

Systematische sprachübungen auf der unterstufe

Autor(en): **Giger, A.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **21 (1935)**

Heft 18: **Religionsunterricht II.**

PDF erstellt am: **26.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-540494>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

ten neuerdings alle Teilnehmerinnen aufmuntern, in einem geeigneten und unsern Grundsätzen entsprechenden Turnkleid zu erscheinen. Die Kursarbeit dau-

ert von 8.30—16 Uhr. Damit die Zeit recht ausgenutzt werden kann, muss unbedingt auf pünktliches Erscheinen gedrungen werden.

Volksschule

Sistematische sprachübungen auf der unterstufe

Die nachstehenden ausführungen sind die in nummer 8 der Volksschule (15. april 1935) in aussicht gestellten planmässigen sprachübungen, wie sie mit einer zweiten klasse erarbeitet wurden. Die damals beigegebenen theoretischen erörterungen haben auch für diese arbeit geltung, weil sowohl jene gelegenheits-sprachübungen wie diese plansprachübungen aus dem schülererleben herausgewachsen sind. Und doch unterscheiden sich die beiden sprachgruppen wesentlich. Bei der gelegenheitsgrammatik gehen wir vom erleben aus, das ausgangspunkt für bestimmte sprachübungen wird. Die sistemgrammatik fusst auf logisch aufgebauten, lückenlosem plan, in den der erlebnisstoff organisch hineinverwoben wird. Beim gelegenheitssprachunterricht ist das erlebnis primär, der plan sekundär. Im sistematischen sprachunterricht ist es gerade umgekehrt, der plan primär und das erleben sekundär. Beide unterrichtsweisen schliessen einander nicht aus, ergänzen einander im gegenteil recht vorteilhaft. Sowohl gelegenheits- wie plangrammatik wollen das sprachgefühl entwickeln. „Sprachgefühl ist der leitstern für den richtigen sprachgebrauch.“ Das sprachgefühl allein genügt jedoch nicht, besonders nicht für den schriftlichen sprachgebrauch. Denken wir nur beispielsweise an die ortografie, die neben sprachgefühl viel sprachbewusstsein verlangt. Zur sprachübung muss sich also sprachlehre gesellen. Nun ist es eine offene tatsache, dass die gelegenheitsgrammatik mehr der sprachübung dienen will, während die plangrammatik die förderung der sprachlehre mehr betont. Und viele sogenannte sprachlehren sind eigentliche regelbücher über rechtschreibung.

O, diese falsche rechtschreibung! Wie lange noch wird sie das kreuz der schulen sein? Hat der weltbekannte Otto

von Greyerz mit seiner feststellung: „Sprachleben wecken heisst im kindesalter: der natur ihr recht lassen; ortografie eindrillen aber heisst: die natur, die sich kaum hervorgewagt hat, wieder zurückscheuchen; heisst diese natur mit stacheldrahtzäunen so umgeben, dass das kind schliesslich die stacheldrahtzäune für die hauptsache hält“, etwa sagen wollen, es sei eine erzieherische sünde, den kindern ortografie beizubringen, es seien im gegenteil die kinder ortografisch verwildern zu lassen? Nein, und abermals nein! Wer so auffasst, geht schrecklich fehl und bekundet damit, dass er das hohe ziel und streben des sprachmeisters Otto von Greyerz gar nicht kennt. Dieser bietet nicht hand zu halbheit. Er verlangt entschieden ganzes, was deutlich aus seinen werken und vorträgen hervorgeht. Greyerz weist darauf hin, dass auf der mittelstufe tägliche drillübungen unumgänglich sind und dass es gilt, die schwierigkeiten der ortografie durch übungen zu bemeistern. Als aufsatzvorbereitung empfiehlt er unter anderem sistematische wortschatzmehrung (namenssammlung aller art, zusammenstellung sinnverwandter wörter, wortzusammensetzungen usw.). Also widerspricht sich Greyerz!? Durchaus nicht. Aber er als erfahrener forschler, kenner und meister der sprache will das schreiben vor allem der sonderbaren ortografischen anforderungen wegen möglichst weit hinausschieben. Es soll nur geschrieben werden, was einen sinn hat. Demzufolge verlangt Greyerz für die unterstufe immer und immer wieder aufschreiben von namen, dazu abschreiben guten sprachgutes, das gleiche auch mehrmals hintereinander, gegenseitiges abschriften korrigieren durch die kinder, alles, damit sich die kinder für die häufigsten wörter und wendungen die schrifftbilder einprägen. Bei all diesen arbeiten muss aber

der geist des ewigen besserwissens und unaufhörlichen korrigierens aus der schule verbannt werden. Dafür sind bei den schülern lustgefühle und freude zu wecken. Greyerz fordert mit recht einen natürlichen aufbau des sprachunterrichtes, der dem kinde angepasst ist. Er geht einig mit Hildebrand, der betont, dass das hauptgewicht auf die gesprochene und gehörte sprache gelegt wird, nicht auf die geschriebene und gesehene. Die schreibart des kindes muss kindlich sein und darf nur allmählich aus der kindlichkeit herauswachsen. Ohne breiten, grundlegenden mündlichen sprachunterricht (sprachübungen) reift niemals treffliche schreibart. Mit lebensvollem, mündlichem sprachunterricht legen wir den grund für den spätern aufsatzunterricht. Der mündliche sprachunterricht muss die volksschule, vor allem die unterstufe, beherrschen. Damit öffnen wir die kinderseele für ahnungen des wortsinnes und leiten es zu selbständigem und selbsttätigem denken. Verkümmerte mündliche sprachpflege lässt das kind nie gute, schriftliche eigensprachwerte schaffen, sondern sind dem kinde höchstens mühselige krücken. Es gilt also in erster linie das mitteilungsbedürfnis der kinder wachzuhalten und in richtige bahnen zu leiten. Der lehrer hat die aufgabe: „Die nötigen sicherungen und vorkehrungen zu treffen, um die sprache nach allen richtungen hin bei den kindern so zu pflegen und zu entwickeln, dass sie ihnen zum natürlichsten, selbstverständlichsten, träfsten ausdrucks mittel wird, womit sie sich klar, eindeutig, anschaulich, zutreffend verständigen können. Nirgends aber müssen wir sorgfältiger darüber nachdenken und wachen, was wir vom kinde, seinem alter, seiner reife, seinem milieu und umgang nach verlangen können, und ihm wesensgemäss ist, als bei der erziehung zur sprachlichen ausdrucksfähigkeit. Nur klare einsicht in die psychologie des schulkindes kann uns vor irrümern und irrwegen bewahren. „Otto v. Greyerz ist aber ebenso gut ein kenner der kinderseele wie der sprache. Ihm dürfen wir als führer im muttersprachlichen unterricht unbedingt vertrauen und seinen weisungen folgen. Nicht das geschriebene, sondern das gesprochene wort muss die basis für alle sprachlehrübungen bilden. Die sprachlehrübungen haben aber herauszuwachsen aus

dem gesamtunterricht mit seiner reichen fülle. Und auch der forderung Greyerz auf hinauschiebung der schriftlichen sprachbetätigung und abkehr von unnatürlichen verfrühten recht-schreibdrillübungen muss jede lehrkraft, die die sprachentwicklung des kindes studiert hat, beipflichten.

Wir rechtschreibreformer predigen keiner verflachung oder gar verwilderung der sprache das wort, wie uns von übelwollenden gegnern oft vorgeworfen wird. Wir wollen auch keine erleichterung für uns lehrer schaffen, sondern für tiefgründendere, nutzbringendere arbeitsleistung und arbeitserfolge im sprachunterricht kämpfen, indem wir an stelle der heutigen, aller logik entbehrenden falschschiebung eine vernünftige rechtschreibung setzen möchten, um so zeit zu gewinnen für wichtigeres im sprachunterricht. Forschungen, erfahrungen und überlegungen haben uns diesen weg gewiesen. Mit aller deutlichkeit sei an dieser stelle und in diesem zusammenhange hervorgehoben, dass arbeitslust im dienste eines erspriesslichen sprachunterrichtes uns zu kämpfern für eine lautgetreue rechtschreibung getrieben hat, und nicht arbeitsscheu, wie man uns verleumderisch prangert. Wir reformer wissen genau, dass wir die rechtschreibung pflegen müssen, auch sogar, wenn einmal eine vereinfachte rechtschreibung amtlich eingang in den schulen gefunden hat. Wir nehmen diesen unterrichtszweig auch ernst, was uns aber nicht abhält, gegen abstrakten regel-drill aufzutreten und unsinnige anforderungen im rechtschreibziel zurückzuweisen. Wir finden uns damit in guter gesellschaft und verlangen nicht mehr als wiederherstellung früherer guter gewohnheiten, für die ein Duden, Grimm, Goethe, Hildebrand, Fischart, Ickelsamer, Raumer, Fricke, Spitteler u. a. m. eintraten, und heute es geistes- und sprachgrössen tun, wie Stefan George und Otto von Greyerz. Es muss mit der moral der gegner schon böse stehen, wenn

sie wagen, die heutigen reformer und damit obige kronzeugen als „verproletarier der deutschen sprache“ und „kulturbolschewisten“ anzugreifen und hinzustellen. Solche vorwürfe fallen auf ihre urheber zurück. Aber etwas bleibt eben immer hängen. Und das ist das bedenkliche an der machenschaft. Treuer anhängler der rechtschreibreform sein heisst: kämpfen, leiden, spott erleiden, enttäuschungen ernten, sich gedulden, aber auch freude erleben. Das unangenehme überwiegt das freudige. Und aus dieser tatsache schlagen die gegner kapital. Sie wissen ganz genau, dass sie durch beständiges hervorstreichen der zu überwindenden hemmungen für die rechtschreibreform einen teil der anhängler mutlos machen. Nur so ist es zu verstehen, dass einzelne mitglieder sich von der rechtschreibreformbewegung losgesagt haben, indem sie den austritt aus dem b. f. v. r. erklärten. Sie hatten keine ausdauer, die verwirklichung der rechtschreibreform geduldig abzuwarten. Sie wollen nicht säen, wohl aber einstens ernten. Ich will nicht hoffen, dass materielle beweggründe die fahnenflucht bedingt haben. Dies wäre unwürdige haltung. Aber auch in rein ideeller hinsicht ist die absage nicht zu rechtfertigen. Sie ist ein armutszeugnis, das besagt, entweder: „Ich stand für die rechtschreibreform ein, nicht aus überzeugung, sondern aus formellen gründen“, oder: „Ich bin wohl für eine verbesserung, mag mich aber für deren erreichung nicht abplagen; andere sollen es schaffen.“ Wer so spricht, nimmt es nicht ernst mit seiner lehrerpflcht vor allem im deutschsprachunterricht. Tiefgründendere, vermehrte pflege des deutschsprachunterrichtes und forderung der rechtschreibreform sind unzertrennlich. Unsere schulkinder und das schreibende volk haben anspruch auf eine laut-treue rechtschreibung, wie sie früher bestand. Mit dem etimologischen prinzip, mit der historischen schreibweise, mögen sich die gelehrten befassen, ihren wissens-kram aber nicht dem schreibenden volke aufhalsen. Luther, der zur heutigen schreibweise viel beigetragen hat, duldet doch eine grosse freiheit, schrieb er doch selbst nicht grundsatz-treu, sondern: zweifel, zweiffel, zwyffel, zweivel.

Da wir alle, rechtschreibreformgegner und -freunde, auch die pflege dieses unterrichtszweiges anerkennen (nur mit unterschied in der art und weise des umfanges und nicht zuletzt der stufenanpassung) muss hier die entwicklung der rechtschreibunterrichtsmethode in ihren hauptzügen festgehalten werden. Die methode des rechtschreibunterrichtes ist verhältnismässig jung, kaum hundertjährig. Trotz der kurzen zeitspanne entwickelten sich aber mannigfache grundverschiedene anschauungen und wege, die einander zum teil diametral gegenüberstehen. Vorweg sei auf die interessante tatsache aufmerksam gemacht, dass wir heute in der frage der rechtschreibmethode wieder der ansicht huldigen, die sich zu beginn der rechtschreibmethode breitgemacht hat. Die ursprüngliche methode war eine verknüpfung des schön-schreibens mit dem rechtschreiben, also ein abschreiben ohne verfolgung eines speziellen rechtschreibzweckes. Die nächste stufenfolge war eine verbindung des lesens mit dem rechtschreiben (lautieren, schreiblesen, fibelgestaltung) und damit gingen die wege in verschiedenen richtungen auseinander. Die einen lehrkräfte legten den hauptwert auf das gehörte wort, das öhrklangbild, während andere auf das geschriebene wort, auf das sehen, schworen, und also das „äusserst genaue abschreiben“ als das erfolgreichste rechtschreibmittel priesen. Zu diesen beiden richtungen gesellte sich eine dritte, die „erkenntnis und regel“, also ein „bewusst“ richtiges schreiben empfahl. Diese richtung verhalf den regelversen zur blüte. Es ist nun einleuchtend, dass für die grundverschiedenen schülertypen ein sistem, das die drei oben erwähnten richtungen klug miteinander verbindet, am meisten erfolgssaussicht hätte. Weder der stark visuell veranlagte, noch der feinfühlig akustiker und auch nicht der intellektuelle kämen zu kurz. Für jeden würde etwas abfallen. Es fehlte denn auch nicht an bahnbrechenden männern, die diesen „dreiklang“: öhr, auge, regel (abstammung) aufbaute. Trotzdem blieb auch dieses dreieinigkeitsystem stark persönlich, subjektiv. Die anschauer verfochten die „physionomie“ des

wortbildes als stärkste stütze der ortografie. Die hörer und regler strichen ihre methodenvorzüge heraus, so dass also ein wirrwarr von meinungen sich breit machte, bis dr. W. Lay im jahre 1897 auf grund von experimentellen untersuchungen die praktisch methodischen forderungen auf wissenschaftlichen boden stellte, und verlangte, dass die rechtschreibübungen in der reihenfolge: Abschreiben, buchstabieren, lesen (lautieren), diktieren anzuordnen seien auf grund folgender versuchsergebnisse:

- Hören ohne sprechbewegung (also diktieren)
3,04 fehler pro schüler.
- Hören mit leisem sprechen
2,69 fehler pro schüler.
- Hören mit lautem sprechen
2,25 fehler pro schüler.
- Sehen ohne sprechbewegungen (lesen)
1,22 fehler pro schüler.
- Sehen mit leisem sprechen
1,02 fehler pro schüler.
- Sehen mit lautem sprechen
0,95 fehler pro schüler.
- Buchstabieren (laut)
1,02 fehler pro schüler.
- Abschreiben (leise)
0,54 fehler pro schüler.

Damit wäre die vorzugsstellung des abschreibens als sicherster erfolg zur erlangung der rechtschreibung erwiesen gewesen, wenn dem ganzen untersuch nicht mangel angehaftet hätten. Der versuch behauptet nicht mehr und nicht weniger, als dass das abschreiben allen andern methodenanpreisungen weit überlegen sei, dem blossen hören 6 mal, dem lesen und buchstabieren 2 mal. Der versuch stützte sich aber auf sinnloses wortmaterial, was den wert des ergebnisses beeinträchtigte. Immerhin darf das abschreiben als eines der wertvollsten rechtschreibhilfsmittel gewertet werden, wenn auch zugegeben werden muss, dass das abschreiben mehr augenblickserfolg bringt als dauerndes behalten, worauf es schliesslich in der rechtschreibung ankommt. So blieb Lay nur ein momentaner erfolg beschieden, denn den recht-

schreibemethodenstreit hatte er nicht zu besiegen vermocht. Lays gegner, die dessen untersuchungsergebnisse nachprüften und selbst eingehende experimentelle untersuchungen anstellten, kamen mit Fuchs zum schlusse: „Nach wie vor bleiben hörbild, sehbild und regel die hauptstützen des rechtschreibunterrichtes.“

Mir scheint: hören, sprechen, zerlegen, schreiben und lesen gehören aufs engste zusammen. Zur erlernung der rechtschreibung kann und darf man sich an keine schablone halten, vielmehr ist bald dieser, bald jener weg in den vordergrund zu rücken, aber man versteife sich weder auf blosses abschreiben noch blosses hören. In den letzten jahren haben zwar die rechtschreibmethodiker dem hören den vorrang vor dem sehen gegeben und haben sich damit von Lay losgesagt. Offenbar wurzelt diese erscheinung im bemühen, die langezeit herrschende laxe schulaussprache der korrekten bühnensprache, die nun einmal norm geworden ist (auch wenn man ihr nicht in allem beipflichten kann und wird) anzugleichen, womit für die rechtschreibung wiederung viel gewonnen ist. Allerdings vermag auch die bühnensprache die forderung: „Schreibe, wie du sprichst,“ nicht zur geltung zu bringen. Aber der schöpfer der bühnensprache, Dr. Theodor Siebs, klagt, dass die schreibung vollkommen irreführe, und er bezeichnet das verlangen, wonach sich die aussprache nach der schrift (besser ausgedrückt: schreibweise oder ortografie) zu richten habe, als unsinnig, da die schrift (lies rechtschreibung) gegenüber der aussprache stets etwas späteres sei. Damit gibt er zu verstehen, dass die schreibweise, die ortografie, der aussprache möglichst lautgetreu angepasst werden sollte, um einen klaffenden misstand zu beseitigen. An alle verantwortlichen, wozu ich besonders die lehrer zähle, ergeht deshalb die dringende mahnung, dafür besorgt zu sein, dass ungesäumt die rechtschreibung lautgetreuer, d. h. das schriftbild möglichst aussprachsgemäss gestaltet wird. Millionen schreibende werden sich dafür dankbar erweisen.

Aus dem gesagten geht hervor, dass in den ersten schuljahren ein gewisser grund für die rechtschreibung gelegt werden muss. Die gesamtverantwortung aber der unterstufe zuzuschreiben, wäre ungerecht und würde allen überlegungen und erfahrungstatsachen spotten. Wiederholte untersuchungen haben erwiesen, dass die fruchtbarsten jahre der aneignung der rechtschreibelemente ins 9. bis 11. altersjahr fallen. Als besonderheit darf noch erwähnt werden, dass die mädchen den knaben im rechtschreiben überlegen sind. Die fortschritte sind bei den knaben am grössten vom 9. bis zum 12., bei den mädchen vom 9. bis zum 11. altersjahr. Aus dieser feststellung muss gefolgert werden, dass die lehrkräfte der 4. und 5. klasse die hauptverantwortung der rechtschreibung tragen. Dieser hinweis dürfte das verlangen Greyerz' auf hinausschiebung der rechtschreibübungen verständlich machen. Doch hat die unterstufe vorarbeit zu leisten. Diese besteht vor allem im lautieren, silbieren, buchstabieren und abschreiben. Der erste leseunterricht muss die schüler an das „heraus hören“ der laute aus dem worte gewöhnen. Mit dem klangbild des wortes muss der erstklässler vertraut werden, indem er beim schreiben immer und immer wieder das zu schreibende wort still für sich ausspricht. Das silbieren vereinfacht die lautierung und ist zudem eine gute vorübung fürs trennen. Erst wenn die kinder im 1. schuljahr ans silbieren und lautieren gewöhnt sind, kann im zweiten schuljahr vom lautieren zum buchstabieren übergegangen werden. Dem abschreiben kommt breiter raum zu, trotzdem dagegen methodiker von klang wettern, wie beispielsweise Lüttge. Aber das abschreiben birgt den vorteil, dass der schüler möglichst vor fehler bewahrt wird, weil er nur richtige wortbilder zu sehen bekommt. Die innere teilnahme des schülers (wort- und lautklangachtung, buchstabenwahl) beim abschreiben ist allerdings gering, wenn nicht durch besonderes methodisches vorgehen diesem mangel gewehrt wird. Wiederholtes abschreiben ein und desselben stoffes ist viel wertvoller, als steter stoffwechsel im abschreiben,

weil die wiederholte niederschrift den sinn für das schriftbild stärkt.

Eingrossangelegter versuch unter den drei ersten schulklassen in Zürich hat ergeben, dass das abschreiben das beste rechtschreibmittel ist, womit Lays forderungen neuerdings unterstützt werden. Aus den untersuchungsergebnissen sei ein aufschlussreiches hier wiedergegeben: Es betrug die durchschnittliche fehlerzahl auf einen schüler bei:

	diktat	abschrift	niederschrift
1. klasse	18,2	2,6	12,2
2. klasse	8,7	1,5	8,7
3. klasse	4,7	0,7	5,7

woraus jeder leser selber schlüsse ziehen mag. Das studium der einschlägigen arbeitsveröffentlichung (lehrerzeitung nummern 26—31 des jahrganges 1930) sei jedermann bestens empfohlen. Der hinweis, dass aber von den 28,369

6042	= 21,3%	der gross-kleinschreibung
6045	= 21,3%	der dehnung-schärfung
4678	= 16,5%	den auslassungen
5918	= 20,9%	den verwechslungen
2178	= 7,7%	falschen buchstaben
3508	= 12,4%	andern fehler

zufallen, mag manchen verbissenen verfechter der bisherigen falschschrift zur besinnung anregen. Der Zürcherversuch klingt in folgender schlussfolgerung aus:

1. „Eine vereinfachung der deutschen Rechtschreibung ist dringende pflicht. Unnötige arbeit entsteht für den schreiber namentlich durch die gross-kleinschreibweise, die dehnung und die schärfung, rechtschreibmassnahmen, auf die ohne nachteile für die sprache und den schriftlichen ausdruck verzichtet werden könnte,“ und weiter: „Wir wissen uns bei dieser forderung in guter gesellschaft. Alle die, die sich schon mit der frage der rechtschreibung befasst haben, sind immer wieder auf die eine grundfehlerquelle gestossen: das unzweckmässige, geradezu unsinnige unserer anerkannten rechtschreibung.“

2. „Bis die vereinfachung durchgeführt und amtlich genehmigt ist, bleibt uns (neben dem kampf für die vereinfachung) die möglichkeit, die schüler unserer stufe mit der peinlichen be-

folgung von widersinnigen oder nicht leicht verständlichen rechtschreibvorschriften zu verschonen."

Neumanns behauptung, dass „der schüler die grundlage der rechtschreibung am besten beim lautierenden lesen" erwerbe, lässt die verwendung des lesesetzkastens als vortreffliches mittel der rechtschreibunterstützung aufkommen. Absichtlich habe ich bis anhin das diktat ausser acht gelassen. Es ist das schlechteste mittel aller rechtschreibmethoden, besonders wenn es nach althergebrachter art zur anwendung kommt und die diktatfehler nur der zahl nach gewertet werden. Itchner geisselt dieses gebahren wie folgt: „Rechtschreiben durch diktieren zu lehren, ist ein unsinn, der seinesgleichen nicht hat."

Wertvoller, aber auch ungleich schwerer finde ich das auswendigschreiben gelernter stoffe. Denselben stoff mehrmals auswendig niederschreiben, mit den nötigen korrekturen und verbesserungen, besprechungen usw. — bedeutet gesunde übung und fördert sichere einprägung der vorkommenden wörter. Kehr misst diesen aufschreibübungen grossen wert zu und sagt von ihnen: „Wenn der schüler 12—16 lesestücke fehlerfrei aus dem kopfe niederschreiben kann, so hat er für die ortografie (und stilistik) mehr gewonnen, als wenn er hundert regeln hersagen kann, die ihm für die praxis nicht das mindeste nützen." Mit diesem werturteil über die regeln gehe ich einig und brauche darüber nichts weiteres auszuführen. Der elementarschüler braucht nur spärliche regeln zu kennen, da er aus dem gefühl heraus schreibt. Er ist ortografisch unreif, kann nicht mit sicherheit über gross- und kleinschreibung, dehnung und schärfung, auswahl des schriftzeichens für denselben laut entscheiden. Die ortografische sicherheit wächst wie alles andere auch erst nach und nach. Diese natürliche entwicklung muss allen ernstes beachtet werden, um vor unsinnigen anforderungen abzustehen. Nur im masse des geistigen wachstums dürfen auch die ortografischen anforderungen gesteigert werden. „Die schule

muss auch die rechtschreibung mehr vom standpunkt des kindes und weniger von dem des unerbittlichen korrektors oder des schulmeisters aus betrachten."

Nach dieser, einmal unbedingt notwendigen auseinandersetzung über rechtschreibung, werden viele lehrkräfte, die bis anhin dem freien aufnotieren durch die schüler wenig gewogen waren, weil sie darin eine reiche quelle für rechtschreibefehler wittern, erst recht der neigung verfallen, von den schulkindern nur solche stoffe aufschreiben zu lassen, die kein wort bergen, das nicht schon mehrmals gelesen, abgeschrieben und auswendig aufgeschrieben worden ist. Sicher dämmt dieser weg viele fehler ein. Aber er ist einseitig. Einmal muss der schüler doch dazu kommen, noch nie geschaute wörter lautlich richtig schreiben zu können. Man darf also nicht zu ängstlich sein wegen möglichen fehlern. Aber eines bleibt fest, dass man in guten treuen schriftliche sprachübungen, wie sie im praktischen teile folgen, auf grundverschiedenem wege pflegen und zu erfolg gelangen kann. Ja, es wird vielen überfüllten schulen unmöglich sein, den in nummer 8 der volksschule dieses jahres skizzierten längern weg zu beschreiten. Auch der mangel an wandtafeln, auf denen die durch klassenlautierung niedergeschriebenen wörter festgehalten werden, und die für nachfolgende selbstkontrollen, wiederholtes abschreiben und vergleichen während längerer zeit sollten stehen gelassen werden können, macht vorzeitiges auswischen fast zur notwendigkeit. Diesem übel kann durch gedruckte sprachübungsstoffe, die immer wieder zur hand sind, gesteuert werden. Dieses immerbereite mittel darf zu willkommener stiller vorbereitungsbeschäftigung durch die schulkinder verwendet werden und wird von allen jenen schulen gerne ausgenützt werden, die mit der zeit nicht nur sorgsam haushältern, sondern fast geizen müssen. Ich denke dabei beispielsweise an gesamtschulen, deren sämtliche acht klassen den ganzen tag nebeneinander beschäftigt und unterrichtet werden müssen. Zudem wäre mit einem solchen sprachlehrmittel allen jenen gedient, die den erfolgreichsten weg zum wachs-

tum in schriftlicher sprachgestaltung im ab- und aufschreiben erblicken¹.

Der praktische teil bedarf noch einiger vorbemerkungen. Er ist mit einer zweiten klasse (dreiklassige unterschule) erarbeitet worden, und zwar auf dem in nummer 8 der volksschule (15. april 1935) angedeuteten wege. Gleichzeitig mit der spracherziehung wurde wiederum der schriffterziehung volle aufmerksamkeit geschenkt. Die schreibtechnik wurde entwickelnd gestaltet. Das 32 seiten umfassende heft wurde wie folgt beschriftet: 9 seiten antiqua-schrift in farb- und bleistift, 4 seiten hulligerschrift in farb- und bleistifttechnik, 10 seiten hulligerschrift in federtechnik (redis $\frac{3}{4}$), 9 seiten hulligerschrift in federtechnik (kleinredis). Haupttitel und randtitel wurden zur wirksamern ge-

staltung in antiqua gehalten. Die aus dem klischee ersichtliche lineatur: 5:6:4:2 mm erscheint mir für diese stufe recht zweckmässig. Ein teil der arbeit ist wiederum in originalbeschriftung klischiert, weil ich entgegen einiger „hulligergrössen“, die in der kopierung von schriftganzen durch den schüler eine verflachung der schreibmethode erblicken, der festen überzeugung bin, — die immer wieder aus praktischer erfahrung genährt wird — dass mehrmaliges abschreiben guter originalschriftmuster zur flotten schriftgestaltung wesentlich beiträgt. Es dürfte in diesem zusammenhang die frage aufgeworfen werden, ob ein rein praktischer, logisch aufgebauter schönschreiblehrgang für die hand des schülers nicht wünschbar wäre?²

(Fortsetzung folgt.)

Murg.

A. Giger.

Mittelschule

Muttersprachliche Bildung der Gegenwart

Ein Beitrag zur nationalen Bildung und Erneuerung.

Es handelt sich für uns um die deutsche Sprache, wiewohl ähnliche Nöte und Forderungen auch die übrigen Sprachen der Schweiz und des Auslandes angehen.

Und es wird absichtlich von muttersprachlicher Bildung, nicht bloss von Unterricht gespro-

¹ Es wird daher ausdrücklich auf die gelegenheit aufmerksam gemacht, dass der satz dieser arbeit für kurze zeit bestehen bleibt und separatdrucke erstellt werden. Diese gehefteten separatdrucke in originalgrösse der Schweizer Schule können zu bescheidenem preise vorbestellt werden. Doch sind bestellungen spätestens innert monatsfrist an die schriftleitung: Johann Schöbi, Gossau (St. G.), aufzugeben. Ein nachdruck nach satzauflösung erfolgt nicht. Die erfahrung lehrt, dass vielen die zweckmässigkeit der separatdrucke erst zu spät zum bewusstsein kommt, wenn die auflagen schon vergriffen sind. So werden verlag und verfasser des vor zwei jahren erschienenen und seither vergriffenen separatdruckes: „Der brief in der Volksschule“ immer wieder um nachsendungen angegangen und unnütz in anspruch genommen.

chen, um damit das Ganze gegenüber einer Teilaufgabe, das Formende gegenüber blosser Anlehnung, das Können gegenüber Kenntnissen auszudrücken; kurz: von und zur Lebensmitte des Einzelnen!

Auch wollen wir in erster Linie die Sprachbedürfnisse der Mittelschulen ins Auge fassen, einschliesslich jener, die als Berufsschulen den Lehrernachwuchs heranbilden. Die Anwendung auf die Volksschule ergibt sich dann von selbst.

Und das sind die Erscheinungen, über welche die Klagen und Abhilfeversuche einig gehen: Unsicherheit in der Anwendung der Sprachgesetze und Formlehre. Formlosigkeit oder Formverwilderung in Wortwahl und Satzbau. Mangelnder Rhythmus, fehlende Musikalität. Missklang im schriftlichen, schlechte Aussprache im

² Wer für die schaffung eines schülervorlageheftes für schönschreibunterricht (hulligerschrift) interesse hat, möge dies ebenfalls dem rubrikleiter Johann Schöbi, Gossau, melden, damit die „Volksschule“ allfälligen wünschen der abonenten entsprechen kann. Die „Volksschule“ will ja der praxis dienen und ist für anregungen aus dem leserkreis dankbar.