

Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins
Herausgeber: Bündnerischer Lehrerverein
Band: 50 (1932)

Artikel: Zur Erneuerung des muttersprachlichen Unterrichts : ein Korreferat
Autor: Wiget, Theodor
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-146823>

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: 16.01.2026

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

Zur Erneuerung des muttersprachlichen Unterrichts

Ein Korreferat¹⁾ von *Theodor Wiget*

Unter dem obigen Titel hat Arthur Frey im 48. Jahresbericht des B. L. V. (1930) einen Aufsatz veröffentlicht, dessen Besprechung in der Kantonalkonferenz des folgenden Jahres vorgesehen war, dann aber umständehalber von der Traktandenliste abgesetzt werden mußte. Ich fand es schade, daß infolgedessen die vielfach anregende Arbeit nicht in gegenseitiger Aussprache zur vollen Auswirkung gelangen konnte, und betrachtete die an mich ergangene Einladung zu einem Vortrag nach eigener Wahl als eine willkommene Gelegenheit, das ausgefallene Korreferat nachzuholen und damit den versunkenen Gedankenschatz einer nachträglichen Diskussion vorzulegen. Es lag dabei nahe, auch eine Anzahl anderer einschlägiger und im Gesichtskreis der Lehrerschaft liegender Aufsätze aus neuer Zeit in die Betrachtung miteinzubeziehen. Dazu gehört in erster Linie die einläßliche Arbeit von Paul Kienl: „Zur Pflege des mündlichen Ausdrucks“ im 46. Jahresbericht (1928), dazu gehören ferner einige kleinere Aufsätze in der schweizerischen L. Z., die durch die Strafrede des verstorbenen Bundesrats Scheurer, von der auch Frey ausgeht, veranlaßt wurden. Die scharfe Kritik, die Bundesrat Scheurer an den Ergebnissen des muttersprachlichen Unterrichts aller Schulstufen im Nationalrat geübt hat, darf als bekannt vorausgesetzt werden. Immerhin ist es geboten, deren Hauptgedanken hier zu wiederholen.

Der bundesrätliche Kritiker gründet seine Ansicht über die sprachliche Bildung unseres Volkes auf die Hunderte von Zuschriften, die ihm Jahr für Jahr zugehen, und kommt dabei zu nachstehendem Urteil: „Die Fähigkeit, *das, was man zu sagen hat, klar und verständlich auszudrücken, steht bei uns auf einer*

¹⁾ Gehalten in der bündnerischen Sektion des Schweizerischen Lehrervereins am 20. Mai 1932.

tiefe Stufe, und es ist eine wahre Ausnahme, daß einem ein Schriftstück in die Hand kommt, das, ohne Anspruch auf höhern Gedankenflug, diesen Anforderungen entspricht.“

Man war gespannt darauf, wie es nach diesen „Keulenschlägen von höchster Stelle“ (L. Z.) aus dem Kreis der Getroffenen zurückschallen würde. Vielleicht ein Entrüstungsturm, wie er sich einmal gegen einen andern Kritiker erhoben hat? „Schatten über der Schule!“ Nichts dergleichen. Niemand protestierte, keiner verlangte den Ab- oder Hinschied des hochgestellten Tadlers. Die Reaktion kam spät und spärlich, von ferne nicht mit dem Schwall, den ein Jahr später die sexuelle Aufklärung durch die Spalten der L. Z. wälzte. Am 12. März 1929 hatte Scheurer im Nationalrat sein strafendes Wort gesprochen, erst am Ende des Jahres erschien — nach dem Vorgang des Zürcher Kantonsrates und des Zentralblatts der Zofingia — die erste Kundgebung aus Lehrerkreisen in der schweizerischen Lehrerzeitung. Anfangs 1930 folgten einige weitere Artikel, im Herbst brachte der Jahresbericht des B. L. V. den Aufsatz von Arthur Frey, und erst vor wenigen Monaten hat ein Nachzügler in der L. Z. den Reigen geschlossen. (Paul Kienl war mit seinem wertvollen Beitrag dem bundesrätlichen Ruf zuvorgekommen.)

Und der Inhalt jener Kundgebungen? Das Bemerkenswerteste daran ist die ausdrücklich festzustellende Tatsache, daß *die Berechtigung der von Scheurer geübten Kritik von keiner Seite angefochten wurde*. Wenn es sich so verhielt, so durfte man nach der langen Besinnung gewiß tiefgreifende Reformvorschläge erwarten. Aber gleich die erste Kundgebung (L. Z. 1929 Nr. 51) war eine Enttäuschung. Sie hielt, was ihr Untertitel versprach: „Betrachtungen eines Pessimisten“. Sie zeigte keinen Weg zur Behebung des Übels, sondern beschränkte sich darauf, es mit dem Hinweis auf die dem alemannischen Volksstamm angeborne Unbeholfenheit und Schwerfälligkeit des Ausdrucks als naturgegeben zu entschuldigen. Resignation! Sie beruft sich dabei auf den bekannten Professor Willy Hellpach, der in einer Charakteristik der deutschen Volksstämme allerdings behauptet, daß der Alemanne infolge des Reichtums und der Tiefe seines Gemütslebens mit dem Ausdruck zu ringen habe; aber sie über-

sieht die Einschränkung, die der gleiche Gelehrte hinzufügt: daß diese Hemmung nach der Peripherie des alemannischen Sprachgebiets, nach dem Elsaß und der schweizerischen Hochebene hin, abnehme und die Ausdrucksfähigkeit freier werde. Von Seiten der Stammesbegabung her liegt somit kein Grund vor zu einem ergebnisvollen „Lasciate ogni speranza“.

Pessimistisch wie der erste ist auch der zuletzt genannte Einsender in der L. Z. (1932 Nr. 13), der besonders die Mittelschule im Auge hat. Er sieht die Hauptursache des gerügten Übels erstens in den stoffüberladenen Lehrplänen, die zu den unerläßlichen Übungen einer Stilschule keine Zeit übrig lassen, und zweitens in der (für den Deutschen im Gegensatz zum Romanen charakteristischen) Stumpfheit und Gleichgültigkeit der Erwachsenen, auch der gebildeten, gegenüber der sprachlichen Form, und er kommt zu dem trostlosen Schluß, „die systematische Erziehung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit sei eine Forderung an die Zukunft!“ Aber wenn die Gegenwart die Hände in den Schoß legt, für die erforderliche Übung nicht Raum schafft, das Stilgefühl der Jungen nicht bildet, wie soll es dann bei den künftigen Erwachsenen besser bestellt werden als bisher?

Da sind die „Betrachtungen eines Optimistischen“ (L. Z. 1930 Nr. 1) eine wahre Erquickung. Stammesbegabung hin oder her, die Schule hat den einzelnen zu nehmen, wie er ist, und ihn zu fördern, wie sie kann, und wenn der gewünschte Erfolg ausbleibt, die Schuld in erster Linie bei sich selber zu suchen, die bisher eingeschlagenen Wege gewissenhaft zu prüfen und wo sich ein ursächlicher Zusammenhang mit dem gerügten Übel zeigt, neue und bessere Wege zu suchen. Das ist der Punkt, wo Arthur Frey den Hebel ansetzt. Und er geht gründlich zu Werke. Er beginnt nicht gleich mit der Stilfrage. Bessere Frucht heischt besseren Samen. Darum durchgeht er alle Hauptseiten des Sprachunterrichts und versucht zu zeigen, wie die Formgebung in Wort und Schrift allmählich daraus herauswachsen und reifen muß. Das Korreferat wird seinem Gedankengang kritisch folgen und gegebenenorts auf den ein oder andern der erwähnten Aufsätze zurückkommen.

I.

Frey redet zuerst vom

Sprachlaut

und richtet sein Augenmerk zunächst auf

Richtiges Aussprechen,

wobei er triftig darauf hinweist, daß die Meisterung der Sprechmuskeln zugleich eine Schule des Willens, also von erzieherischem Werte ist. Da erhebt sich die Frage: *was* ist richtig? Frey läßt sie offen. Aber da man über die Antwort verschiedener Meinung sein kann und ist, so sind hier einige Bemerkungen darüber geboten. Es gibt eine lautgesetzlich festgelegte und von Sprech- und Sangeskünstlern befolgte Norm der hochdeutschen Aussprache. Die mundartlich gefärbte Lautgebung, die schweizerische wie alle andern, weicht bekanntlich davon ab. Es empfiehlt sich daher, die Besonderheiten unserer Aussprache des Hochdeutschen kurz aufzuführen.

1. *Faden, Nebel, Siegel, Hosen, Jubel.* Der Ostschweizer spricht den Selbstlaut der Stammsilbe vor einfachem Mitlaut kurz und offen. Richtig ist lang und geschlossen: Nebel = Neebel (wie Schnee), Hosen = Hoosen, Rose. Das ist der Hauptunterschied. Aber gerade in diesem Punkt weicht die Bündner Mundart, wenigstens hinsichtlich der Längen, von der Norm kaum ab. Das ist es, was ihr den Ruf des schönsten Schweizerdialekts einträgt.

2. *Ast, Wespe.* Der romanische Bündner schreibt *questiun*, Chasper und spricht im Gegensatz zu seinen lateinischen Brüdern *queshtiun*, Chaschper. Der deutsche Bündner soll sprechen *As-t*, *Wes-pe*.

3. *Sacht, Sucht, Sicht.* Der Deutschschweizer muß sein *ch* abhobeln und die dreifache Abstufung dieses Lautes durch Übung lernen; der Bündner dagegen muß ihn verschärfen, denn er spricht *maße*, *laße*, *koße* für *machen*, *lachen*, *kochen* und kann

mit einem Schreibfehler aufwarten, der sonst in der ganzen Welt nicht vorkommt: „der Mann, welcher . . . “.

4. *Heute, Häute* = hoite (offenes o).

5. *Wert, Schwert, Erde* und einige andere: e = Schnee, wir dagegen sprechen es kurz und offen.

6. *Eine andere Ansicht*: das Endungs-e nicht nach Schweizerart wie ein Iot mit dem nachfolgenden Vokal verbinden, sondern diesen abgehackt frisch ansetzen.

Das sind die wesentlichen Züge der hochdeutschen Sprechregel, und es wird bei uns seit längerer Zeit in immer weiteren Kreisen angestrebt, sie auch unsern Volksschülern beizubringen. *Verloht es sich?* Ist darauf zu rechnen, daß die neue Aussprache im Volke, d. i. in den aus Primar- und Sekundarschule hervorgegangenen Schichten, Wurzel schlagen werde? Das läßt sich vom Katheder aus nicht sicher voraussagen. Der Höhergebildete kann es wohl dahinbringen, Dialekt und Schriftdeutsch jedes nach seiner lautgesetzlichen Art zu sprechen, und er mag es sich füglich vornehmen. Aber je kürzer die Bildungszeit, desto geringer die Aussicht, daß die Zweispur der Aussprache sich durchsetze. Eine andere Frage ist: *Soll* man in der Volksschule darauf hinarbeiten? Der Hamburger, der Wiener, der Stuttgarter (auch der gebildete) gibt sich in seiner Sprechweise zu erkennen. Soll der Schweizer sich verleugnen? An dem Tage, wo der Prätigauer, der Werdenberger, der Berner Bauer und Handwerker seinen schriftdeutschen Rechnungsbericht in der Kirchhöre, seinen Trinkspruch am Hochzeitsmahl in Berliner Aufpuß vorbringen wird, wird ein gutes Stück schweizerischen Volkstums dahingegangen sein. Es verdient Beachtung, daß ein Welscher, ein welscher Schriftsteller, dem es gewiß an Sinn für Korrektheit und Wohlklang nicht gebricht, ebenso denkt. Er ruft seinen Volksgenossen zu: „Bleibet Waadtländer! Versucht nicht, die Pariser oder Genfer Aussprache nachzuahmen. Seid von Pompidy oder meinetwegen von Pompaples, aber das ganz. Donnerwetter, wenn man ein solches Land bewohnt, so ist man stolz darauf!“

Vom Richtigen zum Schönen. Das Ohr des Schülers muß für den

Wohlklang

der Muttersprache empfänglich gemacht, das klappernde Schnell-Lesen, wie es manchenorts geduldet oder gar gezüchtet wird, durch schönes Lesen ersetzt werden. Nicht durch verstreute Hinweise, wohl aber durch fortgesetzte Beachtung sprachlicher Schönheiten läßt sich der Sinn dafür einpflanzen und für das „verständsmäßig nicht Erfafßbare“, für den Klang des Wortes, für Takt und Reim des Verses, der Geschmack bilden, der allmählich auch den Rhythmus guter Prosa empfindet und sich im schönen, von leerem Pathos freien Vortrag bewährt. Von dieser klanglichen Seite her öffnet sich der Jugend „ein Zugang zur Poesie“. Diese schon von Ziller theoretisch und praktisch vertretene Forderung Freys (41. 42) verdient kräftige Unterstützung. Wenn er aber zu jedem Gedicht als höchste Steigerung des sprachschönen Eindrucks „eine streng entsprechende musikalische Weise“ wünscht, so halte ich seine Rechnung für falsch. Der Eindruck des Gedichts wird durch den Gesang nicht gesteigert, sondern durch einen neuen und ganz andersartigen Eindruck — aufgesogen. Die Melodie ist das Grab des Textes. Sie baut sich auf nach eigenem Gesetz; wird gesummt, gepfiffen, gezithert, klaviert und läßt den Text als entbehrlich erscheinen, „Lied ohne Worte“! Die Gleichgültigkeit gegen die Dichtung erstreckt sich auch auf ihren Schöpfer. Manche Konzertprogramme begehen die Schnödigkeit, allein den Tonsetzer, nicht auch den Dichter zu nennen, dem jener die schöpferische Stimmung verdankt, und das tit. Publikum findet das dank der vorausgegangenen Schulung ganz in Ordnung. Da wird es dem Lehrer zur Pflicht, die Dichtung gegen die ihr von der Vertonung her drohende Gefahr zu schützen. Dahin führt nur ein Weg: das Gedicht nach Sinn und Sang dem Kinde nahezubringen, sein Ohr, wie Frey es verlangt, für die stillere Schönheit des gesprochenen Verses aufzutun, auf daß der poetische Eindruck dem musikalischen standhalte. Noch ein Zweites ist zu empfehlen. Bei Wiederholungen des Liedes, am Examen, bei Festlichkeiten sollte stets, dem Gesang vorgängig, dem Text die Ehre erwiesen werden. Knaben und Mädchen würden sich wetteifernd zum freien Vortrag drängen.

Zur ästhetischen Seite des Lesens gehört aber noch ein Punkt, der weder von Frey, noch von Otto v. Greyerz in seinem letztjährigen Konferenzvortrag „Was heißt lesen lehren?“ berührt worden ist. Zur Musik gehören nicht nur Noten, sondern auch

Pausen.

Das gilt auch für Lesen und Vortrag, für den kurzen Verhalt vor dem *marcato* („In seinen Armen das Kind war — tot“), wie für die Einschnitte im Satz, die seine Gliederung logisch und ästhetisch zugleich gehörfällig machen. Ich greife ohne Umschweif gleich einige Fälle heraus.

Mich wundert vor allem, ob die Regel, die meiner Jugend Pfad erhellt, immer noch in der Schule herumgeistert: Pause beim Komma! Ein Beispiel:

Albert hatte sein ganzes Vermögen verloren und hoffte, daß seine reiche Erbtante bald sterben werde.

Nach jener Regel geht es in einem Schnauf bis zum Komma, dann Pause, dann der Rest. Eine widersinnige Gliederung. „Er hoffte auf den Tod“ — ohne Absatz, denn Prädikat und Ergänzung gehören zusammen. Aber dann der ganze Satz ein Bandwurm? Eine einzige Frage zeigt den Ort eines notwendigen Einschnitts: „Wievielerlei wird von Albert ausgesagt?“ Erstens, er hatte verloren; zweitens, er hoffte, daß . . . „Nun lies es so, daß man die Teilung heraushört.“ Der Schüler wird vor „und“ absetzen. Also keine Pause beim Komma, dagegen Pause, wo keins steht.

Die Quellen, welche ihre Alpwiesen gespeist hatten, waren versiegt.

Wieviel Hauptteile? Drei? Wir wollen sehen. „Lies, was zu *welche* gehört“ (Zergliederung immer vom Nebensatz aus, weil dieser leichter erkennbar ist). „Jetzt das Übrige“ . . . „Zu welchem Wort gehört das Mittelstück?“ . . . Offenbar zu „Quellen“. Also keine Pause vor „welche“, wohl aber vor „waren“. So verweilt der Lesende und der Hörende zuerst einen Augenblick bei dem, wovon etwas ausgesagt wird; dann erst wendet er seine Aufmerksamkeit dem Ausgesagten zu. Diese Auseinanderhaltung von Subjekt- und Prädikatgruppe ist psychologisch von Vorteil und empfiehlt sich auch bei einfacheren Sätzen:

Zwei gewaltige Löwen aus Marmor || schmücken den Eingang zum Hafen.
— Die Strecke zwischen Ober- und Untersee || wird vom Eilschiff in 15 Minuten zurückgelegt. — Die Oberländer aber || sind das gerade Gegenteil.

In der Sekundarschule wird man mit Gewinn auf den Unterschied zwischen deutscher und französischer Zeichensetzung hinweisen: Im Deutschen stets Komma vor „daß“, im Französischen nie. Folgerichtig setzt der Franzose auch kein Komma vor das rückbezügliche „welcher“, wenn der Welcher-Satz notwendig zum Beziehungswort gehört; wohl aber, wenn er entbehrlich ist. — Noch einige zusammengezogene Sätze und einer mit längeren Umstandsbestimmungen:

Seine Länge || beträgt 200—300 m, die Breite || 20—25 m. — Der Marder || schlüpft in den Bau || und überfällt || und tötet sie. (Pause für das ausgefallene Satzglied). — Auf einen Sonntag im August des Jahres 1886 || war zu Interlaken im Berner Oberland || ein Schwingfest angeordnet. (Auf wann angesetzt? Wo?) ¹⁾

Man wird kaum bestreiten, daß so vorgelesen der Text verständlicher und eindrucklicher wird. — „Gut vorgelesen ist halb erklärt“, ist eine alte Rede — und daß der Schüler, der richtig gliedert, damit sein Verständnis beweist. Dabei bitte ich zu beachten, daß bei den Erläuterungen für den Schüler nirgends von Grammatik, von Beifügung, Umstandsbestimmung, nirgends von der Strohdrescherei der Nebensatzbenennungen die Rede ist. Der *Sinn* gibt die Richtschnur.

II.

Vom Wortklang zum

Wortschatz.

Das Kind bringt ein beträchtliches Sprachgut mit in die Schule. Wie soll es geläutert, gesichert und erweitert werden? Dieser Frage widmet Frey eingehende Erörterungen. „Wir lernen die Sprache an ihrem Inhalt, ihren Gegenständen“ (35). Das ist das Grundgesetz der Methode. Die Bildung und Erweiterung der kindlichen Vorstellungswelt hat die Führung, Sprache ist Nebenprodukt (nicht Nebensache!) des geistigen Wachstums. Grund und Ausgangs-

¹⁾ Weitere Beispiele s. in den Bündner Seminarblättern VI, 1888, S. 249, wo ich in einem etwas breitspurigen Aufsatz „Zur Bekämpfung des Schul-Lesetones“ die Lesepausen behandelt habe.

punkt alles Vorstellungslebens ist die Anschauung. Folglich ist Anschauung auch der Boden, auf dem allein der Wortschatz naturgemäß wachsen kann. Damit ist allem anschauungslosen Wortunterricht das Urteil gesprochen. Auf dieser Grundlage ruhen alle weiteren Ausführungen Freys. Ich greife daraus einige mir wichtig scheinende Punkte heraus.

Fachausdrücke.

Der Schuhmacher, der Zimmermann hat für die Gegenstände seines Handwerks feststehende, der ganzen Zunft unmittelbar verständliche Bezeichnungen. Soweit haben es Pädagogik und Methodik noch nicht gebracht, die Bezeichnungen wechseln von Autor zu Autor und müssen aus dem Zusammenhang gedeutet werden. „Anschauung“ bezeichnet zunächst die sinnliche Wahrnehmung. Wir brauchen das Wort aber auch für klare Vorstellungen von raum- und zeitfernen Gegenständen und Vorgängen (Palme, Morgarten, Bergsturz), ja für unwirkliche Dinge (Drache), also für Vorstellungen, die in der uns vorschwebenden Gestalt nie vor unsern Sinnen gestanden haben oder stehen konnten, die wir aber mittelst der Phantasie aus Elementen wirklicher Wahrnehmungen in bekannter Weise zusammensetzen. Unsinnliche Vorgänge, deren wir uns deutlich bewußt werden können, sind auch Gemütsbewegungen (Reue, Heimweh, heftiges Verlangen, Zorn) und die für die Erziehung so wichtigen sittlichen, religiösen und ästhetischen Gefühle. Wie soll man die zwei Hauptklassen der Anschauung bezeichnen? Für die unmittelbar den Sinnen entstammende ist „sinnliche Anschauung“ gegeben. Aber die andere? Das Gegenstück zu den Sinnen ist der Geist. Darum scheint mir die von Conrad in seiner Psychologie gewählte Benennung die treffendste: „geistige Anschauung“. Frey redet (51) von „innerer Anschauung“; aus dem Zusammenhang ergibt sich, daß die geistige gemeint ist. So ist auch „inneres Schauen“ bei Kienl (34), so „geistiges Auge“ (ebenda) zu verstehen. Aber was ist „anschauliches Denken“ (K. 35)? Am Seminar hat man gelernt, daß Anschauen und Denken verschiedene Vorgänge sind. Gibt es auch Mischlinge? Gemeint ist die beherzigenswerte Mahnung, das Begriffliche nie ganz

von seiner Anschauungsunterlage abzulösen, keinen Begriff ohne typischen Vertreter, keine Regel ohne Beispiel wiederholen zu lassen. Kieni schreibt, wo er von der geistigen Anschauung des Fernen redet: „Zum eigentlichen Anschauungsmittel wird hier das — Lehrerwort“ (35). Das scheint mir eine gefährliche Überbetonung des *Lehrerwortes* (denn das Wort ist kein „eigentliches Anschauungsmittel“ wie der Igel auf dem Katheder), aber auch des *Lehrerwortes* (denn zur Erzeugung der geistigen Anschauung ist, wie Kieni selber hervorhebt, die Mitwirkung des Schülers unerlässlich). Aber was ist „Intuition“ (Frey 38)? Vielleicht ein mystischer Vorgang im Sinne Delekat's? Nein, die geniale Phantasie eilt in kühner Kombination dem vor- und umsichtigen Denken voraus und zaubert das Gesuchte blitzartig und oft stark gefühlsbetont vor das Bewußtsein; so überspringt die Hypothese die Beweiskette des Forschers und erwartet die bestätigende Ausfüllung der Lücke durch den nachprüfenden Verstand.

Arbeitsschule.

Frey redet von einem Fehler, „unter dem sie an allen Enden und Ecken leidet: man hat vom Handwerklichen die Brücke nicht gefunden zum Geistigen“ (45). Folglich ist sie diesseits der „Brücke“, also beim Handwerklichen, stecken geblieben. Daher setzt Frey zwei Seiten später dafür „Handarbeit“, und diese bezeichnet er mit Recht als eine besonders ergiebige Quelle von Anschauung und Wort. Das ist eindeutig. Nicht ganz so klar ist die Sache bei Kieni. Da heißt es (33), die Arbeitsschulidee verlange, daß der Schüler die besprochenen Gegenstände in irgend einem Stoff nachbilde — also Handarbeit. Im nächsten Absatz steht: „Die Hauptarbeit des Schülers muß nach wie vor darin bestehen, *geistige* Arbeit zu liefern“ — also nicht Handarbeit. Was damit gemeint ist, sagt deutlicher S. 24: „das möglichst selbstständige Erfassen und Verarbeiten des Lehrstoffs — also „erarbeiten“. Dies geschieht durch das „Wechselgespräch des Lehrverfahrens“ (Frey 37), das der Lehrer durch kurze Zwischenbemerkungen (daher? aber? wenn? zum Beispiel?) dem Ziel zuzusteuern (K. 45) und ja nicht durch die pedantische Forderung „ganzer Antworten“ (Frey 37) hemmen soll. Das ist

nichts anderes als das Unterrichtsgespräch, wie es Ziller in seiner Allgemeinen Pädagogik unter der Überschrift „Bildung des Willens durch den Unterricht“ schon 1876 klar dargelegt und in seiner Übungsschule für Studierende praktiziert hat. „Arbeiten“ und „Erarbeiten“ sind so grundverschiedene Dinge, daß man nicht einsieht, warum sie einem Modewort zulieb unter einen Hut gebracht werden sollen. Besser wäre es, den Verwirrung stiftenden Ausdruck „Arbeitsschule“ aus dem pädagogischen Wörterbuch zu streichen, und scharf auseinanderzuhalten: „Erarbeiten“ als Lehrverfahren¹⁾ und Handarbeit als Lehrfach (dessen Verbindung mit andern Fächern ja eine allgemein methodische Forderung ist). Auch „Arbeitserziehung“ ist ein mißverständlicher Ausdruck, weil er leicht die Meinung erweckt, das sei das Ganze der Erziehung. Arbeit ist nur ein Erziehungsmittel neben andern, und auch das nur unter der Voraussetzung der rechten Motive zur Arbeit, denn Erziehung heißt Kultur der Beweggründe.

Abbildungen.

Dass sie keinen vollwertigen Ersatz für die wirklichen Gegenstände bieten, ist anerkannt. Mag das für den Sachunterricht zutreffen — bei der sprachlichen Gestaltung des Stoffes will Frey ihnen doch einen Platz sichern. Er bemerkt treffend: „Die bildliche Darstellung auch des alltäglichsten Dinges hat für das Kind den Reiz des Besondern, des Künstlerischen und nimmt seine Gemütskräfte viel mehr in Anspruch als die Wirklichkeit“ (45). So wird es wohl sein. Die schaffende Phantasie des Künstlers belebt die Phantasie des Kindes, rüttelt den Wortschatz auf und weckt die Freude an der sprachlichen Nachbildung.

Erlebnis

ist die getreue oder phantasiemäßig stilisierte Erinnerung an ein Ereignis, an dem man tätig oder leidend beteiligt war, und daher eines erhöhten Interesses immer sicher. Schon daß man als Augenzeuge dabei war, gibt der eignen Person eine gewisse Wichtigkeit. Erlebnis in höherm Sinn ist ein Eindruck,

¹⁾ Demgemäß fordert der kantonale Lehrplan (18): „Erarbeiten von Regeln und Auffinden der Rechenvorteile“.

der unser Fühlen und Denken besonders tief ergreift, auf die Persönlichkeit gestaltend nachwirkt, aus einem Saulus einen Paulus macht. So kann ein Gedicht, ein Gemälde, eine Predigt, eine Vision zum Erlebnis werden. Erlebnislosigkeit schafft „das erdrückende Gleichmaß der Tage“. Leben heißt erleben, und was die Wirklichkeit versagt, sucht es im Reich der Phantasie.

Das gilt ganz besonders vom Kinde. Es hungert nach dem Erlebnis, sagt Frey (50.51). Es sucht in der dichterischen Erzählung „eine Begebenheit *außerhalb seiner wirklichen Welt*“ und findet im Phantasie-Erlebnis einen „Reiz, den keine Wirklichkeit zu schenken vermag“. Ganz richtig, das Kind ist „erlebnishungrig“, und um diesen Hunger zu stillen, zeigt man ihm — die heimatliche Wirklichkeit in Prosa und Versen¹⁾. „Heimat, o Heimat, wie bist du so schön!“ Gewiß — für den Heimatfernen. Aber nicht für das Kind. So wenig es bei Sonnenauf- und Untergang die Ergriffenheit des Erwachsenen empfindet, so wenig rührt es der Begriff der Heimat. Denn das Kind ist noch „naïv“, d. i. naturverwachsen, der Erwachsene ist „sentimentalisch“ d. i. naturentfremdet und daher natursüchtig. Was über das Treiben der Kameradschaft und dessen Schauplatz, was über außergewöhnliche Tag- und Nachtereignisse hinausgeht, das ist für das Kind gleichgültiger Alltag, und lehrhafte *Heimatkunde* ist noch lange nicht Weckung der *Heimatliebe*. Aber wenn das Kind auch nur im Geiste über seine wirkliche Welt hinausgeschaut, nur im Phantasiebild fremdes Land und fremde Menschen kennen gelernt hat, dann wird auf einmal das Verwandte oder Andersartige des Heimatlebens von der Erzählung her wie durch einen Scheinwerfer beleuchtet, aus dem Grau des Alltags herausgehoben und dem kindlichen Interesse nahegerückt. Und die Heimat ist nicht undankbar für diesen Dienst, sie liefert den Schlüssel zum Verständnis des Fernen und wendet den Flug der Phantasie wieder zurück zur Erde.

An die Spitze solcher der kindlichen Gemütslage entsprechenden Erzählungen stellt Frey mit Ziller das Grimmsche Märchen, das die Sprachbildung im gleichen Sinn, nur in gesteigertem Maße, fördert wie das Bild als Kunsterzeugnis: durch die Be-

¹⁾ Vgl. 35. Jahresbericht, 1917, S. 12.

fruchtung der Phantasie. Schade ist, daß Frey über die Fortsetzung der Reihe nur knappe Andeutungen macht und die biblischen Erzählungen nicht erwähnt.

Kurz- oder Langgeschichte?

Umfangreiche Stücke, deren Behandlung in Erzähl- und Lesestunden sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, sollen nach Frey (52) mit einer „Reformbewegung der letzten Jahre“ aufgekomen sein. So spät? Schon Ziller hat für jedes Schuljahr einen bedeutenden Erzählstoff ins Zentrum des Lehrplans gestellt, und der ältere Bündner Leser erinnert sich noch, wie eifrig vor einem halben Jahrhundert in Fry Rätien um Robinson, Nibelungen-¹⁾ und Tellsage gestritten wurde. Daß ein Lieblingsbuch der beste Sprachmeister sei, hat schon Jean Paul verkündet. Aber die Frage, ob Kurz- oder Langgeschichte größeren Gewinn biete, wird nicht durch sprachliche Gesichtspunkte allein entschieden. Bei Ziller wie bei seinem Lehrer Herbart²⁾ sprechen erzieherische Erwägungen mit. Der größere Zusammenhang erzeugt stärkere Spannung, gewährt tieferen Einblick in Charakter und Schicksal, steigert die Teilnahme und sichert ihre Dauer.

¹⁾ Der Nibelungenstreit kräuselt noch heute den Wasserspiegel. *B. Hartmann* legt in seinem Lebensbild Th. von Sprechers Wert auf die Feststellung, daß der verstorbene Generalstabsschef ein Gegner der Nibelungen gewesen sei. Ich lege meinerseits Wert auf die Feststellung, daß ein allerdings in militärischen Dingen unbewandelter, aber in pädagogischen kaum weniger urteilsfähiger Zeitgenosse Sprechers, Dekan Hauri in Davos, ein warmer Befürworter der Nibelungen war.

²⁾ Der wiederholte Hinweis auf Ziller und Herbart wird hoffentlich nicht so verstanden werden, als ob ich für dogmatisches Nachbeten plädierte. Ich meine nur, eine Auseinandersetzung mit ihren Gedanken und Anregungen dürfte heute noch fruchtbringend sein — Auseinandersetzung natürlich in reiner Sachlichkeit, nicht in dem „akademischen Ton“, den der Berner Hochschullehrer *C. Sganzerini* in seiner Schrift über Pestalozzis Stellung zur Schule und ihre Wandlungen (H. R. Sauerländer & Co., Aarau) gegenüber den „Herbartianern“ anzuschlagen beliebt. Er schreibt: „Pestalozzi für bestimmte Reformrichtungen der Gegenwart zu beanspruchen . . . , das hat, dünkt mich, kaum mehr sachliche Berechtigung, als die ähnlichen früheren *Anmaßungen* der positivistischen Anschauungspädagogik und der Herbartianer sie in unsern Augen noch haben können.“ „Anmaßungen“! Das ist nicht Kritik, das ist Beschimpfung.

Ein teilnehmendes Herz für die Mitmenschen ist das Höchste, was der erzählende Unterricht erreichen kann¹⁾. Der größere Zusammenhang gibt aber auch Gelegenheit zu einer sprachlichen Übung, die die Kurzgeschichte nicht bietet, einer Übung, die für Bildung und Leben gleich wichtig ist: Zusammenfassung der Hauptpunkte. Frey entscheidet sich für die Kurzgeschichte, sie hat den Vorzug der künstlerischen Abrundung und Übersichtlichkeit. Gewiß ist sie unentbehrlich. Aber die Langgeschichte läßt sich ja auch in rundliche Glieder zerlegen, und endlich, warum die Alternative: Kurzgeschichte *oder* längere Erzählung?

Rechtschreibung.

Das Interesse am Stoff kommt auch der Rechtschreibung des dazu gehörigen Wortschatzes zugute (F. 51). Für alle schriftlichen Übungen gilt als „Grundgesetz“, daß „die gesammelte Aufmerksamkeit und Willenskraft“ des Schülers dabei seien (55). Noch grundgesetzlicher scheint mir, daß der *Lehrer* den festen und ausdauernden Willen dazu aufbringe. Daß es daran zuweilen fehlt, zeigen die manchenorts kläglichen Resultate des achtjährigen Schulbesuchs. Erforderliche Maßregeln sind: 1. Orthographische Hygiene, d. i. Verhütung der Fehler. Für das blutige Schlachtfeld im Schülerheft ist der Lehrer verantwortlich. 2. Orthographische Therapie und Wundbehandlung, d. i.: a) Fehlerprotokoll im Notizbuch des Lehrers; b) Fehlerbesprechung mit der Klasse; c) Diktate aus dem Protokoll (nicht über wildfremde Stoffe und Wörter, als müßte man auf Fehler Jagd machen) und Wiederdiktieren derselben Wörter in neuem Zusammenhang, bis sie sitzen. — Frey bekämpft mit Recht die Meinung, sorgfältiges *Abschreiben* von Buchtexten sei unter der Würde des Kindes, jedenfalls hundertmal besser als unkorrigierte Eigenprodukte in der „stillen Beschäftigung“. — Es wird, namentlich in der nach Jahrgängen geteilten Schule, überhaupt *zu wenig* geschrieben. Nulla dies sine linea, sagt der Lateiner, zu deutsch: Täglich eine halbe Seite! — Einige unter sich nicht ganz übereinstimmende Bemerkungen Freys über

¹⁾ Vgl. 35. Jahresbericht, 1917, S. 9.

„Methode“

heischen eine kurze Beleuchtung. Er wünscht für den Sprachunterricht (56) „kein ausgeklügeltes System“, nur einen „Plan im Großen“ („Die Kinder, sie hören es gerne“). Aber auf der andern Seite sind „planlose Schwärmer“ (53) nicht nach seinem Geschmack. Er fordert „planmäßige Einführung“ in die Sprache (34), in die Sprachgesetze (55), „wohlüberlegte Ordnung“ in den orthographischen Übungen (ebenda); der Sprachunterricht ist ihm „ein ganz besonders reizvoller Gegenstand methodischer Überlegung“ (34); er kennzeichnet „das Lehrverfahren“ des Erarbeitens (37). Also nicht nur „Plan im Großen“, sondern methodische Richtschnur für jede Einzelaufgabe des Unterrichts. Frey beklagt „die gewohnte Zickzackbewegung pädagogischer Wandlungen“ (43), die sich wie in Scheuleder geschnürt immer nur auf Eines stürzen. Bietet eine im Großen und im Kleinen ausgebaute Methode nicht einige Gewähr für richtige Einschätzung neuer Ideen und Schutz gegen „schwärmerische“ Übersteigerung von Einzelreformen? Je enger das Blickfeld, desto verrannter. Und ist ein aus Beobachtung und methodischer Überlegung hervorgehender rationaler Takt nicht ein verlässlicherer Führer als der angebliche „Lehrerinstinkt“ (47)? Aber Methode kann zur „Schablone“ werden. Schablone heißt: „Zum Teufel ist der Spiritus“. Der kann sich auch ohne Methode verflüchtigen. Endlich ein immer wieder gehörter Seufzer: Methode knebelt die Persönlichkeit. Welch große Bedeutung hat die Persönlichkeit beim Arzt! Aber keinem fällt es ein, die erste im Vertrauen auf die zweite abzubauen. Beide sind aufeinander angewiesen: Methode ist der Persönlichkeit ein Mittel zu planvollem Wirken; Persönlichkeit sichert der Methode den Zugang zum Schüler, und was der besten Methode allein nicht gelingt: den verborgenen Kern des kindlichen Eigenwesens zu fassen — das gelingt vielleicht dem zündenden Funken der Lehrerpersönlichkeit, wofern sie überhaupt zu funken vermag.

III.

Vom Wortschatz zum Ausdruck. Das ist natürlich nicht so zu verstehen, als müßte der Wortschatz zum relativen Abschluß

gebracht werden, ehe der Gebrauch einsetzt. Die Anwendung folgt der Aufnahme des Wortes auf dem Fuße, zunächst in der Rede, dann in der Schrift. Also zuerst die

Redeschule

d. i. die Heranbildung zur freien und zusammenhängenden Rede. Frey und Kienl machen dazu beachtenswerte Bemerkungen. Es sei gestattet, diesen die Erörterung von

zwei Hauptbedingungen

des Redenkönnens voranzuschicken. Je voller der Kopf, je reicher der Wortschatz, desto näher das Wort. Stimmt das? Man denke sich ein Faß voll Birnen über Schienen auf das offene Spantenloch gerollt. Ein gelber Strom wird sich daraus ergießen? Drei Birnstiele zwingen sich heraus, nicht eine Birne erblickt das Licht der Welt. Hätten sie hübsch in Reih und Glied gewartet, jede wäre zu ihrer Zeit an die Frühlingsluft gekommen. Mit der Mehrung des Vorstellungs- und Wortschatzes ist es also nicht getan. Soll er sich zur Rede fügen, so müssen noch andere Erfordernisse erfüllt werden. Das erste ist *Ordnung* der Gedanken, damit Hand in Hand geht die Bereitstellung des Wortes. Die beste Ordnerin ist die Logik. Darum fordert Pestalozzi nicht weniger nachdrücklich als Herbart: logische Durchbildung des Vorstellungskreises, Aufstieg zu Begriff und Regel, systematische Übersicht.

Dazu muß ein Zweites kommen. Geordnete Vorstellungreihen wiederholen sich nach bekanntem Gesetz in der gleichen Folge, wie wir sie uns eingeprägt haben. Das genügt zum wohlpräparierten Vortrag, nicht aber zum Reden aus dem Stegreif, wie es die Diskussion im täglichen Leben, in Konferenz, Kirchhore und Rat erfordert. Die Schlagfertigkeit des Debatters beruht erstens darauf, daß ihm aus seinem reichen und wohlgefügtten Gedankengewebe von allen Seiten her gerade die durch die gegnerische Behauptung geforderten Vorstellungen rasch zuströmen und sich leicht in eine neue Ordnung reihen. Sie beruht zweitens auf einer gewissen Entschlußfähigkeit, also einem Merkmal des Willens. Das erste bedingt das zweite;

das Bewußtsein der Stoffbeherrschung im gegebenen Fall erleichtert den Entschluß, und das wachsende Können steigert den Mut. Das, was der Diskussionsredner in größerem Stil braucht, nach bewährter Handwerksregel im Kleinen anzubauen und in elementarischem Fortschreiten zu einiger Fertigkeit zu bringen, das eben ist eine Unterrichtsaufgabe, die zu Anschauung und Ordnung der Anschauungen noch hinzukommen muß.

Die zweite Bedingung des Redenkönnens ist somit *Leichtigkeit der Umordnung* der Vorstellungen. Das unterrichtliche Mittel, diese zu fördern, sind Aufgaben und Fragen, die den Schüler nötigen, Neues mit Altem zu verbinden, das erworbene Wissen kreuz und quer zu durchlaufen, genau wie der Diskussionsredner das eine aus dieser, das andere aus jener Rubrik herauszuschälen und zu neuen Ganzen zusammenzufügen. So entstehen vielseitige Gedankenverbindungen, *Assoziationen*. Sie erfüllen einen zweifachen Zweck. Was vereinzelt bleibt, ist „veiges guot“, d. i. dem Untergang geweiht; die Einsmelzung des Gliedes in die Kette sichert seinen Fortbestand. Der zweite Zweck ist, durch immer neue Verbindungen, worin die logische Ordnung mitinbegriffen ist, den Gedanken- und Wortschatz in Fluß zu erhalten. Auf solchem Wege entsteht die „Gedankenfabrik“, wie sie Goethe schildert. Das Endergebnis ist: Bewußtseinsnähe des Gedankens und Zungennähe des Wortes, wie es der Begriff der Bildung und das praktische Leben übereinstimmend fordern. Aus dem Gesagten folgt, daß der Unterricht, wenn er dieser Aufgabe gerecht werden will, unmöglich bei der Anschauung stehen bleiben darf, sondern fortschreiten muß zu wertvollen Assoziationen in immer wachsendem Umfang.

Was bieten nun in dieser Richtung Frey und Kieni? Frey schreibt (35): „Aus Anschauung und Vorstellung , aus *Denkvorgängen* . . . geht die Sprache hervor.“ Das letzte wird in seinem sonst so reichhaltigen Aufsatz leider nicht gezeigt. Kieni erwähnt (39) die Vergleichung der Zahnformeln, im übrigen kommt er über die Anschauungsstufe nicht hinaus. Seine Stärke liegt in einem andern Punkte. Er schreibt (26): „Wo das mündliche Ausdruckvermögen von unten nach oben sogar ab-, statt zunimmt, da muß am *Unterrichtsbetrieb* etwas nicht in Ordnung

sein.“ Hier setzt er seinen Hebel an. Er verweist nicht auf fernliegende, sporadische Anlässe, wo das Kind einmal reden könnte, sondern zeigt (45) (leider mit Übergehung der Assoziation) die Gelegenheiten, die das täglich und stündlich wiederkehrende Lehrverfahren, die Gliederung des Anschauungsprozesses in Analyse und Synthese, bietet, wofern die „Redesucht des Lehrers“ (42) sie nicht vereitelt, und er hebt eine Reihe von

Einzelfragen

hervor, in deren Beantwortung er mit Frey einig geht. *Soll das Gelesene und Erarbeitete abgefragt werden?* Er weist gleich Frey darauf hin, daß die so vielfach übliche Abfragerei „schon die sprachliche Form der Antwort vorzeichnet“, die Gedanken des Schülers in das Schema des Lehrers zwingt und ihre freie Entwicklung hemmt, daß der Lehrer durch die Fragenreihe den Zusammenhang des Ganzen selber herstellt und den Schüler daran gewöhnt, bequem und denkfaul die Frage abzuwarten, wodurch er geistig geschwächt wird (K. 46). Der Schüler soll *zusammenhängend* wiederholen und — *buchfrei*. So schreibt auch der kantonale Lehrplan: „Unerläßlich ist die Gewöhnung an zusammenhängende Rede in allen Fächern“ (14); er legt es (15) dem Lehrer der Naturkunde noch besonders ans Herz.

Wenn der Schüler bei der freien Wiedergabe oder beim „Erarbeiten“ etwas vergißt, soll man ihn *nicht unterbrechen*, sondern bis zu einem logischen Absatz reden und erst dann ergänzen lassen. Aber wenn das Redenlassen für den Schüler eine geistige Wohltat ist, so muß man sie möglichst vielen zuwenden, daher *Wechsel* der Sprechenden, und da man den Schwachen durch *diktatorischen* Aufruf einschüchtern würde, zuerst: „Freiwillige vor!“, dann Aufmunterung des Zagen.

Soll man überhaupt wiederholen lassen? Man schüttelt verständnislos den Kopf, wenn man bei Frey und Kiení erfährt, daß diese Frage von modernsten Neuerern verneint wird. Soll das Gelesene und Gehörte in mystischem Dunkel bleiben? Die Häufung halbverstandener Vorstellungsmassen wirkt verdummend und entzieht dem Schüler die für die Bildung des Willens so wichtige Gelegenheit, sich *seines Könnens bewußt zu werden* und

daraus Mut und Freude zu schöpfen. Das letztere gilt auch von Generalrepetitionen, wie sie in meiner Jugend der Schlußprüfung vorausgehen pflegten und deren wahren Wert bedingten. Solche Repetitionen des Jahres- oder Halbjahrespensums in Geschichte, Geographie, Naturkunde, wie sie an der Sekundarschule in Altstätten üblich waren, wo der Lehrer schwieg und die Schüler mit Zungen redeten, gehören zu meinen schönsten Schulerinnerungen.

Und dennoch, ein Zugeständnis muß jenen Neuerern gemacht werden. Einer wiederholt, ein Zweiter, ein Dritter nochmals dasselbe, — da kann's den Zuhörern genügen. Selbsttätigkeit ist gut, den Schwachen nachziehen lobenswert — aber dem Mehltau der *Langeweile* wehren, ist die nächste Pflicht, denn Langeweile ist die Todsünde des Unterrichts. Wie aus der Klemme herauskommen? Da heißt es abermals: Mitbeteiligung möglichst vieler! Sobald man merkt, daß der Willi die Sache los hat, gleich ein fragendes „Weiter? . . . Toni! Weiter? . . . Nina!“. Noch ein Zweites ist dabei zu bedenken. Man redet heute viel von *Klassengemeinschaft* als einem Mittel zur Weckung sozialen Fühlens. Die Echtheit des Gefühls erweist sich im Opfer. Hilfe dem wirtschaftlich Schwachen, heißt es im Leben, Rücksicht auf den Schwererlernenden ist das entsprechende Opfer, das man der Klasse immer wieder nahelegen muß, wie Kameradschaft beim Wandern.

Ein Schongebiet.

„Für alles Erleben und Erkennen, für jede Empfindung und jeden Gedanken ist die Sprache das gestaltende Organ“, schreibt Frey (56). Das gilt nicht ohne eine Einschränkung, die er wahrscheinlich stillschweigend hinzugedacht hat. Bei „Empfindungen“ ist nicht viel zu „gestalten“. Religiöse, sittliche und ästhetische Gefühle sind kein Gegenstand des Wortemachens. Vieles Einprägen und Wiederholen bringt den Schüler unfehlbar dahin, daß er Bibelsprüche und Gesangbuchverse so unbeteiligt hersagt wie das Einmaleins. Das Gefühl heischt Schonung. Das ist auch die Meinung Pestalozzis: „Der Glaube des Menschen an Gott *verliert*, wenn sie viel davon reden (Schweizerblatt 1782) und Herbart bestätigt die Warnung: Das Breittreten der „Dinge

des Gefühls“ bewirkt, daß die schönsten Kernworte „als Leichen in den Gräften des Gedächtnisses beigeſetzt werden“ (Pestalozzis ABC der Anschauung 1802).

IV.

Von der Rede zur

Schreibe.

Was die Redeschule erstrebt und auch annähernd erreichen wird, ist hinsichtlich des Vorstellungskreises: Reichtum, Klarheit, Ordnung und Leichtigkeit der Umgruppierung; hinsichtlich der Sprache: Eine gewaltige Mehrung des Wortschatzes — aber kein bloßes Wörterbuch, sondern Übung in denk- und sprachgemäßer Verbindung und Bereitschaft des Wortes beim Aufgebot des Augenblicks. Eben das sind neben der bereits erwähnten Rechtschreibung die Voraussetzungen der Gewandtheit im Schreiben. Das Reden ist die naturgemäße Vorbereitung dazu. Sein schnelleres Tempo ermöglicht die rasche Verbesserung des Fehlerhaften und deren Einübung. Das Geschriebene fordert mehr Überlegung und Sorgfalt im Ausdruck. Ich greife aus Frey u. a. noch einige Ergänzungen zur Schreiblehre heraus.

Der Erlebnisaufsatz.

Frey schreibt: Er ist manchem „das eine und alle des Aufsatzunterrichts“, worauf man sich stürzt, wie es „die Zickzackbewegung pädagogischer Wandlungen“ mit sich bringt, er ist ein „leidiges Schlagwort“ mit wenig Inhalt geworden (47). Er „beschränkt sich fast ganz auf den dürftigen Wortschatz“ des Kindes und erweitert ihn nicht. Er begnügt sich oft mit „Erlebnissen, die die Aufzeichnung gar nicht verdienen“, so mit dem beliebten Thema: „Ein dummer Streich“ (der zuerst noch begangen oder erfunden werden muß). Es sieht manchmal so aus, als müßte die Schule Zeitungsschreiber und Feuilletonisten züchten, was doch ihre Aufgabe nicht sein kann (F. 37). Max Zollinger (L. Z. 1932 Nr. 15) schreibt dem Erlebnisaufsatz noch anderes aufs Kerbholz. „Der Erlebnisaufsatz birgt die Gefahr einer Übersteigerung der Ichhaftigkeit des jugendlichen Menschen, er bestärkt ihn in der Meinung, nur das habe einen Wert, was seiner augenblicklichen Neigung entgegenkommt.“ — Dem grassierenden Er-

lebniswahn liegt m. E. ein Mißbrauch des Wortes „Erlebnis“ zugrunde. Nicht jede Wahrnehmung ist ein Erlebnis. Erlebnis im wahren und höheren Sinn wird sie erst dann, wenn sie die Persönlichkeit ergreift. Aber wenn sie das tut, dann fällt der behauptete Vorzug des Erlebnisaufsatzes dahin, dann gilt die Bemerkung Zollingers, „daß sich ein Erlebnis nicht unbedingt umso leichter und sicherer in sprachlichen Ausdruck umsetzt, je mehr es „Erlebnis“ ist, d. h. je tiefer es geht“.

Der Unterricht hat aber nicht die Aufgabe, den natürlichen Ich-Kultus zu nähren, sondern den jungen Menschen über seine Subjektivität hinauszuführen und ihn anzuleiten, die objektive Welt zu sehen und darzustellen, wie sie ist. „Gegenstand solcher Übung ist alles, was der Schüler jetzt oder später sprachlich soll bewältigen können“, kurz der *Sachaufsatz*, der lediglich „der Forderung der Sprachrichtigkeit und Sachgemäßheit entsprechen muß“ (Z). Im gleichen Sinn redet Frey „der schlichten alten *Beschreibung*“ das Wort; denn sie nötigt den Schüler, „sich straff an die durch das Objekt gegebene Ordnung zu halten“, wozu der beschreibende Realunterricht reichlich Stoff bietet (47). Dabei wird man jedoch bestrebt sein müssen, den wegfallenden Reiz der Ich-Verbundenheit durch Interesse an der Sache aufzuwiegen.

Als eine gute Übung im genauen Ausdruck nennt Frey (54), auch *Übersetzungen* aus der Mundart ins Schriftdeutsche. Aus dem gleichen Grunde empfiehlt es sich dem Deutschlehrer der Sekundarschule, Abschnitte aus fremdsprachlichen Erzählungen möglichst nah dem Original in gutes Deutsch zu übertragen und die Übertragung gleich einem Aufsatz zu behandeln. Denn die Übersetzung gibt dem Schüler die allergünstigste Einstellung auf die *Form*; der Gedanke ist gegeben, die Aufmerksamkeit ausschließlich auf den deckenden Ausdruck gerichtet.

Gehobene Sprache.

In meiner Schulzeit, vor Jahrzehnten, wurde mit Fleiß eine Aufsatzgattung gepflegt, die den Namen „Schilderung“ führte. Da galt es, feinere Register zu ziehen, da gab es keinen Bach, kein Gras, keine Wolke schlechthin mehr, sondern nur den rau-

schenden Bach, die schwellende Matte, die drohende Wolke, den blinkenden Stern. Und wenn der Entwurf zum „Maimorgen“ mit den obligaten Tauperlen, zum „Sommerabend“ mit dem sein Pfeifchen schmauchenden Alten fertig war, so ging man ihn noch einmal durch und spähte, wo sich noch ein „schönes“ Wörtchen einflücken, oder der Wesfall vor das übergeordnete Dingwort setzen ließe: der weidenden Kuh jauchzendes Muh. Es war ein Spiel, Freude am Geklimper, nicht am Gedanken. Später ist man von dieser Stilübung abgekommen. Doch lag ein Sinn im kindischen Spiel, es verriet den angeborenen Zug nach einer nicht alltäglichen, höheren Ausdrucksweise. Und Frey will sie pflegen. Vorbilder liefert der Dichter. „Darum wird der muttersprachliche Unterricht die Bildung eines *beseelten und veredelten Ausdrucks* vorzugsweise an Werken der Literatur pflegen müssen“ (50). Das heißt also, die schöne Form der Dichtersprache nicht nur beachten und empfinden, sondern den eigenen Sprachausdruck danach modeln.

Diametral entgegengesetzter Meinung ist Zollinger. „Der Einfluß der Dichtersprache kann die eigene sprachliche Entwicklung des Schülers geradezu schädigen“ und „seinen Stil verderben“. Das geschieht dann, „wenn er sie zu imitieren sucht oder dazu genötigt wird“. Während Frey bei der Wiedergabe des Gedichts die Aneignung fremder Federn zuläßt und begrüßt (51), ist für Zollinger der individuelle Ausdruck die allein fruchtbringende Grundlage der Stilbildung. Andererseits gibt auch Zollinger die „Möglichkeit“ zu, daß die Beschäftigung mit dichterischen Meisterwerken die eigensprachliche Entwicklung des Lesers begünstige, sagt aber leider nicht, unter welcher Bedingung dieser günstige Fall eintrete. M. E. verhält sich die Sache so. Wenn eine unmittelbare Stilbildung durch Nachahmung ausgeschlossen ist, so bleibt nur die mittelbare, indirekte Beeinflussung übrig. Worin kann sie bestehen? Das dichterische Kunstwerk wirkt ähnlich, nur in höherem Grad, wie die Abbildung (s. o.). Als Schöpfung der gefühlsbewegten Phantasie regt es auch Phantasie und Gefühl des Lesers auf, steigert dadurch sein eigenes Ausdrucksvermögen und läßt ihn, dessen kaum bewußt, tiefer in die Saiten greifen.

Aber da erhebt sich eine neue Frage: Wo ist der „poetische Schwung“ am Platze? Das ergibt sich aus der Vergleichung der Dichtung mit guter Prosa, der das Lesebuch einen breiten Raum gewähren muß, und sie erkennt als oberstes Gesetz, daß der Ausdruck *der Sache und der ihr eigenen Stimmung angemessen sein muß*. Ein blumenreicher Stil, wo reine Sachlichkeit erwartet wird, z. B. ein novellistisches Naturgemälde als Eingang zu einem sachlich sein sollenden Konferenzbericht, ebenso die Häufung schmückender Beiwörter, worin wir anno dazumal schwelgten, der Gebrauch alltäglicher und abgedroschener Floskeln wirkt störend oder lächerlich; das nackte Dingwort sagt oft mehr als das mit Adjektiven belastete: „L'adjectif est l'ennemi du substantif“¹⁾.

Das sichere Gefühl für die rechte Tonart der Darstellung heißt literarischer *Geschmack*. Der kommt nicht von heute auf morgen, sondern ist die Frucht langsamen Reifens, seine Bildung eine ganz wesentliche Aufgabe des Lese- und Aufsatzunterrichts.

Was häufig zum Überschwang verleitet, ist die Autoren-eitelkeit des Schreibenden. Er will als poetisch, als „begeistert“ erscheinen, wo er in Wirklichkeit doch nur Worte drechselt. So entsteht ein Stilfehler anderer Art. Der Einklang von Ausdruck und Gegenstand bedingt die objektive, die Übereinstimmung der Ausdrucksweise mit Wesen und Sinnesart des Verfassers die subjektive Wahrheit des Stils. So erscheint dieser nicht allein als eine Sache des Geschmacks, sondern auch des *Charakters*: „Le style c'est l'homme“. Gottfried Keller schrieb einmal: „Es liegt mein Stil in meinem persönlichen Wesen. Ich fürchte immer, geziert und anspruchsvoll zu werden, wenn ich den Mund vollnehmen und passioniert werden wollte“. Darin liegt ein Wink zur Zurückhaltung in der gehobenen Sprache und eine ernste Mahnung an den Lehrer, den Schüler nicht zu poetischem Ausdruck zu drängen und gar schmückende Beiwörter in die Aufsätze hineinzukorrigieren!

¹⁾ Prof. C. Hilty, Lesen und Reden (Offene Geheimnisse der Redekunst) im Politischen Jahrbuch der schweiz. Eidgenossenschaft, II, 1887, (S. 98).

Es trägt Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor.

Der Schwerpunkt liegt wohl auf dem Zweiten: Rechter Sinn. Die Hauptaufgabe des Aufsatzunterrichts, wie sie Volksbildung und Leben fordern, hat Br. Scheurer kurz und bündig formuliert: „Klar und verständlich“!

Frey hat beim Lesen, wie oben bemerkt, Kurz- und Langgeschichte unterschieden. Es empfiehlt sich, diese Unterscheidung auch auf den Aufsatzunterricht zu übertragen. Die Hauptsache ist hier — Hauptsache deshalb, weil der Schüler dabei am meisten lernt und weil die lähmende Häufung der Fehlerkorrekturen dabei vermieden wird — der *Kurzaufsatz*. Er entspricht dem vom Optimisten der L. Z. aus Nietzsche zitierten „tüchtigen Handwerkerernst, welcher erst lernt, die Teile vollkommen zu bilden, bis er es wagt, ein großes Ganzes zu machen“. Das Hindernis, das einer sogearteteten Stilbildung im Zeitalter der „Schilderungen“ entgegenstand, wo man die Leistungen von Schule und Schüler zu einseitig nach den Leistungen im blühenden Aufsatz beurteilte, ist heute hoffentlich gefallen.

IV.

Nachdem wir uns so lang mit dem muttersprachlichen Unterricht beschäftigt haben, ist es endlich an der Zeit, festzustellen, welches die

Muttersprache

des Kindes sei.

Min Modersprak, wa klingst du schön, wa büst du mi vertrut!

So beginnt das Original des bekannten Liedes von Klaus Groth. Die Muttersprache des deutschschweizerischen Kindes ist die Mundart¹⁾. Das Schriftdeutsche ist Fremdsprache, nicht so fremd wie Französisch oder Russisch, aber doch fremd, denn es kommt nicht angefliegen, sondern wird angelernt. Aber es *wird* Muttersprache und wird vom Volk als solche gewertet.

¹⁾ Manches St. Moritzer Kind hat zwei Muttersprachen, Romanisch (oder Italienisch) und Schweizerdeutsch, die erste in der Familie ererbt, die zweite auf der Gasse aufgelesen.

Dialekt und Schriftdeutsch.

Wie vertragen sich nun die beiden Mütter miteinander? Die ältere soll der jüngern das Leben sauer machen, sagt man. Auf der Schulbank hat es anders geheißten: der und jener große Dichter hätte aus der Mundart „geschöpft“ und der Hochsprache daraus neue Nahrung zugeführt. Das bestätigt ein neuerer Schriftsteller, und zwar ein Tessiner, also einer, der in ähnlichen Sprach- und Sprechverhältnissen lebt wie der Deutschschweizer. Es ist der tessinische Seminardirektor Giuseppe Zoppi. Er schreibt in der Jubiläumsausgabe der N. Z. Z. (12. I. 1930): „Der tessinische Autor, der es zu einem Platz in der italienischen Literatur bringt, wird auch die Seele seiner Heimat mit in sie hineintragen. Dazu gehört auch das Maß von Dialekt, das notwendig in sein Werk eingedrungen sein wird (quel tanto di lingua parlata che sarà necessariamente penetrato nell'opera sua)“. Wie geht dieses Penetrieren von statten? Davon gibt ein unlängst erschienenenes Buch von Dr. Ida Suter ein lehrreiches Beispiel an Gottfried Keller¹⁾: Keller „wurzelt mit seiner Sprache fest im mundartlichen Boden. Er hat namentlich als Erzähler die Mundart viel — (viel mehr als C. F. Meyer) — zu nutzen gewußt. Aber er kleidet das Mundartliche in schriftdeutsches Gewand“. Er gebraucht erstens Wörter, die wir nicht mehr als mundartlich empfinden: die Augen aufsperrten (reißen), alte Kracher, Ehegaumer, Augendeckel, eine Tochter von 28 Jahren (Mädchen, Jungfrau); zweitens noch ganz mundartlich klingende: Pfülm, Handzwehle oder Serviette, sprütziges (ü!) Gebahren, ein gefehltes Wort, Pastetenbeck, spitzbübelig. Das tut er, wie Ida Suter bemerkt, teils unbewußt, teils mit bewußtem Anspruch auf das Recht dazu: was der Berliner, der Sachse, der Wiener tun, kann dem Schweizer nicht untersagt sein. — Nun:

Dialekt und Schule.

Daß die Mundart der Ausgangspunkt des Sprachunterrichts sein müsse, daß das Schriftdeutsche mit dem Beginn des Lesens

¹⁾ Die Mundart bei Gottfried Keller, von Dr. Ida Suter (165 Seiten), 1932, Verlag Rascher & Co., Zürich. Daraus stammt auch die oben mitgeteilte Bemerkung Kellers über seinen Stil.

und Schreibens, in den übrigen Fächern mit dem 4. Schuljahr einsetze, wie Kiení verlangt, darüber ist man wohl einig. Aber auch hier und fernerhin wird man, wo sich sachliche Schwierigkeiten zeigen, mit Erfolg auf den Dialekt zurückgreifen, da wirkt er „erlösend“ (Kiení 53). Er wirkt noch mehr Gutes. Kann sich der Schüler nicht vom Bann der Buchsprache frei machen, dann zuerst schwitzertüütsch! Da springen alle Fesseln, da schwindet alles Phrasenhafte in Wort und Gedanke, da kommt das Eigenwesen des Schülers zur Geltung; auch bei der Aufsatzkorrektur hilft er nach, falsche und doch so häufige Wendungen wie „Ich halte es *als* gut“ berichtigt die Mundart.

Der kantonale Lehrplan fordert „*scharfes Auseinanderhalten von Mundart und Schriftsprache*“. Auseinanderhalten, gewiß. Der Grad der Schärfe ergibt sich aus der nachstehenden Betrachtung. Welchem der beiden droht größere Gefahr vom andern her? Welches hat mehr Grund, nach „sûreté“ zu schreien? Hier einige Proben rhetorischen Dialekts: „Dr zweit Stärn, der eus am Firmament uflüchtet, heißt Muettersproch“. „Das Gsetz, über das mr am nächste Suntig abstimmed, ist mines Erachtes es Exame der staatspolitische-n- Erziehig euseres Volkes“. „Präsident dieses Usschusses ist dr Sprächede gsi“. ¹⁾ Man beachte die hochdeutschen Wesfälle, das Mittelwort der Gegenwart (Sprächede), die Wörter, die der Dialekt gar nicht kennt. Greulich! Das urwüchsige Schwitzertüütsch ist in Gefahr ²⁾. Das Schriftdeutsche dagegen kann vom Wortschatz der Mundart, wie Keller zeigt, nur gewinnen. Was dem Dichter recht ist, ist dem

¹⁾ Diese Beispiele stammen aus dem trefflichen Büchlein (67 Seiten) von *August Steiger*: Sprachlicher Heimatschutz, überreicht vom Deutschschweizerischen Sprachverein, bei Eugen Rentsch, Zürich. Die hier erwähnte Deutschschweizerische Sprachgesellschaft, in deren Vorstand auch Otto von Greyerz wirkt, ist seit Jahren bestrebt, die Gleichgültigkeit und Nachlässigkeit der Erwachsenen im sprachlichen Ausdruck aufzurütteln, korrektes Schriftdeutsch zu fördern, Fehlerhaftes im Zeitungs-, Amts- und Geschäftsstil aufzudecken und die unverfälschte Mundart zu erhalten. Einzel- oder Kollektiveintritt wird den Bündner Lehrern angelegentlich empfohlen. Statuten erhältlich bei Prof. Dr. August Steiger, Küsnacht, Zch.

²⁾ Vgl. *Robert von Planta*, Vom Daseinskampf des Schweizerdeutschen, N. Z. Z. 1931, Nr. 1153, 1161, 1167.

Schüler billig. Darum darf die Schule nicht zu puritanisch sein. Kiení nimmt Anstoß an „Ein Haufen Leute“, und doch entspricht es genau dem „Haufen Steine“, man erkennt an der Oberfläche noch einzelne Formen, der Rest ist formlose Masse. Kiení be-
 anstandet „Kinder gaumen“. Aber Keller redet vom „Ehe-
 gaumer“; im Feuilleton des Freien Rätiers 1932 Nr. 123 (Roman
 von Gustav Renker) war zu lesen: „Achtzehn Kinder! Willst
 du eine Gaumschule (für Kindergarten) einrichten?“ Und der
 Optimist der L. Z. setzt seine nach Rede richtig gebildete Schreibe
 nicht einmal in Anführungszeichen. Wer nimmt heute Anstoß
 an Wörtern wie: auf etwas fußen, den Feind bestehen, abändern,
 veredeln, sonnig, unerkennbar? Die Gottschedianer erklärten
 sie im Streit mit Bodmer und Breitinger als unzulässige Neu-
 bildungen¹⁾. Natürlich wird man das Dialektwort durch das
 schriftdeutsche ersetzen, wofern man deckenden Ersatz dafür
 findet. Aber man übersehe einmal „heimelig“ ohne Einbuße
 an Gefühlswert. Ist Kellers „spitzbübelig“ genau dasselbe wie
 „spitzbübisch“? Frei findet die Sprache des Bauern und Hand-
 werkers weniger starr, dürr und farblos als die der gebildeten
 Stände (40). Das macht die Nähe der echten Mundart. Es fällt
 ihm auf, „wie matt und farblos schon in der 3. und 4. Klasse
 jede mündliche Äußerung klingt“. Wenn die Kinder Dialekt
 oder wenn sie hochdeutsch reden? Abgelöst von der Mund-
 art bildet sich eine steife Hochsprache, gleich einem model-
 lierten Huhn aus weicher Masse, die man mit bunten Federn
 besteckt; es entsteht ein täuschender Schein, aber kein lebendiges
 Gefieder, das sich aus eigener Kraft sträuft und glättet, mausert
 und erneuert. In der Mundart dagegen lebt das Vermögen der
 Neubildung, das Bildhafte und Anschauliche, die Kraft, die in-
 dividuelle Prägung und die Scheu vor der Phrase. Darum muß
 man das Schriftdeutsche *auf die Mundart zweien*, den natur-
 haften Saft des Wildlings auf das aufgepfropfte Edelreis hin-
 überleiten²⁾.

¹⁾ D. F. Strauss, Deutsche Literaturzustände vor Klopstocks Auftreten
 (Kleinere Schriften).

²⁾ Vgl. die Aufsatzserie von Otto von Grexerz, Vom kindlichen Ausdruck
 — zum Stil. L. Z. 1951, Juli.