

Zeitschrift: Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl scolastic grischun

Herausgeber: Lehrpersonen Graubünden

Band: 10 (1950-1951)

Heft: 1

Artikel: Grundfragen des Muttersprachunterrichts

Autor: Furrer, Walter

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-355724>

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: 06.02.2026

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

Grundfragen des Muttersprachunterrichts

von Dr. Walter Furrer

Vortrag an der Jahresversammlung
des Bündner Lehrervereins
in Scuol/Schuls am 11. November 1950

Der rechte Lehrer und Erzieher wird in jedem Fach und bei allem seinem Unterricht immer wieder vor die eine große Frage gestellt, ich möchte sie die didaktische Gewissensfrage nennen:

Wie lebt das, was ich in meinen Schülern entwickeln und fördern möchte, schon von selbst in ihnen? — und —

Welche echten Bedürfnisse und Kräfte sind in diesen Kindern bereit, das Neue, das ich zu lehren habe, verstehend aufzunehmen und selbstdätig zu verarbeiten?

Wenn Pestalozzi sagt, unterrichten sei aufladen auf einen Wagen, der von selber laufe, so meint er einen Unterricht, der von Befunden bestimmt wird, die sich als Antworten auf diese unsre Frage ergeben.

Und wenn wir alle dem gegenüber gestehen müssen, wir könnten in unserm Unterricht im allgemeinen nicht einfach auf Wagen aufladen, die schon von selber laufen, so besteht der begründete Verdacht, daß wir als Lehrer oder daß unsre Lehrpläne und Lehrmittel nicht von Einsichten in die entwicklungsgemäßen Grundlagen und Strebungen des kindlichen Geistes her den Unterricht gestalten, sondern vielmehr Ziele zu erreichen suchen, die von außen her und also nicht nach pädagogischen Gesichtspunkten aufgestellt worden sind.

In seinen Darlegungen über eine organisch-genetische Methode (Lenzburgerrede) will Pestalozzi den Lehrern zur Pflicht machen, in jedem Falle zu erforschen, beziehungsweise einführend und nachdenkend zu erfassen, welches die der Menschennatur, der Entwicklungsstufe und der Individualität gemäßen Ansatz- und Fortleitungspunkte eines jeden Unterrichtes seien:

«Die Methode soll nicht nur überhaupt in der Menschennatur gründen und aus ihr hervorgehen; sie soll dieselbe in ihrer Individualität im Kinde unmittelbar darstellen.» — «Unmittelbar also geht die Methode individuell vom Kinde selbst aus, das sie vor sich hat; ja es gibt überall kein Positives in der Erziehung und dem Unterrichte als eben das Kind als Individuum und die individuell in ihm vorhandene Kraft.» — «Die Methode will nichts entwickeln, als was im Kinde als Anlage vorhanden ist, und diese Anlage hinwiederum einzig von ihr aus und aus ihrem innern Mittelpunkte.»

Wir werden zwar im Verlauf unserer Besinnung erkennen, daß diese stete Bezugnahme auf die Individuallage der Schüler, wofür die vielen kleinen und kleinsten Schulen in den Bergen¹ günstigste Voraussetzungen bieten, im Mutter-

¹ Martin Schmid: Die Bündner Schulen.

sprachunterricht einer zweiten wesentlichen Bedingung begegnet, die gerade in Zwergschulen kaum zu erfüllen ist; aller naturgemäße Sprachunterricht verlangt nämlich nach einer sprechenden Gemeinschaft, nach einer Gemeinschaft gleichartig erlebender, gleich gestimmter, gleich strebender Schüler. Kann die Schule eine solche Gemeinschaft nicht bieten und nicht schaffen, so ist der Lehrer genötigt, die zu erlernende Sprache den Kindern in langwieriger und mühsamer Kleinarbeit sozusagen künstlich beizubringen.

Beantworten wir aber zuerst unsre Grundfrage: Wie lebt die Muttersprache, die ein jeder von uns in seinen Schülern fördern möchte, schon von selbst in diesen, und welche Bedürfnisse und Kräfte sind bereit, das Neue, das heißt die Schriftsprache, welche zu lehren und zu lernen ist, selbttätig zu erarbeiten?

Nun: Alle körperlich und geistig normalen Kinder, auch die aus wortkargen Familien einsamer Berggehöfte stammenden, treten mit einer im Elementaren vollentwickelten Sprachfähigkeit ins erste Schuljahr ein²; im Bereiche ihrer Lebenserfahrung verstehen sie, was man zu ihnen sagt, berichten sie, was ihnen mitteilenswert erscheint, ihr kleines Vokabular ist zweckmäßig angelegt, und ihre Satzbildung befolgt die Regeln der Syntax. Damit ist ihre Sprachfähigkeit grundsätzlich als voll entwickelt anzuerkennen; denn unsre Sprache ist ja nicht eine statistisch erfaßbare Nomenklatur und kein Verständigungs-Schema, sondern ein Verständigungsprinzip mittels bedeutungserfüllter Lautzeichen. Und da sind sich die Kinder- und die Sprachpsychologen einig, daß im vierten oder spätestens im fünften Lebensjahr das normale Kind dieses Verständigungsprinzip praktisch erfaßt habe³. Tatsächlich beweist es durch sein verstehendes Auffassen und durch sein meinendes Verwenden sprachlicher Zeichen, daß sein Symbolbewußtsein in bezug auf das einzelne Wort und auf die grammatischen Formen, das ist die spezifisch menschliche Sprachfähigkeit, grundsätzlich voll entwickelt ist.

Die Muttersprache lebt also schon urwüchsig im Kinde, wenn es zum ersten Male in unsre Schulstube tritt und scheu oder keck dem Lehrer guten Tag sagt. In den ersten Lebensjahren hat es unermüdlich die meiste Aufmerksamkeit und Kraft seines Geistes aufgewendet, die Sprache seiner mitmenschlichen Umgebung zu erlernen. Nicht ein äußerer Zwang, sondern eine ursprüngliche seelisch-geistige Aktivität hat es dazu veranlaßt.

Wie Atem und Puls Urerlebnisse des Leibes, Sinnesempfindungen und Gemütsbewegungen Urerlebnisse der Seele sind, so sind Sinnhaftigkeit und gemeinschaftsbildende Macht der Sprache Urerlebnisse des menschlichen Geistes.

Der Anteil am Sprachbesitz einer Gemeinschaft gibt Macht über Dinge und Menschen, unabhängig von deren raum-zeitlichen Gegenwart; er erlaubt, die unendliche Fülle der Erfahrungen zu sondern, das einzelne zu bezeichnen und damit einzuordnen in wirkliche und gedachte Zusammenhänge; er macht zum verantwortlichen Sprachgenossen. Der Welt inne werden und sich selbst in die Welt entfalten, beides ist ganz wesentlich an sprachliche Betätigung gebunden⁴. Das Kind bemerkt dies früh, und wenn es schulreif wird, so bringt es uns eine

² Sr. Stäger: Der Sprachschatz der Schulneulinge. Bezieht sich auf Verhältnisse im Muota-Tal und seinen Bergschulen. Für städtische Verhältnisse fehlt leider eine gleichartige Untersuchung.

³ William Stern: Psychologie der frühen Kindheit. S. 144. Friedrich Kainz: Psychologie der Sprache. Bd. II, S. 41.

⁴ Das Mensch-Sein erweist sich vor allem in der Teilhabe an der Idee der Sprache und findet seine höchsten Möglichkeiten im persönlichen Gebrauch einer konkreten Sprache. Das gilt auch für normalbegabte Taubstumme und ihr Erfassen und Verwenden symbolisierender Zeichen. Idioten und Geisteskranke ohne eindeutig arbeitendes Symbolbewußtsein sind wie in eine außermenschliche Sphäre verbannt.

natürliche Bereitschaft, ja ein Bedürfnis entgegen, zu hören, zu reden, zu gestalten und sich von uns in alledem fördern zu lassen.

Welch schöne und dankbare Aufgabe müßte es sein, hier an diese lebensvolle mundartliche Eigentätigkeit anzuschließen und sie verbunden mit allem andern Unterricht zu fördern und zu pflegen. «Pflegt den Reichtum des Herzens; denn was wäre Sprache, wenn sie nicht Sprache des Herzens wäre.» So hat uns Pater Girard gemahnt. Doch wir sind verpflichtet, so bald als möglich eine zweite Sprache, die Schriftsprache, zu lehren, und in dieser Inneres zu äußern, ist unsern Kindern nicht so bald möglich. In einer Eingabe zum Problem «Mundart und Schriftsprache» hat eine Arbeitsgruppe der Stiftung «Pro Helvetia» darauf hingewiesen, daß der Übergang zur Schriftsprache zu Unrecht als etwas fast Selbstverständliches viel zu früh erzwungen werde; wörtlich hieß es⁵:

Bevor das Kind in seiner Muttersprache die nötige Sicherheit erlangt hat, die Begriffsbildung vollziehen konnte, wird es sprachlich in ein fremdes Gewand gezwängt. Dadurch wird die natürliche Anlage zur Ausdrucksfähigkeit oft verkümmert, das Kind in seiner naiven Mitteilungsfreudigkeit gestört und unnötig gehemmt. Könnte es diese Gaben zuerst in seinem Mutterlaut voll ausbilden, hätte es später kaum so große Mühe, sich ebenso sicher in der andern Sprachform freudig und geläufig auszudrücken. Nach der bisherigen Methode kommt es allzuoft nur zu einem papierenen, papageienhaften Nachplappern und zu dem bekannten Durcheinander, das weder den Mundarten noch der Schriftsprache Ehre macht, und im schriftlichen Ausdruck zu den, eigenen persönlichen Lebens baren, formelhaften Wendungen, welche wir in den üblichen Kinderbriefen mit Beschämung immer wieder begegnen, und in welchen wir das muntere und eigenwillige Beobachten und Plaudern der Kleinen schmerzlich vermissen.

Diese zutreffende Kritik darf von der Schule nicht unbeachtet übergangen werden. Nicht so freilich, daß der einzelne Lehrer sich dadurch ermächtigt wähnt, in seinen Klassen, unbeschwert von den ebenfalls legitimen Anforderungen an schriftsprachliches Können, in Mundart zu machen. Die notwendige Abkehr von der überlieferten Praxis, die schon im ersten Schuljahr die Schriftsprache zur Grundlage des Lese- und Schreibunterrichts macht, muß mit aller didaktischen Sorgfalt beraten und erprobt werden. Bereits sind dieser Bedingung entsprechende Mundartfibeln erschienen und in manche Versuchsklassen eingeführt worden⁶. Der dadurch geöffnete Weg hat eine große Verheißung, und diese wird sich in dem Maße erfüllen, als man im Vorwärtsschreiten hinter den unterrichtlichen Vorteilen die auf tiefere entwicklungspsychologische Tatsachen bezogenen pädagogischen Erfordernisse allgemein gewahren und erfüllen wird.

Wenn der Muttersprachunterricht Lehrern und Schülern so viele und oft vergebliche Mühen bereitet, so muß man nach den Ursachen nicht nur als nach Mängeln der Methode fragen: Sind unerkannte Schwierigkeiten beim Übergang zur Schriftsprache, sind Sachverhalte der geistigen Entwicklung, sind verfrühte Anforderungen, sind zu hoch gesteckte Ziele schuld?

Wir Erwachsene geben uns sicher zu wenig Rechenschaft, wie weit, wie weltenweit im Erleben der Kinder Mundart und Schriftsprache, obwohl Schwesternsprachen, voneinander getrennt sind, und wie sehr verschieden der Erwerb der Sprechsprache in einer Lebensgemeinschaft und das Erlernen der Schriftsprache in der Schule vor sich gehen. Es ist zum Beispiel irreführend, nur auf die

⁵ Eingabe an die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Veröffentlicht in Nr. 15, 1946, der Schweizerischen Lehrerzeitung.

⁶ Mundartfibel «Roti Röslis», herausgegeben von der Fibelkommission der Schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrervereine. — «Züri Fible», herausgegeben von Traugott Vogel; Sauerländer-Verlag, Aarau.

zahllosen gleichen Wortstämme und auf die wesentliche Übereinstimmung der Satzpläne hinzuweisen und daraus zu folgern, es müßte bei gutem Willen leicht sein, das Neue zu lernen. Dem ist nicht so, weil das Kind nicht so sehr die lexikalisch-grammatische Substanz einer Sprache achtet als vielmehr auf deren akustisch-rhythmische Erscheinung. Und da sind offenkundig die Unterschiede ganz bedeutend. Nur wenn wir unsre deutschsprachigen Erstkläßler zuerst ein Jahr nach Hannover in die Ferien schicken könnten, hätten wir und sie es nachher leichter; denn Sprache lernen heißt immer und überall zuerst Sprechen lernen. Das aber ist in unsren Schulen in bezug auf die Schriftsprache nicht der Fall. Darum bringen wir unsre Schüler nur mühsam voran.

Die dem Menschen ins Leben mitgegebene leiblich-seelische Potenz der sogenannten Sprachfähigkeit, derzufolge er sich triebhaft bemüht, die konkrete Sprache seiner Mitwelt sich anzueignen, kommt in unsren Sprachverhältnissen nur der Mundart als der eigentlichen Muttersprache zugute. Sie ist übrigens nicht immer die Sprache der leiblichen Mutter, wie jedermann erfährt, der Kinder in einem Sprachgebiet aufwachsen hört, das nicht dem der Familie angestammten entspricht. In erster Linie nämlich erwirbt sich das Kind die Sprechweise jener Menschengruppe, in deren Erlebensgemeinschaft es selbst sympathetisch eingeschlossen ist; eher erarbeitet es sich zwei Mundarten zugleich, als daß es auf das Idiom seiner (altersgleichen) Spielgefährten verzichtet. Dieser seiner eigentlichen Muttersprache verfällt man schicksalhaft und unausweichlich als dem Organon des gemeinschaftlichen geistigen Lebens. Ihr gegenüber oder neben ihr erlangt die Schriftsprache nie auch nur annähernd gleiche Bedeutung. Sie ist verbannt aus dem Leben, welchem das Kind gemeinsam mit Gespielen und Eltern, Dingen und Gedanken, Taten und Träumen angehört. Sie ist das fremd tönende oder das stumme Idiom des Unterrichts und der Bücher. Das triebhafte Wollen, das ureigene Wissen, das innige Fühlen, sie alle werden ausschließlich der Mundart anvertraut. In diese ist man hineingewachsen, mit ihr ist man verwachsen, sie ist eine Gabe der Gemeinschaft. Die Schriftsprache dagegen bleibt immer eine Aufgabe der Schule. Außerhalb ist hierzulande, für jung und alt, die angestammte Mundart das leistungsfähigste Mittel, die erlebten Wirklichkeiten geistig zu verarbeiten.

Hinzu kommt, wie schon angedeutet, daß der Erwerb der Mundart ganz unproblematisch und wie von selber vor sich geht. — Wir dürfen uns allerdings von der Bezeichnung «sprachliche Entwicklung» nicht verleiten lassen zu meinen, es handle sich dabei um etwas der körperlichen Entwicklung Gleichartiges; unsre Kinder entfalten die Sprache keineswegs aus einer angeborenen Anlage, wie sie etwa aus den Zahnkeimen ihre Zähne hervortreiben, oder, einer artlichen Erbanlage folgend, den aufrechten Gang annehmen. Die angelegte Sprachfähigkeit wird nämlich nur in einer sprechenden Umwelt und nach Maßgabe dieser Umwelt verwirklicht. Ob ein Neugeborenes nach sechs Jahren deutsch oder italienisch, surselvisch oder ladinisch spreche, das ist weder in seinem individuellen noch in seinem rassischen Wesenskern vorausbestimmt, sondern das wird vom Sprachgebrauch der Familie und des zufälligen Wohnortes entschieden.

Die Übermacht der Mitwelt ist allerdings nur ein vordergründiger Tatbestand, was die Übernahme von Wortarten, Redewendungen und Satzplänen anbetrifft. Diese erfolgt nämlich nach altersspezifischen Gesetzmäßigkeiten. Nicht was das

Kind am häufigsten zu hören bekommt, sondern was es seiner geistigen Entwicklung und Kontaktfähigkeit gemäß brauchen kann, übernimmt es in seinen Sprachgebrauch. Verfrühte Lehrversuche bleiben ohne Erfolg, oder sie bewirken, was gefährlich ist, ein bloß papageienhaftes Nachahmen, ein leeres Maulbrauchen. Nur innerhalb enger Grenzen können Milieu und Schule den Spracherwerb beschleunigen. Der verfeinernden und vergrößernden sowie der verlangsamenden Einflußnahme dagegen ist bedeutende Macht gegeben.

Der Kinderpsychologe William Stern, auf dessen Standardwerke über «Die Kindersprache» und die «Psychologie der frühen Kindheit» ich Sie aufmerksam mache, hat die auf einer Lebensstufe beherrschte Sprache darum zutreffend ein Konvergenzprodukt genannt, das als solches einerseits vom Einfluß der sprechenden Umwelt, anderseits aber von der aufnehmenden, auswählenden und gestaltenden Kraft des einzelnen bestimmt sei.

Jeder aufmerksame Erzieher weiß darüber Bescheid und übernimmt (unbewußt) die ihm vom Sachverhalt gebotene Aufgabe. — In der Familie kommt dem Sprache lernenden, vorschulpflichtigen Kind viel hinhorchende, verstehen wollende und ermutigende Anteilnahme zugute. Um mit den Kleinen ins Gespräch zu kommen, bedienen sich Eltern, Geschwister, Tanten und Onkel ungescheut dadaistischer Sprechweise, wiederholen sie in selbstvergessener Anpassung einfachste Redeformen, helfen sie mit benötigten Wörtern und Redewendungen freigiebig aus; mit tatsächlich vom Kinde benötigten, was wesentlich ist. Ohne gelehrte Erkenntnis, ohne ein umschriebenes Lehrziel, ohne ausgeklügelte Methode, sich lediglich instinktiv der Lebenslage, dem Leistungsvermögen und den Entwicklungstendenzen des Kindes anpassend, helfen sie diesem bei der Ausbildung seiner wichtigsten leiblich-geistigen Funktion in vortrefflicher Weise. — Erfolge, um die die Schule sie beneiden könnte, lohnen ihre Demut und Mühe. (Das ist, nebenbei bemerkt, auch so ein Fall, wo man als Lehrer gelegentlich besser bei den Müttern als bei den Gelehrten in die Lehre zu gehen hätte.)

Altersspezifische Gesetzmäßigkeiten in der auswählenden, aufnehmenden und gestaltenden Sprachkraft herrschen nicht nur über den Spracherwerb des Kleinkindes, sondern auch über Erwerb und Gebrauch der Schriftsprache durch die Schulpflichtigen. Jedem Elementarlehrer sind typische Rückfallerscheinungen in mundartlich längst überwundene, primitive Ausdrucksformen bekannt, welche das schriftsprachliche Reden und Schreiben der ersten Schuljahre kennzeichnen. Noch auf der Mittelstufe ist es schwierig, die Schüler über das nur hinweisende Berichten von Geschehnissen hinaus zu führen, zu einem qualifizierenden Beschreiben von Zuständen. Die sachlich und logisch bündige Abhandlung schließlich ist vollends nicht im Bereich des Gestaltungsvermögens unserer Volksschüler gelegen. Und das alles ist, mit Ausnahme der Rückfallerscheinungen beim Anfänger, nicht oder nur zum geringen Teil so wegen einer noch mangelnden stilistischen Schulung, sondern weil die geistige Reifung, die altersspezifischen Interessen keine weiter reichenden sprachlichen Leistungen zulassen. «Hätte ein Kind den Sprachschatz seines ganzen Volkes auswendig gelernt, es könnte mit ihm dennoch nicht über den Horizont seiner Kinderstube hinausdenken», gibt uns der Sprachphilosoph Fritz Mauthner zu bedenken.

Der Stil, das ist immer der ganze Mensch. Beim Schüler allerdings ist, was das sprachliche Gestaltungsvermögen anbetrifft, dieser ganze Mensch weitgehend in stufengemäße, überindividuelle Leistungsgrenzen eingefügt. Wir

haben darum im allgemeinen weder einen persönlichen Stil zu pflegen noch zu fordern, vielmehr sind wir berechtigt, unter Berücksichtigung von Sonderfällen, unsre methodische Arbeit auf geeichte Anforderungen auszurichten. Die individualisierende Methode, die wir eingangs durch einige Pestalozzi-Zitate absichtlich ins Blickfeld rückten, erhält also hier eine Lizenz zu Gunsten eines der Kollektivlage einer Schulklasse angemessenen Unterrichts. — Bevor wir uns jedoch diesem Sachverhalt zuwenden, müssen wir uns die Leistung der Sprache für das geistige Leben vergegenwärtigen.

Im allgemeinen betrachtet und behandelt man die Sprache lediglich als hoch qualifiziertes Verständigungsmittel, als rationales Werkzeug des Geistes. In dieser Hinsicht hat Schopenhauer die folgende Betrachtung angestellt:

Wenn man die längere und zusammenhängende Rede eines ganz rohen Menschen analysiert, so findet man darin einen solchen Reichtum an logischen Formen, Gliederungen, Wendungen und Feinheiten jeder Art, richtig ausgedrückt mittels grammatischer Formen und deren Flexionen und Konstruktionen, auch mit Anwendung der verschiedenen Modi des Verbums usw., alles regelrecht, so daß es zum Erstaunen ist, und man eine sehr ausgedehnte und wohl zusammenhängende Wissenschaft darin erkennen muß. Die Erwerbung dieser ist aber geschehen auf Grundlage der Auffassung der anschaulichen Welt, deren ganzes Wesen in die abstrakten Begriffe abzusetzen das fundamentale Geschäft der Vernunft ist, welches sie nur mittels der Sprache ausführen kann. Mit der Erlernung dieser daher wird der ganze Mechanismus der Vernunft, also das Wesentliche der Logik, zum Bewußtsein gebracht. Offenbar kann dies nicht ohne große Geistesarbeit und gespannte Aufmerksamkeit geschehen, die Kraft, zu welcher den Kindern ihre Lernbegierde verhilft, als welche stark ist, wenn sie das wahrhaft Brauchbare und Notwendige vor sich sieht, und nur dann schwach erscheint, wenn wir dem Kinde das ihm Unangemessene aufdringen wollen. Also bei der Erlernung der Sprache samt all ihrer Wendungen und Feinheiten, sowohl mittels Zuhören der Reden Erwachsener, als mittels Selbstreden, vollbringt das Kind, auch das roh aufgezogene, jene Entwicklung seiner Vernunft und erwirbt sich jene wahrhaft konkrete Logik, als welche nicht in den logischen Regeln, sondern in der richtigen Anwendung derselben besteht.⁷

Mit andern Worten: Bevor und öfters als wir mittels der Sprache denken, denkt die Sprache für uns. Indem das Kind ihre Zeichen und Formen mit den überlieferten Bedeutungsgehalten übernimmt, analysiert sich seinem Bewußtsein die komplexe Fülle der andrängenden Erfahrungen zu einzeln faßbaren Tatbeständen, und es ergibt sich ihm auf Grund der vollzogenen Analyse eine kategoriale Ordnung der Anschauungen, ja sogar, als Synthese, ein gegliederter Zusammenhang des Gedachten, und dies alles übereinstimmend mit dem traditionellen Welt-Begreifen seiner Sprachgemeinschaft.⁸

Doch ist dies nur die rationale Seite des Geschehens. Ein Muttersprachunterricht, der nur ihr dienen wollte, und der als einziges Ziel nur den regelrichtigen Gebrauch der Schriftsprache zu sachlich objektiver Darstellung von Sachverhalten anstrehte, würde seine Bildungsaufgabe bei weitem nicht erfüllen.

Die Welt der handgreiflichen Gegenstände und Vorgänge ist wohl wichtig, und ihre sprachliche Durchdringung ist eine immerwährende Aufgabe aller Elementarbildung. Anderseits ist die Welt der innerlichen Erfahrung und deren Bemeisterung durch die ihr zugeordneten Sprachsymbole für den Aufbau der Person, ihrer seelisch-geistigen Gestalt, ebenfalls wesentlich. Schon das erste Weinen und Lachen stammen aus diesem unsichtbaren und nur schwer mit Worten ausdrückbaren Bereich.

⁷ Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde. Par. 26.

⁸ Leo Weisgerber: Muttersprache und Geistesbildung.

In Kose- und Trostworten der Mutter, in Gebeten und Sprüchen wird dem Kinde vom Du her Kunde von einem kollektiven Seelenleben. Mögen ihm selber noch die Worte fehlen, zu sagen wie es fühle, so vermag es doch intuitiv zu verstehen, was andre meinen. Und von diesem Verstehen her lernt es sein eigenes Innenleben deuten und ihm verständlichen Ausdruck geben. — Etwas Entsprechendes ereignet sich im Bereich des «Rein-Geistigen». Gedanken, Ideen, Botschaften der Religion, Berichte aus längst entschwundenen Zeiten, werden nicht nur mit den Ohren gehört und vielleicht in Analogien erfaßt, sondern sie dringen unmittelbar in tiefste Schichten der Seele ein und beweisen von dort her ihr Eigenleben oft mit einer Macht, die leeren Worten nie zukommt. Es gibt ohne Zweifel eine Magie der Sprache, die auf das Tun und Lassen der Leute ebenso stark und nachhaltig einwirken kann wie empirische Tatsachen. Alle Inhalte des kollektiven Unbewußten können mittels der Sprache wachgerufen und wirksam gemacht werden. So fürchtet man sich vor dem Wolf, den man nie gesehen hat, vor Gespenstern, dem Jüngsten Gericht, man vertraut dem Schutzenkel, träumt vom goldenen Zeitalter.

Will der Muttersprach-Unterricht der geistigen Entwicklung wirklich dienen, so müssen wir Lehrer die sinnlich-assoziativen Erlebnisse und die prälogischen Wirkzusammenhänge im Sprachleben sehr genau beachten. — Darf ich an eine Forderung erinnern, die Martin Schmid an der Tagung vor einem Jahr an die Lehrerschaft gerichtet hat. Er sagte: «Es kann sich bei unserm Lehren und Bemühen nicht nur um das rein unterrichtliche Ziel, um den rasch sichtbaren und hörbaren Erfolg handeln, sondern um die Erfassung des ganzen Menschen, um das Lebendigmachen der geistigen Kräfte, um Dienst an einer Humanität im tiefsten Sinne des Wortes.»⁹

Es ist uns allen bewußt, daß das Kind ebenso sehr nach sprachlichen Eindrücken verlangt wie nach sprachlichem Ausdruck. Verse und Geschichten hören und immer wieder hören, selbst wenn es deren Inhalt längst auswendig weiß oder aber im einzelnen nicht versteht, das ist sein Begehr. Und wenn weder Mutter noch Großmutter ihm dieses Bedürfnis stillen, so lauscht es mit ungeteilter Aufmerksamkeit der Kinderstunde (oder einer Reportage) am Radio. — Wir müssen annehmen, daß die Klangkörper der Rede für den jugendlichen Menschen eine selbständige und selbsterhaltende sinnliche Wirklichkeit haben, unabhängig von der verstandesmäßig faßbaren Bedeutung. Eindrücklich kommt dies zur Geltung, wenn man beim wiederholten Erzählen eines Märchens einzelne Wörter oder sogar sinnlose Silbenkompositionen wie Zaubersprüche durch andere ersetzt oder gar wegläßt. Unfehlbar verlangen aufmerksame Zuhörer, daß man den ursprünglich zu Gehör gebrachten Wortlaut wieder herstelle. — Und wer hätte nicht schon erlebt, daß reifere Schüler ein (selbstgewähltes) Gedicht aus innigster Einfühlung melodisch-rhythmischem gestalten, nachträglich aber nicht imstande sind, besonders wenn es sich um Lyrik handelt, eine zureichende sachliche Inhaltsangabe mitzuteilen. Es soll Lehrer geben, die sich in solchen Fällen ärgern. Zu Unrecht! Aber tatsächlich krankt ja die sogenannte Gedichtsbehandlung in unsren Schulen so sehr an rationalistischer Sachlichkeit, daß sie durch Inhalts-Analysen oft zu einer eigentlichen Mißhandlung des Wesentlichen, nämlich des dichterischen Klanggebildes entartet. Der moderne

⁹ Martin Schmid: Die Lehrerpersönlichkeit. Vortrag an der Bündner Lehrertagung 1949.

Mensch verkennt ohne Zweifel den sinnlichen Eigenwert des Sprachlautes und den ästhetischen Eigenwert des poetischen Ungefährs, von welchen beiden echte Dichtung lebt und welche allein zu erleben der vollkommenen Hingabe durchaus genügen kann.¹⁰

Die Dichterin Maria von Ebner-Eschenbach hat es in sechs Zeilen aufgeschrieben, worauf wir unsre Schüler aller Stufen in geeigneten Stunden immer wieder aufmerksam zu machen haben, nicht durch Theorie, sondern durch sie ergreifende Erlebnisse:

Ein kleines Lied, wie geht's nur an,
daß man so lieb es haben kann,
was liegt darin? Erzähle!

Es liegt darin ein wenig Klang,
ein wenig Wohllaut und Gesang
und eine ganze Seele.

Für Wohllaut und Gesang sind Ohr und Gemüt unverbildeter Kinder von Natur empfänglich, und den seelischen Gehalt einer sprachlichen Äußerung vermögen sie wohl zu fühlen und zu erahnen, ja sogar zu beurteilen, wenn sie behutsam dazu angeleitet werden. Das sollen wir tun, wenn wir mit ihnen Märchen, Legenden, Fabeln und Gleichnisse, Geschichten und Gedichte lesen. Bedingung dabei ist allerdings, daß sowohl Lehrer als Schüler sich um eine Sprechweise bemühen, die im Bereiche des Seelischen ausdruckskräftig ist. In der angestammten Mundart dürfte dies wohl möglich sein, was uns ihre guten Dienste einmal mehr empfiehlt.

«Die sonoren Wirkungen ist man genötigt, beinahe ganz obenan zu stellen. Wäre Sprache nicht unstreitig das Höchste, was wir haben, so würde ich Musik noch höher als Sprache und also ganz zu oberst setzen.» — Das ist ein Ausspruch Goethes, den sich jeder Sprachlehrer tief einprägen sollte. Er wird ihm helfen, wenigstens in bezug auf die Poesie sich gelegentlich zu begnügen, wenn seine Schüler sich so dazu stellen, wie das Kind, von dem in folgenden Versen die Rede ist:

Vorlesung

Das Zimmer war voll Dämmerdunst gewesen,
da hat der Dichter Verse vorgelesen.

Nun schwieg er still; der Greis sprach in das Schweigen:
«Viel tiefer Sinn ist deinen Worten eigen.»

Es sprach die junge Frau: «Ich kann nichts sagen;
ich fühl mein Herz in deinen Versen schlagen.»

Da sprach das Kind: «Wie deine Worte klingen!
Ich hörte dich so gerne weiter singen!»¹¹

Neben dem Musikalischen in der Sprache und seiner großen Bedeutung für Eindruck und Ausdruck in der Rede, spielen im Kindesalter die durch das

¹⁰ Vergleiche hiezu die bedeutsamen Aufsätze von Hans Stettbacher und Josef Reinhart in Nr. 3 und 7, 1950, der Schweizerischen Lehrerinnenzeitung.

¹¹ Zitiert nach Hch. Kempinsky: Erlebte Dichtkunst.

Wort erweckten bildhaften Vorstellungen eine ebenfalls große Rolle für das verstehende Erfassen des Gemeinten.¹² Die Ausdrucksweise der echten Volksmärchen, ebenso die von Fabeln und Gleichnissen, ist diesem «Denken in Bildern» angemessen. Voll Anschauung, oft vergleichend, nie individualisierend im naturalistischen Sinn, erlauben sie, Personen, Geschehnisse und Zustände der eignen Lebenserfahrung und dem eignen Lebensgefühl ein- und unterzuordnen. Darum gehören sie zum besten Erzähl- und Lesegut der ersten Schuljahre, und wir sollten die Demut aufbringen, ihnen den gehörigen Raum zu geben.

Nun sind aber das «Denken in Bildern» und das «poetische Ungefähr» im sprachlichen Ausdruck nicht Ideale des Unterrichts unserer Schulen; denn deren Bildungsauftrag bezieht sich auf sachliche Kenntnis und rationale Durchdringung der empirischen Außenwelt, beides im Hinblick auf eine geforderte wirtschaftliche und soziale Bewährung des erwachsenen Menschen in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Das verlangt nach einem ausgedehnten und im Sachunterricht begrifflich geklärten Wortschatz, welcher erlaubt, ohne langes Hin und Her über interindividuelle Erfahrungen sich ins Einvernehmen zu setzen, individuelle Erfahrungen und Befunde eindeutig und allgemeinverständlich mitzuteilen, mündlich oder schriftlich. Unsre Schulen aller Stufen üben daher, wenn sie auf der Höhe der ihnen zugemuteten Aufgabe arbeiten, vor allem den sachlich differenzierenden Wortgebrauch und den logisch bündigen Satzbau im Dienste der Darstellungsfunktion.

Einzig der Muttersprach-Unterricht hat das Vorrecht, sich dieser unkindlichen Einseitigkeit teilweise zu entziehen und sich den musisch-ästhetischen Bildungsmöglichkeiten der Sprache zu widmen, wenigstens im Rahmen des aufnehmenden Zuhörens und Lesens und des nachgestaltenden Sprechens. Dies sollten wir denn auch ausgiebig tun!

Im Bereich des hervorbringenden Sprachschaffens liegen die Dinge etwas anders. Beim selbständigen Mitteilen ist die natürliche Sprechleistung unsrer Schüler auf affektive Kundgabe des Innenlebens und auf subjektive Hinweise nach der Außenwelt angelegt. Zwischen ihr und den Anforderungen der Schule nach sachgerechtem sprachlichem Nachgestalten der Wirklichkeit wird immer ein Spannungsverhältnis bestehen. Dieses Spannungsverhältnis kann nur zu Gunsten der höhern intellektuellen Leistung gelöst werden. Dem Lehrer kommt dabei die Verantwortung zu, die Anforderungen an die Schüler immer so zu bemessen, daß die Arbeit im Spannungsfeld pädagogisch fruchtbar wird. Worauf es dabei ankommt, läßt sich mit einem Mahnwort Pestalozzis an die Drillmeister seiner Zeit andeuten; er sagt in seiner Rede über die Elementarbildung:

Wenn die Mittel, das Kind reden zu lehren, außer dem Kreis seines wirklichen Lebens gesucht und gebraucht werden, so kann das nicht anders als zum Nachteil der Entfaltung seines Beobachtungsgeistes, seiner Tatkraft und seines wahren geistigen und sittlichen Lebens geschehen. Es ist ganz gewiß, daß, ohne die Entfaltung der Redekraft des Kindes mit seiner Beobachtung und Tatkraft im Leben in Übereinstimmung zu bringen . . ., alle Bemühungen, das Kind reden zu lehren, sich in gefährliche Künste, das Kind schwatzen zu machen, umwandeln, und es dahin bringen, daß es die Wahrheit seiner selbst, die Wahrheit seiner Gefühle, die Kraft seines Denkens und Handelns mit der Wahrheit seiner Kraft, über Fühlen, Denken und Tun reden zu können, in sich selbst verwechseln wird.

¹² E. R. Jaensch: Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter.

Die Gefahren der Überforderung bestehen nicht bloß in bezug auf das hervorbringende Sprachschaffen der Schüler, sondern auch in bezug auf das tatsächlich viel weiter reichende aufnehmende Verstehen. «Es genügt noch nicht, um einander zu verstehen, daß man dieselben Worte gebraucht, man muß dieselben Worte auch für dieselbe Gattung innerer Erlebnisse gebrauchen, man muß zuletzt seine Erfahrungen miteinander gemeinsam haben.» (Friedrich Nietzsche.) Wir alle haben die fatale Neigung zu meinen, mit den Worten auch schon die Sache verstanden, mit den Worten auch schon das Sachverständnis vermittelt zu haben. Da heißt es für die Lehrer aller Stufen und aller Fachgebiete sich selber und die Schüler genau zu beobachten. So berechtigt im Bereich des Ästhetischen die Anweisung Jean Pauls ist: «Fürchtet keine Unverständlichkeit, sogar ganzer Sätze; eure Miene und euer Akzent und der ahnende Drang zu verstehen, hellet die eine Hälfte, und mit dieser und der Zeit die andre auf», so sehr gilt schon im alltäglichen Gespräch seine andre Regel: «Die Muttersprache ist die unschuldigste Philosophie- und Besonnenheitsübung für Kinder. Sprecht recht viel und recht bestimmt mit ihnen, und haltet sie selber im gemeinsen Leben zur Bestimmtheit an.» Für die Schule vollends, wo es ihr um Sachverständnis und Denkleistungen geht, ist auf allen Stufen das Erkennen an Wortfindung gebunden, und die intellektuelle Entwicklung ist weitgehend durch Prägnanzstufen im Wortgebrauch und in der Satzbildung gekennzeichnet. Insfern muß natürlich schon die Schulung des auffassenden Verstehens auch solchen Übungen gewidmet sein, lange bevor man von den reifern Schülern präzise Gedankenführung in ihren eigenen Spracharbeiten verlangen darf. Der Unterricht in den Realfächern hat hierin meines Erachtens mehr zu leisten als der Muttersprachunterricht mitsamt seinen stilistischen und grammatischen Übungen.

Als Hauptergebnisse unserer bisherigen Betrachtungen wollen wir festhalten: Unsre Schüler achten viel weniger als der geschulte Erwachsene auf die lexikalisch-grammatische Substanz der Rede, und viel mehr auf die umfassende Ausdrucksleistung des Sprechenden, zu welcher die musikalische Modulation, Mimik und Gesten wesentlich gehören. Ihr Verstehen ist dementsprechend vorwiegend ein intuitiv-assoziierendes Auffassen und nicht ein rational-logisches Begreifen des Gemeinten. Die Gefahr von Mißverständnissen ist darum groß, so bald man den Bereich der alltäglichen Lebenserfahrung verläßt. Unsre Worte tragen ja nicht den Sinn von Mensch zu Mensch, sondern Sinn wird vom einen, dem Sprechenden oder Schreibenden gemeint, und vom andern, dem Hörenden oder Lesenden, verstehend nachgeschaffen, je gemäß der eignen Lebenssituation und Reife. Fallen Sprechmelodie, Mimik und Gesten aus, was beim Lesen und Schreiben von Texten immer der Fall ist, so gilt es in erster Linie, die schwarz auf weiß vorliegende lexikalisch-grammatische Substanz verstehend aufzufassen. Das bedeutet für die Schüler eine außerordentlich anstrengende Leistung. In den ersten Jahren ihres Schriftsprach-Studiums, wo sie auch kaum in der Lage sind, durch laut lesendes Nachgestalten sich selber einführend den Sinn zu erschließen, ist ihre Aufgabe besonders schwierig.

Bevor wir zum Lesen schriftsprachlicher Texte vordringen, etwa im zweiten Schuljahr, sollten darum Ohr und Mund durch ausgedehnte Übungen im (Nach-)Sprechen von schriftsprachlichen Versen und Prosa, im (Nach-)Gestalten von Gesprächen (Theater) und Liedern befähigt worden sein, zu lesende Texte auch

melodisch und rhythmisch zu gestalten. «Da Lesen und Schreiben beides nur künstliche Arten des Redens sind, so müssen sie beide, wenn der Unterricht naturgemäß betrieben werden soll, dem wirklichen, gemeinen Redenkönnen nachgesetzt werden; und doch ist die halbe Welt in Bewegung, daß das Lesen und Schreiben immer mehr vor dem Redenlernen und Redenkönnen betrieben werde.» So klagte schon Pestalozzi in seiner Lenzburgerrede aus tiefer Einsicht in die hier waltenden Gesetze.

Nun ist aber gerade die mehrklassige und vor allem die mehrklassige kleine Schule, wie sie in unsren Bergen die Regel ist, in die praktische Unmöglichkeit versetzt, die grundlegende und entscheidend wichtige Arbeit der primären Sprechschulung zweckmäßig zu leisten. Es ist ihr gar nicht möglich, schriftsprachliche Sprechgemeinschaft zu bilden, was wir doch bieten müßten, um unsren Schülern einen naturgemäßen Sprachunterricht erteilen zu können. Es fehlt dazu nicht nur die Zeit, es fehlt jene Mehrzahl gleichaltriger, gleich erlebender Kinder, welche eine natürliche Sprechgemeinschaft bilden könnten. Singspiele, szenische Gespräche, kleine Theater, freies Erzählen kleiner Erlebnisse, Aussprachen über gemeinsame Beobachtungen, diese aufwärtsführenden Stufen auf dem Wege zur lebensvollen Sprachbeherrschung, man kann sie gar nicht ersteigen, wo nur ein oder zwei Kinder einer Klasse da sind, und wo der Lehrer überdies sich jeden Tag nur wenige Viertelstunden einer Gruppe widmen kann. Von den zusätzlichen Schwierigkeiten der Halbjahr-Schulen und der romanischen Sprachgebiete im besondern muß ich nichts sagen; Sie kennen diese besser als ich.

Der Muttersprachunterricht in der mehrklassigen (Zwerg-)Schule kann das Erlernen der Schriftsprache mindestens in den ersten paar Jahren kaum anders betreiben als eine Art beschwerliche Bastelarbeit; es gilt da sozusagen, daß ein jedes Kind sich zuerst einmal das Werkzeug ‚Schriftsprache‘, mit dem es eigentlich arbeiten sollte, mit Hilfe des Lehrers erschaffe. Unsre zahlreichen Kollegen im Unterland, die ebenfalls in drei-, sechs- und sogar achtklassigen Schulen arbeiten, dort oft mit vierzig und mehr Schülern, stehen unter entsprechend schweren Bedingungen. Um trotzdem bis zum Ende der Schulzeit anerkennenswerte Leistungen vor allem auch in den schriftlichen Arbeiten erreichen zu können, muß der Lehrer mit seinem psychologischen Verständnis von den in seinen Schülern vorhandenen Kräften und Bedürfnissen her seine Methode gestalten und seine Ansprüche stellen, dabei selber ein Vorbild einfacher klarer Sprechweise sein.

Wir sollten uns alle klar sein, daß wir weder Dichter noch Journalisten auszubilden haben, sondern Kinder, deren schriftsprachliche Ausdrucksfähigkeit bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit derjenigen von geschulten und sprachgewandten Leuten nur in den Grundzügen anzugeleichen ist. Dieses elementare Können soll von einer urwüchsigen Art sein, damit alle mit gesundem Menschenverstand begabten Jünglinge und Töchter es den persönlichen Lebensumständen entsprechend selbstständig weiterentwickeln oder doch wenigstens sich erhalten können. Daß dies letztere heute in weiten Kreisen leider nicht der Fall ist, beweisen jedes Jahr die Ergebnisse der schriftlichen Rekruttenprüfungen. — Wir können hier die Ursachen dieser für unser Volk schwerwiegenden und für das Ansehen der Volksschule verhängnisvollen Tatsachen nicht untersuchen. Die bisher aufgezeigten Grundsätze für den Muttersprach-Unterricht dürften

helfen, sie deutlicher zu sehen. — Ich darf aber an dieser Stelle vielleicht bemerken, daß ich keinen zweiten Lehrplan kenne, der so weise und zweckmäßig über die Möglichkeiten und Ziel der einzelnen Schulstufen spricht, wie der für die deutschsprachigen Volksschulen Graubündens. Was darin über Heimatkunde- und über Sprach-Unterricht gesagt wird, scheint mir eine Wegleitung zu sein, die sowohl dem Geiste Pestalozzis als neuester wissenschaftlicher Einsicht entspricht.

Da die selbständige schriftsprachliche Leistung beim Schreiben von Briefen und Aufsätzen nicht nur gegen außen als die repräsentative Leistungsform des Muttersprach-Unterrichts gilt, sondern wegen ihrer tatsächlichen Bedeutung als Bildungsmittel und Bildungszeugnis auch pädagogisch betrachtet eine wesentliche Angelegenheit ist, sind die Antworten auf hier sich stellende Grundfragen besonders wichtig.

Einen für die gerechte Würdigung der Schülerleistung entscheidender Tatbestand ist da allen andern Einsichten voranzustellen: Alle geschriebene Sprache isoliert die Ausdrucks- und Darstellungsleistung in einem so hohen Maße aus der Gesamtsprache der Person, zu der wie schon wiederholt betont auch Melodie, Rhythmus, Mimik, Gesten gehören, alle geschriebene Sprache macht den begrifflichen Wortsinn und die grammatischen Formen so sehr zu den alleinigen Trägern des Gedankens oder Gefühls, daß dem Kinde, das noch viel ausschließlich als der Erwachsene aus seiner leiblich-geistigen Ganzheit heraus sich ausdrückt, und dabei mit umfassenden und ungefähren Worten ganz gut zurechtkommt, die besten Möglichkeiten genommen sind.¹³ In den Elementarklassen ist das so offensichtlich, daß sich niemand darüber täuschen kann, daß niemand deswegen Schülern oder Lehrern Vorwürfe macht. Aber es gilt auch noch daran zu denken, wenn im vierten und meistens noch im achten und neunten Schuljahr das «Werkzeug» Schriftsprache schon leidlich beherrscht wird.

Was nun den Unterricht im Gestalten schriftlicher Arbeiten anbetrifft, so gibt es heute keine didaktische Theorie, die in unsren Schulen allgemein anerkannt und befolgt wird und damit eine innere Einheit der Ziele, Mittel und Ergebnisse gewährleistet. Die Bewertung von Schülerleistungen beim Übertritt an andre Schulen machen uns die peinlichen Auswirkungen dieses Sachverhaltes immer wieder bewußt.

Wer in der neuern methodischen Literatur deutscher Sprache sich erkundigt, sieht in den letzten Jahrzehnten zwei Richtungen miteinander ringen und nebeneinander hergehen. Sie gehören grundverschiedenen Lebenseinstellungen an. — Die Reformer um die Jahrhundertwende haben bekanntlich den damals allein üblichen, nach Schema abzufassenden, sogenannten «gebundenen Klassenaufsatz» zur Schundliteratur erklärt und statt seiner die freie individuelle Äußerung als die einzige, der kindlichen Sprachentwicklung bekömmliche Übung und Leistung angepriesen. Lebensnaher Inhalt und kräftiger Ausdruck waren die Kennzeichen dieses erfrischend in einen muffigen Aufsatzbetrieb eindringenden Expressionismus. «Es kommt darauf an, einen Augenblick, einen gesteigerten, vom Leben durchpulsten Augenblick in aller Sinnlichkeit . . . festzuhalten», schrieben Jensen und Lamszus. Daß bei solcher Zielsetzung mancherlei Gefahren drohen, zeigten die praktischen Ergebnisse überall, wo die Lehrer nicht Meister

¹³ Walter Porzig: Das Wunder der Sprache. Kapitel «Sprache und Seele».

der Seelenführung und der Sprache waren, wo sie nicht aus liebender Einfühlung in das kindliche Wesen und die Individualitäten die jeweilige Altersmundart in ihrer positiven Sonderbeschaffenheit zu schätzen und zu pflegen wußten.

Abgesehen davon, daß Kind und Erwachsener selten dieselben Augenblicke als gesteigerte, von Leben erfüllte betrachten, verführt der Kult des ausdrucksstarken und originellen Erlebnisaufsatzes leicht zum unwahren Aufbauschen von schlichten Geschehnissen und, je nach der Einflußnahme des Lehrers, zu gassenmäßiger Schnoddrigkeit oder zu schönrednerischer Phrase. — Die Gegenbewegung blieb denn auch nicht aus. Sie kam von Vertretern der Neuen Sachlichkeit und verlangte von den Schülern klare und genaue Berichte über beobachtete Vorgänge und Zustände. Höher als eine originelle Schreibweise wertete man das träfe Wort, die bündige Satzfolge. Das Spannungsverhältnis zwischen altergemäßer Rede und verlangter Schreibe wurde zugegeben und als pädagogisch wertvoll gepriesen. «Der deutsche Schulaufsatz hat die Übung zu sein, in der der Schüler für sein späteres Leben lernt, das zur Anwendung zu bringen, was der Darstellung des Gegenstandes, und nur dieser, ohne Umwege, möglichst klar und eindeutig dient. Der deutsche Aufsatz muß die Erziehung zum Tatsachenstil werden.» So äußerte sich übereinstimmend mit vielen andern modernen Schriftstellern Walter von Molo in dem beachtenswerten Sammelband von Wilhelm Schneider, «Meister des Stils über Sprach- und Stillehre». — Der praktische Pädagoge wird solchen Forderungen gegenüber einzuwenden haben, daß sie die Kinder zu einer selbstlos nüchternen Hingabe an die gegenständliche Welt zwingen, zu der ihr Gemüt wenig Neigung hat. «Still setzt lebendige Beziehung zum ‚Lebendigen‘ an den Dingen voraus», hat Fritz Rahn richtig bemerkt, «unser Ziel ist also nicht höchste Sachlichkeit, sondern höchste Menschlichkeit». Jedenfalls wissen wir heute, daß bei Aufgaben im Sinne des Tatsachenstils äußerste Vorsicht geboten ist, wenn die schriftsprachlichen Arbeiten nicht zu einer freudlosen Bastelei entarten sollen.

Neue methodische Werke, wie die vorzüglichen von Hans Siegrist, Wilhelm Schneider, Fritz Rahn haben denn auch in einsichtsvoll abwägender Weise zwischen «Erlebnisaufsatz» und «Sachbericht» zu vermitteln gesucht; aber sie vermochten nicht, die Lehrerschaft zu einigen. Im allgemeinen liest man derartige Bücher nach dem Grundsatz: Prüfe alles und übernimm, was dir paßt! Die Erfahrung scheint ja zu lehren, daß ein unterrichtliches Vorgehen, welches dem einen Lehrer Erfolge bringt, den andern nicht zum gleichen erstrebten Ziele führt. Manche sind deshalb überzeugt, daß die Methode und die Zielsetzung ganz dem persönlichen Verhältnis des Lehrers zur Welt und zur Sprache anheimgestellt werden müsse. So viel Wahrheit dieser Ansicht im Einzelfall zukommen mag, als didaktischer Grundsatz wirkt sie verhängnisvoll; denn nicht des Lehrers, sondern des Kindes Verhältnis zu seiner Umwelt und zur Schriftsprache muß Methode und Ziel bestimmen!¹⁴

Um hierüber zu gültigen, wegweisenden Ansichten zu kommen, genügt es nicht, die eigenen Erfahrungen zu Rate zu ziehen. Diese können auch täuschen. Von Zeit zu Zeit sind ernsthaftes Studium neuer Fachliteratur und Besprechungen unter Kollegen notwendig. Dabei wissen wir: Nicht alles, was zur Sprachschulung als erprobt angepriesen wird, läßt sich in allen Schulverhältnissen

¹⁴ Vergleiche hiezu Walter Guyer: Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre, Kapitel «Methode und Lehrerpersönlichkeit».

oder auf allen Stufen zweckmäßig verwenden. Immer gilt es, die Entfaltung der Sprachkraft *unsrer* Schüler mit *ihrer* Beobachtungs- und Tatkraft im Leben in Übereinstimmung zu halten. Auch darf uns keine mundartliche Zungenfertigkeit je über die gleichzeitig viel beschränkteren Möglichkeiten in der Schriftsprache hinwegtäuschen. Daß es auch hier stufenspezifische Normen gibt, davon war schon die Rede.¹⁵ Man kann diese auch durch ausgeklügelte Drill-Übungen nicht vorzeitig überwinden, außer man begnüge sich mit angelerntem Geschwätz und Geschreibsel, aus dem heraus kein junger Mensch seine persönliche Lebenssprache je entwickeln kann.

Der Stil, das ist immer der ganze Mensch, haben wir schon einmal festgestellt. Der Stil des Kindes ist nie nur das in der Stiliübung Erlernte, sondern immer auch Erzeugnis seines Verhältnisses zur Wirklichkeit. «Für den Erwachsenen gibt es nur eine Wirklichkeit, die Wahrheitswert hat; in dieser ist alles aufeinander angewiesen und eingestellt, miteinander in logischem, kausalem teleologischen Zusammenhang; was herausfällt ist unwirklich: Schein oder Trug.» So behauptet der Psychologe William Stern. Daß er dabei nur den geschulten Intellektuellen meint, ist deutlich. Aber gerade diese Leute und mithin auch die Lehrer vergessen, daß diese Weltansicht nur eine der möglichen und tatsächlich vorhandenen ist. Die logischen Zusammenhänge der Begriffswelt bilden nur einen der möglichen Zusammenhänge, und die Sinnzusammenhänge, in denen für den naiven Menschen die sprachlich faßbaren Bedeutungen wurzeln, sind jedenfalls immer Erlebniszusammenhänge.

Noch dem Kinde der ersten Schuljahre verwischen sich die Grenzen zwischen objektiver Wirklichkeit und subjektiver (phantastischer) Vorstellung häufig, und sein Lehrer kann die hier nötige Trennung vorerst nur in bezug auf das räumlich-zeitlich Gegenwärtige erreichen. Die Übungen der Begriffsbildung und der allgemein gültigen Darstellungsweise schließen darum mit Vorteil an den Sachunterricht an. Da komme die *vis logica* zur Geltung; die *vis poetica* aber darf dabei auf keiner Stufe vernachlässigt werden! Jeder Erlebnisbericht, und betreffe er den Waldspaziergang desselben Schultages, ist immer Dichtung und Wahrheit, sofern das Kind frei berichten darf. Und daß es dies häufig dürfe, ist eine didaktische Forderung ersten Ranges! Es hat nicht nur anders, es hat auch anderes erlebt als sein Lehrer, hat vieles überhaupt nicht aufgefaßt, was dem Erwachsenen sich aufdrängte, dafür manches betrachtet, was dieser glatt übersah; sodann hat es vielleicht noch darüber phantasiert, wovon es nun ebenfalls erzählen möchte.

Beim Anhören von Geschichten, beim Lesen von Erzählungen ergeben sich entsprechende Unterschiede.

Wie der kleine Schüler einen unabdingbaren Anspruch hat, in dieser seiner Lebenssituation ernst genommen und anerkannt zu werden, so auch noch das zehn- und vierzehnjährige Kind. Schon das Wahrnehmen mittels der Sinne, viel mehr noch das geistige Erfassen, sie sind nie ein bloßes (passives) Aufnehmen von Daten, sondern ein subjektiv auswählendes und verarbeitendes Sich-Aneignen. Dieser Vorgang wird in der Regel unbewußt gelenkt. Wenn nun unsere Schule darnach strebt, diese unwillkürliche Lenkung allmählich durch eine wil-

¹⁵ Eine einläßliche Darstellung der Tatsachen und Probleme gibt die vom Sprechenden als Jahrbuch 1948 der Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich veröffentlichte Untersuchung über «Die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen unserer Volksschüler». Zum Preise von Fr. 4.50 zu beziehen bei Herrn Jakob Frei, Zielstraße 15, Winterthur.

lensmäßige, objektive zu ersetzen, so hat sie dabei unter strenger Beobachtung der Apperzeptions-Gesetze vorzugehen.¹⁶ Es gibt ungezählte Lehrerinnen und Lehrer, die dies tun, ohne gelehrte Kenntnis, ihrem pädagogischen, sich ins Kind einführenden Genius folgend. Sie anerkennen und würdigen die jeweilige Ausdrucksmöglichkeit einer Stufe in ihrer positiven Sonderbeschaffenheit, statt über deren weiten Abstand vom Stil eines Dichters oder Denkers zu lamentieren. Sie finden es verzeihlich, weil in der Ökonomie der geistigen Entwicklung begründet, wenn noch Viertkläßler ihre Sinneseindrücke und Gemütsbewegungen nach Ähnlichkeit zusammenfassen und dementsprechend die geschauten Identitäten auch mit identischen Wörtern bezeichnen. Sie halten es nicht für geistige Trägheit, wenn bis ins zwölfe Altersjahr hinein das Interesse für ein sachlich differenzierendes Erfassen der Außen- und Innenwelt gering ist und also das spontane Bedürfnis, qualifizierend zu beschreiben, noch fehlt. Wenn kausale und adversative Satzverbindungen und andre logische Fügungsweisen noch im letzten Schuljahr selten angewendet werden, so meinen sie nicht, es handle sich um sprachliche Faulheit, da doch in den Grammatikstunden all dies studiert worden sei. Das diskursive Denken, welches dem geschulten Erwachsenen selbstverständlich ist, entwickelt sich als ein aktives Vermögen frühestens in der Pubertät und liegt im allgemeinen den Mädchen weniger als den Knaben.

Die Sprachgesinnung des Schülers formt sich unter dem Einfluß des gesamten erzieherischen und bildenden Geschehens der Schule. Wo die Sprachpflege nur einmal in der Woche in einer besondern Lektion betrieben würde, und wo der Sprachgebrauch im übrigen Unterricht nicht mit ihrem Ethos übereinstimmte, da müßte sie den Schülern als eine künstliche und unverbindliche Mache erscheinen, der gegenüber man im Recht ist, wenn man spricht und schreibt, wie einem der Schnabel gewachsen ist und wie es einem im Augenblick grad zu Mute ist.

Sprachkultur kann man nicht lehren und lernen wie das Einmaleins. Wo der Muttersprachunterricht über das Einüben zutreffender Wortwahl, grammatischer Regelrichtigkeit und bündiger Gedankenfolge hinausstrebt zu verantwortlicher Gestaltung, muß er ein bewußtes Wert-Erleben voraussetzen können. Wer sprachlich gestalten will, muß in seiner Außen- und Innenwelt Wesentliches und Unwesentliches scheiden können, muß die Sprache bewußt als Instrument des Geistes zu gebrauchen wissen. Solches können im allgemeinen weder Kinder noch Jugendliche. Der Begriff des Stils ist daher im Bereich der Volksschule enger umgrenzt als im Reiche der Literatur. Unsre sogenannten Stilübungen (obschon im Leseunterricht deutliche Vorstellungen von einem Klassischen entwickelt werden sollen), sind nicht an dichterische Vorbilder, sondern organisch an die kindertümliche Erlebnisweise anzuschließen. Nur so können sie, was von allem rechten Unterricht zu verlangen ist, mehr kraftbildend als wissensbereichernd wirken und also eine Verheißung haben über die Schuljahre hinaus. Wir unterbauen echte Stilschulung, indem wir auf allen Stufen unsre Buben und Mädchen über die rohe Selbstverständlichkeit des Lebens, über die bloß sinnlichen Sachbeziehungen und triebhaften Ich-Du-Verhältnisse hinauszuführen suchen zu verbindlichen, richtungsweisenden Werterlebnissen.

Wo diese Werterlebnisse noch gestützt werden durch die in einer Dorf- oder

¹⁶ A. Messer: Die Apperzeption und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung.

Talgemeinde geltende Überlieferung, findet der Muttersprach-Unterricht sich unmittelbar einbezogen in die kulturelle Verantwortung. Das volkstümliche Spruch- und Liedgut und das heimische Schrifttum sind dann stilbestimmende Kräfte von überpersönlicher, gemeinschaftsbildender Kraft, während in den traditionsfeindlichen Städten der Sprachgebrauch in Schlagzeilen der Zeitungen und Reklamen eine entpersönlichende und auflösende Macht über die Sprache ausübt. Aber dort wie hier muß der muttersprachliche Unterricht seinen Stilbegriff letzten Endes auf das fundamentale Verhältnis von Sprache und Wahrheit begründen. Wahrheit und Sprache sind einander ursprünglich zugeordnet, und sie stehen in zeitloser, kulturzeugender Verbindung, während die Auffassungen über guten Stil nicht nur von Epoche zu Epoche ändern (was für unser Anliegen wenig zu bedeuten hat), sondern auch von Schulhaus zu Schulhaus, von Klassenzimmer zu Klassenzimmer.

Alle Wahrheit ist immer und überall eine Wahrheit der Worte. Es gibt zwar auch eine unaussprechliche Gewißheit, die vom einzelnen Menschen als «wahr» gefühlt wird. Der Begriff der Wahrheit jedoch bezeichnet ein soziales Phänomen, das ausschließlich in der Sprache manifest wird. Indem wir miteinander reden, versuchen wir, uns über die Wirklichkeit zu verständigen, das heißt Wahrheit zu finden. Worte und grammatische Formen sind dem menschlichen Geist Symbole für das Wirkliche und Wahre in den äußern und innern Anschauungen: für Dinge, Vorgänge und Zustände, für logische Beziehungen, Ideen und Gefühle. Diesen Symbolen kann eine feinere oder gröbere, höhere oder tiefere, engere oder weitere Bedeutung eingelegt werden, je nach den Sinnzusammenhängen, in die sie einfügt, je nach der Art, wie sie ausgesprochen werden. Ohne in ihren begrifflichen und logischen Beständen verändert zu werden, können Worte und Formen schon durch die bloße Musikalität beim Sprechen zu edlerem oder gemeinerem Sprachgut werden. Und da der Mensch, nach einem Ausspruch Wilhelm von Humboldts, sich durch denselben Akt, vermöge dessen er die Sprache aus sich heraußspinnt, sich in dieselbe einspinnt, so besteht eine bedeutsame Wechselbeziehung zwischen dem üblichen Sprachgebrauch einer Person und ihrer geistigen Gestalt. Sprachkultur wird daher zu Recht als gemeinsames Bildungsziel aller Fächer angesprochen.

Die sprachlichen Symbole werden so weit gleichsinnig verstanden, als das gemeinsame Leben reicht; aber sie werden auch darüber hinaus unbezweifelt für gültig = wahr gehalten. Wir nehmen sozusagen a priori jedes Wort als reelles Zeichen für ein Wirkliches und mithin als gültigen Ausdruck für eine Wahrheit. (Nur darum ist es möglich, einander — unter Mißbrauch der Sprache — zu belügen und zu betrügen.) Aller unterrichtliche Sprachgebrauch ist auf diesen Sachverhalt auszurichten; denn alles rechte Auffassen und Verstehen, alles rechte Denken und Urteilen ist letzten Endes auf ein eindeutig arbeitendes Sprachvermögen angewiesen.

Der Wille, das ererbte Sprachgut selbstständig als Mittel zur Wahrheitsfindung zu gebrauchen, ist dem Menschen nicht angeboren; er muß ihm anerzogen werden. Der natürliche Gebrauch der sprachlichen Mittel begnügt sich mit ungefähren, meistens nur kundgebenden oder hinweisenden Äußerungen. Besonders dem Kinde, das dem kollektiven Erleben und dem intuitiven Sich-Verstehen noch unmittelbar verbunden lebt, sind allgemeinste Wörter und Wendungen lieb. Differenziert, das heißt genau, klar und ausführlich darzustellen,

ist ein Ideal, das selbst unter Gebildeten nur wenige zu verwirklichen suchen. Aber unser Sprachunterricht ist ihm verpflichtet, weil unsere Schule dem Wahren als dem tragenden Grund des Schönen und des Guten verpflichtet ist. Dabei meinen wir nicht, Wahrheit sei einzig in der begrifflich-logischen Schärfe des Gedankens. Zwei Aussprüche Goethes mögen andeuten, wie weit die Verantwortung reicht: «Man bedenkt niemals genug, daß eine Sprache eigentlich nur symbolisch, nur bildlich sei und die Gegenstände niemals unmittelbar, sondern nur im Widerschein ausdrücke.» — «Im gemeinen Leben kommen wir mit der Sprache notdürftig fort, weil wir nur oberflächliche Verhältnisse bezeichnen. Sobald von tieferen Verhältnissen die Rede ist, tritt sogleich eine andre Sprache ein, die poetische.»¹⁷

Der didaktisch einwandfreie Stilbegriff für den Muttersprach-Unterricht ist von dem Grundsatz abzuleiten, es gelte zu erreichen, daß jede absichtliche Aussage des reifern Schülers sowohl subjektiv wahrhaftig sei als auch objektiv Wahrheit wiedergebe.

Unser erstes Kriterium, den Stil einer Schülerleistung betreffend, frägt dementsprechend nach der Echtheit des Ausdrucks, mithin nach einer ethischen und nicht nach einer ästhetischen Normgemäßheit. — Auf subjektive Wahrhaftigkeit ist zu erkennen, wenn die Denkoffenbarung im Wort übereinstimmt mit den alters- und personengemäßen Erfahrungen und Anschauungen des Kindes. Diese sind nicht immer identisch mit dem, was das Kind mittels seines aktiv verfügbaren Besitzes an schriftsprachlichen Symbolen auszusagen vermag. In den ersten Schuljahren genügt sein Können nur selten, um das Erlebte recht in Worte zu fassen, während in den oberen Klassen manche Schüler mit mehr Ausdrucksmitteln arbeiten, als es ihre geistigen Gehalte eigentlich zuließen. Im ersten Fall bedauern wir das Radebrechen, im zweiten die Phrasendrescherei. Wahrhaftigkeit, das heißt Echtheit des Stils zu erreichen, ist eine erzieherische und eine unterrichtliche Aufgabe. Sie verlangt unter anderm, daß man nicht Themen zur sprachlichen Bewältigung auftrage, die inhaltlich oder formal hoch über dem Leistungsvermögen der Schüler liegen.

Unser zweites Kriterium prüft den Gehalt an objektiver Wahrheit, das ist das Ausmaß des eindeutigen und differenzierten Bezogenseins der verwendeten Symbole auf die gemeinten Sachverhalte. Hierauf ist die Hauptarbeit der systematischen Sprachschulung in der Volksschule auszurichten. Für die sprachliche Durchdringung der gegenständlichen Welt gilt dabei als didaktische Regel: Wortgebrauch und Satzbildung sind für die mündliche wie für die schriftliche Mitteilung vor allem in Sachzusammenhängen und produktiven Denkakten zu üben. Schwieriger, im Klassenverband übungsmäßig fast nicht zu meistern, sind die Aufgaben, für die Welt der individuellen seelischen Erfahrungen den rechten Ausdruck zu finden. Diese für den Aufbau der geistigen Gestalt sehr wichtige Arbeit kann nur durch behutsame Förderung des einzelnen Kindes geleistet werden, soweit der Lehrer dessen Vertrauen genießt. Die bewußte Pflege des aufnehmenden Verstehens im Leseunterricht und des einführenden Gestaltens von Gedichten kann dabei wertvollste Hilfe leisten.

Ein drittes Kriterium des Stils frägt nach der Eigenart und Kraft des persönlichen Gestaltens im Sinne einer ästhetischen Normgemäßheit. Es hat

¹⁷ Zitiert nach «Wert und Ehre deutscher Sprache», herausgegeben von Hugo von Hofmannsthal.

für die Entfaltung und Beurteilung der schriftsprachlichen Leistungen der Volksschüler keine allgemeine Geltung. Künstlerisches Schaffen verlangt eine Lebensreife und vollkommene Kenntnis der Mittel, auch eine restlose Hingabe an das Werk, wie wir sie von Kindern nicht erwarten dürfen. So sehr wir originelle und gefällige Äußerungen schätzen, gern entgegennehmen und fördern, dürfen wir Originalität und Gefälligkeit doch nicht zu Zielen unseres Muttersprachunterrichts machen. Wo es geschieht, wo gar der Stil eines Dichters zum Vorbild und Maß erklärt wird, da prellt man die Kinder um ihre eigenen und eigentlichen Möglichkeiten der sprachlichen Entwicklung.

Eine pädagogische Betrachtung über die Geltung des Stilbegriffs im muttersprachlichen Unterricht der Volksschule ergibt also den Vorrang des Verhältnisses von Sprache und Wahrheit gegenüber allen bloß ästhetisch bedingten Ansprüchen an den Ausdruck.

In didaktischer Hinsicht sodann gilt für unsern Muttersprachunterricht, wo immer wir ihn zu erteilen haben, eines der weisesten Worte Heinrich Pestalozzis:

«Der Kreis des Wissens, durch den der Mensch in seiner Lage gesegnet wird, ist enge, und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um sein Wesen, um seine nahesten Verhältnisse an, dehnt sich von da an aus und muß bei jeder Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkte aller Segenskraft der Wahrheit richten. Reiner Wahrheitssinn bildet sich in engen Kreisen, und Menschenweisheit ruht auf dem Grunde der Kenntnis seiner nahesten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlungsfähigkeit seiner nähhesten Angelegenheiten.»

Schläft ein Lied in allen Dingen,

Die da träumen fort und fort,

Und die Welt hebt an zu klingen,

Trifft du nur das Zauberwort

EICHENDORFF