

**Zeitschrift:** Schweizerische Lehrerinnenzeitung  
**Herausgeber:** Schweizerischer Lehrerinnenverein  
**Band:** 37 (1932-1933)  
**Heft:** 1

**Artikel:** Über Verfrühung im Unterricht [Teil 1]  
**Autor:** [s.n.]  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-312689>

### **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:** 31.01.2026

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

## Über Verfrühung im Unterricht.

Vor längerer Zeit las ich in einer deutschen Zeitschrift einen Artikel, der mir die Vermutung nahelegte, es sei das Vorhandensein einer Verfrühung im Unterricht jenseits des Rheines eine allgemein anerkannte Tatsache. Ob es für ganz Deutschland wirklich zutrifft, weiss ich nicht. Sicher trifft es für die Schweiz *nicht* zu. Zwar hat es auch bei uns an gelegentlichen Hinweisen auf Gefahren in der angedeuteten Richtung nicht gefehlt; doch vernahm man sie mehr in privaten Gesprächen. Aeusserungen an der Oeffentlichkeit, wie z. B. eine zum Aufsehen mahnende Zeitungsnotiz, die erschien, als Schülerinnen des Basler Mädchengymnasiums « Die Frau vom Meere » aufgeführt hatten, waren sehr vereinzelt. Daher ist es auch nicht leicht, das, was ungesagt in der Atmosphäre schwebt, in Worte zu fassen. Und doch möchte ich den Versuch wagen, weil ich der Ansicht bin, dass es sich hier um eine sehr bedeutende Angelegenheit handelt.

In welchem Masse sich die Zeiten mit Bezug auf diese Angelegenheit geändert haben, kommt mir zum Bewusstsein, wenn ich an meine eigene Schulzeit denke. Als unsere Lehrerin mit uns im achten Schuljahr « Wilhelm Tell » las, da ging ein Schrecken durch viele Gemüter ob solch verfrühten Beginns, und als in den Seminarklassen eine Schülerin die Absicht aussprach, einen Vortrag über Kellers Novelle « Seines Glückes Schmied » zu halten, da bedeutete ihr unser damaliger Deutschlehrer mit sehr spürbarer Entrüstung, dass er das des Inhalts wegen nicht zulassen könne. Halten wir daneben, dass die Schülerinnen derselben Altersstufe heute Vorträge halten über « Der Segen der Erde », über « Ich liebe, du liebst », und wir werden wohl den Abstand zwischen einst und jetzt ermessen.

Es liegt mir fern, die alten Zeiten zurückzuwünschen, die Zeiten, da man so viele Bücher nicht lesen durfte und sie — denn das Verbot wirkte als Anreiz — um so begieriger heimlich verschlang. Weder der Aengstlichkeit, noch der ein wenig naiven Ignorierungsmethode der frühern Schule möchte ich das Wort reden. Wohl aber frage ich mich, ob wir in den gegenteiligen Methoden nicht zu weit gegangen sind. Eine kräftige Reaktion gegenüber frühern Zeiten ist durchaus verständlich; aber es scheint mir verhängnisvoll, wenn wir in der Reaktion stecken bleiben.

Ich möchte auf einige Tatsachen hinweisen, die mir die Vermutung nahelegen, dass das Pendel zu weit nach der andern Seite ausgeschlagen habe.

Ich beginne mit einer Erfahrung aus meinem eigenen Unterricht. Ich hatte mir letztes Jahr vorgenommen, mit meinen 17jährigen Schülerinnen ein Drama von Bernard Shaw zu lesen. Das diesem Alter sehr zugängliche Drama « Arms and the Man » kam nicht in Betracht; es wurde von den Schülerinnen in der Uebersetzung gelesen, weil sie es aufzuführen gedachten. Ich wählte also aus dem Sammelband, den wir in unserer Klassenbibliothek besitzen, « Candida ». Wohl war ich mir bewusst, dass das Stück nicht leicht sei. Aber man hatte es auch anderswo schon gelesen; warum sollten wir uns nicht daran wagen? Es ging jedoch nicht lange, so wurde mir unbehaglich, und schliesslich empfand ich, dass ich einen Missgriff getan habe. Am eindrücklichsten kam mir das zum Bewusstsein bei der grossartigen Schlusszene, jener für das Drama so bedeutungsvollen Auseinandersetzung zwischen Candida, ihrem Gatten und Marchbanks. « Ich schenke mich dem Schwächern von euch beiden », sagt Candida.

Ihr Gatte erbleicht; er ist ja der Starke, der Sichere, mit dem sich der lebensuntüchtige Sprössling eines niedergehenden Geschlechtes in keinem Punkte messen kann. Aber Candida wendet sich ihm zu; ihn hat sie erwählt. Eine einzige Schülerin vermochte, hier dem Dichter gedanklich zu folgen; sie deutete mit unbeholfenen Worten die paradoxe Wahrheit an, dass unsere Stärke darin liegt, dass wir um unsere Schwachheit wissen. Ich hätte das Drama in einer begabten Klasse lesen können mit Schülerinnen, die alle dem Gedankengang des Dichters hätten folgen können; die Lektüre wäre doch, so wie ich die Dinge ansehe, ein Missgriff gewesen. Trotz der Möglichkeit gedanklichen Erfassens, wären die Vorbedingungen für ein seelisches Verstehen nicht vorhanden gewesen, weil die Wahrheit, um die es hier geht, wohl nur in Ausnahmefällen den Jungen zugänglich ist.

Ein anderes Streiflicht. Ich befinde mich im Gespräch mit einer Freundin, deren Tochter eine unserer Gymnasialklassen besucht. Das Mädchen ist recht gut begabt, eine solide Arbeiterin, aber nicht eben mittheilsam. Die Mutter berichtet, die Tochter wisse nicht, wie lange sie in der Gymnasialabteilung bleiben könne; schon jetzt rücke sie gegen den Schwanz der Klasse hin. « Sie steige einfach nicht mehr nach »; mit diesen Worten begründete sie ihr Versagen. Wie ich merkte, bezog sich dieses « Nicht-mehr-nachsteigen-können » nicht etwa auf den zu bewältigenden Lehrstoff, sondern auf die Diskussionen, die im Anschluss daran gepflogen wurden. Mit dem « Nicht-mehr-nachsteigen-können » ist, räumlich aufgefasst, nichts anderes ausgedrückt, als was, zeitlich aufgefasst, das Wort Verfrühung sagen will.

Man könnte zur Illustration derselben Erscheinung auch die Aufsätze unserer Abschlußschülerinnen heranziehen. Wohl ist aus diesen Aufsätzen der « strahlende Sommermorgen, der alle Geschöpfe zu neuem, jubelndem Leben erweckt », verschwunden. Aber sind Aussagen wie « das innerste Wesen des Seins, die Allheit, der faustische Mensch, echte Weiblichkeit » etwas grundsätzlich anderes? Ist nicht die erste Art Phrase eigentlich viel harmloser als die zweite? Und verführt nicht eine stattliche Zahl der Gegenstände, von denen die Aufsätze handeln, zu dieser zweiten Art Phrase?

Diese wenigen Illustrationen zum Thema « Verfrühung » sollen dartun, worin ich die Verfrühung erblicke: darin, dass wir Erscheinungen und Fragen an die Schülerinnen heranbringen, für die sie geistig oder seelisch, vielleicht auch geistig und seelisch noch nicht vorbereitet sind.

Dieser Formulierung gegenüber werden sich freilich gleich Bedenken erheben; vor allem wird da die Personenfrage aufgerollt werden. Darf nicht ein mit besondern Gaben ausgestatteter Lehrer sich an etwas wagen, wovon ein anderer die Finger lassen müsste? Gewiss gibt es da Unterschiede, und letzten Endes muss der einzelne die Verantwortung für sein Tun übernehmen. Aber selbst der hervorragendste Lehrer wird sich genötigt sehen, Grenzen zu ziehen, es sei denn, dass er — in einer Phantasiewelt lebend — das Sich-einstellen der Schüler auf seine Persönlichkeit, seine Auffassung, ja sogar seine Ausdrucksweise für Reife und Verständnis ansähe.

Dass die Grenzlinien ferner auch durch die Schüler verschoben werden, ist selbstverständlich. Was man mit einer Klasse lesen oder diskutieren kann, kommt vielleicht für die nächste Klasse derselben Stufe gar nicht in Frage. Weniger leicht wird dagegen die Entscheidung sein angesichts der Reifeunterschiede in ein und derselben Klasse. Auf wen soll man sich einstellen, auf die



Kindlichern oder die Gereiftern? Ich glaube, mit dem altbewährten Rat, den goldenen Mittelweg zu gehen, ist hier niemandem geholfen. Innerhalb bestimmter Grenzen wird man wohl einmal diesen, dann wieder jenen mehr Rechnung tragen müssen. Die Bemerkung meiner Freundin mit Bezug auf ihre Tochter und ähnliche Beobachtungen lassen mich aber befürchten, dass wir heute in der Gefahr stehen, uns allzusehr auf die Auslese einzustellen. Dass das für uns Lehrer verlockend ist, wird jedermann begreifen können; eine andere Frage ist, ob wir damit dem Sinn unserer Aufgabe gerecht werden.

Doch lassen wir die Personalfragen, die immer wieder allen unsern Grenzsetzungen spotten und daher immer wieder ganz persönliche Entscheidungen von uns verlangen. Es wäre aber schwächlich, wollten wir mit Berufung auf diese Schwierigkeiten der Frage der Verfrühung überhaupt ausweichen.

Wenn ich nach dem oben Gesagten den Tatbestand der Verfrühung als gegeben betrachte, so stellt sich mir die Frage: Wie kann dem Uebel begegnet werden? Am leichtesten wird man wohl seines Missgriffes gewahr und kann man Abhilfe schaffen, wo man die Schüler *geistig* überfordert. Schon bei Zwischenfragen wird man gelegentlich stutzig, geschweige denn, wenn die Schüler referieren oder zusammenfassen oder den Stoff in Vergleichen verarbeiten sollen. Dann gilt es eben, aus diesen Tatsachen die Konsequenzen zu ziehen.

Weniger leicht ist es, den Stoff und die Fragen zu meiden, denen gegenüber das *seelische* Verständnis bei den Schülern noch nicht vorhanden ist. Man lässt sich unter Umständen blenden durch eine verblüffend gute geistige Erfassung des Problems, und man überhört dabei, dass im Innern der Schüler keine Saite ist, die mitschwingen könnte, dass sie sich nirgends in ihrer eigenen Existenz angepackt fühlen.

(Fortsetzung folgt.)

## Wie wir lesen lernten.

Von *Adele Mechtler*, Lehrerin an der Versuchsschule des Pädagogischen Institutes der Stadt Wien.

Als wir den ersten Buchstaben lernten, war das ein Festtag; aber wir hatten schon vorher viele schöne Stunden verlebt und viel gelernt. Teils unbewusst, teils bewusst. « Alle Tag ein Stückelr weiter, alle Tag ein bisserl g'scheiter », das ist unser Wahlspruch, Freudenspruch zugleich. Denn die Erkenntnis, neues geistiges Besitztum erworben zu haben, ist für Erwachsene wie für Kinder eine hohe Befriedigung.

Wie wir es begannen? Viel sprechen, viel erzählen, vor allem auf die andern Kinder achten, wie sie sprechen, das ist das Zaubermittel. Hören, wie der andere spricht, ob es besser ist, als das eigene Sprechen, oder was für Fehler er macht. Beobachten, wie andere sprechen, ist die beste Sprachschulung; dieses Hören nicht nur auf sich selbst und vielleicht noch auf die Anerkennung des Lehrers warten, sondern auch den Kameraden genau folgen und den Faden weiter spinnen, das ist für die Kleinen, und wenn sie nicht geschult sind, auch für die Grossen eine schwierige Sache.

Doch gerade damit fördern wir die Denkfähigkeit und die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder am besten.

Schreiben ist ein *Festhalten* gesprochener Sprache und Lesen die *Wiedergabe* gesprochener Sprache.