Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 58 (1971)
Heft: 11

Artikel: Die Sprache im Beruf des Erziehers : Verantwortung und Auftrag
Autor: Gasser, Raphaela
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-530701

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.12.2025

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

sentlich erscheint uns daran die Erkenntnis, daß nicht nur die Beschäftigung mit einem bestimmten Fach bilde, sondern auch das Einüben einer körperlichen Fähigkeit, die Vervollkommnung künstlerischer Anlagen, daß es nicht auf ein Wissensquantum ankomme, sondern auf eine möglichst harmonische Entwicklung aller geistigen, charakterlichen und körperlichen Fähigkeiten, ja, die neueren Bildungstheoretiker glauben, daß überall dort wertvolle Bildungsarbeit geleistet werde, wo sinnvoll gehandelt wird, also z. B. auch in den handwerklichen Berufen, und die geläufige Unterscheidung der Begriffe «Bildung» und «Ausbildung» wird bekämpft. Ein nutzbringendes Wissen kann ebenso bildend sein wie die rein abstrakte Übung des Geistes.

Nicht egoistischer Selbstgenuß

Diese Theorien werden freilich durch eine Forderung ergänzt, die uns recht wesentlich erscheinen muß. Man deklariert, daß das Ziel der Bildung nicht einfach ein egoistischer Genuß der eigenen vollentwickelten Fähigkeiten sein dürfe, sondern daß die Bildung der Gemeinschaft zu dienen habe. So verlangt man denn von dem Menschen, der sich weiterbildet, Einsicht in die Bedürfnisse der menschlichen Gesellschaft, wendet sich gegen die «Fachidioten», die keine Beziehung zu den Problemen der Gesamtheit finden und postuliert den entfalteten kritischen Menschen, der sich später den andern Menschen zur Verfügung stellt. Gleichzeitig macht man bewußt, daß es uns nicht gelungen sei, den Fortschritt zu bewältigen und daß die Menschheit eine neue Theorie der Bildungsziele brauche.

Es fällt auf, daß wir auch in diesen neuen Gedanken über das Wesen und die Aufgabe der Bildung trotz aller Kritik, die gegen das Bisherge vorgetragen wird, die Ansicht wieder finden, Bildung sei nicht nur Wissensvermittlung, sondern sie müsse den Menschen formen. Ziel der neu verstandenen Bildung sei es, einen verantwortungsbewußten, auf die Gemeinschaft ausgerichteten Menschen zu schaffen, der den ganzen Reichtum seiner entfalteten Fähigkeiten zum Wohle aller einsetze, damit wir die neue Zeit zu bewältigen vermögen.

Die Sprache im Beruf des Erziehers. Verantwortung und Auftrag

Raphaela Gasser

Ihrem neuen Buch «Der Tanz des Gehorsams» legt Silja Walter Meditationen über das Buch Hosea zugrunde. Werner Weber sagt dazu folgendes: « Im Buch Hosea steht: ‹Im Anfang, da der Herr zu Hosea redete, sprach er zu ihm: Geh, nimm dir ein Dirnenweib und erzeuge Dirnenkinder. Denn zur Dirne ist das Land geworden, hat den Herrn verlassen. Da ging er hin und heiratete Gomer, die Tochter Diblaims›. Gomer, das Weib des Propheten, bedeutet das untreue Israel. Da setzt Silja Walter ein. Sie denkt über das Geheimnis nach. Die Erfahrungen aus solchem Nachdenken ziehen Sprache an, und die Sprache selber, singend, nennend, bildverklärend und banal, bereit für die Forderung jeden Augenblicks, ganz wie ‹es› sprechen will – die Sprache wird sinnliches Zeichen für die geistige Bewegung, für den ‹Tanz des Gehorsams›.» [1])

Sprache als sinnliches Zeichen für geistige Bewegung, das soll zunächst überlegt werden. Man könnte es auch anders ausdrükken, bedeutungsschwerer noch: Sprache mehr als Zeichen, Sprache geradezu als verleiblichte Geistesbewegung, so wie es auch Silja Walters Meditationen geworden sind. Denn Sprache ist nicht allein die Äußerung eines lebendigen Wesens, etwa die Mitteilung, sondern der notwendige Ausdruck des Menschen. Der Mensch als geistleibliches Wesen ist darauf angewiesen, allen seinen geistigen Akten einen «Leib» zu verleihen, sie in den Lauten der Sprache zu verleiblichen. Der Leib des Menschen ist ja keine bloße Zugabe zur Seele, sondern

Leiblichkeit ist als die von Gott gewollte und gesetzte welthafte Wirklichkeit des Geistes zu verstehen.

Damit ist ein neues Schlüsselwort gefallen: Geist. Die im Menschen so einzigartige Verbindung von Geist und Leib bedarf auch eines ihr angemessenen Mediums, und sie findet es in der Sprache. Die lebendige, lautliche Sprache, das Sprechen des Menschen kann als das entscheidende Medium angesehen werden.[2]) Wenn sich etwa Schauspieler und Redner an den altehrwürdigen Satz vom Wort als dem tönenden Atem halten, so kann man diese Einsicht leicht auf unseren Gedankengang adaptieren: der Atem, im Lateinischen ‹spiritus›, im Griechischen ‹pneuma›, rührt an den Begriff des Geistes. Übrigens hat auch das deutsche Wort ‹Atem› ursprünglich die Doppelbedeutung von Hauch und Geist. Althochdeutsch ‹wiho atum› heißt der heilige Geist. Das Wort wäre also tönender Geist oder sinnlich-wahrnehmbarer Geist. Eine großartigere Schöpfung als diese innige Verbindung von Geist und Leib mit ebenso zarter wie machtvoller Wirkung, dieses subtile Medium Sprache ist kaum denkbar. Daraus, und nicht zuletzt aus dieser ausdrücklichen Teilhabe unserer Sprache am Geist erwächst für unser Sprechen ein großer Adel, aber ebenso eine große Verantwortung.

Man denke nicht, dieses unser Sprechen als in Leib gefaßter Geist sei bloß eine Begrenzung des eigentlichen Geistes, die als lästig empfunden werden müsse. Wohl sind unserem Sprechen Grenzen gesetzt, aber gerade die Verleiblichung in den sinnenhaften Laut, in das geformte Bild, in die sinnvolle Gestalt verleiht ihm eine einmalige Schönheit. Das wird nicht erst in der Dichtung wahr — hier zweifellos in gesteigertem Maße —, sondern bereits in unserm Sprechen des Alltags. Die Schönheit dieser Vereinigung von Geist und Leib zeigt sich z.B. in den zahllosen Bildern, Vergleichen und Metaphern unserer Sprache, die jedem Glied einer Sprachgemeinschaft zu Gebote stehen, die die Wirksamkeit unserer Sprichwörter ausmachen und die oft gerade der Sprache des Ungeschulten soviel wohltuende Bildhaftigkeit verleiht. Wenn man etwa jemand mit dem Holzschlegel winken muß oder man sich ‹ds Mul franslig rede› muß, bis der andere begreift, oder wenn einen der liebe Nächste reizt bis zu Vergleichen wie: ‹de isch füler as es Pfund Schnitz› oder ‹sie schießt umenand wienes Wespi i dr Laterne›, oder wenn man ihn gar am liebsten ungespitzt in den Boden schlüge, so freut sich jeder Beteiligte an der Kraft und Fülle solcher Sprache. Oder: wieviel wird nicht auf die lange Bank geschoben? wer hat nicht einmal einen Schuh zwischen Tür und Schwelle? wer rennt nie offene Türen ein und war nicht schon zugeknöpft? Ein anderer ‹hed e Schueh voll usegnu, ischt im Suntigchleid i Dräck ghid› oder hat sich die Finger verbrannt.

In großer Zahl stehen uns diese Möglichkeiten zur Verfügung, und wir verwenden sie alle öfters oder seltener, je nach Temperament, geben uns aber dabei selten Rechenschaft, wie bildhaft, wie leibgebunden wir sprechen. Es ist schon behauptet worden, unsere Sprache bestehe aus lauter verblaßten Metaphern.

Doch wie gesagt, diese Tatsache ist kein Negativum.

Nun aber zum engeren Thema: dem Sprechen des Erziehers, jenes Menschen, der andere, und zwar junge Menschen, unterweist, belehrt, erzieht, ihnen hilft.

Dem Lehrer ist aufgetragen, Menschen sprechen zu lehren. Man weise das nicht voreilig zurück mit der Begründung, das sei Sache der Kinderstube und in der Schule allenfalls des Deutschlehrers. Es braucht sehr lange, bis der Mensch gelernt hat, sich der Sprache so zu bedienen, daß er souverän über sie verfügt und dieses leib-geistige, unerhört subtile Medium, dessen verschwenderischen Möglichkeiten entsprechend, einsetzen kann. Schon aus der Erfahrung mit den uns Anbefohlenen wissen wir ja, wie breit das Spektrum sein kann von primitivster, sparsamster, ärmster, lücken- und fehlerhaftester Meinungsäußerung eines Kindes bis zur überbordenden Sprechlust und oft auch schon Sprechkunst eines geweckten Kindes und bis zum raffinierten Stil eines Schülers. Wobei aber — das ist festzuhalten — Primitivität nicht unbedingt Geistlosigkeit und letzte Raffinesse nicht unbedingt Geistesfülle bezeichnen müssen.

Zur Illustration zwei Beispiele, die beide Extreme der Geistlosigkeit deutlich machen.

In Grillparzers berühmtem Lustspiel «Weh

dem, der lügt!» gibt es den Barbarenkönigssohn Galomir, der freilich mit Verstandesgaben nicht eben überschüttet wurde, zu welcher Situation aber noch eine grobe Vernachlässigung der Spracherziehung kommt: kurz, der Prinz stößt nur unartikulierte Laute aus, die seine Umgebung für gewöhnlich recht und schlecht zu deuten weiß. Das lautet etwa folgendermaßen: «Da, da! — eh, eh, die Kleine, oh! — Nach dort. Wart' wart'! — Verirrt. — Kein Mann da? — wo? — ach, weit. — Uf — heiß — und müd' — da! ach, dort Schatten-Baum.»

Das ist kein menschliches Sprechen mehr, dem jungen Mann nützt sein Königsadel nichts, da er des wesentlichen Adels des Menschen entbehrt: der Sprache. So war auch das Stottern der Dadaisten keine Sprache mehr: ein bloßes Aneinanderhängen von Lauten und Silben, die keinen Sinnzusammenhang ergeben, kann nicht menschliche Sprache, Geistträger sein, wenngleich jene Leute ihre Gebilde als Kunstprodukte begriffen wissen wollten.

Doch wie gesagt: auch das andere Extrem kann geistlos sein. Ich meine dann, wenn die scheinbar höchst artikulierte, ausgeformteste, grammatikalisch einwandfreie Sprache aus bloßen Klischees einer nicht assimilierten Ideologie oder irgend einer Mode besteht. Ein solcher Jargon kann von keinem Menschen verstanden werden, der seine Sprache verantwortungsbewußt einsetzt.

Der Kuriosität halber:

Eine Zeitschrift hat ihre Leser aufgefordert, an einem Preisausschreiben teilzunehmen. Die Aufgabe lautet: ‹Schreiben Sie — unter Verwendung der größtmöglichen Zahl neulinker Klischeeworte — einen Brief eines Studenten der Soziologie oder Politikwissenschaft an seinen Vater, der darin zur Erhöhung der monatlichen Zuwendung an den Sohn aufgefordert wird.›

Mit dem ersten Preis wurde der folgende Brief ausgezeichnet:

«Karl Friedrich

— oder wie du es auf Grund deiner familiär-patriarchalisch erzeugten autoritären Psychostruktur bevorzugst —

lieber Vater

— wobei immerhin in der bourgeoisen Anrede der Verweis auf eine konkret-utopische libidinöse Beziehung liegt, wenngleich deren nicht entfremdete Realisierung deinem kleinbürgerlichen Bewußtsein zum Trotz eine strukturelle Transformation spätkapitalistischer Gesellschaftsverfassung und der ihr korrespondierenden Abhängigkeitsverhältnisse voraussetzt. —

Wenn ich mich heute, systemimmanenten Zwängen unterworfen, dazu entschließe, den zwischen uns partiell unterbrochenen Kommunikationsprozeß zu reaktivieren, so nicht, wie ein faschistoider Krämergeist zu denken gezwungen ist, aus ökonomischen Gründen, sondern um eine mit Hilfe einer dialektisch-analytischen Denkbewegung gewonnene Hypothese zu überprüfen: Selbst noch hinter der Charaktermaske eines objektiv im Interesse des Kapitals funktionierenden Bürokraten müßten sich Reste potentieller Humanität aufweisen lassen, wenn gleich deren deformierte, entfremdete Gehalte sich in einer vom Establishement vorgezeichneten Praxis im Grunde immer repressiv konkretisieren dürften. Die jetzt objektiv notwendige Erhöhung meines Wechsels, der du dich als liberaler Anhänger des Systems nicht verschließen kannst, da du sonst mein Abgleiten in parasitäre Subkulturen befürchten müßtest, läßt idealtypisch den Grundwiderspruch fixieren, dem sich ein klassenbewußter Revolutionär nur durch fortgesetzte Reflexion und Emanzipation meines Erachtens entziehen kann. Akzeptiere ich einen erhöhten Wechsel, so schädige ich zwar deine unmittelbaren Profitinteressen, indem ich eine weitere zu Lasten der unterdrückten Klassen gehende Kapitalakkumulation in deiner Hand verhindere, ich arbeite jedoch mit an einer langfristigen Absicherung des kapitalistischen Systems, das an der Produktivkraft Wissenschaft unmittelbar interessiert ist. Aber das sind meine Sorgen, mit denen ich dich nicht behelligen will,

Fritz» [4]).

Es ist ein konstruiertes Beispiel, gewiß, aber sehr weit braucht man heute nicht zu gehen, um im Grunde Gleichartiges zu hören, wobei einem noch weisgemacht wird, das endlich sei deutliche, den Forderungen der Zeit gemäße, womöglich noch wissenschaftliche Sprache.

Vielleicht renne ich damit offene Türen ein. Aber man muß aufpassen: wie leicht gera-

ten wir auch unsererseits in einen Fach- oder Ideologiejargon, der zunächst nicht so gefährlich aussieht und es wohl auch nicht ist, der aber ähnlich leer, ausgehöhlt, geistlos ist. Nämlich dann, wenn wir unser Sprechen nicht mit unserem eigenen Leben, unserer Person füllen, wenn wir von irgendwoher nachplappern, ohne das Gemeinte selbst in uns aufgenommen, verarbeitet und in unsere eigene Ausdrucksweise übersetzt zu haben. Das kann geschehen, wenn wir Urteile über das Zeit- und Weltgeschehen, über die Ereignisse in unserer näheren Umgebung oder über einen Mitmenschen gedankenlos im selben Wortlaut übernehmen, wenn wir in der Schule in einem Fache einfach das Schul- oder Lehrbuch wiederholen, ohne dem Schüler für seine Fassungskraft übersetzt zu haben, wenn wir einem Kind auf irgendeinem Gebiet über den Kopf hinweg sprechen, weil es unsere Erwachsenensprache nicht versteht — das alles in einem artikulierten, äußerlich durchaus einwandfreien Sprechen! Oder kurz gesagt: wenn wir irgendein mehr oder weniger gescheites Geschwafel von uns geben.

Hier ist eine stete Wachsamkeit gefordert, ununterbrochene Arbeit an sich selbst, die fortwährend verlangt, Gehörtes und Gelesenes zuerst im eigenen Innern zu verstehen und dann neu zu formulieren. Gleichzeitig wäre darauf zu achten, solch gedankenloses Nachsprechen bei den Kindern und Schülern nicht hinzunehmen oder es gar noch zu fördern. Es weiß jeder Lehrer, wieviel Geduld das von ihm und seinem Schüler abverlangt, und jeder Erzieher muß das Kind immer wieder behutsam auf dessen eigene Ausdrucksmöglichkeiten zurückführen.

Aber auch der Gegenpol muß aufgezeigt werden: gutes, wahres Sprechen, ein Sprechen, das der menschlichen Würde entspricht, Sprache, die vom Geiste lebt und in schöner Hülle, das heißt im entsprechenden Wortleib aufklingt. Auch hier gilt das gleiche wie beim andern Extrem: gute Sprache kann ebensowohl in einfacher, schlichtester Form wie in differenzierter, anspruchsvoller Vollendung erscheinen.

Die Beispiele seien wieder aus der Dichtung genommen.

Es gibt in der deutschen Literatur kaum einen Dichter, dessen Sprache so einfach wäre wie die Adalbert Stifters. Manchmal ist es eine fast eigensinnige Simplizität, eine fast stur durchgehaltene Kürze und Monotonie des Satzbaues, wie sie, so scheint es, etwa ein Schulkind zustandebrächte. Hartnäckig werden da Gegenstand um Gegenstand, Ding für Ding, Handlung für Handlung beschrieben, die dem eiligen Leser zunächst als selbstverständlich, als vollkommen überflüssig vorkommen.

Aus dem «Witiko»:

«Dann ging man von dem Stalle durch eine kleine Tür in die Stube. In der Stube stand ein hoher Pflock, der mehrere eiserne Schleifen hatte. In zweien dieser Schleifen staken brennende Buchenspäne. Die Frau steckte ihren Span in eine dritte Schleife. Der Reiter setzte sich auf einen hölzernen Stuhl. Die Frau deckte ein Linnen auf einen Tisch von weichem Holze und stellte dann eine Schüssel mit Suppe auf den Tisch. Der Reiter, der Mann, die Frau und die Kinder aßen von der Suppe. Dann sagte der Mann: ‹Ich werde Euch Euer Pferd besorgen, da Ihr müde sein mögt›.» Durch diese Einförmigkeit erreicht Stifter unbekümmert viel Zeit, und die Selbstverständlichkeit dieses Zeithabens breitet sich unwillkürlich auf den Leser aus, der auf diese Weise eine große, wohltuende Ruhe erfährt.

Dieses Beispiel sollte zeigen, wie mächtig eine ganz einfache Sprache in ihrer Wirkung sein kann.

Im Gegensatz dazu stehen etwa die großartig raffenden Sätze Edzard Schapers, die sozusagen jeden seiner Romane oder jede seiner Erzählungen einleitet. Gleich zu Beginn will er uns jeweils mit den nötigen Angaben des Ortes, der Zeit und der Umstände seines Helden oder seiner Handlung bekanntmachen, und der geneigte Leser kann sich füglich die Mühe nehmen, den Satz so aufmerksam oder so lange zu lesen, bis er alles begriffen und in seinem Lesergedächtnis gespeichert hat. Auch das ist groß und beweist die Kraft des menschlichen Geistes, seine Sprache so zu bearbeiten, bis sie in konzentriertester Form hergibt, was zu sagen ist.

Dazu ein Beispiel aus Schapers jüngstem Roman «Am Abend der Zeit»: «Nach bestandener Prüfung als einer der besten von über hundert Zöglingen in seiner Klasse wurde der Kadett Nikolai Rausch von Trau-

benberg aus einem adligen Geschlecht im Gouvernement Estland im Frühjahr des Jahrers 1913 von der Nikolai-Kavallerie-Schule in St. Petersburg als Kornett vorerst zum 15. Kaiserin-Alexandra-Dragonerregiment in die Garnison Kalisch transferiert, welches sich im äußersten Westen des Reiches, im Großfürstentum Polen, befand . . .»

Oder der Autor verlangt inmitten des Erzählflusses ähnliche Gedankenakrobatik vom Leser, wie etwa im Folgenden:

«Auf jeden Fall, sagte der junge Traubenberg, an seiner Uniform hinunterblickend, mit einem jedes Schicksal herausfordernden Lachen, als er sich zwischen Entlassung aus der Nikolai-Kavallerie-Schule und Dienstantritt in dem Städtchen Kalisch von seinem verwitweten Vater auf einem der Güter im Kreise Wierland des estländischen Gouvernements verabschiedete — auf jeden Fall sei es ihm durch das peinliche Fehlen einer Vakanz bei den Garde-Chevaliers vorerst einmal auferlegt, bevor er als weißer Erzengel an den geheimsten Türen des Winterpalais erscheinen könne, zu so etwas wie einem Mohren oder, weniger poetisch gesehen, weil die Mohren ja von den Heiligen Drei Königen und Zar Peters des Großen Leib-Mohr her eine illustre Rolle in der Geschichte Rußlands gespielt hätten, zu so etwas wie einem Köhler oder Kaminfeger zu werden.»

Ansetzen zum Sprechen, Unterbruch durch längere Beschreibung der Umstände, Neuansatz mit eingelegten Vergleichen und schließlich Vollendung des gesprochenen Satzes, wobei das zum Verständnis notwendige Verb als allerletztes Wort eines 13zeiligen Satzes erscheint.

Solche Tiraden, Perioden und andere Satzkonstruktionskünste wären selbstverständlich auch bei anderen Dichtern zu finden. Man braucht nur an die geistvollen Sinnzusammenfassungen in Bergengruens Novellen zu denken oder an die sprachliche Meisterschaft, mit der ein Thomas Mann seine Materie knetet, ganz zu schweigen von den Schachtelsätzen eines Heinrich von Kleist, die ebenso kunstvoll wie bezeichnend für des Dichters Charakter sind.

Daraus ergibt sich folgende Feststellung: es kommt auf unsere persönliche Eigenart an, wie wir unsere Sprache gestalten. Wenn es uns liegt, à la Stifter Satz um Sätzchen vorsichtig bedächtig, fast narrensicher und dadurch klar und verständlich für jedes Kind, auch für den langsamsten Schüler, hinzusetzen, dann sollen wir das tun. Es gibt auch oft genug Gelegenheiten, wo das geradezu vom Lehrer verlangt wird, auch wenn es ihm an und für sich nicht läge, nämlich im Unterricht dann, wenn ein etwas schwieriges Gebiet neu zu beginnen ist und die Anfangsschwierigketen überwunden werden müssen. Es gilt auch dann, wenn z.B. in der Handarbeit oder einem andern handwerklichen Unterricht ein Arbeitsgang erklärt werden muß. Es gilt nicht zuletzt, wenn in der Naturwissenschaft ein Vorgang beschrieben, in der Grammatik oder in der Mathematik ein Denkschritt vollzogen werden muß.

Und vor allem wird Anpassung an das Kind, an den Schüler verlangt. Wenn der Lehrer dessen Sprechart kennt, gleicht er sich diesem Sprechen an. Zugleich aber führt er das Kind behutsam Schritt um Schritt höher, und zwar durch das eigene Sprechen sowohl wie anhand gedruckter Texte im Lehrbuch, bis es eines Tages fähig wird, auch einen Satz von Gotthelf, Schaper, Kleist oder Thomas Mann oder einen Satz seines Schulbuches selbständig zu entziffern.

Wem als Lehrer aber zum vorneherein das anspruchsvolle, langatmige Sprechen eigen ist, der mag im großen und ganzen bei seiner Art bleiben, vorausgesetzt, daß er sich in oben genannten Fällen auch um Einfachheit bemüht. Denn auch in der Sprache muß man zu seiner Persönlichkeit stehen und sich nichts aufzwingen, was der Natur zuwiderläuft. Doch muß ein solches Sprechen immer sachbezogen bleiben, was unter Umständen auch eine Korrektur an der eigenen Individualität fordern kann.

Immer wieder muß die in unserm Beruf sich ergebende Redesituation berücksichtigt werden, die darin besteht, daß der Erzieher einem Partner (Schüler, Kind) eine Sache, eine Information vermittelt. Es ist zugleich sachbezogenes (oder informationsbestimmtes) und partnerbezogenes Reden. Bei dieser Rücksicht müssen die Gewichte richtig verteilt werden: Wo überwiegt was? heißt die Frage. Sicher steht im Mathematik- oder beim Geografieunterricht beispielsweise die zu vermittelnde Sache im Vordergrund. Und doch müssen wir uns auch da hüten vor ei-

nem wilden Exerzieren der Sache. Diese muß dem Kind adaptiert werden, und dazu braucht es mehr als ausschließliches Sach-Reden. Ebenso muß sich etwa ein Deutschlehrer höherer Stufe davor hüten, hauptsächlich «weltanschaulich» zu reden und die Sache, d.i. die deutsche Sprache mit all ihren Anforderungen, zu vernachlässigen.
Wichtig ist bei allem immer: daß Wahrheit unverbogen und faßbar mitgeteilt wird. Josef Pieper sagt Wesentliches zu diesem Thema:
«Die Errungenschaft des menschlichen Wortes liegt von Natur, und also immer, in zweierlei. Das erste ist: daß im Worte Realität deutlich wird; man redet, um, in der Benennung, etwas Wirkliches kenntlich zu machen, kenntlich für jemanden, für den nämlich, dem Realität vor die Augen gebracht werden soll. Diese beiden Aspekte von Wort und Sprache sind, wiewohl unterscheidbar, nicht voneinander zu trennen. Es gibt das eine nicht ohne das andere. Auch wer, indem er einen Sachverhalt benennt, rein auf den Gegenstand zu blicken scheint, bezieht sich natürlicherweise zugleich auf einen Partner: wer spricht, will mitteilen. Was aber könnte einer einem andern mit-teilen, wenn nicht etwas, das sich wirklich so verhält? Natürlich, der Mensch ist auch der Lüge fähig. Aber ist die Lüge, genau genommen, eine Mitteilung — wenn doch der Belogene nur zum Schein Anteil gewinnt an der Realität . . . ?
(Schon Sokrates hatte in seiner Kontroverse mit den Sophisten seiner Zeit zu klagen): Um die Sachen, meint ihr, braucht man sich nur soweit zu kümmern, daß man eindrucksvoll darüber reden kann; und eben deswegen seid ihr untauglich zum Dialog; ihr ‹redet›, aber ihr ‹unterredet› euch nicht! — Wiederum nämlich ist das eine vom andern nicht zu trennen: die von der Norm der Sache sich emanzipierende Rede ist notwendigerweise partnerlose Rede.» [5])
Etwas Schlimmeres, Verheerenderes als «partnerlose Rede» ist für das Sprechen des Erziehers nicht leicht zu denken. So hat der Erzieher sowohl in der Art als auch im Gehalt seiner Sprache eine ungewöhnliche Verantwortung: er soll dem Kind, dem Jugendlichen Realität erschließen durch sein erklärendes Sprechen. Er bereichert damit das Leben des jungen Menschen. Denn: «Die Existenz ist um so reicher, je tiefer und breiter ihr die wirkliche Welt zugänglich und erschlossen ist.»
«Vor allem von der Wahrheit nährt sich der Mensch; nicht nur der Erkennende, der Philosophierende, der Wissenschaftler; sondern wer immer als Mensch zu leben begehrt, ist auf diese Nahrung angewiesen. Auch die Gesellschaft lebt von der öffentlich präsenten Wahrheit.»[6]) Zugleich mit dem Angebot dieser Wahrheit sprechen wir den Menschen, das Kind an, als Partner, als Mitmensch, auf dessen Eigenart wir eingehen, wenn wir ihm ‹Welt› erschließen.
Wie schon öfters betont, geht es in diesem ganzen Prozeß nicht bloß um Informationen aller Art mittels des Mediums Sprache, sondern wir haben gleichzeitig den Auftrag und die Verantwortung, das Kind, den Schüler selbst zum guten Gebrauch seiner Sprache zu führen. Dazu ein paar weitere praktische Hinweise.
Etwas vom Wichtigsten ist, daß der Lehrer seine Kinder und jungen Leute sprechen läßt. Das beginnt spätestens im Kindergarten: schüchterne, stille, einsame, zu Hause vernachlässigte Kinder müssen das spontane und lustbetonte Sprechen lernen. Aber auch den Schüler sollten wir stets in aller Geduld aussprechen lassen, wenn er etwas weiß und sich sogar herbeiläßt, dieses Wissen in einem Satz oder gar in mehreren zusammenhängenden Sätzen (!) an den Mann zu bringen. Wenn die Kinder solcherart das gute, richtige Sprechen lernen sollen, muß der Lehrer selbst sich jederzeit alle Mühe geben, richtig, gut, klar und schön zu sprechen. Auch phonetisch richtig und schön! Und auch das verlangt eine ziemliche Zucht, die täglich abzufordern ist.
Es gibt aber bekanntermaßen noch eine andere Möglichkeit, das Kind zur Sprache zu bringen, was sich vermutlich nun aber auf die Schule und zwar den Sprachunterricht beschränkt: den Selbstausdruck des Kindes und des jungen Menschen im Aufsatz oder einer andern adäquaten Form. Hier geht es ja nicht immer um Sachwiedergabe, sondern oft um den notwendigen Ausdruck der eigenen Person (wie etwa auch im Zeichnen, im Gestalten). Bei der Begutachtung solchen Sprechens ist es nicht immer leicht, das Echte, Selbstgewachsene vom unverdaut Übernommenen, Aufgeklatschten,

Schablonenhaften zu trennen, aber es wäre wichtig, den Schüler hierin zur Aufrichtigkeit zu erziehen.
Oft war in diesen Ausführungen die Rede vom Partner, von der Anpassung an ihn, vom wesentlichen Partner-Bezug der Sprache schlechthin. Erziehen zum richtigen und guten Sprechen hat somit einen wichtigen sozialen Aspekt: Durch die Sprache werden wir fähig zum Kontakt mit unseren Mitmenschen. Das ist so wichtig für die uns Anbefohlenen wie für uns selbst. Wieder weitet sich Spracherziehung von der Arbeit mit dem Kind aus auf die Arbeit an uns selbst. Wir haben den Auftrag, junge Menschen sprechen zu lehren, damit sie des Kontaktes mit ihrer menschlichen Umgebung fähig werden, und wir tragen weitgehend die Verantwortung für das Gelingen dieser Aufgabe. Anderseits stellt sich die Forderung an uns auch sozusagen als «Privatpersonen», daß nämlich wir selbst uns für den mitmenschlichen Kontakt offen und bereit halten. Dazu gehört auch ein geduldiges Gespräch mit einem Mitmenschen. Ähnlich wie in der Schule wird da von uns verlangt, einen bedrängten Menschen aussprechen, d.h. zu Ende sprechen zu lassen, indem wir ihn geduldig anhören. Und jede Gesprächssituation verlangt ja von uns die Fähigkeit und Bereitschaft, den andern zu Wort kommen und fertig reden zu lassen.
Zwischenmenschlichen Kontakt zu ermöglichen ist eine wesentliche Aufgabe der Sprache und letztere dazu heranzubilden eine große Verantwortung für den Lehrer.

Anmerkungen

[1] NZZ Nr. 460, 4. Oktober 1970, S. 49.
[2] Vergl. Leo Scheffzcyck, Von der Heilsmacht des Wortes, München 1966, 28 f.
[3] Scheffzcyck, 58.
[4] Abgedruckt in der NZZ Nr. 556, 29. November 1970, S. 61.
[5] Josef Pieper, Mißbrauch der Sprache — Mißbrauch der Macht, Zürich 1970, 16 f.
[6] Pieper, 38.

Mitlesen im fremdsprachlichen Anfangsunterricht?

Bericht über eine Kontroverse

Franz Kaufmann

Wann sollen die Primarschüler im Fremdsprachenunterricht mit dem Lesen und Schreiben beginnen? Längere Zeit schien es, daß in diesem Punkt Einigkeit bei den Fachmethodikern herrsche: der Schüler soll in jedem Fall zuerst hören und sprechen und erst nach einer mehr oder weniger langen Einführungszeit lesen und schreiben.
Das Prinzip des Anfangsunterrichtes ohne Schriftbild ist nicht länger unangefochten.[1] Hüllen, Dodson, van Parreren halten es für fragwürdig, Kinder, *die in ihrem muttersprachlichen Unterricht mit dem Schriftbild schon vertraut sind,* über längere Zeit eine Fremdsprache lernen zu lassen und ihnen dabei das Schriftbild vorzuenthalten. Ihre Argumentation muß den Deutschschweizer Primarlehrer interessieren. Die beiden Lehrwerke Bonjour Line und Frère Jacques, die in den Versuchsklassen mit audio-visuellem Unterricht vorwiegend eingesetzt werden, lassen ihre Schüler über eine recht lange Zeit ohne jedes Schriftbild lernen. Ihre verhätnismäßig extreme Position in einer nicht mehr unangefochtenen Sache ist vielleicht ernsthaft zu überprüfen.
Eine umfassende Darstellung des vielschichtigen Problems würde den Rahmen eines kürzeren Beitrags allerdings bei weitem sprengen. Es kann hier nur darum gehen, auf die Fragwürdigkeit des heute praktizierten Verfahrens hinzuweisen, die Argumentation der «Gegner» gerafft und teilweise vereinfacht wiederzugeben und den Interessierten auf die in Fußnote 1 zitierten Arbeiten zu verweisen.

1. Die Dauer der Lernphase ohne Schriftbild bei einigen bekannten Französisch-Lehrwerken

1.1. «Bonjour Line» (Kinder von 8—11 Jahren) Ohne Schriftbild: BL I
‹C'est seulement dans la deuxième partie de notre cours que nous aborderons l'écriture, la lecture, la dictée.›[2]