

**Zeitschrift:** Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins  
**Herausgeber:** Bündnerischer Lehrerverein  
**Band:** 53 (1935)  
  
**Artikel:** Einiges über Spracherziehung  
**Autor:** Gartmann, J. B.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-146924>

### **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:** 09.01.2026

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

# Einiges über Spracherziehung\*

Von J. B. Gartmann, Chur.

Wenn wir über Spracherziehung zu reden haben, so vergegenwärtigen wir uns in erster Linie, was sprechen heisst. Gesprochen wird überall da, wo zwei Geschöpfe imstande sind, sich durch Laute gegenseitig zu verständigen. Wo eines dem andern seine Gefühle und seinen Willen kundtun und die Gefühle und den Willen des andern mehr oder weniger beeinflussen kann. Ueber den Ursprung und das Wesen unserer Sprachlaute sagt Wundt in seiner Völkerpsychologie unter dem Kapitel *S p r a c h e* ungefähr folgendes:

«Vorstufen unserer Sprachlaute sind wohl die tierischen Laut-äusserungen, die in ähnlicher Weise entstehen wie die menschlichen Sprachlaute, so die Schreie und Lockrufe vieler Tiere von den niedern, den Amphibien, bis herauf zu den hochstehenden Vögeln und Säugetieren. Dass diese Laute Vorstufen unserer Sprachlaute sind, dürfte schon aus dem Umstande hervorgehen, dass sie unmittelbarer Ausdruck physischer Zustände sind. Vor andern sind sie dadurch ausgezeichnet, dass die erzeugten Laute durch den Eindruck auf das Gehör des rufenden Tieres eine energische Entladung der Gefühle bewirken. Dann weiter, dass sie in andern Individuen der gleichen Art ähnliche Gefühle zu erwecken imstande sind. Die primäre Bedeutung ist dabei nicht die objektive, sondern die subjektive. Vielfach wirkt die Lautäusserung in erster Linie auf das eigene Ohr. Im Zusammenleben der Tiere finden die subjektiven Affekte und ihre Ausdrucksformen nun bei den andern Wesen assoziative Momente vor.

Die anfänglich nur triebhaft gebrauchten Ausdrucksmittel werden nun willkürlich gebraucht. Der ursprünglich reine Gefühlslaut wird zum Ruflaut und zum Locklaut. Die ursprünglichen Gefühlsäusserungen durch die Stimme sind aller Wahrscheinlichkeit nach rein subjektive Gefühlslaute, die nur auf die stärksten Schmerz erregenden Sinnesreize hin eintreten. Bei den wild lebenden Tieren waren es wohl die mit den heftigsten Unlustgefühlen verbundenen Hungerempfindungen, die sie zu bestimmten Wehlauten zwangen. Daran schlossen sich dann ganz

---

\* Vortrag, gehalten in Chur am Lehrerfortbildungskurs für deutsche Sprache.

naturgemäss die Laute an, die die Verfolgung der Beutetiere begleiteten. Dann folgten die Lautäusserungen beim Kampf um die Beute. Je nach den Gefühlen, die dabei die Tiere durchzuckten, änderten sich die Laute. Die Rufe sind nicht mehr bloss ohne Bewusstsein des Zweckes, wir möchten fast sagen, ohne Berechnung des Erfolges gebraucht. Ist es nicht, als suchten die um die Gunst des Weibchens werbenden Finken einer den andern zu überbieten und den Gegner durch erhöhte Leistungen aus dem Felde zu schlagen. Der ursprüngliche Kampfruf ist zu etwas anderm geworden. Der individuelle Charakter eines Triebes hat sich nämlich in einen sozialen verwandelt, und diese Veränderung kommt in der Sprache zum Ausdruck. Der Ruf drückt das Begehren nach dem Herannahen des neuen Individuums derselben Art aus, sei es zur Hilfe in der Not oder zur Paarung und damit zur Bildung neuer Gemeinschaften.»

So sehen wir, dass also schon beim Tiere die Sprache die wichtigsten das Leben des Individuums bedingenden Vorgänge zum Ausdruck bringt und diese stark beeinflusst.

Was ist nun die Sprache in ihrem seelischen Ursprung beim Menschen? Hier drängen sich drei Fragen auf:

1. Was war die Sprache in ihren menschheitsgeschichtlichen Anfängen? Sie war nicht eine Verabredung auf bestimmte Zeichen zur Verständigung. Sie war nicht willkürliche, aus bestimmter Absicht hervorgegangene Tat. Sie war vielmehr Ausdruck eines Gefühls. Der Ausruf ist das älteste Sprachgut. Je ursprünglicher, je weniger von der Gesittung abgeschliffen ein Volk ist, um so lebendiger, ausdrucks- und gefühlvoller ist seine Sprache. Am Anfang war die Sprache sicher nicht Unterhaltung sondern Selbstgespräch. Der Mensch redet, weil etwas aus ihm reden muss. Im Wort entlädt sich eine Gefühlsspannung seines Innern. In jedem Wort lag dem sprachschaffenden Urmenschen Erschrecken, Erstaunen, Entzücken. Die Wörter, die uns heute vielfach zu abgegriffenen Münzen geworden sind, waren jenem Gefühlsausdruck.

2. Was ist die Sprache nun in den Anfängen der Seelenentwicklung des Einzelnen, also beim Kinde? Sie ist Mitteilungsbedürfnis. Das Kind ist bis in ein vorgeschrittenes Alter hinein sehr ichsüchtig, sehr auf sein eigenes Erleben und dessen



engen Bezirk eingestellt. Man beobachte recht urwüchsige Kinder. Sie sprechen nur v o n s i c h und namentlich nur f ü r s i c h und nicht für andere. Dann tritt hier besonders die Befriedigung der Wünsche in den Vordergrund. Warum lernt das Kind zuerst M a m a sagen? Weil es mit diesem Zauberwort den Weg zu allen seinen Bedürfnissen öffnet. Wir entrüsten uns bei kleinen Kindern über eine Unzahl von Vorteilslügen, die, vom Kind aus gesehen, aus reinstem Gewissen entspringen. Die Sprache ist ihm eben noch nicht Mittel, um sich mitzuteilen, andere zu benachrichtigen, sondern um sich Vorteile zu verschaffen. Den geselligen Gebrauch derselben muss es sich erst mühsam erschaffen. Dem Kinde wird aber oft nicht Zeit gelassen, sich in der einfachen Sprache zu tummeln. Es lernt, vielfach gedrängt von der Eitelkeit der Eltern, zu früh sprechen im Sinne v o n U n t e r h a l t e n, zwiesprechen. Anfänglich spricht es für sich und vor sich hin. Das Kind spielt mit der Sprache, und zwar in einer so natürlichen Art, dass es dem Einsichtigen die grösste Freude macht und machen muss. Es sollte möglichst lange nicht gestört werden. Immer, wenn etwas stark Gefühlsbetontes an das Kind herantritt, erlebt das Kind stark und unmittelbar und verleiht seinem Gefühl auch durch Sprache Ausdruck. Wenn ein Hund oder ein Pferd vor sein Auge tritt, so zappelt das kleine Wesen erregt, erfreut über die eigenartige Erscheinung. Dann spricht es nicht eigentlich, sondern es ruft: Brr! Wau, wau! Da will es nicht mitteilen, sondern es gibt einfach seinem E m p f i n d e n, seiner F r e u d e, seinem E r s t a u n e n Ausdruck.

3. Was ist nun die Sprache beim Erwachsenen? Hier drängt sich der Mitteilungswille dem Betrachter auf. Gewiss, letzter Zweck ist vielfach Mitteilung. Aber stark mischt sich doch auch hier die Wunscherfüllung ein. Unser Sprechen ist doch, um mit Nietzsche zu reden, durchgesiebter Herzenswunsch. Damit aber kommen wir nicht etwa von unserer ersten Stellungnahme fort, dass die Sprache in erster Linie Ausdruck des Gefühls sei, sondern wieder zu ihr hin. Der Wunsch ist der Beauftragte des Gefühls, seine Ausdrucksweise wird durch dieses geleitet. Dies beweist uns vor allem die l e i d e n s c h a f t l i c h e Rede. Mag der Sprechende noch so klug überlegen, die Rede noch so klug und zweckentsprechend zu lenken versuchen, das Gefühl leitet doch entscheidend, oft ganz der Ueberlegung spottend. Das Bewusstsein mag noch so klug überlegend den besten



Weg der Ueberredung beschreiten; aber das, woraus die Rede die Kraft nimmt, ist das Gefühl, das die Worte heraussprudelt.

Daraus ergäbe sich also etwa die Definition für die Sprache: Die Sprache ist der Ausdruck eines Gefühls, gelenkt vom Wunschwillen und vom Mitteilungswillen. Und überdies: die Sprache ist physisch genommen Ausdrucksbewegung. Sie gehört darin eng zusammen mit dem Mienenspiel, das auch Ausdrucksbewegung ist.

Wundt äusserst sich über das p h y s i s c h e Wesen der Sprache folgendermassen:

«Der Sprachlaut ist eine Ausdrucksbewegung, vor andern ausgezeichnet durch die Beteiligung des muskulösen T o n a p p a r a t e s des K e h l k o p f e s und der Mundhöhle, sowie der r e s p i r a t o r i s c h e n Muskeln, die das Anblasen des Tonapparates vermitteln. Die Muskelbewegung, die dem so erzeugten Schall jene mannigfaltigen Klang- und Geräuschqualitäten verleihen, gehören im weitern Sinne den mimischen Bewegungen an. In ganz besonderem Masse treten hier nicht nur äussere Bewegungen in die Erscheinung, wie Bewegung des Antlitzes, sondern auch innere, wie der Zunge. Die Beziehungen ihrer mannigfachen Stellung zur Entstehung und zur Beschaffenheit der verschiedenen Sprachlaute haben sich den Alten schon früh aufgedrängt. Bezeichnen sie doch in manchen Sprachen S p r a c h e und Z u n g e mit demselben Ausdruck.»

Wie wertet der Mensch nun die Sprache aus?

Die Sprache dient, wie wir oben bei der kurzen Skizzierung ihres Wesens darlegten, dazu, unsern Gefühlen und Gedanken Ausdruck zu verleihen, unser Streben und unsern Willen kundzutun.

Wir suchen, mehr oder minder berechnet, die andern in unserm Sinne zu beeinflussen, in ihnen dieselben Gefühle wachzurufen, die uns bewegen. Durch sie schlägt der einzelne die Brücke zum andern, v o m I c h z u m D u. Durch die Sprache wird es dem Menschen möglich, aus der Einsamkeit herauszutreten, sich mit dem andern zu verbinden, an seinem Schmerz und an seiner Freude teilzunehmen. Sie lässt den Menschen fortschreiten vom Einzelwesen zum sozialen Wesen. Erst als solches aber kommt er seiner Bestimmung näher, die nach unserer christlichen Weltanschauung darin besteht, dass wir dem Nächsten helfen, ihn lieben. Nur in der Beziehung

zum Menschen kann sich der Mensch auswirken, seine sittlichen Grundsätze betätigen, seine Kraft bewähren und stählen. Die Sprache vermag den Menschen auch über seine Erlebniswirklichkeit hinauszuhoben. Sie befähigt ihn, am Erleben grosser Menschen teilzunehmen, die vor ihm lebten oder zwar seine Zeitgenossen sind, aber nicht mit ihm zusammenkommen können. Durch das Schrifttum treten wir in Verkehr mit g r o s s e n und g u t e n Menschen, an denen wir unser Tun messen können. Die Wörter fangen an, zu Gefühlswerten zu werden, Stimmungen auszulösen, Erlebnis kraft zu bekommen. Denken wir z. B. an das Wort Märchen. Hat die gute alte Grossmutter ihren Enkeln im Lehnstuhl am warmen Kachelofen in der traulichen Stube des Elternhauses M ä r c h e n erzählt, so haben die jungen Menschen den Duft der Poesie des Märchens mit der Luft der heimeligen Stube und mit dem Dämmerlicht derselben in ihre jungen Seelen aufgenommen. Zeit ihres Lebens ist das Wort ein Wecker lieber Erinnerungen. Hinter dem Wort Märchen, das im Altdeutschen Mar, Märe, Nachricht bedeutet, steht nun ein ganzes sonniges Erleben. Das Wort hat Inhalt bekommen, eine gefühlsbetonte Beziehung zum Menschen. So wird die Sprache zum Wesensteil des Menschen. Sie prägt ihm einen Stempel auf, der schlechthin nicht mehr abzutrennen ist von seinem Wesen und seiner Erscheinung. Sie wird zum Herold seiner Kraft oder seiner Schwäche, seiner Echtheit oder Unechtheit, seiner innern Ausgeglichenheit und Ruhe oder Zerrissenheit und Unruhe. Daraus resultiert auch die starke Verbundenheit des Menschen mit seiner Sprache, insbesondere mit seiner Muttersprache, die er auch kaum je aufgeben kann, ohne einen Teil seines Wesens preiszugeben. Kaum etwas verliert ein durch Siegermacht bezwungenes Volk so schwer wie seine Sprache, nichts lässt es sich schwerer aufzwingen als eine fremde «Zunge».

Aus dem Angeführten über das Wesen und die allgemeine Bedeutung der Sprache für den Menschen geht unzweideutig die Forderung hervor, sie zu pflegen, sie nicht als etwas zu betrachten, das aus sich selber wird. Diese Pflege muss fussen auf der Erkenntnis, dass die Sprache als Tätigkeit ganz bestimmten Normen unterliegt, die nie ungestraft unbeachtet bleiben dürfen. Die Spracherziehung steht in enger Verbindung mit dem Stil der Sprache, und aus diesem erwachsen auch die Forderungen, die wir an jene stellen. Wer



eine bestimmte Sprache spricht, muss sich ganz bestimmten Forderungen unterordnen. Diese Forderungen können kurz und klar folgendermassen festgelegt werden:

1. Sprich verständlich, d. h. klar und wahr, das sagend, was du wirklich sagen willst und so, dass der andere dich versteht.

2. Sprich richtig, d. h. so, dass es den für deine Sprache geltenden Regeln und Gesetzen entspricht.

3. Sprich schön, d. h. wähle die treffendsten Ausdrücke und begnüge dich nicht damit, dass die Sache einigermassen deutlich und irgendwie richtig ausgedrückt wird.

Die Begriffe Klarheit und Wahrheit, Richtigkeit und Schönheit scheinen nicht ganz unbedingt verbunden zu sein und sind es im Grunde doch. Nur was richtig ist, kann in vollem Sinne klar und wahr sein, und nur was klar und wahr und richtig ist, kann wahrhaft schön sein.

Behalten wir also für die Spracherziehung in erster Linie diese drei Hauptforderungen im Auge. Daneben ergeben sich noch eine Menge von Nebenforderungen, die aber durchaus nicht nebensächlich sind. Sie würden etwa lauten: Anschaulichkeit ohne zu weit-schweifige Länge und Breite, Lebendigkeit ohne Uebertreibung, Rhythmus und Wohlklang. Diese Dinge machen aber ein verschiedenes Gesicht je nach dem Gegenstand, der dargestellt werden soll, d. h. die Verschiedenheit der darzustellenden Gegenstände bedingt eine verschiedenartig gestaltete Sprache, einen für die mancherlei Gebiete verschiedenartigen Stil, die Darstellung naturgeschichtlicher Stoffe bedingt eine andere Ausdrucksweise als diejenige historischer.

Mit der Aufstellung formaler Forderungen aber ist das Ziel der Spracherziehung noch nicht bestimmt. Es muss auch inhaltlich erfasst werden. Auch die Spracherziehung muss eingebaut werden in den Sinn aller Pädagogik überhaupt, Bildungswerte zu übermitteln und wahrhaft lebendig zu machen. Die Spracherziehung soll den Menschen befähigen, den in ihm lebendigen Bildungswerten, die auf sprachlichen Ausdruck angewiesen sind oder ihm wenigstens zugänglich sind, Gestalt zu geben. D. h. was der Mensch erkennt oder erlebt hat, sollte er in möglichst vollkommener sprachlicher Form ausdrücken können. Dieses Ziel bedingt schon mehr oder weniger deutlich den Weg. Die Inhalte, deren Darstellung stil-



bildend, mit andern Worten gesagt, spracherziehend wirken sollen, müssen den Wertgebieten des Wissens und des Schönen nahestehen. Sprachbildung kann nur an wertvollen Stoffen betrieben werden; denn Form und Inhalt, Inhalt und Form stehen bei genauem Zusehen stets in enger Verbundenheit.

Die Denkleistung und die sprachliche Leistung sind eine geistige Einheit. Je grösser die Denkleistung, desto schwieriger, aber auch wertvoller ist die Sprachleistung, die dem Gedachten Form und Ausdruck gibt. Ähnliches gilt selbstverständlich auch für die Gestaltung der Erlebnisinhalte. Auch hier dieselbe Wechselwirkung: je reicher und tiefer das Erlebnis, desto schwieriger aber ist auch sein vollkommener Ausdruck, desto grösser aber auch der sprach- und stilbildende Wert der Leistung. Von Spracherziehung können wir dort sprechen, wo Erkanntes und Erlebtes in angemessener Form dargestellt werden. Daraus geht hervor, dass alle Fächer, ausgenommen vielleicht einzelne Kunstfächer, einen wesentlichen Anteil an der Spracherziehung haben, indem überall auf einen genauen Ausdruck gehalten wird, wodurch man auch die Vielseitigkeit der Sprache fördert, da, wie oben bemerkt, jedes Fach eine andere sprachliche Formgebung verlangt. Daraus geht hervor, dass der Sprachunterricht oder, besser gesagt, der Unterricht in der Muttersprache ganz in den Kreis der Unterrichtsfächer eingebaut ist. Dann hat er aber auch wieder seine besondere Stellung, indem ihm die Aufgabe zufällt, die Werke der Wortkunst zu behandeln und die Erlebnisse zu gestalten. Da er die Sprache als Unterrichtsgegenstand behandelt, fällt ihm auch die Aufgabe zu, der Sprach- und Stillehre besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden, das sprachliche Gewissen des Zöglings zu schärfen.

Im Dienste der Sprach- und Stilbildung stehen vor allem das Hören und das Sprechen. Vielfach wird angenommen, das Hören sei nur Passivität. Dies ist nicht der Fall. Es ist ein Schreiten mit streng gebundener Marschroute. Der Hörende vollzieht seine Arbeitsleistung gewissermassen rückwärts. Er hört ein Wort und schreitet im Denken vom Wort zum Gegenstand, zur Sache zurück. Er kann die Sache erfassen. Gewähr dafür, dass dies geschehen ist, hat er aber noch nicht. Diese hat er erst, wenn er die sprachliche Formung von sich aus und in seiner Weise noch einmal leistet. Dadurch kann er Beherrschung des Stoffes beweisen. Diese

Erkenntnis bewahrt uns vor einer Ueberschätzung der spracherzieherischen Wirkung des blossen Lesens und des Anhörens von Vorträgen. Gewiss glätten sie den Stil, machen die Sprache des Empfangenden flüssiger, bereichern den Wortschatz und besonders die Vielseitigkeit im Ausdruck. Weit wichtiger aber ist die sprachliche *Eigen-tätigkeit*. Sie ist die einzige Möglichkeit, sachliches Wissen und Können zu beweisen. Wir beurteilen ja dieses nach der sprachlichen Äusserung über eine Sache. Die allgemeine Voraussetzung ist die, dass der Zögling eine Sache um so sicherer beherrsche, als er imstande ist, sich sprachlich darüber auszudrücken. Daraus erwächst schon die Forderung, dass wir uns auch im Sachunterricht nie mit sprachlich unzulänglichen Antworten begnügen. Wir müssen neben der sachlichen auch auf formelle Beherrschung des Stoffes halten. Dabei haben wir zu bedenken, dass die Leistung um so geringer ist, je mehr sie sich an eine vorliegende Form anlehnt, um so grösser und wertvoller aber, je mehr sie sich von dieser entfernt und selbständig wird. Im einen Fall haben wir es nur mit gedächtnismässiger Einprägung, im andern Fall mit geistiger Beherrschung zu tun. Blosser Nachahmung ist immer ein fragwürdiges Mittel der Spracherziehung. Gewiss kann kein Schüler Wörter und Wendungen brauchen, die er noch nie gehört hat. Aber erst, wenn er sie aus ihrer bisherigen Gebundenheit löst und frei einzuordnen vermag, um damit eigene Meinung auszudrücken, hat er seinen Wortschatz bereichert. «Was er *übernimmt*, bleibt in seinem Munde Fremdkörper, der dem Sprachleib angefügt, aber nicht von innen her durchblutet wird.» Durch eigene geistige Arbeit muss er dazu gelangen, den Gegenstand auf die ihm eigene Art zu erfassen und zu erleben und sich in der seiner Altersstufe eigenen Art auszudrücken. So wird sich zwar seine Ausdrucksweise der des Lehrers und des Buches nähern, sollte aber nie von dieser bedroht und aufgesogen werden.

So steht es besonders beim Erleben und Erfahren des Kindes, Erfahren durch eigenes Erleben oder durch den Sachunterricht. Wesentlich anders steht es beim Erfassen von Wortkunstwerken in gebundener und ungebundener Form. Hier handelt es sich nicht nur um Erfassen des Inhaltes, sondern darüber hinaus um das Nacherleben des künstlerischen Wertes. Dieser aber ist so eng verbunden mit dem Wortlaut der sprachlichen Form, dass er oft mit dieser steht oder



fällt. Die Eigengestaltung hat hier nur dann einen Wert, wenn es sich um ein neugestaltetes Nacherleben handelt. Dies ist im Unterricht etwa im Aufsatz möglich. Auf dieses besondere Gebiet der Spracherziehung treten wir hier nicht näher ein, da der Aufsatzunterricht von anderer Seite beleuchtet wurde.

Wir wollen aber bei der Spracherziehung nicht nur berücksichtigen, was wir durch die Sprache erreichen wollen, sondern vor allem auch die Eigenart des Zöglings, die sich in der Erfassung, Aneignung und Verwendung der Sprache äussert. Jeder Schreiner weiss, dass er sich bei der Bearbeitung nach der Eigenart der Holzarten richten muss, wenn er nicht am fertigen Werk Enttäuschungen erleben will. Wir haben also eine genaue Prüfung der psychologischen Grundlagen vorzunehmen, auf denen sich die Spracherziehung aufzubauen hat.

Die Spracherziehung beginnt, ob man es glauben und zugeben will oder nicht, schon in der Wiege des Säuglings. Sicher dürfte sein, dass Gehörseindrücke die ersten sind, die durch die Pforten der jungen Seele Eingang finden. Das Ohr ist das erste Organ, das Eindrücke der Aussenwelt zur Geisteswelt des Kindes leitet; auf Schall reagiert das Kind am ersten.

Laute Geräusche erschrecken es; das liebevolle Kosen der Mutter beruhigt es. Neben dem unsern Sinnen nicht wahrnehmbaren Etwas, das geheimnisvoll von der Mutter auf das Kind überströmt, ist es besonders die *S t i m m e* der Mutter, die ihre zarten Bande um das Kind schlingt, die mit mildem Hauch das dämmernde Leben zur Entfaltung weckt. Herder sagt in seinen Fragmenten über die neuere deutsche Literatur: «Unsere Wärterinnen, die unsere Zungen bilden, sind unsere ersten Lehrer der Logik; denn Worte und Ideen sind in der Weltweisheit verwandt; durch die Sprache lernen wir bestimmt denken, und bei bestimmten und lebhaften Gedanken suchen wir deutliche und lebendige Wörter.» Wörter aber lehren uns diejenigen, die den ersten Umgang mit uns haben. Greyerz fordert, auf dieselbe hohe Bedeutung des ersten Umganges der Mutter mit dem Kind hinweisend, vor allem, dass die Mutter viel singe: «denn,» sagt er, «dem Gesange der Mutter lauschen die Kinder mit voll hingeebener Seele». Wie eine Bestätigung dieser Worte lautet die Stelle aus dem Taschenbuch eines jungen Kriegers im Lazarett: «Das Schönste meines Lebens war, dem tröstlich milden Mutterwort zu lauschen.» Die Mutterliebe trifft den richtigen, das Kind beglückenden Ton. Ehe



es ihre Worte nachzuahmen imstande ist, haben sie schon tiefen Eindruck auf es gemacht und sind vom Kinde nach ihrem Gefühlswert verstanden worden. Am Mutterwort bildet sich sein Gehör für die heimatliche Mundart, von deren Bedeutung für die sprachliche Erziehung des jungen Menschen wir später noch zu reden haben werden. Weil das Ohr das erste Einfallstor der Sinnesreize ist, ist es ausserordentlich wichtig, dass die Mutter möglichst viel und möglichst gut und deutlich mit dem Kinde spricht, gut in bezug auf Reinheit, Deutlichkeit und Natürlichkeit der Sprache. Dann lernt das Kind von Anfang an die richtige Aussprache und den Gebrauch der richtigen Wörter. Nie soll sich die Mutter dazu verleiten lassen, die drolligen, unbeholfenen Wörter des Kindes nachzuahmen, also ihm nachzugehen statt es zu führen. Alberne Ammen und Kindermädchen gefallen sich etwa darin, mit den Kleinen eine Sprache herauszubilden, die kaum jemand versteht. Wie schwer es nachher ist, diese Hindernisse wieder zu beseitigen, braucht nicht weiter erörtert zu werden. Jede Mutter, die sich bewusst ist, wieviel der Name Muttersprache in sich birgt, wird es sich ernstlich angelegen sein lassen, dem Kinde diese möglichst rein und klar zu bieten, damit sie auch den ehrenvollen Namen verdient. Sie wird dem Kinde dann zu einem Stück geistiger Heimat, die ihren Zauber auch über sein künftiges Leben auszubreiten imstande ist. Von unvergleichlicher spracherzieherischer Bedeutung sind schon für das frühe Kindesalter die alten Kinderlieder, Kinderspiele, Reimscherze und Sprechspiele. Sie bleiben geistiges Eigentum eines jeden, wie die alten Mütterchen, die ihre Enkel betreuen, immer wieder beweisen, wenn sie die alten Sprüchlein und Lieder aus den Schatzkammern ihrer Erinnerung hervorholen, um damit die Kinder einer neuen Zeit zu erfreuen, wie sie dadurch erfreut wurden. Aber nicht nur für das vorschulpflichtige, sondern auch für das schulpflichtige Kind sind Reim- und Rhythmenspiele von grosser Bedeutung, denen man denn auch in die Lehrmittel der untern Klassen wieder Eingang verschafft. Sie fördern die Sprechfertigkeit besonders auch deshalb, weil sie den Kleinen Freude machen; denn was sie gerne lernen, fördert ihre Ausbildung in besonderer Weise. Auch Erzählungen wecken beim Kinde fast ausnahmslos reges Interesse und dies ganz besonders, wenn der Erzieher dabei selber innere Anteilnahme zeigt. Diese ist überhaupt eine Grundbedingung der Anteilnahme des Zöglings, und

diese wieder ist die beste Vorbedingung des inneren Erfassens. Innerlich erfasst worden aber muss der Stoff sein, wenn das Kind zum Sprechen gebracht werden soll. Nur tief und voll Erfasstes, Gefühlsbetontes drängt beim Kind, namentlich beim jüngern, zur sprachlichen Gestaltung. In der angedeuteten Weise kann die Mutter wirklich zur ersten Sprachlehrerin des Kindes werden. Sie findet auch reiche Gelegenheit, ihm erste Massregeln zu geben über das äussere Verhalten beim Sprechen, Anschauen des Angeredeten, dem andern nicht in die Rede fallen usw. Je früher in dieser Richtung auf das Kind eingewirkt wird, desto besser. Es wird dadurch vor mancher spätern Beschämung, Demütigung und Benachteiligung bewahrt. Voraussetzung ist dabei natürlich ein einwandfreies Verhalten des Erziehers; denn auch hier ist das Beispiel der beste Lehrmeister. Dadurch könnten Eltern und andere, denen die Kinder im vorschulpflichtigen Alter anvertraut sind, der Schule treffliche Pionierarbeit leisten. Ob dies geschieht oder nicht, muss die Schule nun in richtiger Weise einsetzen, nicht mit inhaltlosen, dem Kinde fremden Wörtern und Sätzen als Sprechübungen, nicht mit Erörterungen über Sprechweise und Sprechtechnik usw. Das Kind muss richtig an das bisherige Leben angeschlossen werden; die Schule muss es durch spielende Tätigkeit für ihre Zwecke zu gewinnen suchen, bevor sie es in die strenge Zucht der Arbeit nimmt, eingedenk Heinrich Pestalozzis, der für allen Unterricht und alle Erziehung einen möglichst lückenlosen Fortschritt verlangt, nicht nur im streng wissenschaftlich aufbauenden Sinn und nach den Gesetzen der Logik verstanden, sondern besonders im Hinblick auf die psychologische Bereitschaft des Kindes, also auf seine Bildungsfähigkeit. Diese Forderung hat gewiss mehr Berechtigung als die fanatischen Sprachreiniger, die schon für den ersten Schulunterricht Verbannung des Dialektes verlangen und damit dem Grundsatz Pestalozzis so derb wie möglich ins Gesicht schlagen. Erwägen wir, welch gewaltigen Schritt es für das Kind bedeutet, aus der Freiheit seines vorschulpflichtigen Lebens in die Gebundenheit der Schule überzutreten. Schon das Stillsitzen statt der freien Bewegung, die fremde Umgebung, die vielen zum grössten Teil unbekannten Menschen wirken hemmend auf das Kind ein, weil sie als fremde Faktoren in sein Leben treten. Dazu soll es nun noch gleich eine fremde Sprache lernen; denn das ist für es die Schrift- oder Buchsprache. Es ist, wie wenn das Kind an der freien



Weite des Gartens oder der Wiese, wo es sich bisher im Spiel tummelte, in die quetschende Enge einer Dorf- oder gar Grossstadtgasse hineingezwängt würde, die ihm den Atem und die Lust zu freier Bewegung raubt. Die Muttersprache im engern Sinn ist eben der Dialekt, der dem Kinde vertraut ist, der ihm, subjektiv betrachtet, näher steht, der auch den grossen Vorteil hat, viele Dinge treffsicherer und anschaulicher zu bezeichnen als die Schriftsprache. Der Sachunterricht befasst sich auf dieser Stufe natur- und sinngemäss in erster Linie mit Dingen der nächsten Umgebung des Kindes, gemäss der Forderung «vom Nahen zum Fernen». Da reproduzieren sich Vorstellungen, die schon seit längerer Zeit dem Bewusstseinsinhalt des Kindes angehörten. Die Dinge sind alle bezeichnet worden mit der den Kindern und Eltern eigenen Terminologie. Begriff und Begriffsbezeichnung sind eng und innig verwachsen und tragen den Hauch des Jugendlandes und des starken Jugenderlebnisses an sich. Es wäre direkt brutal, diese Verbindungen zu zerstören und das Kind zu veranlassen, die wohlbekannten Dinge mit neuen, für es vielfach nichtsagenden Namen zu bezeichnen. So würde es veranlasst, mit leeren Worten aus der Tasche zu spielen, wie Pestalozzi sagt. Besonders unsern Landkindern würde dies grosse Mühe machen. Die Schwerfälligkeit des Geistes und die Langsamkeit im Ausdruck sind aber noch lange kein Manko, sondern vielmehr ein Beweis und eine Grundlage geistiger Gesundheit. Ein zu frühes Hinarbeiten auf das Schriftdeutsche oder sog. gute Deutsch führt die Kinder zu einem papageienhaften Nachsprechen. Vorgesprochene Sätze werden nachgesprochen oder nachgeplappert. Die Tatsache des Nachschwatzens wird, um das pädagogische Gewissen des Lehrers ein wenig zu beruhigen, durch Fragen einigermaßen verhüllt. Vielfach sind diese Fragen aber so, dass sie an die Denk- und Sprechfähigkeit des Schülers so gut wie keine Anforderung stellen, indem er nur die Worte des Lehrers zu wiederholen braucht. Sehr oft zeigt sich dabei noch eine übertriebene Pedanterie von Seiten des Lehrenden, so dass manches in die Antwort hineinbezogen wird, was nicht dazu gehört, zum mindesten nicht notwendig wäre und der kindlichen Denkweise nicht entspricht. Rauh führt in seinem zweibändigen Werklein über Spracherziehung ein abschreckendes Beispiel an, das uns trefflich zeigt, wie die Kinder oft gezwungen werden, mit Handschellen und Fussfesseln zu schreiten:



«L.: Was sehen wir auf dem Bilde? Sch.: Einen Hahn. L.: Sage: «Auf dem Bilde sehen wir einen Hahn.» Sch.: Auf dem Bilde usw.»

In dieser Weise geht es weiter, oft sogar bis in die oberen Klassen. Die Kinder leisten eigentlich nichts weiter, als dass sie den Satz des Lehrers nachplappern. Betrachten wir aber Frage und sog. Antwort nun noch etwas näher auf ihre Kindertümlichkeit hin. Das Kind würde gar nicht so sprechen. Natürlich wäre: «Das ist ein Hahn.» Das Kind spricht auch nicht in der Mehrzahl «wir», sondern, wie es auch richtiger ist, in der Einzahl «ich». Auch vom Sehen spricht es nicht, sondern vom Sein. Dass wir dann noch «auf dem Bilde» sagen lassen, ist erst recht nicht nötig und natürlich. Streng genommen müsste es sogar heissen: «Wir sehen hier das Bild eines Hahnes.» Aber wehe solcher Klauberei im ersten Sprachunterricht der Kleinen. Sie tötet alles Leben und jede freie Entwicklung. (So ungefähr Rauh.) Und wir müssen ihm rechtgeben, wenn er ein solches Verfahren verpönt. Wir sollen also durch Anwendung des Dialektes in den ersten Schuljahren und durch richtige Leitung und Fragen die Kinder zur Sprachfreudigkeit und zur Sprachbeweglichkeit bringen.

Aber auch später kehren wir noch oft zum Dialekt zurück. Wie vieles können wir dem Schüler dadurch verständlich machen, ihm durch die Zuhilfenahme des Dialektes erklären, was ihm bei alleiniger Anwendung der Schriftsprache dunkel und unklar bliebe.

Nur andeutungsweise wollen wir noch darauf hindeuten, wie ausserordentlich wichtig der Dialekt für die Vermittlung der Einsicht in das Wesen und Werden unserer Sprache ist. Sprachgelehrte von Ruf haben stets mit Nachdruck den hohen Wert der Kenntnis der Mundart betont.

Die Benachteiligung der Mundart durch die Schule würde auch einen sehr nachteiligen Einfluss ausüben auf die ästhetische Seite der Sprache; denn jene birgt einen unerschöpfbaren Schatz an lebendigen Bildern und Ausdrücken. Denken wir nur an die treffenden Vergleiche und Metaphern, die die Sprache lebendig machen.

Trefflich drückt dies Hermann Kurz in seinem «Witwenstüblein» aus:

«„Kultur“ muss ein Volk annehmen, wenn etwas aus ihm werden soll; denn dahin zielt ja das sausende Weben der Geschichte des menschlichen Geistes, dass durch die babylonische Verwirrung der Sprachen und der Kulturen jedes Geistesvolk sich zu seiner ureigenen

Bildung zurück durcharbeitet, um mit diesem Wein wieder andere Völker zu berauschen oder, was besser wäre, zu tränken.

Von dieser letztern Gattung hat mir oft zur rechten Stunde, wenn mir über meinen Kulturbüchern zu heiss und zu kalt geworden war, weit draussen auf der Landstrasse ein Bote oder auf dem Felde ein Bauer unversehens einen reinen und wackern Schluck eingeschenkt. Das war ein blosses Wort, wie es so ein guter alter Deutscher manchmal fallen lässt; ohne gerade viel selbst darauf zu achten, aber ein altes Wort, in das vielleicht ganze Geschlechter ihren Sinn hineingewoben hatten, in dem vielleicht eine lange Geschichte voll Herz- und Kopfzerbrechens lag, ein Wort, das mich wie ein Blitzstrahl treffen konnte . . . »

Wir haben uns aber nicht nur mit der Frage Mundart oder Schriftsprache und Mundart und Schriftsprache zu befassen, sondern auch mit den verschiedenen Stilen, d. h. besondern Weisen zu sprechen innerhalb des Hochdeutschen. Da müssen wir genau unterscheiden zwischen Mundart und Sprachweise. Nehmen wir den eigentlichen Ausdruck Sprachweise für sich unter die Lupe, so müssen wir erkennen, dass jeder Mensch seine besondere Sprachweise hat, die sich mit der keines andern genau deckt. Aber diese persönlichen Sprachweisen ordnen sich dann zu Gruppen zusammen, die durch zahlreiche Gemeinsamkeiten miteinander verbunden oder durch gewisse Verschiedenheiten voneinander getrennt sind. Solche Gruppen sind zunächst die verschiedenen Mundarten oder Dialekte. Sie umfassen den Sprachbestand einer gewissen Gegend. So bilden sich Mundartstämme, Volkssprachen, Sprachstämme. Das ist nun die Sprachweise im weitern, allgemeinen Sinne. Anders liegt es nun bei der Sprachweise im engern Sinne. Diese Sprachweise hat ihren Ursprung nicht in der Gemeinschaftsnatur des Menschen, sondern in der Eigennatur des Einzelnen, in den Eigenschaften und Eigenheiten der Personen. Sprachweise bezeichnet also eine gewisse Neigung, Mundart eine feststehende Regel des Sprachgebrauchs. Wir unterscheiden als Sprachweisen: Amtsdeutsch, Plauderdeutsch, Kaufmannsdeutsch . . . Kinderdeutsch. Uns interessiert gegenwärtig am meisten dieses letztere. Kinderdeutsch würden wir das kindliche Sprechen nennen, dessen besonders energischer Verfechter Berthold Otto geworden ist, ohne dass er den Ruhm auf sich vereinigte, der erste Kämpfer für



diese wichtige Sache gewesen zu sein. Schon Hildebrand, der Altmeister der deutschen Sprache und des deutschen Sprachunterrichts, hat mit aller Energie ein liebevolles Eingehen auf die kindliche Sprachweise gefordert. Die Kindersprache ist eine Sprachweise, die der besondern Art des kleinen Menschen entstammt. Sie ist nicht eine Sprachweise, die auf alle Zeiten feststehend sein und bleiben will, sondern sie ist eine auf Veränderung, auf Ausbau gerichtete Sprachweise. Der Prediger redet seine Sprachweise, weil sie dem Wesen seines Berufes entspricht; der Plauderer, weil sie seiner Lage und Einstellung zur Umwelt entspricht; der Gelehrte hat seine Sprachweise, die dem Stoff mit dem er sich abgibt, entspricht. Das Kind hat seine Sprachweise, weil es nicht anders, nicht besser, nicht «erwachsener» sprechen kann; weil es nicht ganz seinem Sprachwillen Ausdruck verleihen kann. Es spürt diesen Mangel und strebt aus dieser Gebundenheit heraus nach der Sprachweise des Erwachsenen; das zeigen seine Versuche, diesen nachzuahmen. Der Erzieher muss ihm dabei entgegenkommen, ihm helfen, seine Ausdrucksweise auszubauen. Er muss, das ist die Grundbedingung einer wirksamen Hülfe, liebevoll auf das eingehen, was das Kind sagt und wie es dieses sagt, aber immer mit dem Bestreben, es emporzuziehen. Jedes Emporziehen aber verlangt ein Herablassen des Erziehers auf den Standpunkt des Zöglings. Dabei soll sich aber der Erzieher ja nicht dem Irrtum hingeben, dass er nun mit dem Kind auf demselben Strich bleiben und sich dort einspinnen solle. Meines Erachtens geht aus dieser falschen Einstellung die vielfach zu grosse Aengstlichkeit in bezug auf die Sprache der Schulbücher hervor, als ob das Kind nicht langsam mit den erhöhten Schwierigkeiten wachsen könnte und müsste. Zugegeben soll allerdings werden, dass der Fortschritt ein möglichst stufenmässiger und der kindlichen Entwicklung entsprechender sein muss.

Soll der Erzieher den Zögling wirklich fördern, so gilt es, eine wahre, innere Verbindung mit ihm herzustellen. Dazu ist es nötig, dass er seine Sprachweise gründlich kennt und namentlich genau weiss, worin sie von der seinen abweicht.

In bezug auf den Lautbestand unterscheidet sich die Kindersprache nur in der ersten Zeit wesentlich von der der Erwachsenen. In der Formenlehre beobachten wir namentlich Schwierigkeiten bei der Beugung mancher — namentlich starker — Substantive und die Ver-



wechslung des Perfekts mit dem Imperfekt in der Erzählung. Dies geschieht bei uns namentlich unter dem Einfluss der Mundart und wird gern als typischer Mundartfehler angesehen. Am besten ist hier, das Perfekt zuerst zuzulassen und erst sukzessive zum Imperfekt überzugehen. Rauh empfiehlt, es zuerst bei der schriftlichen Darstellung zu verlangen, weil dort das Kind mehr Zeit zur Überlegung habe.

Die grösste Besonderheit der Kindersprache besteht in dem viel geringern Wortschatz. Der Lehrer fast jeder Schulstufe berücksichtigt diese Tatsache zu wenig und überschüttet die Schüler gleich zu Anfang mit seinem ganzen Sprachschatz wie ein Platzregen den Jungwald mit seiner Tropfenfülle. Sehr bezeichnend sagt ein alter Schulmann dazu: «Der Sprachgeist der Kinder, namentlich der gewissenhaften, bescheidenen, ertrinkt förmlich. Sie verstehen den Lehrer nicht und fassen keinen Mut zum Neulernen. Weise Beschränkung ist hier ein Gebot des pädagogischen Geschicks und kluger Ueberlegung.» Der Wortschatz sollte, namentlich bei jüngern Kindern, nicht rascher erweitert werden als der Vorstellungsschatz. Neue Wörter sollen erklärt, d. h. aber nicht nur definiert werden; denn ihr Begriff wächst aus der Vorstellung und nicht die Vorstellung aus dem Begriff. Die Kindersprachweise muss soweit geschont werden, als es die Verständnissfähigkeit der Schüler bedingt.

Sicher ist, dass die Sprachweise gewisser Berufsgruppen für die Aneignung eines guten Deutsch wenig geeignet ist. Etwas stutzig machen kann uns aber Rauhs Behauptung: «Der Lehrer, der berufen ist, die deutsche Sprache zu pflegen und der Jugend zu überliefern, kommt in die allergrösste Gefahr, durch den alltäglichen berufs-, sagen wir broterwerbsmässigen Umgang mit ihr die Feinheit seines Sprachgefühls zu verlieren.»

Das ist die gleiche Gefahr, die auch andere Berufsstände bedroht: den Richter, der sein natürliches Rechtsgefühl zum Schweigen bringen muss vor der Diktatur des starren Gesetzesparagraphen; den Beamten, der aus den festgefahrenen Geleisen seiner Aktensprache nicht herauskommt und zu verschimmeln droht. In jedem Beruf sollte sich der Mensch davor hüten, darin unterzusinken. Deshalb muss für den Lehrer im besondern darauf hingewiesen werden, dass es für seine sprachliche Förderung von Bedeutung ist, nicht nur in Kreisen von Fachkollegen zu verkehren, um nicht nur Tiefe, sondern auch Weite zu bekommen.

Andererseits droht dem Landlehrer vielfach die Gefahr, zu wenig mit Fachgenossen und andern gebildeten Leuten zu verkehren. Sein eigentlich sprachfördernder Verkehr beschränkt sich auf Bücher, unter Umständen seiner sprachlichen Entwicklung und Beweglichkeit zum Schaden. Da ist zu wünschen, dass er sich der Lektüre leicht, flüssig und klar geschriebener Schriftwerke zuwende. Man gewinnt dabei mehr als aus schwer verständlich und unbeweglich geschriebenen Büchern.

Im weitem muss sich der Lehrer bewusst werden, dass ein wesentlicher Unterschied besteht zwischen Schreib- oder Schriftdeutsch und Sprechdeutsch. Das zweite darf nicht verkümmern neben dem ersten. Dies sind zwei Formen, die nebeneinander bestehen sollen und können. Wenige sind sich aber bewusst, dass das gesprochene Deutsch sich anderer Formen bedient als das geschriebene. Manches, was uns am gesprochenen Wort gar nicht unangenehm auffällt, wirkt beim geschriebenen langweilend. Denken wir nur einmal an die Wiederholungen. Im mündlichen Ausdruck wirken sie vielfach erst überzeugend, den Eindruck vertiefend, nachdrücklich hinweisend auf ein wichtiges Moment des Ausgesprochenen. Ganz gegenteilig ist die Wirkung beim geschriebenen Wort.

Sprechdeutsch: Wer sich gegen Unordnung und Freibeutertum im sprachlichen Ausdruck in der Schule wendet, greift leicht zum fast unerträglichen Zwang, indem er für das Sprechen in der Schule das eigentliche Schriftdeutsch verlangt, d. h. das Deutsch, das wir bei der schriftlichen Darstellung verlangen. Ein kleiner Missstand ist, dass wir heute Schriftdeutsch und Hochdeutsch gleichstellen, während Hochdeutsch ein Oberbegriff ist, der die beiden, Schrift- und Sprechdeutsch, in sich schliesst.

Das Sprechdeutsch ist dem Deutsch des Kindes und der Mundart viel näher als das Schriftdeutsch. Es ist die Sprache, die das Kind im Leben auch weit mehr braucht. Der Wesensunterschied zwischen den genannten Sprachformen zeigt sich schon in ihrer Bestimmung. Das gesprochene Wort ist für den Augenblick bestimmt. Es verhallt im Augenblick und fällt in seiner Besonderheit sogar bald dem Vergessen anheim. Beim Geschriebenen ist ein nochmaliges Lesen möglich. Es kann also gewissermassen mehrmals wahrgenommen und eingeprägt werden. Das Gesprochene muss oder sollte wenigstens sofort haften. Die Sprechsprache muss einprägsamer sein, also leicht fass-



lich, anschaulich, die Hauptsachen klar hervorhebend. Bei der Schriftsprache darf mehr auf Schönheit des Ausdruckes, kunstvolle Darstellung, überhaupt auf Vollendung der Form geachtet werden, da dem Leser die Möglichkeit gegeben ist, sich darein zu vertiefen und daran zu bilden. Diese Dinge stellen aber Bedingungen an den Satzbau, die die Sprechsprache schlechterdings nicht erfüllen kann. Denken wir da nur an viele Nebensatzbildungen, die der Sprechende nur schwer richtig handhabt und der Hörende schwer zu erfassen vermag. Besonders wichtig ist, dass die Schüler aus sich sprechen, ohne stets durch Fragen gegängelt zu werden, wobei der Fragesatz des Lehrers oft fünf Sechstel der Antwort, die man vom Schüler verlangt, enthält und dessen Tätigkeit bloss darin besteht, die Wortstellung zu verändern. An Denk- und Sprechfähigkeit wird aber so gut wie keine Anforderung gestellt. Ein bekannter Schulmann hat deshalb nicht ganz mit Unrecht den zwar paradox klingenden Satz aufgestellt: «Der beste Lehrer der Muttersprache ist derjenige, der selber am wenigsten spricht,» der, so fahren wir weiter, Geduld hat zuzuhören und die Schüler gestalten zu lassen, wenn es auch nicht so rasch geht und die Kinder nicht sprechen wie ein Buch.

Gerade mit dem Sprechen «wie ein Buch» hat es so seine eigene Bewandnis. Vielfach besteht bei Lehrenden und Lernenden die Neigung zum Zitieren, Brocken aus Dichterwerken in die eigene Sprache einzustreuen. Einmal sind diese wohl geschickt angewandt worden, haben der Anschaulichkeit gedient und ihre Berechtigung gehabt. Nun aber sind sie zu abgedroschenen Redensarten geworden, die nicht nur nichts sagen, sondern geradezu anwidern. So ist es z. B., wenn wir in Schülerheften immer wieder von der Königin des Tages lesen, statt von der Sonne, und wie vieles muss «der Zahn der Zeit» vollbracht haben, woran ganz gewöhnliche Maden u. a. schuld sind.

Ähnlich wie mit der Anwendung von Zitaten steht es mit den Fremdwörtern. Grundsätzlich sollte hier gelten: wo ein gutes deutsches Wort besteht und angewandt werden kann, brauchen wir kein Fremdwort. Muss aber ein solches gebraucht werden, so muss es den Bewusstseinsinhalt genau bezeichnen und auch erklärt werden, damit es sich dem Gedankengang organisch einfüge. Dagegen darf die Erklärung nicht zu breit werden und so den sachlichen Zusammenhang zerreißen. Zudem birgt ein zu breites Eingehen auf das Fremdwort die Gefahr in sich, dass die Schüler ihm eine zu grosse Bedeu-

tung beimessen und Lust empfinden, in ihren schriftlichen Darstellungen häufig solche «Schmuckstücke» zu verwenden. Andererseits darf auch davor gewarnt werden, ein Fremdwort, das seit langer Zeit im deutschen Sprachgut Heimatrecht gefunden hat und von jedermann richtig verwendet und verstanden wird, durch ein erkünsteltes deutsches Wort zu ersetzen, das überdies den Begriff vielleicht nicht einmal klar bezeichnet.

Ein ausserordentlich wichtiges Mittel zur Erlernung der Sprache und zur Ausbildung darin ist das *Lesen*. Seit Jahrhunderten schon gehört das Lesenlernen an den Anfang des Schulunterrichts. Zur Zeit der Reformation hatte es als Hauptzweck, die Kinder instand zu setzen, das Glaubensbekenntnis und die zehn Gebote aus dem Katechismus lesen zu lernen und sich als bleibendes, unverlierbares Gut anzueignen. Erst Pestalozzi hat dem Lesen dann ein anderes Ziel gegeben. Er drang auch hier auf das Elementare, auf das zur Menschenbildung Wesentliche und Naturgemässe: Entfaltung und Ausbildung der menschlichen Kräfte. Mit Recht klagt er aber darüber, man mache die Kinder lesen, ehe sie recht reden können. Sein berechtigter Tadel wurde nicht gehört, zum mindesten nicht verstanden. Noch heute gibt es unverständige Mütter und Väter, die sich unglücklich fühlen, wenn ihr Hansli oder Margretli im Lesen noch nicht so weit ist wie die Schüler der Parallelklasse. Dabei machen sich Eltern und andere Erwachsene keinen Begriff, welche Schwierigkeiten ein Kind beim Lesenlernen zu überwinden hat. Der Erwachsene überfliegt mit einem Blick ganze Wortreihen, erfasst deren Sinn und den Sinn des ganzen Satzes und ist fähig, sinngemäss zu lesen. All dies ist dem Anfänger natürlich unmöglich. Schon der erste Buchstabe nimmt ihn vollkommen gefangen. Er kommt davon lange nicht los, und so ist's auch bei den folgenden. Dann folgt erst das Zusammensetzen der Laute zum Wort, das den Schülern immer Schwierigkeiten macht.

Diese Schwierigkeiten können aber wesentlich verringert werden, indem man nicht zu früh zum Lesen schreitet. Eine nach unsern Erfahrungen treffliche Vorbereitung ist das Kopflautieren. Der Lehrer sagt Laute und lässt sie durch die Schüler zu sinnvollen Silben resp. Wörtern zusammenstellen, z. B. u—r ur; o—r or; a—b ab; s—e se usw.; a—n—a anna usw. Dass es hier keine Rolle spielt, dass «Uhr» nur aus u und r entsteht usw., ist selbstverständlich. Es macht



den Kindern aber sichtlich Freude, wenn sie aus einzelnen Lauten sinnvolle Wörter zusammenstellen können. Beim spätern Lesen beobachten wir aber oft, dass die Schüler die einzelnen Buchstaben kennen, nicht aber die Laute zu Wörtern zusammensetzen können. Näher auf die verschiedenen Methoden des Lesenlehrens und -lernens einzutreten, verzichte ich. Das Wichtigste dabei ist die Fähigkeit des Lehrers, sich in die Psyche der Kinder hineinzuleben und sich der grossen Schwierigkeiten bewusst zu sein, die manchen von ihnen das Lesen, etwas rein Formales, bereitet, und mit warmem Herzen entgegenzukommen. Hier kommt es hauptsächlich darauf an, wie weit der Lehrer herabsteigen und sich auch als der Mitlernende aufspielen kann. Wenn Greyerz fordert, die Lehrerin müsse hier besonders den Wetteifer zu wecken verstehen, so setzt er den Finger auf den richtigen Punkt. Schon manches Kind hat durch unvernünftige Behandlung seitens des Lehrenden, durch Drängen, Anfahren usw. Schaden genommen, ist z. B. zum Stotterer geworden, oder andere nervöse Leiden haben sich eingestellt.

Nach diesen wenigen Bemerkungen betreffend den Unterricht im ersten Lesen, also im mechanischen Lesen, gehen wir über zum eigentlichen Lesen. Ueber dieses Kapitel sind Sie im letzten Jahresbericht von berufener Seite aufgeklärt worden, und wir dürfen deshalb davon absehen, näher darauf einzutreten. Eines scheint mir, muss in der Schule immer wieder mit Nachdruck betont werden: dass alles Lesen nämlich nur ein Ersatz der unmittelbaren Rede und darum an Zuhörer gerichtet ist und dass der Lesende nicht für sich selber liest und zu sich selber spricht. Der Vorlesende namentlich sollte stets Auge und Ohr der Zuhörer auf sich gerichtet sehen. Soll der Schüler diese Einstellung haben, so darf ihm nur zugemutet werden, dass er Stoffe vorlese, die ihm nach dem Inhalt gründlich bekannt, von ihm schon gelesen und eingeübt und in der Form überhaupt nicht zu schwer sind. Nur etwas, in das man sich vorher hineingelesen und -gelebt hat, kann man richtig vorlesen. Der Lehrer muss hier natürlich mit gutem Beispiel vorangehen, indem er nur vorliest, was er gründlich kennt. Das Auswählen von Stoffen für das Vorlesen hat den Vorteil, dass der Schüler seinen Klassengenossen zeigen kann, wofür er Geschmack hat, dass diese Gelegenheit finden, ihr Werturteil auszusprechen und dass die Schüler so gute Literatur und Kitsch unterscheiden lernen. Wird durch das Vorlesen eines be-

kannten Stoffes so die Lesefertigkeit und Lesefreudigkeit erhöht, so wird es dem Schüler auch gelingen, neue Stoffe mit mehr Sinnngemässheit, Ausdruck und Natürlichkeit zu lesen.

Als Kern des deutschen Unterrichts hat seit Beginn desselben die Sprachlehre gegolten. Pestalozzi hat den Satz geprägt: «Es ist merkwürdig, auch das beste Unterrichtsbuch des verflossenen Jahrhunderts hat vergessen, dass das Kind *r e d e n l e r n e n* muss, ehe man mit ihm *r e d e n k a n n*.» Diese Wahrheit hatte man nicht vergessen vor Pestalozzi, sondern nicht entdeckt. Sprechen erschien als etwas zu Selbstverständliches und Alltägliches, als dass man ihm noch weitere Beachtung und Pflege geschenkt hätte.

Einen Schritt weiter brachte den Deutschunterricht und speziell den Grammatikunterricht K. F. Becker in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Er erblickt in der Sprache die greifbar gewordene Logik. Man kann die sog. Logik der Sprache fragwürdig finden. Da die verschiedenen Sprecher sich in allerlei Gedankensprüngen ergehen, so ist es eben ihre Logik, die in den sprachlichen Erzeugnissen Ausdruck findet. Infolge der verschiedenen Sprachgestalter ist auch ihre Logik verschieden. Becker hat nun seine Gelehrtenlogik ins Volk hineingesehen und diese als Kern der Sprache angeschaut. Demzufolge hat er auch diese aus der Sprache herauszuholen gesucht. Um dies zu können, musste er *M u s t e r s t ü c k e* schaffen, eine *B e i s p i e l g r a m m a t i k* zusammenzimmern, die der Volkssprache um so ferner stand, je näher sie der Gelehrtenlogik rückte.

Beckers Anschauung stellte sich eine Gegenströmung entgegen, deren Wellenerreger Kellner und Otto waren. Sie erklärten, dass die lebendige deutsche Sprache keine Beispielssammlung für Denkfolgerichtigkeit sein solle. Und weiter: «Die Regeln der deutschen Sprache sind zu bunt und zu mannigfaltig, als dass sie überhaupt einen lückenlosen Aufbau zuliessen. Ihre Erfassung kann nicht aus solchen Baukunststücken, deren Stoff z. T. sogar dem klassischen Altertum entnommen ist, hervorgehen. Nun aber, woher sollte der Schüler diese wirklich gesprochene Sprache hernehmen. Antwort: Aus dem Lesebuch.» Nun erklärten sie solch ein Lesestück nach allen Seiten, um alle Verzweigungen des Sprachaufbaus zu zeigen. Man wollte in der angewandten Sprache die Sprachlehre aufspüren. Aber wie! Otto doziert über eine halbseitige Fabel 22 Seiten lang. So wurde diese Methode Lehrern und Schülern zum Ekel.



Eine zweite jüngere Richtung, vertreten durch Hildebrand, Anthes und Itschner, stellt sich auch Becker entgegen. Sie fordert Sprachforschung und will die Verwunderlichkeit einer sprachlichen Erscheinung feststellen. Vom Verwundern aus führen sie ihre Schüler auf dem Wege des denkenden Forschens zu den sprachlichen Gründen. Deshalb sollen den Uebungen sinnvolle Stoffe zugrundegelegt werden, die dem Ideen- und Interessenkreis des Kindes entsprechen und so naturgemäss heimatliches Gepräge tragen und jeweils der geistigen Struktur des Kindes entsprechen. Auch aus psychologischen Gründen entspricht es dem Kinde besser, wenn wir von einem zusammenhängenden Ganzen ausgehen, statt es aus einem Stoffgebiet ins andere zu hetzen und so seine Kräfte unnütz anzustrengen.

«Die Sprachlehre ist die nachträgliche Zergliederung einer menschlichen Tätigkeit. Alle menschlichen Tätigkeiten kann man nachträglich zergliedern und sie in eine gewisse Ordnung bringen. Der Wert dieser Ordnung ist verschieden, bei der einen Tätigkeit notwendig, bei der andern erlässlich.» Denken wir ans Schachspiel, an manches Zusammensetzspiel, an eine schwierige Arbeit, deren Gelingen eine genaue Aufeinanderfolge bestimmter kleiner Einzel-tätigkeiten fordert. Hier ist eine feststehende Ordnung unerlässlich. Anders beim Atmen, Essen, Gehen. Diese letztern Tätigkeiten werden vielfach unbewusst, schnell, naturgegeben ausgeführt und bedürfen keiner langen Erklärung und bestimmten Ordnung. Scheinbar gehört auch die Sprache dazu. Bei näherem Zusehen finden wir jedoch eine Menge von Dingen, die sie auf die Seite der schwierigen, bewusst auszuführenden, nicht ohne weiteres naturgegebenen Tätigkeiten drängt. Besonders ist dies bei unserer deutschen Sprache der Fall. Wir haben in der Volksschule das Hochdeutsch zu lehren. Da tritt darin zu der Schwierigkeit der deutschen Sprache an sich noch ein Teil Naturgebundenheit und Willkürlichkeit. Diese Tatsache wird zur Rechtfertigung der Sprachlehre. Die Sprachschwierigkeiten werden durch die Behandlung derselben gemildert; aber im gleichen Mass wird die Unbewusstheit des Sprechvorganges erhöht. Die Unbewusstheit des Sprechvorganges, die Fähigkeit, rasch und natürlich zu sprechen, aber ist von grösster Bedeutung. Dieses Empfinden hat jeder Lehrer ohne weiteres. Macht ein Schüler Fehler beim Sprechen, z. B. beim Anwenden eines Falles, so fällt es dem Lehrer nicht ein, die zusammenhängende Rede länger zu unterbrechen, an

eine bestimmte Regel zu erinnern oder gar eine solche an dieser Stelle abzuleiten, sondern er verbessert den Fehler einfach selber oder mahnt den Schüler aufzupassen, den Fehler zu verbessern. Würde er hier die Sprachregel wiederholungs- oder behandlungsweise einschieben, so würde er damit den natürlichen, fließenden Sprechablauf unterbrechen, den unbewussten Vorgang bewusst und den Schüler dadurch ängstlich machen. Dieser fühlt sich in seiner, wenn auch vielleicht unvollkommen beherrschten, Muttersprache sicher, wie jedes Naturwesen in seiner natürlichen Lautgebung. In der aber auch noch so gewissenhaft g e l e r n t e n Sprachlehre aber fühlt er sich unsicher, auf mehr oder weniger lange Ueberlegungen angewiesen, wozu ihm aber gerade im Zusammenhang des Sachunterrichts die Zeit fehlt. Eben in diesem Zusammenhang können wir nicht unterlassen, wieder darauf hinzuweisen, wie verkehrt es wäre, schon am Anfang des Schulunterrichts oder auch nur zu früh die Mundart auszuschalten und mit dem Buchdeutsch zu beginnen. Wir trieben Fremdsprachunterricht, der die Bewusstheit des Sprechvorganges nötig machte. Die Schwierigkeit ist aber auch fernerhin verhältnismässig leicht zu überwinden, wenn wir die Schüler, wie schon früher erwähnt, das Sprech- und nicht das Schrifthochdeutsch reden lassen. Wir müssen dem Kind grössere Freiheit lassen beim Sprechen, als dies die Schriftsprache im engsten Sinne tut, sonst wird es zu ängstlich, weil es sich der Schwierigkeiten zu sehr bewusst und gehemmt wird. Infolgedessen sagen wir: «Sprachlehre dort, wo das Sprachgefühl das Kind nicht oder nicht genügend leitet. Dort aber gründliche Unterweisung, nicht nur Betrachtung eines bestimmten Einzelfalles, sondern Gewinnung klarer Einsicht, gefasst in eine klare, möglichst einfache Regel. Sollte die Regel auch vergessen werden und der Schüler sich auch nur mehr eines bestimmten, typischen Einzelfalles erinnern, so wird doch die Gewinnung der Regel zur Vertiefung der Einsicht führen und dem Sprachverständnis dienen. Hildebrand erblickt die Möglichkeit dazu im Sprachforschen, in der Zurückführung eines Wortes auf eine ursprüngliche Gestalt. «Man lernt eine Sache erst lieben, wenn man sie von Grund auf kennt,» ist seine Ueberzeugung. Diese Einstellung ist vom Standpunkt des Philologen aus begreiflich, für die Volksschule aber nicht annehmbar. Dem Volksschüler ist die Sprache nur Werkzeug und Mittel für den Lebenskampf, nicht Turnplatz seines Geistes. Wir treffen



hier wohl das Richtige, wenn wir an Herbarts Wort denken: «Die Bildung kann nur vielseitig und nicht allseitig sein.»

Von grösster Bedeutung für die Spracherziehung ist der Ausdruckswille des Schülers. Diesen zu wecken und zu erziehen ist man nur imstande, wenn man zu den Quellen steigt, d. h. auf das Gefühl einwirkt. Die Sprache darf nicht nur als Mitteilungsmittel aufgefasst werden. Wäre sie dies, so könnte man die Schüler durch vieles Fragen zur Mitteilung und zu gewandtem Sprechen erziehen. Man fragte den Schüler und gewöhnte ihn einfach, auf Fragen zu antworten. Wie stellen sich aber solche durch Fragen gegängelte Schüler, wenn sie ins Leben hinaustreten? Sie schweigen, bis sie gefragt werden. Ihr Sprechen ist keine freie, frohe Mitteilung, kein Sichgeben, sondern ein Gepresstwerden durch andere. Sie baumeln nur an den ihnen ausgehängten Stricken aller Fragen. Wirkliches Sprechen dagegen ist nur aus ausdrucksbereitem Gefühl heraus möglich. Alles Sprechlernen muss Sprechwillen erzeugen. Das Kind bringt beim Eintritt in die Schule meistens wenig solchen mit. Ihn zu wecken, ist oft recht schwer in der neuen Umgebung, unter so vielen fremden Menschen, besonders bei schüchternen Kindern. Vielfach besteht die Meinung, dass ein besonders stark gefühlsbetontes Erlebnis den Kindern die Zunge löse. Das ist durchaus nicht immer der Fall. Häufig sind sie in diesen Fällen regelrecht sprachlos. Viel mehr sind es alltägliche Ereignisse, über die sie sich am leichtesten äussern. Ein Beispiel von vielen aus der Erfahrung möge diese Behauptung erhärten. Wir hatten in der Seminar-Uebungsschule einmal besonders anschaulich das Märchen von den Sterntalern behandelt. Die Kinder waren vom Schicksal des armen Mädchens sichtlich tief ergriffen. Zu stark ergriffen. Keines wollte das Dargebotene nach erzählen, noch auf bezügliche Fragen eintreten, während dieselben Schüler sich über das Kätzlein daheim, über das Spätzlein am Fensterbrett, über ein Erlebnis, alles Dinge, die sie auch bewegt und gefühls-mässig erfasst hatten, lebhaft äusserten. Hier war das Gefühl der Kinder stark genug, um Sprechreiz, aber nicht so stark um Sprechhemmnis zu werden. Sprechreize zu wecken ist eine Hauptaufgabe der Spracherziehung. Wir haben aber soeben gehört, wie eine Ueberhäufung mit zu starken Reizen die Kinder sprachlahm macht. Wir haben somit nachzuforschen, welche Triebe im Kinde am natürlichsten sich äussern und wirksam sind, die wir in den Dienst

der Sprachbetätigung stellen können. Der regste Trieb beim vorschulpflichtigen und auch beim schulpflichtigen Kinde ist entschieden der Spieltrieb. Er findet Ausdruck in reger Bewegung der Hände, im Mienenspiel, in bewegter Sprechfähigkeit. Auch schwächer begabte, stille Kinder zeigen hier grosse Sprechfertigkeit, reden klar und frisch. Fast alle Kinder lieben beim Spiel ein gewisses Dramatisieren. Da heisst es: «Du bist der Vater, du die Mutter, Hansli das Kind» usw. Auf einmal ist ein lebhaftes Gespräch im Gang. Spieltrieb hat Sprechreiz und Sprechwillen erzeugt. Es ist eine bekannte Tatsache, dass bei Schüleraufführungen oft mittlere bis schwache Schüler die besten Spieler sind und auch sprachlich durchaus Befriedigendes leisten. Wieder ein Fall aus der Erfahrung: Anlässlich einer Theateraufführung der Kantonsschule hatte sich unter den Spielwilligen auch ein Schüler gemeldet, dessen Eignung von verschiedenen Lehrern angezweifelt wurde und zwar hauptsächlich wegen seines geringen Sprechwillens. Er wurde doch zugelassen und erwies sich als sehr wohl geeignet, legte einen erfreulichen Sprechwillen und eine gute Sprechfertigkeit an den Tag. Der Lehrer, der am meisten Bedenken geäussert hatte, erklärte später: «Dem hat das Theaterspiel über Erwarten gut getan. Er leistet nun auch im Unterricht mehr.»

Den Sprechwillen namentlich der jüngern Kinder regt auch die Fabel an. Sie entspricht wie das Märchen der Denk- und Sprechweise der Kinder. Die Phantasie des Kindes belebt die ganze Umwelt, und es legt allen Wesen dieselben Fähigkeiten des Fühlens und Denkens bei, die es selber besitzt. Daher betrachten wir mit ihm auch von diesem Standpunkt aus die Wesen und Erscheinungen seiner Umgebung. Ich erinnere mich noch ganz genau der lebhaften Freude der kleinen Erstklässler, als wir in der Seminar-Uebungsschule ihnen einmal ankündigten, wir wollen nun einen Stunden- oder Arbeitsplan für das Kätzchen aufstellen. Da kamen Vorschläge: im Keller oder in der Scheune Mäuse fangen; im Garten auf ein Vöglein passen oder auf dem Hühnerhof ein Kücklein stehlen; Naschen in der Küche; auf der Treppe sich putzen und sonnen; mit den Kleinen spielen usw. Die Kinder nannten in freudigem Wetteifer eine ganze Reihe von Punkten und berichteten mit grosser Sprechlust.

Gegen ein solches Verfahren, das natürlich nur für untere Klassen gedacht ist, wird etwa der Vorwurf erhoben, die Tatsachen, das Wirkliche kommen zu kurz. Das stimmt nicht. Wir können alles,



was einer Behandlung wert ist, hereinbeziehen, wenn der Lehrer sich genau in die Lektion hineinlebt und die Schüler richtig leitet. Aengstliche Seelen fürchten auch, die Kinder werden zum blossen Spielen angeleitet, dass sie später einer sachlichen, mehr wissenschaftlichen Betrachtung nicht mehr fähig seien. Das «Verpersönlichen» gehe ihnen nach. Das ist erfahrungsgemäss nicht der Fall. Die Schüler der obern Klassen lösen sich von diesem «Spiel der Kleinen», wie sie es nennen. Sie haben die Dinge aber lieb gewonnen und können dieses Anreizes des Spielerischen entbehren. Sollten sie aber auch noch personifizieren, so was tut's? Tun's nicht auch Dichter? Auf keinen Fall dürfen wir einem Kinde eine solche Betrachtungsweise gewaltsam ablösen. Wenn die Kinder daran das Sprechen geübt und die Eindrücke gestalten gelernt haben, wächst nicht nur ihre Sprechlust, sondern auch ihre Beobachtungsfreudigkeit.

So wie die Sprechreize belebend auf die Sprache einwirken und nötig sind, so können Sprachhemmungen vertiefend wirken. Man ist heute vielfach geneigt, den Schülern wenig zu korrigieren. Nicht mit Unrecht sagt ein deutscher Schulmann: «Wir haben zu viel Respekt vor den Herren Schülern.» Wir nützen ihnen dadurch nichts, dass wir sie schwatzen lassen. Reden heisst nicht Schwatzen; Schwatzen heisst nicht Reden. Reden ohne eigentlichen, innern Sprechwillen heisst Plappern; Reden mit völlig ungehemmtem Sprechwillen heisst Schwatzen. Sehr oft lässt sich der Schüler dazu verleiten, durch Fortreden, durch oberflächliches Uebergehen, Ueberhobeln sachlicher Schwierigkeiten sich die Arbeit zu erleichtern. Oft teilt der Lehrer diese Einstellung. Er lässt sachliche Unrichtigkeiten durchgehen und glaubt, der Sprachveredlung zu dienen, indem er nur auf die sprachliche Fertigkeit abstellt. Die Auffassung ist irrig. So entstehen falsche Assoziationen zwischen Sach- und Wortvorstellungen, und die Sprache kann dann nicht Anspruch machen darauf, klar und wahr zu sein. Jede sachliche Unrichtigkeit und Ungenauigkeit muss also, wenigstens bei ältern und reifern Schülern, gerügt und verbessert werden. Wir müssen künstlich Hemmungen herbeiführen. Ein Mittel dazu sind die Hemmungsfragen. Sie sind zwar keine eigentlichen Fragen, wie wir bald sehen werden. Der Reiz, den sie auslösen sollen, dient dazu, von der herrschenden Sprachrichtung abzulenken, ihr entgegenzuwirken, sie zu hemmen. Dies kann oft schon durch kurze Zwischenbemerkungen geschehen: Pass auf! Ist das

recht? Was sagt ihr dazu? Diese Bemerkungen sollten aber möglichst des Salzes der Ironie entraten und ganz den Charakter freundlicher Berichtigung durch Lehrer und Mitschüler haben, da sonst besonders die schüchternen Schüler leicht entmutigt werden. Während man einen notorischen Leichtfuss, Grosssprecher und Besserwisser bei dieser Gelegenheit wohl einmal entschiedener zurückbinden und unter Beiziehung der Klasse ein wenig blossstellen darf. Wenn er sich gelegentlich durch seine Oberflächlichkeit vor der Klasse lächerlich macht und durch diese kritisiert werden muss, wirkt dies oft mehr, als wenn der Lehrer ihn noch so oft verbessert und ermahnt, in der Darstellung genauer zu sein.

Von besonderer Bedeutung in der Spracherziehung sind überhaupt die Fragen, sowohl zur Weckung von Sprechreizen wie zur Herbeiführung künstlicher Sprachhemmungen. Doch haften diesen sehr oft erhebliche Fehler an. Vielfach wird zu schwer gefragt, oft berücksichtigt der Lehrer nur den Stoff, d. h. den Wert, den er diesem beimisst, aber nicht die Fassungskraft und Sprechfähigkeit des Schülers. Dann wird wieder zu leicht gefragt, d. h. so, dass man den grössten Teil der Antwort in die Frage hineinlegt. Dass selbst den Wägsten und Besten unter den Pädagogen gelegentlich eine recht banale Frage unterlaufen kann, beweist folgendes Beispiel in Reins «Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts»: Wie ist das Hähnchen nun über den Tod des Hühnchens? — Die Beantwortung dieser Frage setzt voraus, dass sich die Schüler genau an den bei der Darstellung gebrauchten Satz erinnern. Dann aber brauchen sie nur ein Wort anzufügen. Besser wäre hier die Frage: «Und nun das Hähnchen?» Wir sollten also möglichst natürlich und unaufdringlich Sprechreize und Hemmungen an die Schüler herantragen, denen sie naturnotwendig folgen oder entgegentreten müssen. Dies geschieht am besten, wenn wir das Leben in die Schulstube hereinlassen. Hildebrand empfiehlt, einmal den Schülerstreit vom Spielplatz hereintragen zu lassen. Sprechwille und Hemmung treten da in ganz natürlicher Weise in Wechselwirkung. In dieser Richtung wirken möchten z. B. die Wynekenschen Schulgemeinden in Amerika mit ihrer Selbstverwaltung der Schüler. Die Schüler kommen dort reichlich in die Lage, ihre Interessen und Rechte in Anwesenheit des Lehrers zu vertreten. Dabei ist natürlich Umsicht und Takt, geschickte Führung des Lehrers vonnöten, wenn nicht, namentlich auch in sprachlicher Hin-



sicht, das Gegenteil von dem erreicht werden soll, was man wünscht und beabsichtigt.

In ähnlicher Weise wirken auch freie Diskussionen über Dinge, die allen Schülern bekannt sind und sicher auch alle interessieren: Wie kann man sich in einer fremden Gegend zurechtfinden? Ist es recht, dass wir Gemeinde und Kanton Steuern bezahlen? Welche Vor- und Nachteile hat für uns der Fremdenverkehr (der Autoverkehr)? Mit diesem Teil des Deutschunterrichts geben wir dem Schüler vielleicht etwas vom Wichtigsten fürs Leben mit, die Fähigkeit nämlich, auf Hemmungen zu reagieren, sein Innerstes zu zeigen, frei und unerschrocken zu seiner Meinung zu stehen. Denn gerade das ist vielfach unsere grosse Not, dass der einfache Mann aus dem Volke das, was ihn innerlich beschäftigt, nicht sprachlich erfassen und ausdrücken kann. Das macht ihn vielfach auch innerlich unsicher. Er zieht sich in sich selber zurück, geht der Oeffentlichkeit mit seinen vielfach ganz gesunden Ansichten verloren. Viele gehen infolge dieser Hemmungen dann zu Hintenherumschimpfern und Wühlhubern über, die das volle Licht des Tages scheuen und doch den Drang haben, etwas in ihrem Innern Ausdruck zu verleihen. Ohne Pedanterie dringen wir aber darauf, dass die Schüler sich stets genau und auch möglichst schön ausdrücken. Begnügen wir uns nicht mit Ausdrücken, die die Sache ungefähr bezeichnen. Lehren wir die Schüler auch einsehen, dass ein Ausdruck je nachdem an einer Stelle und in einem Zusammenhang trefflich passt, an anderer Stelle sehr unangebracht ist. Es heisst z. B. ganz richtig: «Wir beförderten das Heu mittels Hornschlitten ins Tal hinab.» Dagegen klingt es hart und unschicklich: «Wir beförderten den kranken Vater ins Krankenhaus.» Auch bei Behandlung von Gedichten und andern Stücken aus dem Lesebuch haben wir Gelegenheit, darauf aufmerksam zu machen, wie verschieden geschickt verschiedene Menschen ein und dasselbe ausdrücken. Ein Beispiel: Otto Ernst schliesst sein Gedicht «Nis Randers», das das wunderbare Wiederfinden eines verschollenen Sohnes und Bruders darstellt, mit dem Ruf des beim Rettungswerk tätigen Schiffers: «Sagt Mutter, s'ist Uwe!» Julius Wolf, der genau denselben Stoff behandelt, schliesst mit: «Es ist Uwe, dein Sohn.» Warum ist das erste schöner als das zweite? Weil es anschaulich, wirklichkeitsdurchflutet ist.

Wie häufig weichen wir bei den täglichen und alltäglichsten

Umgangsformen vom Natürlichen, Klaren und Selbstverständlichsten ab. Statt «würden Sie die Liebenswürdigkeit haben, mir die Butter zu reichen», sagen wir einfach und doch anständig genug: «Darf ich um die Butter bitten.»

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass in der Schule Sprechreize geweckt und Sprachhemmungen gegeben werden müssen. Dies kann am besten bewerkstelligt werden durch das Unterrichtsgespräch in allen Fächern und auf allen Schulstufen. Die alte Schule liess nur lernen und aufsagen. Welch grosser Fortschritt war dann die Auflösung des Unterrichts in Frage und Antwort, also die Einführung des Unterrichtsgesprächs als pädagogisches Prinzip. Die beim Kinde vorhandenen Vorstellungen sollten bei der Aufnahme des neuen Unterrichtsstoffes helfen. Der vorhandene Vorstellungsschatz sollte assoziative Momente für das neu zu Behandelnde bieten. Um die Vorstellungen aber zu wecken, mussten Fragen gestellt und Hinweise gegeben werden, auf die die Schüler reagieren sollten. So entwickelte sich z. B. auch der darstellende und entwickelnde Unterricht, wie die Herbart-Zillersche Schule ihn lehrte und hochhielt. Dieser Unterricht setzt, wenn er gelingen und den Forderungen seiner Begründer und Vertreter genügen soll, eine gründliche Ueberlegung des Lehrenden voraus, wenn, nun in unserm Sinn ausgedrückt, Sprechreiz und Hemmung in richtiger Weise in Wirkung treten sollen. Vor allem ist bei den Fragen und Leitungen darauf zu achten, dass nicht die oft angewandte Form gewählt wird: «Was ist dann geschehen? Wie sieht es hier aus? Welche Folgen hat dies? usw.» Statt: «Was mag geschehen sein? Wie mag es hier wohl aussehen? Welche Folgen hatte dies wohl? usw.» Wir verlangen ja nur Vermutungen, Erwartungen usw. vom Schüler. Im weitem ist zu warnen vor zu häufigem Einschieben von Fragen. Oft sind die Kinder mit grosser Freude bereit, den Stoff, den der Lehrer darbietet, aufzunehmen. Sie sind ganz Ohr für seine Erzählung. Da unterbricht er sich selbst mit der Frage: «Was ist nun wohl geschehen?» usw. Da werden starke Erwartungen zurückgedrängt; die geistige Bereitschaft des Kindes wird getrübt. Das Kind empfindet ganz ähnlich wie wir, wenn uns jemand etwas Interessantes erzählt und, sich selber unterbrechend, die Frage einschiebt: «Und dann, was meinen Sie, was ist nun geschehen?» Wir werden ungeduldig, wenn nicht gerade unwillig, und nennen einen solchen Erzähler «Gesprächzerrer». Die Schüler empfinden eine zu



häufige Unterbrechung durch Fragen namentlich in Märchen, im Robinson usw. hemmend und lästig. «Ein Zerfragen der Märchen ist eine Sünde am Schüler und am Stoff», möchten wir da mitausrufen. Anders ist es bei beschreibenden Stoffen, wo die Erwartungen der Schüler nicht so sehr nach Befriedigung drängen. Ohne hier näher auf die Frage eintreten zu wollen, würden wir heute noch dem darstellend-entwickelnden Unterricht der Herbart-Zillerschen Schule gegenüber der amerikanischen «Textbuchmethode» und der «Berthold Ottoschen Hauslehrerkunst» weitaus den Vorzug geben. So sehr es den Schreibenden reizen würde, näher darauf einzugehen, muss er sich dies des Raumes wegen versagen.

Das Ergebnis unserer Ueberlegung wäre etwa folgendes:

Wir müssen so viel künstliche Sprechreize geben, Fragen stellen, dass die Sprechlust in Gang kommt und in Gang bleibt.

Der Lehrer soll der Antwort des Schülers sichtlich Interesse entgegenbringen, auf sie gespannt sein und sie, wenn sie auch nicht ganz dem Wunsch entspricht, wohlwollend annehmen, um so die Sprechlust des Schülers nicht einzuschränken, sondern eher zu beleben. Stellt sich der Lehrer zu sehr nur auf eine Antwort, d. h. auf s e i n e Antwort ein, wird das Kind unfrei, es nimmt Schulhaltung an statt seiner freien, rein menschlichen Haltung.

Ich würde es auch nicht als eine Verfehlung betrachten, wenn sich der Lehrer gelegentlich von den Kindern leiten liesse, wenn diese einen besonders originellen Einfall haben und eigene Wege gehen wollen. Sie tun dies ab und zu gerne, wie beim Spaziergehen, wo sie auch abseits des Weges mehr erleben und tiefer erleben, als wenn sie stets neben Vater und Mutter hergehen. So gehen sie gelegentlich auch in Gedanken gerne eigene Wege und lernen bei der kurzen Aeusserung eines Einfalles, einer blitzartigen Eingebung vielleicht mehr, als wenn sie nur dem allgemein gerichteten Unterrichtsgespräch folgen.

Und noch eines, das auch in dieser Blickrichtung liegt, möchte ich nicht unerwähnt lassen, die Frage nämlich, ob wir bei unsern Fragen und mit unserm Unterrichtsgespräch nur so weit gehen dürfen und sollen, dass immer a l l e mitkommen und antworten können. Führt dies nicht schliesslich zur sprachlichen und überhaupt geistigen Lahmlegung der Begabten der Klasse? Sollen wir nicht gerade diesen ab und zu eine Nuss zu knacken geben, damit sie ihre

grössere Kraft erproben und betätigen können? Bei aller Achtung vor der Forderung, die Klasse als Ganzes sollte gleichmässig gefördert werden, müssen wir jene andere energisch betonen: Die Begabten nicht verkümmern lassen!

Damit bin ich am Ende meiner Ausführungen. Ich bin überzeugt, Ihnen wenig oder nichts Neues gesagt zu haben. Aber es ist gut, wenn hin und wieder auch alte, bewährte Brücken wieder einer Belastungsprobe unterzogen, auf ihre Tragfähigkeit hin geprüft und mit neuen verglichen werden. Beide werden dann eine richtigere Würdigung erfahren.

Der wirksamste Spracherzieher ist nach meinem Dafürhalten der, der mit warmer Anteilnahme einzudringen sucht in die geheimen Tiefen der kindlichen Seele, mit herzlicher Liebe deren Höhen- und Tiefenschwingungen lauscht und der ans Licht drängenden jungen Persönlichkeit durch Ermutigung einerseits und weise Zurückhaltung anderseits den Weg weist zu den Geheimnissen und Schönheiten der Muttersprache. Je tiefer er selbst in das Wesen derselben, besonders seiner Mundart, einzudringen sich bemüht, desto besser wird er seine hohe Aufgabe zu lösen imstande sein, desto schöner wird sich an ihm die Verheissung Goethes erfüllen: «Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen.»

#### Benutzte Literatur:

O. v. Greyerz, Spracherziehung.

Sigismund Rauh, Deutsche Spracherziehung in der Schule.

G. Kühn, Aufsatz und Spracherziehung in der höheren Schule.

Rudolf Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht.