

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 21 (1935)  
**Heft:** 22

**Artikel:** Schluss mit dem Leseleierton!  
**Autor:** Winkler, C.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-540667>

### **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:** 28.01.2026

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

das eigentlich Wichtige; an der Universität lernt man vor allem, tiefer in die Geheimnisse und Wunder der Welt eindringen, so wie Gott sie geschaffen hat. Gott und seine wunderbare Schöpfung, das ist — ganz kurz gesagt — was man an einer Universität lehrt und lernt, so weit eben der von Gott erleuchtete menschliche Geist da eindringen kann. Dieses tiefere Wissen, das bis auf den Grund der Dinge und auf die von Gott gestiftete und gewollte Ordnung vordringt, nennt man „Wissenschaft“.

Die rechte Wissenschaft steht immer im Einklang mit dem Glauben und mit der Lehre unserer hl. Kirche. Aber heute und seit langem hat sich auch der Unglaube und die Gottlosigkeit mit dem Schein der Wissenschaft umkleidet. Gerade darum ist es doppelt wichtig, dass wir eine Universität haben, die auf dem unerschütterlichen Felsengrund der Kirche errichtet ist. Wir würden unser Seelenheil keinem andern anvertrauen, als dem von Gott dazu berufenen Priester. Aber auch wenn es um unsere leibliche Gesundheit und um das Leben unserer Angehörigen geht oder um Fami-

lie, Schule, Staat, wollen wir, dass es Aerzte, Lehrer, Richter und Staatsmänner seien, die um die rechte, gottgewollte Ordnung der Dinge wissen. Nur solche Männer können vor Gott und den Menschen wirklich die Verantwortung übernehmen, Führer und Leiter unseres Volkes zu sein; denn nur solche Männer können Diener des wirklichen Volkswohles sein.

Es ist das hohe Ziel der katholischen Universität Freiburg, unserem Volke Männer zu schenken, denen wir uns wahrhaft anvertrauen dürfen. In der wahren Wissenschaft ist immer miteingeschlossen, dass man die Ehre Gottes und das Wohl des Nächsten und des ganzen Volkes vor Augen hat. Unsere Oberhirten haben das katholische Schweizervolk dazu aufgerufen, am ersten Adventssonntag, dem „Universitätssonntag“, in ihren Gebeten und Spenden der katholischen Universität Freiburg in besonderer Weise zu gedenken. Wir verstehen jetzt, wie wichtig das ist: Alle sollen dazu beitragen, dass die Universität in Freiburg ihren Dienst für Kirche und Vaterland immer umfassender und segensreicher erfüllen könne.

Freiburg.

Oskar Bauhofer.

## Schluss mit dem Leseleierton!

Wir schreiben, wenn wir nicht sprechen können. Wir lesen, wenn wir nicht hören können. Gutes Lesen ist darum ein Neugestalten des Ausspruches auf Grund des gegebenen Textes.

Wir legen jetzt allen Wert auf sinnhaltige und erlebnisnahe Lesestoffe. Aber noch immer lesen wir sie zu sehr aufnehmend, die Buchstaben in Laute, die Wort- in Klangbilder umsetzend. Das Schriftbild unserer Rede aber ist sehr unvollständig und verlangt darum eigenschöpferische Ergänzung, wenn der volle Sprachausdruck wieder daraus erstehen soll. Grundsatz alles Lesens vom ersten Fibelsätzchen an muss darum sein: wir lesen nicht die Wörter, die da

stehen, sondern sprechen den Sinn dessen, was aufgezeichnet wurde, neu aus.

Welcher methodische Weg also auch fürs erste Lesen eingeschlagen wurde: sind die Wörter als solche entziffert und in ihrer Bedeutung erkannt, so wird der Satz als Ganzes noch einmal frei aus dem Gedächtnis gesprochen. Nicht eigentlich der Satz, sondern der Sinn dessen, was da steht. Es kommt nicht darauf an (besonders bei späteren längeren Satzgebilden nicht), dass die Wörter in diesem Ausspruch alle genau dieselben sind wie im Schriftsatz. Wird nur der Sinn genau und treffend wiedergegeben, so ist der Zweck des Leseaktes erreicht. Diese

freie Sinnwiedergabe trägt dann auch allen Ausdruck lebendiger Rede. Leiern, das Zeichen blossen Wörterlesens, ist von Anfang an überwunden.

Sehr bald, wenigstens vom 2. Schuljahr ab, wird mit wachsender Uebung des Wort-erkennens auch bereits die erste Vorschau auf den Sprachstoff des Satzes in den Text gliedernd eingreifen können. Vergleichen wir dazu die Schallform der Rede mit dem Druckbild! Hier stehen alle Wörter fein säuberlich mit gleichen Zwischenräumen nebeneinander. Dort treten immer ein paar ganz eng zusammen, so dass sie sich anhören wie ein Wort. Die Kinder beobachten diese „Glieder zunächst“ an der Spontansprache. Eines erzählt z. B.: „Gestern weckte mich mein Vater ganz zeitig.“ Die anderen spitzen die Ohren und hören, dass ein paar der Wörter enger zusammentreten und so das Ganze gliedern: Gestern . . . weckte mich . . . mein Vater . . . ganz zeitig. Es sind nicht Pausen, die diese Glieder trennen, aber irgendwie machen sich diese Gelenke doch bemerkbar: durch Einhalt, durch Dehnung oder durch was es sei. Man hört es ohne Schwierigkeit. Der Lehrer schreibt den Satz nun so an die Tafel (viele Fibeln bezeichnen die Gelenke schon durch erweiterte Zwischenräume): Gestern weckte mich mein Vater ganz zeitig.

Nun zum üblichen Schriftsatz! Da sind keine Gelenke zu entdecken. Wir müssen sie selber bezeichnen. In den kleinen Sätzchen unserer Uebungsstücke treten kaum einmal mehr als drei Wörter zu einem solchen Sinn-glied zusammen. Zuerst bezeichnen wir die Gelenke mit kleinen Strichen zwischen den betreffenden Worten des Satzes. Die denken wir uns nicht aus, sondern hören sie ab. Wer spricht den nächsten Satz? Wir anderen hören zu. Was gehört zusammen? Es genügt, wenn die Kinder spüren, dass diese Gelenke Sinnglieder bezeichnen. Warum an die Stelle ein Gelenk zu stehen kommt oder warum nicht, das ist oft schwer zu sagen. Manch-

mal sind auch verschiedene Lesearten möglich. Nicht die Ueberlegung, sondern das Sprach- und Sinngefühl des Kindes und vor allem auch sein Ohr sollen entscheiden. Immer wieder vom Satz- und Sinnganzen, nie von der einzelnen Stelle ausgehen! Die Freude, aufzugliedern, geht für unser Erwachsenen-Gefühl dabei oft sehr weit. Ein Beispiel: Ilse Frapan, Was war das wohl?

Heute morgen ' wachte ich ' früh auf. Ich guckte ' aus dem Fenster, ' weil ich ' sehen wollte, ' ob ' schönes Wetter ' sei. Was ' ist das? Ich sehe ' fast nichtst! Wo ist ' der Kirchturm ' geblieben ' mit seinem schönen Kreuz? Ist er ' über Nacht ' umgefallen? Ich rufe: „Mama! Mama! Der Kirchturm ' ist weg! Der Turm ' ist umgefallen!“ Mama ' kommt nicht, sie wäscht schon ' in der Küche ' auf. Ich sehe ' nach den Häusern ' gegenüber. Sie sind ' ganz undeutlich, wie ' unter einem Schleier. Ich sehe ' auf die Strasse ' hinunter, da ' gehen Leute ' zur Arbeit. Aber ' ich kann sie ' nicht erkennen. Die Strasse ' ist voll ' von grauem Rauch. Endlich ' lief ich ' zur Mama ' in die Küche. Ich war ' ganz ängstlich. „Ja, das ist ' Nebel!“ sagte Mama ' und lachte.

Mit wachsender Leseübung bedarf es der Bleistiftstriche nicht mehr. Bald raffen die Kinder schon beim ersten aufnehmenden Wörterlesen die Sinnglieder zusammen. Allmählich bilden sie auch grössere Glieder. Die Sprache hört sich dann gebundener an, wie etwa in Scharrelmanns „Krippe“:

„O wie schön!“ sagten die Kinder, als sie am Weihnachtsabend ' unter dem Christbaume ' die Krippe ' stehen sahen. Ja, es war ' auch reizend ' anzusehen. Maria ' hatte das Jesus-kind ' auf dem Schosse, und Joseph ' stand dabei ' und freute sich ' über das Kind. Die Hirten ' knieten ' vor dem Eingang, und von der Seite ' kamen ' die drei Weisen ' aus dem Morgenlande ' auf Kamelen ' herangeritten, und ihre Diener, drei kohlschwarze Neger, trugen die Geschenke. Durch ein Stallfenster ' konnte man ' in der Ferne ' die Stadt Jerusalem ' sehen. Und über dem Stall ' stand der Stern ' und zehn Engel ' sangen: „Ehre ' sei Gott ' in der Höhe!“

Man tut gut, immer mal wieder einen Wortlaut so mit Strichen an den Gelenken gliedern zu lassen. „Sprecht es euch selber vor und hört die Einschnitte ab!“ Willkommenene Hilfe leisten dabei auch Verse. Denn meist ist ja der Vers durch eine Fuge gegliedert. Und die hört das Kind, das sich ohnehin gern vom Rhythmus tragen lässt, besonders leicht — vor allem in Versen wie den folgenden mit stark orchestralem Rhythmus: Bierbaum: Kinderlied.

Ich und du ' und du und du,  
zweimal zwei ' ist viere,  
tragen Kränze ' auf dem Kopf,  
Kränze aus ' 'Papiere.  
Rechts herum ' und links herum,  
Röck und Zöpfe ' fliegen,  
wenn wir alle ' schwindlich sind,  
fallen wir um ' und liegen.  
Purzelpatsch, ' wir liegen da,  
patschelpurz ' im Grase.  
Wer die längste ' Nase hat,  
der fällt auf ' die Nase.

Ich bezeichne die Hebungsvokale, um die gelegentlich auffällige Gliederung verständlich zu machen. Gerade Verse schulen früh das Empfinden dafür, dass keineswegs immer der logische Sinn die Gliederung bestimmt. Eine erste Uebung für die spätere Fähigkeit, durch die Wortbedeutungen hindurch aus der Rhythmik den inneren Sinn des Wortlauts zu erlauschen!

Dabei helfen Mitbewegungen oft ausgezeichnet, die Fugen zu finden und gleichzeitig das hässliche Takttreten zu meiden. Auf den ersten Halbvers schlägt die rechte Hand einen Bogen von links nach rechts — sie „öffnet“ den Vers; auf den zweiten Halbvers schlägt sie zurück nach links — sie „schließt“ den Vers. Also öffnen: „Wer möchte nicht“, schliessen: „ein Kätzchen sein“. Damit binden wir die Sinnglieder wieder zusammen und kommen so ganz natürlich zu gebundenem Sprechen. Gliedern und binden, Teil und Ganzes — das

anscheinend Unvereinbare ist hier mühelos geeint. So in G. Falke, Spielende Kätzchen:

Wer möchte nicht ' ein Kätzchen sein,  
hat keine Schule, ' hat kein Latein,  
braucht nicht zu rechnen, ' braucht nicht zu lesen,  
ach, die Kätzchen ' sind glückliche Wesen!  
Spielen den ganzen ' Tag in der Sonne,  
jagen sich um ' die Regentonne,  
stossen sich, kugeln sich ' in den Sand,  
linkerhand Klaps, ' Klaps rechterhand.  
Ach, und sie können ' kein Höschen  
zerschleissen!  
Ach, und sie können ' kein Hemdchen  
zerreissen!  
Höchstens, dass sie sich ' einmal zerkratzen,  
aber dafür ' sind es auch Katzen.

Wir greifen rasch einmal vor. In freieren Versen, die nicht so stark takthaltig sind und mehr dem logischen Sprachakzent folgen, wechselt die Fuge ihre Stellung im Vers. Die Mitbewegungen der Hand helfen die Stellung der Fuge finden, gleichen die verschieden grossen Versteile zeitlich an und führen so zu dem steten Tempowechsel, zum Verschnellern und Verlangsamen, das gutem Vorlesen eignet. Gleichzeitig bemerken wir, dass sich aus jedem Bund (wie wir diese Versteile nennen wollen) eine Silbe über alle anderen erhebt. Schon hier erweisen sich Gliederung und Betonung als untrennbar. Huggenberger, Der Föhn:

Ein graulich Stöhnen ' in Grund und  
Schlucht.  
Schwer hängt überm Tal ' der Berge Wucht.  
Die Arven lauschen: ' — Ist er da?...  
„Vater, ' wie sind die Berge nah;  
Ich kann sie fassen ' mit der Hand!“  
Lösch aus die Glut, ' zertritt den Brand!  
Schirm Gott ' unsere armen Hütten.  
Nun fällt er herein ' über Grat und Kamm;  
Da wehrt kein Wehr, ' da dämmt kein  
Damm.  
Sein Mantel fliegt, ' sein Atem geht heiss.  
„Vater, wie färbt der See ' sich weiss!“  
Gnad Gott ' dem verlorenen Schiffersmann,



Der nicht den rettenden Strand ' gewann  
Der Föhn ' muss ein Opfer haben.

Die Lauen donnern, ' der Bergwald kracht,  
Das Heer der verdamnten Geister ' lacht.  
Kein Herz so hart, ' es schmilzt im Gebet:  
Hilf Gott! ' Der jüngste Tag ersteht!  
„Vater, was glüht ' im Tale so rot?“  
Ein Glöcklein bettelt ' durch Graus und  
Not —

Sein Schrei ' geht im Sturm verloren.\*

Damit sind wir schon weit über jene Kleinsten, durch Gelenke bezeichneten Sinnglieder hinausgekommen. Das Kind wird sehr bald gewöhnt, einen Text nicht mehr in Wörtern, sondern in diesen kleinsten Sinneinheiten aufzufassen. Schon beim ersten überschauenden Lesen. Ganz gleich, ob vorher eine synthetische oder Ganzwort-Methode verfolgt wurde. Das ist im zweiten Schuljahr gewöhnlich zu erreichen.

Dieses Auffassen in Sinngliedern ist zwar notwendige Voraussetzung zu lebendigem, ausdrucksvollem Vorlesen, aber es genügt noch nicht dazu. Vom Einzelwort (als Bedeutungselement) und Glied (als schallmässiger Einheit) führt überhaupt kein direkter Weg zum Ganzen des Ausspruchs. Genau wie wir in der Spontansprache mindestens im Umriss wissen müssen, was wir sagen wollen, ehe wir anheben können, es auszusagen, — so bedarf es auch zum guten Vorlesen einer Ueberschau über das Ganze. Man kann darum nichts unvorbereitet gut lesen. Otto von Greyerz beschreibt in seinem Buche vom Deutschunterricht (II. Aufl., Leipzig 1921, S. 245) die Teilleistungen beim Lesen wie folgt:

„Wie ein unbekanntes Land liegt die Wörterzeile vor dem Leser. Um in dieses Land einzudringen, schickt er das Auge als Auspäher voraus. In raschem Flug macht es die Hindernisse und Ruhepunkte ausfindig. Hinter ihm drein folgt als Pfadfinder der Verstand, der die Hindernisse prüft und beseitigt, die nötigen

\*) Zu den beiden Stellen „Schwer hängt“ und „Schirm Gott“ vergleiche über die metrische Drückung S. 96 meiner Sprechtechnik für Deutschschweizer, Bern, 1934.

Brücken schlägt und die günstigen Stellungen befestigt, d. h. die schwierigen Wörter enträtselt, die logischen Verbindungen herstellt, die syntaktische Gliederung vornimmt. Jetzt erst kann der eigentliche Vormarsch beginnen, jetzt erst folgt dem Auge und dem Geist, die unterdessen schon in neuem Vorsprung sind, die Stimme nach. In ruhigem Vorrücken, nicht ängstlich tastend, bewältigt nun der Leser die vorgezeichneten Strecken. Drei Tätigkeiten müssen in stetigem Nacheinander erfüllt werden: die Sichtung des optischen Bildes (wozu besonders das Aufsuchen der Schriftzeichen gehört), die logische Verbindung und Trennung der Begriffsreihen und endlich die Sprechfähigkeit . . . Die Hauptschwierigkeit liegt darin, dass, während der Mund liest, der Geist imstande sein muss, vor auszulesen, und das Auge noch weiter voraus.“

Greyerz fügt die praktische Anweisung für den Schüler hinzu:

„Brauche zuerst die Augen. Lass ihnen Zeit, das Schriftbild eine Strecke weit zu bewältigen. Suche dieses Bild nach seinem Inhalt zu deuten. Und lies erst laut, was du gut lesen kannst, d. h. so, dass dein Verständnis aus deinen Worten herausklingt.“

Das ist das Ziel. Die Erkenntnisse und Methoden der Sprecherziehung bieten wertvolle Hilfen, den Weg dahin zu bahnen. Der vorliegende Text gilt uns nur als Rohstoff. Ihn gilt es zu bearbeiten, bis daraus wieder der volle Ausspruch, der Bericht, die Erzählung oder was es sei, erstanden ist. Er verhält sich zum Ausspruch wie die Partitur zur Aufführung des Musikstückes. Wir begnügen uns gewöhnlich mit ungefährender Kenntnisnahme der Wortbegriffe und des Gesamt-sinnes. Solches Lesen bleibt passiv, stumpf und im Aeusseren: leiernd. Erst wer aktiv in den Text eingreift, zusammenfasst, was zusammengehört, heraushebt, um weswillen eigentlich gesprochen wird, erst wer sich so mit dem Text auseinandersetzt, wird ihn geistig wirklich bewältigen. Die lebendige Ausdrucksfülle ergibt sich beim Vorlesen dann von selbst.

Das einfachste Mittel, solche Auseinander-

setzung mit dem Wortlaut zu erzwingen, ist die Bezeichnung seiner Gliederung und Betonung.

Vor allem der Gliederung. Denn abgesehen davon, dass sich mit ihr gewöhnlich die Betonung von selbst ergibt, so verlangt sie stets die Ueberschau übers Ganze und klebt kaum einmal so an der einzelnen Stelle fest wie jene. Man wählt zweckmässig zunächst ganz kurze, klar aufgebaute Stücke, die unschwer zu überschauen sind, z. B. Luthers Fabel vom Kranich und dem Wolf (s. u.).

Drei Hauptteile heben sich voneinander ab: Wie der Wolf in Not gerät — Wie ihm der Kranich auf den verheissenen Lohn hin hilft — Wie der Wolf (im Gefühl des Stärkeren) den Lohn höhnisch weigert. Wir grenzen diese Teile mit || (Doppelbalken) von einander ab. Schon gewinnt das Ganze deutlicheres Gesicht. Ferner stellt jeder Satz eine Sinneinheit dar. Darum bezeichnen wir die Einschnitte nach „hülfe. Wolf: haben? habel!“ mit | (Strichbalken), dem nächst kleineren Einschnitt. — Fällt es einmal schwer, sogleich die Hauptteile zu erkennen, so bezeichne man alle Satzgrenzen zunächst mit Strichbalken. Bei der weiteren Bearbeitung ergibt sich die verschiedene Tiefe der Einschnitte sehr bald. Diese Notierung ist ja auch nicht Selbstzweck, sondern ein Mittel für die geistige Auseinandersetzung mit dem Text zum Zwecke sprechender Neugestaltung.

Nun wird jeder der gewonnenen Teile auf seine weitere Gliederung hin abgefragt. Die Lutherfabel zeigt im ersten Teil sehr schön die bekannte Schrittmässigkeit guter Erzählung: der Wolf frisst gierig — ein Knochen bleibt ihm im Halse stecken — nun fürchtet er für sein Leben. Diese Sinnschritte grenzen wir mit Kurzbalken ' ab. Lesen wir nun den ersten Hauptteil (bis: Angst hatte) vor, so hören wir jeden der Sinnschritte (Wortblöcke) pausenlos ablaufen: Als der WolfeinstmalseinSchafgierigfrass, ' blieb ihm ein Bein im Halse überzwerchstecken, ' davon ergrosse Not und Angst hatte. || Nur bei den Kurzbal-

ken, die hier mit syntaktisch bedingten Kommata zusammenfallen, kann man neu einatmen. Atemschöpfen z. B. nach „einstmals“ würde den Sinn zerreißen. Sinneinheiten sind Atemeinheiten! Auch hier kann man die sprecherische Bindung der Wörter zu den Sinneinheiten am besten mit den besprochenen Begleitkurven erreichen. Wer genau hinhört, wird auch jetzt noch die zu Anfang besprochenen kleinsten Sinnglieder erkennen. Aber es klingt doch nun mehr wie in der Spontansprache. Sie scheinen in den höheren Einheiten nahezu aufgegangen.

Der folgende Satz führt weiter. Wieder hören wir zwei Einschnitte; nach: erbot sich, und nach: zu geben. Aber sind sie gleich tief? Benutzen wir wieder den Atem als Prüfstein! Nach „erbot sich“ kann man ebenso wie oben atmen; wir setzen also Kurzbalken<sup>1</sup>. Nach „zu geben“ geht das nicht. Die Stelle würde zerrissen. Trotzdem hören wir den Einschnitt. Aber nicht als Pause, sondern als leichten Einhalt, als Zögerung auf den letzten Silben des Wortblocks, als sogenannte „Stauung“. Es gibt also einen noch kleineren Einschnitt als die mit Kurzbalken bezeichnete Fuge, einen Einschnitt, der kein Atemschöpfen mehr gestattet. Wir bezeichnen ihn mit Kurzstrich. Dazu noch eine wichtige Bemerkung. Im Schriftbild finden wir an beiden Stellen Komma. Die Satzzeichen geben also keine Auskunft über die Tiefe der Einschnitte. Gewöhnlich zwar fällt der Punkt mit || zusammen und das Komma mit |, aber das ist keineswegs notwendig. Die Interpunktion bezeichnet (im Groben) die syntaktische Struktur des Satzes, unsere akzentuellen Zeichen die psychologische Sinn-Gliederung. Gewöhnt man die Kinder daran, mit dem Ohr die Einschnitte (event. ihre verschiedenen Möglichkeiten) zu prüfen — ich verweise nochmals nachdrücklich auf die Atemprobe — so gewinnen sie das Verständnis für die Sinngliederung sehr rasch. Wer an der (bekanntlich sehr willkürlichen) Interpunktion klebt, spricht höchstens wie ein

Buch; und das ist kein Lob. Die Eselsbrücke der Satzzeichen („Bei jedem Komma mache eine Pause“) führt zu nichts. Man muss sich schon selber um den Sinn bemühen.

Der folgende Satz der Fabel gliedert wieder in drei Geschehnisschritten: jeweils vor „und“ setzen wir einen Kurzbalken. Man achte darauf, dass der Doppelbalken am Schluss auch wirklich gesprochen wird. Vergegenwärtigt man sich nachdrücklich, dass hier ein Geschehen zu Ende läuft, so fällt die Stimme von selbst entschieden ab. — Im Folgenden wird ein feineres Ohr, das den Uebergang vom Kranich zum Wolf (also schon etwas Ausdrucksmässiges) mithört, das Bedürfnis haben, zwischen „forderte“ und „sprach“ tiefer einzuschneiden. Wir fügen darum zwischen Kurzbalken und Strichbalken ein weiteres Zeichen ein, den Strich |. Man wird sich bei solchen Gliederungsübungen zunächst mit einfachen Texten und wenigen Zeichen begnügen, bis Bedeutungsgefühl und Ohr für die Sinngliederung entsprechend geschult sind. Man wird dabei beobachten, dass das Ohr des Kindes oft ein verlässlicherer Richter ist als der Verstand des Erwachsenen. Grundsätzlich entscheidet das, was sprachrichtig (-üblich) klingt, nicht was man ertüffeln kann.

Legt man im Satz „Willst du noch Lohn haben“ vor „Lohn“ einen Kurzstrich mit Stauung, so erscheint „Lohn“ emphatisch gehoben: die geheuchelte Entrüstung des kaum Worte findenden Wolfes spiegelt sich in dieser „Spannungspause“. — Die Gliederung der Schlusssätze wird mit der Atemprobe erleuchtet. Ihre syntaktisch gleichartigen Dass-Nebensätze sind akzentuell deutlich verschieden. So kommen wir auf folgende Notierung der ganzen Fabel:

Als der Wolf einstmals ein Schaf gierig frass, | blieb ihm ein Bein im Halse überzwerch stecken, | davon er grosse Not und Angst hatte. || Er erbot sich, | grossen Lohn und Geschenk dem zu geben, | der ihm hülfe. | Da kam der Kranich | und stiess seinen langen Kragen dem Wolf in den Rachen | und zog das Bein heraus. || Da er aber den verheissenen Lohn forderte, | sprach der Wolf: | „Willst du

noch | Lohn haben? || Danke Gott, | dass ich dir den Hals nicht abgebissen habe! || Du solltest mir schenken, | dass du lebendig aus meinem Rachen herausgekommen bist.“ ||

Ein wenig schwieriger ist schon Aesops Fabel vom Beladenen Esel. Denn sie gliedert oft in grösseren Wortblöcken und verlangt schon ein sichereres Ohr.

Ein Esel, | der einen Sack mit Salz auf dem Rücken trug, | musste durch einen tiefen Bach gehen. || Mitten in demselben strauchelte er | und fiel ins Wasser. || Als er wieder aufstand, | fühlte er, | dass seine Last viel leichter geworden war; | denn ein grosser Teil des Salzes | hatte sich in dem Wasser aufgelöst. || „Das will ich mir merken,“ | sprach er vergnügt vor sich hin. || Am andern Tage | hatte der Esel einen nicht sehr schweren Sack mit Schwämmen zu tragen. || Als er nun wieder durch ein Wasser kam, | legte er sich absichtlich nieder; | denn er dachte, | durch das Wasser werde die Last wieder leichter, | wie tags zuvor. || Aber wie hatte er sich verrechnet! || Die Schwämme waren durch das eingesogene Wasser so schwer geworden, | dass er seine Bürde | nur noch mit der grössten Anstrengung fortbringen konnte. ||

Ein paar Bemerkungen zur beigegebenen Notation.

Der Relativsatz im Anfang schliesst sich an „Esel“ an. Man könnte daraus einen Begriff formen: der einen Sack Salz tragende Esel. Solche Relativsätze, die mit ihrem Beziehungswort einen Begriff bilden, werden pausenlos angeschlossen — ein sehr häufiger Fall. Dass wir ihn immerhin durch einen Kurzstrich kennzeichnen, liegt an der Betonung. „Esel“ ist sicherlich betont, denn von ihm handelt die Fabel. „Salz“ aber auch, denn es ist das Kennzeichen des ersten Teils (gegenüber „Schwämme“). Beide Akzente werden durch den Kurzstrich auseinander gehalten. Wieder prüfe man die Tiefe der Einschnitte vor und nach dem Relativsatz mit dem Atem. Ebenso gehört später zusammen d a s s er fühlte und w a s er fühlte. „fühlte er, dass . . .“ empfindet man als eng zusammengehöriges Teilstück gegenüber „Als er wieder aufstand . . .“ Der Strich beim Semikolon steht nicht um des Semikolons willen, sondern wegen des Sprechart- (Ausdrucks-) Wechsels. Vorher berichtete der



Erzähler den Hergang, jetzt erläutert er ihn. (Ähnlich unten bei „denn er dachte . . .“) — Sehr lange Wortblöcke werden durch eine eingelegte Stauung leichter verständlich. Dies ein neuer, für alles Vorlesen grundlegender Gesichtspunkt: die Einstellung des Sprechers. Er liest, damit der Hörer ihn gut versteht: Pass auf! so und so war das. Diese innere Haltung zum Hörer ist Voraussetzung für ausdrucksvolles Vorlesen. Wir müssen sie aber durch die Uebungsanordnung auch natürlich entwickeln. Hat jeder das Buch vor der Nase — warum soll dann der Vorlesende sich noch für die anderen anstrengen? Er liest einfach laut, was die anderen still für sich mitlesen. Er weiss genau, dass sie ihm höchstens ein halbes Ohr leihen. Darum: die Bücher zu! Einer liest, die anderen hören's ab und machen ihre Vorschläge. Ist das Stück so nach dem Gehör durchgearbeitet, so wird man, wenn bei der Wiederholung die Zeichen gemeinsam in den Text eingesetzt werden, schon viel freier vom Schriftbild sein und die natürliche sprechmässige Gliederung leicht hineinlesen. Eine einmal erarbeitete Schallform haftet gewöhnlich sehr fest. (Darum gelingt es auch oft so schwer, eine einmal falsch geübte Fassung auf Anhieb anders zu sprechen.) Das prüfe man gelegentlich nach, indem man bei einem an der Wandtafel notierten Text die Striche wieder auslöscht. Die Kinder lesen ihn dann meist schon so, als wenn er noch bezeichnet wäre.

Der Schlusssatz der ersten Hälfte unserer Aesop-Fabel zeigt einen Kurzstrich nach der direkten Rede. Das ist selten. Folgt die Einführung der direkten Rede nach, so wird sie gewöhnlich pausenlos angefügt. Denn es spricht ja nicht erst die Gestalt und dann der Erzähler, sondern beides kommt aus *e i n e m* Munde, dem des Erzählers. Er führt die (Gedanken-) Rede des Esels nur an. Der Kurzstrich gliedert hier wie im Satze vorher nur den sonst zu umfangreichen Wortblock. Die Betonung, der wir uns nun zuwenden, bestärkt diese Auffassung.

Auch bei der *B e t o n u n g* gehen wir vom Ganzen ins Einzelne. Die Fabel handelt von einem Esel. „Esel“ wird sich also deutlich aus dem ersten Satz herausheben. Dennoch hören wir „Salz“ schwerer. Dieses bezeichnet den ersten Teil (wie die späteren „Schwämme“ den zweiten). Vom Esel aber war schon in der Ueberschrift die Rede. „Ich will euch die Geschichte von einem Esel erzählen.“ Beschwer wird also (fast) stets das, was im Verlauf der Rede *n e u* erscheint. — Wir sagen „schwer“, nicht „betont“. Betont heisst durch Lautheit hervorgehoben (die im Deutschen häufigste Form). Schwer heisst überhaupt hervorgehoben, ob nun durch Lautheit, Dehnung oder Tonlage. Schwer ist der allgemeinere Begriff. Betonung bedeutet schon eine Beschwerungsweise (um diese braucht sich der Lehrer gewöhnlich gar nicht zu kümmern; sie kommt von selbst). Für die Praxis ist es am einfachsten, die schwersten Silben, die Ueberschweren (hier also „Salz“), mit einem fetten *accent d'aigue* ' zu bezeichnen, die zweite Betonungsschicht, die Vollscheren (hier: Esel) mit einfachem *accent d'aigue*: ' , und die dritte Schicht, die Kaumscheren (im zweiten Satz „Mitten“), mit *accent grave*: ` . (So in meiner Sprechtechnik.) Hier setzen wir aus drucktechnischen Gründen vor die kaumschwere Silbe einen Punkt (· Mitten), sperren die volls schwere Silbe (E sel) und setzen die Ueberschwere ausserdem fett (**Salz**). — Zur unten beigefügten, nun vollständigen Notierung brauchen wir nur das Grundsätzliche zu sagen. Im Einzelnen wird man kaum einmal über die Schwereverteilung streiten können. Sie ist durch die Gliederung geradezu schon vorbestimmt. Denn wir sehen ja, dass in jedem Wortblock stets *e i n e* Silbe gewichtiger ist als alle anderen. Gewiss ist manchmal noch eine andere Schwere da — so bei: · Mitten in demselben *s t r a u c h e l t e* er — aber nie sind sie gleichschwer. Dasselbe Verhältnis der Schwereordnung wiederholt sich meist auch in den höheren Gliederun-



gen. Unter den drei Wortblöcken des ersten Satzes wird der mittlere durch sein „Salz“ gewichtiger als die anderen beiden. Den zweiten Satz beherrscht das „Wasser“, den dritten das „leichter“ usf. Nur auf eine der Ausnahmen sei hingewiesen: im Schlusssatz sind „so schwer“ und „Anstrengung“ gleichgewichtig. Und doch sind sie unterschieden! Die Ueberschwere von „so schwer“ ist emphatisch, die von „Anstrengung“ logisch bedingt. Auch hier der Rat: nichts ertüffeln, sondern sprechen und abhören, event. die verschiedenen Möglichkeiten ausprobieren! Den Kindern eine Vorlesung über logische und emphatische Schwerebedingungen zu halten, ist natürlich sinnlos. Aber ihnen die Ohren zu öffnen, das wirkt sich sehr bald beim Lesen ebenso wie in der Spontansprache aus. — Der Lehrer wird übrigens frühzeitig bremsen müssen. Es reisst nämlich regelmässig eine Seuche ein: jeder will noch eine beschwerte Silbe entdecken! Man kann nach fünf Minuten wieder beim berüchtigten Lesebellen sein: Ein · Esel, · der einen · Sack mit · Salz auf dem Rücken trug . . . D. h. jedes zweite Wort wird betont, genauer gesagt: jede tragende Silbe der kleinsten Sinnglieder, mit denen wir unsere Betrachtung begannen. So entsteht niemals schönes, sinnausdeutendes Vorlesen. Man hat die Stücke in der Hand, fehlt leider nur das geistige Band. Gehen wir aber von der Gliederung aus, vom Ganzen ins Einzelne, so erhält jede Silbe ihre Schwere wie von selbst. Wo sind die Tragepfeiler der ganzen Geschichte? Mit anderen Worten: die schwersten Silben der Hauptteile? Und so herab bis ins Einzelne. Gewöhnlich kommt in die Wortblöcke unserer einfachen Übungsstücke nur *e i n e* Schwere zu stehen. Selten wird eine andere Schwere mitgehört. Die Regel heisst nicht: was *k a n n* man etwa alles beschweren? sondern: was *m u s s* schwer gesprochen werden, damit der Sinn deutlich wird? Zweifelt man einmal, dann heisst es ausprobieren und abhören (die Probe des Sprachgefühls) oder

auch: was könnte allenfalls fortbleiben (die Verstandesprobe). Da glaubt einer „Mitten“ schwerer zu hören als „strauchelte“. Was kann fortbleiben? Gewiss das „Mitten“. So kriegt es allenfalls eine Kaumschwere. Nochmals: nur beschweren, was man unbedingt verständlich machen, dem Hörer einprägen will. Auch dies soll man gelegentlich ausprobieren: einmal denselben Wortlaut mit viel, einmal mit wenig Schwere lesen lassen und die Wirkung erkunden. Die zweite Form hört sich gewöhnlich viel leichter an und behält sich auch besser. Aus den häufigen Schweren müsste sich der Hörer selber erst herausuchen, worauf es dem Sprecher denn eigentlich ankommt. (Allerdings halten es die Texte damit auch verschieden, wie wir noch beobachten werden.) Möglichst wenige Schweren also und dann: diese Schweren gut in die drei Schichten abstufen!

Ein Esel, | der einen Sack mit **Salz** auf dem Rücken trug, | musste durch einen tiefen Bach gehen. | ·Mitten in demselben *s t r a u c h e l t e* er | und fiel ins **Wasser**. | Als er wieder *a u f s t a n d*, | · fühlte er, | dass seine Last viel **leichter** geworden war; | denn ein grosser Teil des ·Salzes | hatte sich im Wasser *a u f g e l ö s t*. || „Das will ich mir **merken**,“ | ·sprach er vergnügt vor sich hin. || Am · anderen Tage | hatte der ·Esel einen nicht sehr schweren Sack mit **Schwämmen** zu tragen. || Als er nun *w i e d e r* durch ein Wasser kam, | legte er sich **a b s i c h t l i c h** nieder; | denn er ·dachzte, | durch das Wasser werde *d i e* Last *w i e d e r* leichter, | wie tags zu ·vor. || Aber wie hatte er sich **verrechnet**! || Die ·Schwämme waren durch das eingesogene Wasser ·so **schwer** geworden, | dass er seine ·Bürde | nur noch mit der grössten **Anstrengung** fortbringen konnte. ||

Man lasse sich die Mühe solcher Textbearbeitung nicht verdrriessen. Die Kinder sind bald lebhaft dabei. Und die Wirkung auf ihr Verständnis der Texte und damit auf den Ausdruck ihres Vorlesens ist verblüffend. Natürlich können wir nicht alle Lesetexte so bearbeiten. Das ist auch gar nicht nötig. Ohr und Verständnis werden durch diese Arbeit so geschult, dass das Kind auch andere Texte ohne Zeichen in dieser Weise liest, in den Text gliedernd eingreifend und sich seinen Sinn

lebhaft verdeutlichend — immer indem es ihn sprechend nachgestaltet. Ja, auch beim stillen Lesen wirkt sich diese Schulung aus — man h ö r t dann, was man still für sich liest und hört es lebendig und ausdrucksvoll.

Zu den Bezeichnungsübungen aber kann man die Textbeispiele nicht sorgfältig genug wählen. Es ist wahrlich kein Wunder, wenn unsere Schuljugend viele Lesestücke ableiert. Denn ein gut Teil der Lesebücher besteht tatsächlich aus Papier. Schreibtischprodukte sind es oft genug — und seien sie noch so kindertümelnd! Hoffen wir, dass mit dem Vordringen der Sprecherziehung auch dieser Federfuchserieen immer weniger werden. Für den Anfang eignen sich gerade solch feingefügte Fabeln ausgezeichnet. Ein Ganzes müssen die Übungsstücke — wenigstens zunächst — darstellen und klar im Aufbau sein. Stücke aus einem Roman o. ä. sind weit schwieriger. Aus Unkenntnis des Ganzen bleibt man im Einzelnen oft unsicher. Ich füge solch ein Stück noch ein. Auch etwas Sprechmässiges, obwohl von ganz anderer Art. Aus einem Roman des grossen Predigers, aus Gotthelfs Uli der Pächter. Das Pathos dieser Rede beschwert freilich weit mehr als die lehrhafte Erzählung Aesops.

Man ·glaubt nun aber gar nicht, | ·was das für einen E i n f l u s s auf ein G e ·müt hat, | wenn kein ·Lichtstrahl von o b e n es m e h r e r l e u c h t e t, | kein ·Himmelsbrot es m e h r k r ä f t i g t, | die ·Dornen und Disteln des ·Lebens es ü b e r w u c h e r n, | die Sorgen und G e ·danken um Gewinn und G e ·werbe es, dichten ·Nebeln gleich, | u m s c h l e i e r n. || Man ·denke sich nur eine wilde **Kluft**, | in welche die S o n n e n i e ·scheint, | aus welcher die Nebel n i e ·weichen; | man ·denke sich, | ·was da w ä c h s t, | was da ·kriecht und f l a t t e r t; | man denke sich das ·grausige **Leben**, | wenn man g e ·b a n n t w ü r d e in ·solche Kluft, | d a l e b e n m ü s s t e in den ·Nebeln | unter dem giftigen G e ·züchte | und ohne ·Sonne, | n i c h t e i n m a l s i c h h e b e n d ü r f t e | e m p o r ü b e r den ·Rand der ·Kluft, | n i c h t e i n m a l den Kopf m e h r ·recken könnte über den Nebel | e m ·p o r in f r i s c h e, g e s u n d e **Luff** h i n e i n. || ·Ähnlich nun ist es, | wo der ·Geist des **Herrn** | n i c h t ü b e r den ·Wassern schwebt, | das ·Wort von o b e n | n i c h t m e h r die S o n n e ist, | welche die ·Nebel v e r s c h e u c h t, | wo im ·Dun-

keln kriechen und wachsen kann, | was dem ·finstern G e m ü t e e n t w ä c h s t, was die W e l t ·ablagert in das finstere G e m ü t. ||

Zwei Hinweise noch hierzu. Sehr häufig stehen in diesem Text gleichartige, logisch gleichwertige Wörter nebeneinander: Sorgen und Gedanken, Gewinn und Gewerbe. Von diesen (Begriffs-) Zweispännern, wie ich sie nenne, ist regelmässig das zweite Glied schwerer als das erste. Das ist manchmal nicht leicht zu hören. Beim Sprechen merkt man es aber an der Anstrengung, die das zweite Glied verlangt (das häufig tiefer liegt und darum besonders schwer hinabfällt), sehr deutlich. So müssten wir unsere Anweisung: die Texte hörend zu untersuchen, genauer so formulieren: p r ü f e d i e v e r s c h i e d e n e n L e s a r t e n h ö r e n d, d ü r c h i n n e r e s M i t s p r e c h e n! Diese Regel: bei Begriffszweispännern ist das zweite Glied schwerer als das erste, gilt nicht, wenn auf das zweite Glied sogleich ein Akzent folgt. Darum: die ·Dornen und Disteln des ·Lebens. Der zweite Hinweis betrifft die Verneinungen. Keine von den neun Verneinungen unseres Textes (nicht, gar nicht, kein, nie (niemals) ist beschwert! Man versuche es anders — der Textlaut wird schulmeisterlich klügelnd klingen, der Ausdruck ist verloren. Die Begründung freilich ist sehr schwierig und bisher von der Wissenschaft meines Wissens auch noch nicht versucht (Sprechtechnik S. 98). Wir kennen nur einen Fall, wo die Verneinung regelmässig beschwert erscheint: bei der Verneinung einer Frage, wenn man in der Antwort denselben Wortstoff wiederaufnimmt: Sind Sie gestern S k i gefahren? — Nein, ich bin gestern n i c h t Ski gefahren. Wieder höre man im Zweifelsfall beide Formen ab. Ist man auch dann noch unschlüssig, so wähle man die, welche die Verneinung nicht beschwert, — sie wirkt weniger frostig.

Unser letztes Beispiel, Jakob Burkhardts Erzählung von St. Gallus mag den höchsten Aufgaben logisch klaren, lebendigen Vorlesens dienen. Prüft man die angegebene

Bezeichnung wiederholt sprechend nach, so herrscht der Eindruck vor, dass unsere fünf Einschnittarten vielleicht dem Wortlaut Genüge tun, dass aber die vier Betonungsschichten (über-, voll-, kaumschwer, leicht) unmöglich der feinen Abstufung des Wortlauts genügen können. Das ist gewiss richtig. Sarans Verslehre unterscheidet deren dreizehn! Aber abgesehen davon, dass das für unsere Zwecke viel zu umständlich wäre, genügen unsere vier Stufen zum Eindringen in den Text. Die feinere Abstufung kommt beim Lautlesen von selbst.

Wichtiger ist es, das Gefühl für die rhythmische Eigenart des Schreibens zu schulen. Burckhardt neigt zu grossen Perioden, je mit einem tiefen Einschnitt (gewöhnlich | ) in der Mitte. Er gliedert auch die Bünde (Stücke zwischen den Kurzbalken) meist noch einmal auf, und in die verschiedenen Teilstücke setzt er gern zwei Schweren, von denen die zweite fast stets die schwerere ist. — Wir wissen heute, dass solche besondere Rhythmik nicht zufällig ist, sondern der psychischen Natur des Schreibers, wahrscheinlich der Konstitution, entspringt. Je mehr ein Schriftsteller Persönlichkeit ist, um so klarer prägt sie sich seinen Texten ein.

Colum · ban war ge · son · nen, | die Ge · fährten mit sich nach Ita · lien zu führen, | wohin der Lango · bardenkönig Agilulf | ihn längst · eingeladen hatte, | ohne · Zweifel, | um ein K · lo · ster zu stiften. || Um dieses Be · dürfnis nach Klö · stern zu begreifen, | muss man sich in eine Zeit versetzen, | da es über · haupt noch keine Universi · täten | und überhaupt fast · gar keine Bildungsanstalten im Abendlande gab, | wo also auch die · Geistlichkeit | völlig [roh und unwissend blieb, | wenn nicht durch Klö · ster | für ihre · Bildung gesorgt wurde. || Auch war der Grund · satz der damaligen · Glaubensboten, | selbst in · zeitlichen Dingen | den Heiden zum Beispiel zu dienen, | gar nicht anders durchzuführen | als in Ge · meinschaften von mehreren; | nur so | konnte man in Betreff des · Ackerbaues, | der · Baumzucht, | der · Viehzucht, | der · Bienenpflege | eine Art von Musterwirtschaft vorstellen. || Als Colum · ban mit den Seinigen wiederum den · Wanderstab ergriff, | um nach Ita · lien zu pilgern, | er · krankte Gallus | an einem heftigen Fie · ber | und bat ihn um Er · laub ·

nis, | in dieser Gegend bleiben zu dürfen. || Nur ungern | ge · währte ihm der bekümmerte Abt seine Bitte, | liess ihm zwei · Schüler | als Beglei · ter zurück | und zog mit den · übrigen über die Alpen | in das Land der Lango · barden, | wo er unter dem Schutz des Königs | in einem · Tale des nördlichen Apennins | das be · rühmte · Kloster Bobbio gründete. ||

Schliesslich aber gilt es, auch den letzten Rest Papier abzuwerfen. Alles bisherige konnten wir noch, wenn auch ungenügend, durch Zeichen im Text darstellen, fürs Auge sichtbar machen. Die eigentliche „Be · we · gung“ des Wortlauts entzieht sich der Notation. Es ist der stete Tempowechsel. Die Grundregel ist einfach und bekannt: alles Wichtige (Schwere) läuft langsam, alles Beiwerk rasch vorbei. Diese Regel geht durch alle Stufen der Gliederung. Beobachten wir daraufhin die kleinsten Sinnglieder unseres ersten Beispiels! In „heute morgen“ eilt die Bewegung über das „heute“ hinweg und lässt sich auf der Silbe „morg-“ Zeit. In „aus dem Fenster“ nehmen die Silben „aus dem“ womöglich dieselbe Zeit in Anspruch wie das „Fen-“. Ebenso in den grösseren Einheiten. Im Wortblock „der einen Sack mit Sa · l · z auf dem Rücken trug“ hören wir die Mitte breiter als Anfang und Ende, weil dort die Ueberschwere liegt. Es ist aber nicht eigentlich ein Gegensatz von schnell und langsam, sondern ein stetes Verschnellen und Verlangsamen, vielfältig abestuft und im Einzelnen völlig unbeschreiblich. Für die Praxis haben sich folgende Anweisungen bewährt: „Sprich das jeweilige Teilstück auf seinen Hauptakzent zu.“ Der Schüler fasst dann das Ganze und betont nicht äusserlich einzelne — etwa schon bezeichnete — Stellen. Ritardando und accelerando stellen sich damit von selbst ein. „Wichtige Stellen hämmere deinem Hörer nachdrücklich ein, über Belangloses gleite rasch hinweg“. Voraussetzung dazu ist die besprochene Einstellung zum Hörer.

Man arbeite daraufhin einmal das Burckhardt-Beispiel durch. Einzelbesprechung wä-



re hier zu langweilig und auch unnötig. Man beobachte aber auch die Rede solcher Menschen, denen man gern zuhört, von denen man den Eindruck hat, dass sie gut und lebendig sprechen. Verstandesmäßige Belehrung kann höchstens die ersten Schritte erleichtern. Worauf alles ankommt, ist die Ausbildung des Sprachgefühls durch ein offenes Ohr.

Auf dieses Letzte, das *Mouvement* der

Rede, wie Lessing es nannte, kommt schliesslich alles an. Gliederung und Betonung an sich, auch wenn sie noch so gut und richtig wären, könnten noch immer den Eindruck frostigster Vernünftlei machen. Jener merkwürdige stete Zeitmasswechsel aber bindet sie zusammen, so wie der Rhythmus eines Tanzes seine einzelnen Takte überspannt und durchwirkt.

Basel.

Chr. Winkler.

## Fort mit dem Strafaufsatz!

Entschieden ablehnen müssen wir alles, was uns den Aufsatzunterricht verpfuschen und bei den Schülern unbeliebt machen kann. Es gibt Kolleginnen und Kollegen überall im schönen Schweizerlande, bei denen immer noch das üble Gespenst des Strafaufsatzes umgeht.

Was will man eigentlich mit diesem Strafaufsatz erreichen? Er hat doch weder Berechtigung noch Wert. Berechtigung? Meistens wird er im Zorn verhängt, allermeistens; gehört also in die Abteilung Quälerei. Er ist aber auch eine ganz unnötige Belastung des Schülers, der gewöhnlich bereits seinen Wochenaufsatz auf dem Buckel hat. Und das Resultat? Er wandert in den Papierkorb, auch allermeistens. Wozu also diese Zeitvergeudung? Der Wert einer solchen Schikane zerfliesst am Lichte in ein Nichts. Der Strafaufsatz fällt vollständig aus dem Rahmen des Unterrichtes. Er wird auch vom Lehrer nicht als vollwertig erachtet. Oder schreibt man irgendwo Strafaufsätze ins Reinheft? Gewöhnlich ist er eine richtige Sudelarbeit, verleitet also die Schüler zu unfleißigem Arbeiten; denn da ihn selten jemand liest, kommt es darin weder auf Inhalt und Komposition, noch auf Schrift und Rechtschreibung an. Der Lehrer wollte einfach eine Strafe diktieren, und dem Schüler ist es eine verhasste, schnell zu beseitigende Angelegenheit. Schlimm ist dabei besonders,

dass aus diesem Verfahren eine Abneigung gegen den Aufsatz überhaupt entstehen muss, die schliesslich beide, Schüler und Lehrer, zu tragen haben. Wirklich, eine patente Methode!

Wir wollen dem Strafaufsatz endlich den Abschied geben!

Warum in aller Welt soll ein Schüler, der sich mit einem andern in der Schulstube gerauft hat, das Straffthema bearbeiten: „Vom anständigen Umgang mit Kameraden“? Und zwar vorgeschrieben drei Seiten lang. Ich weiss keine vernünftige Antwort darauf; ich finde nur, dass Buben immer gerauft haben, wenn etwa der Lehrer zu spät erschien usw. Ich habe diesen Aufsatz gelesen; der Schüler schrieb darin zum Schluss: „Der Lehrer war nach einer Viertelstunde noch nicht da. So entsteht gern eine Rauerei. Plötzlich kam er herein und war schon taub. Sofort diktierte er mir drei Seiten, ohne zu untersuchen. Er sah halt nur, dass ich obenauf war und der Karl unten.“

Tableau! Aber der Lehrer hat sich's hinter die Ohren geschrieben und keinen Strafaufsatz mehr gegeben.

Wenn ein Schüler in der Schlacht von Mairignano durchfällt, so gibt man ihm in der Strafschule natürlich niederschreiben: Warum und wozu ich Geschichte studieren soll, frei nach Schiller. Mein Professor aber sagte in diesem Fall ganz freundlich: „Pass auf,