicher Aeußerung ihren Ausfluß sucht. Solche Höhepunkte „didaktischer Kraft“ zu erreichen, gelingt uns nicht immer und auch nicht jedem Lehrer in gleichem Maße.

Der Erfolg hängt einmal davon ab, inwieweit sich der Lehrer selber für den Unterrichtsgegenstand zu begeistern

vermag; denn die Schüler erwärmen sich im allgemeinen für den Unterrichtsstoff in dem Maße, als sie beim Lehrer Wärme und Anteilnahme dafür nachempfinden können; ferner davon, ob er über ein hinreichendes Einfühlungsvermögen in die Bedingungen des kindlichen Denkens und Fühlens verfügt, ob er die richtige Ausdruckskraft und das nötige Temperament besitzt, und davon, ob er im entscheidenden Moment das richtige Unterrichtsmittel zu finden weiß, um den Stoff, den er selber lebendig erfaßt hat, auch so an die Schüler heranzubringen, daß diese mit allen Sinnen dabei sind.

Wenn ein Lehrer diese Fähigkeiten besitzt, so wird er sich kaum zu beklagen haben über wortkarge und redeunlustige Schüler. Er verfügt dann über das, was wir allgemein als angeborene *Lehrgabe* bezeichnen, eine Eigenschaft, die heute ein Lehrer in besonders hohem Maße besitzen sollte, um allen Anforderungen gerecht werden zu können. Es gibt in jedem Jahrgang eifrige, sonst begabte junge Leute, die sich bemühen, nach allen Regeln methodischer Kunst zu unterrichten, und die es trotzdem nur schwer fertig bringen, die Schüler rege zu machen und zum freudigen Reden anzuspornen. Immerhin kann sich der strebsame Lehrer diesen Mangel an Temperament und Beweglichkeit einigermaßen ausgleichen, wenn er sich um so intensiver um eine anschauliche, klare und gefühlsvolle Darbietung bemüht.

Wo es sich darum handelt, den Kindern Lust und Begeisterung zur Mitteilung zu machen, da ist entschieden der lebhafte, temperamentvolle — ich meine nicht der stürmende — Lehrer im Vorsprung.

Dem Schüler aber Ruhe und Zeit zum Reden zu gewähren, fällt jedenfalls der ruhigen, bedächtigen Lehrernatur leichter. Ruhe und Geduld vor dem sprechenden Schüler sind aber eine unerläßliche Notwendigkeit zur Krönung des Erfolges.

Durch ungeduldiges Stupfen und Zerren, durch aufgeregtes Dreinfahren und ungestümes Entziehen des Wortes ist bald für kürzere oder längere Zeit alles verdorben, was

eben durch anregende Darstellung und gewissenhafte Veranschaulichung erreicht wurde. Wir sind leicht dazu geneigt zu vergessen, daß der Schüler mehr Zeit braucht als wir, um einen Gedanken in die entsprechende Form zu kleiden, namentlich wo es sich um neue Gedankengebiete handelt.

Gründlicher Unterricht vorausgesetzt, sind es übrigens in der Mehrzahl der Fälle nicht sachliche Unklarheiten, welche Stockungen im Redefluß verursachen, sondern sprachliche Hemmungen. Der fehlende Ausdruck, die gesuchte Wendung wird aber ganz sicher nicht gefunden, wo der Lehrer mit Bemerkungen, wie: „Wird's bald!" — „Vorwärts einmal!" — „Das geht aber lange", oder wie die Scala am schulmeisterlichen Ungeduldsmesser weiter verlaufen mag, dazwischen fährt. Dann ist es mit der geistigen Orientierungsfähigkeit sowieso vorbei.

Besser ist es, der Lehrer veranlaßt den Schüler, sich ruhig nur irgendwie zu äußern, um sich verständlich zu machen. Und wenn man dann weiß, was er meint, wird die zutreffende Bezeichnung von Mitschülern und Lehrer in gemeinsamer Hilfsbereitschaft gesucht. Die Erlaubnis, sich in solchen Fällen auf jeder Stufe im Dialekt ausdrücken zu dürfen, je nach Umständen auch romanisch oder italienisch, wirkt zumeist erlösend. — Hildebrand sagt in seinem bekannten Buche über den Deutschunterricht: „Der Lehrer, der seine Schüler dazu bringt, daß sie sich vor ihm ruhig besinnen lernen, hat sofort eine um 50 Prozent gescheitere Klasse", und wir dürfen getrost hinzufügen, auch um soviel redegewandtere Schüler.

Eine nicht zu unterschätzende Bedeutung kommt **dem Dialekt**, der Mundart der Schüler, zu, um zu erzielen, daß sich die Kinder auch in der Schule bald willig, natürlich und zusammenhängend auszudrücken lernen. Mit seiner Mundart ist das Geistesleben des Kindes beim Eintritt in die Schule innig verwachsen. Der Dialekt ist seine Muttersprache; in ihr allein kennt es die Dinge, auf die sich sein ganzes Denken, Fühlen und Wollen bezieht. Alles Neue, das in der Mundart an das Kind herangebracht wird, findet darum eine gefühlsbetonte seelische Grundlage und wird

leicht und gerne aufgenommen, während die Schriftsprache für den Schulneuling noch aus lauter Klängen ohne Inhalt besteht. Dies trifft in um so höherem Maße zu, je weniger er mit anderen Redeweisen als *der* seiner Mundart in Berührung gekommen ist.

Daraus erklärt sich wohl zum großen Teil der Umstand, daß sich namentlich Kinder aus vereinsamten Bergdörfern in der Schule sprachlich mühsamer zurecht finden als z. B. Stadtkinder. Das Stadtkind ist nicht etwa intelligenter als das Landkind; aber es hat, je nach der sprachlichen Umgebung, in welcher es aufwächst, mehr Gelegenheit, verschiedenartige Redeformen zu hören, und das gibt ihm die Fähigkeit, sich auch in der Schriftsprache rascher zurechtzufinden, während beim Landkind eben diese Umstellung in die fremde Ausdrucksweise mühsamer und langsamer vor sich geht. Daher rührt es wohl auch, daß sich Bauernkinder gegenüber einer schriftdeutschen Frage eines Kurgastes oft so verdutzt benehmen, was dann von den Fremden gerne als Beschränktheit ausgelegt wird.

Wir erachten es als selbstverständlich, daß bei den Kleinen der Unterschule die Mundart der Grundton des Unterrichtes sein soll, damit *die* Atmosphäre seelischer Behaglichkeit und des Vertrauens geschaffen werde, in der allein die kindliche Beredsamkeit aufkommen kann, welche die Grundlage für jede weitere sprachliche Erziehung bildet. Es ist erfreulich, wie heute durch kindertümliche Vers- und Liedersammlungen dieses Bestreben unterstützt wird. Ich nenne als Beispiele: „Am Brünneli, am Brünneli", von Suter — „Liedli für die Chline" und „No meh Liedli für die Chline", von E. Kunz — „Maikäfer flieg", von Jos. Reinhard.

Unsere deutsche Fibel beginnt allerdings gleich mit der Schriftsprache. Das wird aber den Lehrer nicht daran hindern, auch im Leseunterricht am Anfang den lokalen Dialekt mitklingen zu lassen, wenn er den Lesetext des Buches durch Uebungen an der Wandtafel oder am Setzkasten ergänzt und erweitert. Da heißt es z. B.: mi statt mein, ful statt faul, Hus statt Haus, i go hei statt ich gehe heim. Auch mit dem Gebrauch von Imperfekt und Perfekt nimmt man

es da noch nicht so genau: Ida tut wischen statt Ida wischt und so weiter.

Nach und nach muß der Unterricht auch den anfänglich kalten und seelenlosen Klängen der Schriftsprache Wärme und Bedeutung verleihen, „dem neuen, fremden Gefäß den alten, vertrauten Inhalt eingießen"; denn das Ziel der mündlichen Sprachpflege muß das Schreibdeutsch sein; das sind wir unserem schreibseligen, „papierenen" Zeitalter schuldig. Ausgehend vom Leseunterricht übernimmt die Schriftsprache allmählich und immer mehr die Rolle der Mundart, so daß in der Oberschule, etwa im vierten Schuljahr, nicht nur im Sprachunterricht die Schriftsprache gebraucht und geübt wird, sondern auch in allen übrigen Fächern.

Der Schüler soll aber auch hier das Gefühl haben, daß er sich jederzeit ausdrücken darf, wie er es eben kann, im Notfalle also auch im Dialekt, wenn ihm kein schriftsprachlicher Ausdruck zur Verfügung steht. Aber er soll sich dessen bewußt sein, daß der Dialektausdruck inmitten eines schriftsprachlichen Ganzen eben ein Notbehelf ist, der gleich durch Hilfe der Mitschüler schriftsprachlich ersetzt wird. Oder es sei denn, daß die Dialektform ausdrücklich als kursfähig erklärt werde, weil ihr schriftsprachlicher Ersatz für das Kind gar ungewohnt und inhaltsleer klingt. Aus diesem Grunde sind unter Umständen z. B. Ausdrücke, wie: „gaumen", „trölen", „Blagten", „Schotte" den entsprechenden schriftdeutschen Formen vorzuziehen. In schriftlichen Arbeiten sind solche Ausdrücke durch Gänsefüßchen als Dialektformen zu kennzeichnen. Das unbewußte und unbegründete Durcheinanderwerfen von Dialekt und Schriftsprache darf nicht geduldet werden. Es führt zu sprachlicher Disziplinlosigkeit und hindert die Entwicklung des Sprachgefühles für die Schriftsprache. Der Lehrer sei in der Beziehung vor allem gegen sich selber streng und konsequent, indem er mit den Schülern im Unterricht in korrekter Schriftsprache verkehrt, sobald der Unterricht in dieser Form geführt werden kann.

Manche Lehrer glauben, auch außerhalb der Schulzeit mit den Schülern durchwegs die Schriftsprache reden zu sollen,

im Interesse der sprachlichen Förderung. Persönlich bin ich zur Ueberzeugung gelangt, daß das, was dadurch bei diesem oder jenem Schüler an sprachlicher Förderung erzielt wird, im allgemeinen zu teuer erkauft ist durch die Einbuße an gemütlichen Werten.

Ich eile zum Schlusse mit dem Bewußtsein, mein Thema noch nicht nach allen Seiten beleuchtet zu haben. Namentlich die ästhetische Seite der Sprachpflege, die Erziehung zum richtigen und schönen Sprechen ist zu kurz gekommen; ebenso wurde das Verhältnis zwischen dem mündlichen Ausdruck und dem schriftlichen Aufsatz nur gestreift. — Ich erachte den Zweck meiner Arbeit dennoch als erfüllt, wenn es mir gelungen ist, Ihre Augen recht weit zu öffnen für die unmittelbaren lebendigen Gemüts- und Geisteskräfte, die in unseren Schülern pulsieren, in Landkindern nicht minder als in Stadtkindern, und wenn sich dieser oder jener nun besonders angelegen sein läßt, nach Mitteln und Wegen zu suchen, um diese produktiven Quellen schaffender Kraft auch in der Schule fließen zu lassen. — Dann haben wir die mündliche Sprachpflege als freien, spontanen Gedankenausdruck, und ihr Ausbau ist dann der leichtere Teil.

Literatur.

Blau, Der Lehrer als Heimatforscher.
Conrad, Die Schule als Arbeitsschule (30. Jahresbericht des B. L. V.).
Denzer, Schaffen und Lernen.
Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit I u. II.
Grauwiller, Wegweiser zur Schulreform.
Greyerz, Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung.
Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht.
Kerschensteiner, Grundlagen der Schulorganisation.
— Die Arbeitsschule.
Lüttge, Die mündliche Sprachpflege.
— Beiträge zur Neugestaltung des Deutschunterrichtes.
— Wie leiten wir unsere Schüler zum selbständigen Arbeiten an?
Münch, Dieses Deutsch.
Oertli, Die Volksschule und das Arbeitsprinzip.
Pabst-Seinig, Aus der Praxis der Arbeitsschule.
Scharrelmann, Technik des Schilderns und Gestaltens.