

**Zeitschrift:** Schweizerische Lehrerinnenzeitung  
**Herausgeber:** Schweizerischer Lehrerinnenverein  
**Band:** 68 (1963-1964)  
**Heft:** 4

**Artikel:** Spracherziehung auf der Unterstufe  
**Autor:** Müller, Lotte  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-317193>

#### 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>**

# Spracherziehung auf der Unterstufe

Von Lotte Müller

Wie wir in der Oktobernummer in Aussicht gestellt haben, können wir nun den gehaltvollen, wegweisenden Vortrag «*Spracherziehung auf der Unterstufe*» von Frau Lotte Müller, Berlin, bringen. Wir danken der Verfasserin herzlich, daß sie das an der Jahrestagung 1963 der Interkantonalen Arbeitsgemeinschaft für die Unterstufe verlesene Referat der «*Schweizerischen Lehrerinnen-Zeitung*» zum Abdruck überlassen hat.

## *Tätige Spracherziehung*

*Bedeutung und Schwierigkeit* der Spracherziehung auf der Unterstufe werden oft unterschätzt. Das Kind, das zur Schule kommt, hatte bisher ein naives Verhältnis gegenüber seiner Sprache; der Unterricht muß Sprache *bewußt* machen. Dabei läuft er Gefahr — wie sie sich allenthalben zeigt, wenn der junge Mensch zu stärkerer Bewußtheit geweckt wird —, daß zunächst ein unerfreulicher Zustand eintritt: die schöne Sicherheit des Naiven geht verloren. Für die Sprachentwicklung bedeutet dies, daß der Schüler gehemmt in seiner unbefangenen Äußerung wird, daß er meint, in der Schule müsse er eine andere Sprache sprechen als draußen (das gilt nicht nur für das Schriftdeutsche als Schulsprache!); er beginnt vielleicht sogar, schöne Ausdrücke, Ausrufewörter, rhetorische Fragen und dergleichen in seine urwüchsige Sprache hineinzuflicken. Aufgabe des Lehrers der Unterstufe ist, eine überaus *behutsame Sprachpflege* zu treiben, die das Urteil «falsch!» meiden sollte, damit das Kind bald mit neugewonnener Sicherheit eine höhere Sprachstufe erreicht, auf die es das Frische seiner naiven Sprache hinübertretet in eine gepflegte Sprache. *Natürlichkeit, Unverschultheit* sollten als oberste Forderung gelten. Deshalb möchte alles vermieden werden, was einen Hauch der Pedanterie, Reglementierung und Mechanisierung trägt; besser als mit Hilfe von Geboten und Regeln wächst das Kind durch *tätige Spracherziehung* hinein in eine lebendige, persönliche und klingende Sprache. Gaudigs Forderung gilt auch hier: «Ziel unserer Arbeit ist nicht die Bewältigung eines großen toten Lernstoffes, sondern der Erwerb lebendiger Kraft.» Wichtigstes Erfordernis der Spracherziehung ist: *das Kind zu Wort kommen lassen*. Es sind in letzter Zeit mehrfach in Deutschland gründliche Untersuchungen vorgenommen worden über den Anteil des Lehrers und den der Schulkasse am Unterricht. Das Ergebnis ist erschreckend: der Lehrer redet durchschnittlich mehr als alle Kinder der Klasse zusammen. Schuld daran sind die freundliche Hilfsbereitschaft und ein zu geringes Vertrauen in die Eigenkraft des Heranwachsenden. Beste Hilfe ist noch immer die Hilfe zur Selbsthilfe, zum Selbsttun. Schuld an diesem Mißverhältnis trägt auch die übliche frontale Anordnung der Schülertische, die zum Dialog zwischen dem Lehrer auf der einen Seite, der Klasse auf der anderen herausfordern, die Kinder zum Lehrer statt zur Klassengemeinschaft sprechen läßt und so versäumt, daß der Grund für das lebenswichtige Gespräch gelegt wird. Das bewegliche Gestühl ermöglicht in Aussprachestunden die Kreisaufstellung, bei räumlicher Enge in zwei konzentrischen Kreisen, bei denen die Stühle auf Lücke stehen. Der Lehrer sitzt im Kreis; sofort gehen die Schüler aufeinander ein, denn das Verständnis wird durch Mimik und Gestik unterstützt;

Gesprächspartner sehen einander auch außerhalb der Schule an. Auf solche Weise entspricht der Unterricht dem Symbol des Netzes, bei dem die Fäden von einem zum anderen laufen, nicht der heute überwundenen Form des Sternes mit dem Lehrer als Mittelpunkt.

Eine Form des Gruppenunterrichtes habe ich bei hoher Klassenziffer in den letzten Jahren erprobt, die sich günstig auf das Sprechen ausgewirkt hat: eine *kleine Gruppe* von sechs bis acht Kindern sitzt vor der Klasse; ein *eng umgrenztes* Thema wird von ihr erarbeitet. Die übrige Klasse ist in Beobachtungsgruppen gegliedert, die jeweils ihr besonderes Thema haben, das sich auf den Gesprächsgegenstand oder auf die Sprache bezieht. Es wird z. B. nach Unklarem gefragt, ergänzt, berichtet, und je nach der Reife der Kinder werden Beobachtungen über treffende und verschwommene Ausdrücke, über sorgfältiges und zu hastiges Sprechen gebracht. Wichtig ist neben dem Anerkennen guter Leistung, daß jede Behauptung durch das entsprechende Beispiel belegt werden kann. Vom 5. Schuljahr ab hilft der von nun an stets bereitliegende Notizblock zum wörtlichen Aufzeichnen des Gehörten. Wir haben auf diese Weise den Vorteil der kleinen Zahl ohne die Nachteile der Unterrichtsform, bei der die ganze Klasse, in Gruppen aufgeteilt, sich der dauernden Nachprüfung des Gesagten durch den Lehrer entzieht. Von Anfang an achten wir auf die *Sprache des freundlichen Begegnens* aus der Gesinnung des Helfens, nicht des Kritisierens. Vom Urteilenden verlangen wir, daß er einen besseren Vorschlag macht.

Der Lehrer der Unterstufe kann viel dazu beitragen, daß sich Schüler nicht erst an das Schweigen gewöhnen, in das sie, dulden wir es, bald immer tiefer versinken. Schon die Kleinen begreifen sehr gut, daß man sich nichts schenken läßt, ohne selbst zu geben; so kann man auch nicht während einer Stunde nur zuhören, ohne sich zu beteiligen. In der kleinen Gruppe konnte ich oft beobachten, wie ein Kind ein anderes bisher schweigendes persönlich ansprach und wie dann plötzlich der Mut zum Sprechen da war oder die Sprechträgheit überwunden wurde. Die Ursache für Schweigen als Gewohnheit ermitteln wir wohl am besten in einem behutsamen Gespräch außerhalb des Unterrichts. Wir alle wissen, daß schüchterne Kinder sich im Rollenspiel erschließen, und vollends das Kasperspiel löst die Zunge, weil der Schüler für die Puppe spricht und selbst unsichtbar bleibt.

#### *Durch Umwelteinflüsse erschwerte Spracherziehung*

Schwierigkeit, besonders in den ersten Schuljahren, bereitet die Tatsache, daß die Kinder einer Klasse sich auf *ungleicher Sprachstufe* befinden, je nach Begabung und vor allem sprachlicher Kultur des Elternhauses. Während der eine Schüler einen reichen Wortschatz mitbringt, die grammatischen Formen sicher beherrscht, sauber ausspricht und sich in seiner Klangfarbe und Sprachmelodie als ein kleiner Mensch erweist, der starken inneren Anteil an seinen Äußerungen nimmt, spricht der andere phonetisch falsch, grammatisch mangelhaft, mitdürftigem Wortschatz, ungenauen, danebentreffenden Bezeichnungen. Sind wir nicht wachsam, entwickeln sich Überheblichkeit auf der einen, Einschüchterung auf der anderen Seite.

Wir können die *Forderung sprachlicher Korrektheit* überspannen, wenn wir — das gilt namentlich für Erlebnisstunden — jeden kleinen Mangel berichtigen. So sehr wir die Urteilsfähigkeit der Schüler wecken wollen, vermeiden wir doch die Korrektur sprachlicher Mängel in solchen Fällen durch

die Klasse, berichtigen böse Fehler unauffällig selbst und sehen über kleine Schnitzer hinweg. Auch wir Erwachsenen begehen Fehler, die durchaus nicht immer auf Nichtwissen beruhen müssen, wurde doch sogar im Fernsehen von «ovalen Kreisen» gesprochen. Wir Lehrer sollten die Texte, die wir in Kinderhand legen, auf ihre Sprachgestalt hin sorgfältig prüfen. Gereimtes und Rhythmisches verführen zum *mechanischen Lernen*. Gedankenloses Übernehmen eines Lautgebildes aber ist der *Tod der Sprache*. Der Propaganda sind dann Tor und Tür geöffnet, geschickt wirbt die Reklame mit einprägsamen Versen. Jeder von uns wird sich an Gedichte erinnern, die wir in der Kindheit mechanisch lernten, so daß uns oft erst nach Jahren der Sinn aufging. Wie habe ich als Kind, immer wenn wir an einer Wiese vorbeigingen, die mich begleitenden Erwachsenen gequält: «Zeigt mir doch das Blümlein Allzumal!». Keiner wußte Rat. Erst als ich mich eines Tages beim Anblick eines Baches erkundigte, ob das der ‚Froh‘ wäre, löste sich das Rätsel. Das Gedicht sagte: ‚Was eilst du so, du Bächlein froh?‘ und berichtete: ‚muß tränken auch nach altem Brauch die Blümlein allzumal.‘ Wir sehen, wie dringend nötig es ist, daß wir die Kinder zum *Fragen* nach jedem unverstandenen Wort erziehen. Sie müssen sich überzeugen, daß es ein Zeichen von Gescheitheit ist, wenn sie merken, daß sie etwas nicht verstehen. Es erscheint mir günstiger, wenn die Schüler selbst nach unverstandenen Wörtern in einem Text fragen, als wenn vor dem Lesen die Wörter vom Lehrer herausgestellt werden, die vermutlich der Erklärung bedürfen. Die Kinder sollen möglichst mit solchen Gepflogenheiten in der Schule vertraut gemacht werden, die sie später im Leben auch anwenden. Der Leser selbst muß mit schwer zu verstehenden Wörtern fertig werden, muß sich beständig prüfen, ob er das Gelesene erfaßt, er erschließt oft aus dem Zusammenhang die Wortbedeutung und greift zu Nachschlagwerken. Ein gutes Schülerlexikon, am Ende der Unterstufe in der Bücherei der Klasse übernommen, legt den Grund dazu.

Voraussetzung ist die völlige *Beherrschung des Alphabets*. Es zu erlernen, gibt Kindern eines 2. Schuljahres einen Riesenspaß. Es lassen sich vielerlei Übungsformen ersinnen: auf eine selbsterdachte Melodie können es die kleinen Leute vor- und rückwärts singen; ein Kind nennt einen Buchstaben und ruft einen Mitschüler auf, der rasch sagen muß, zwischen welchen beiden Buchstaben er steht. Sein Nachbar fragt weiter. Eine Anzahl von Wörtern ist alphabetisch zu ordnen; hier wird gelernt, daß auch der 2. Buchstabe, schließlich der dritte für den Platz des Wortes in der Reihe entscheidend ist. Im Wörterverzeichnis ist ein Wort aufzusuchen; wer es zuerst gefunden hat, ruft das ihm folgende Wort und darf die neue Aufgabe stellen. Solche Übungen sind auch für Gruppenarbeiten geeignet, namentlich, wenn ein größerer Arbeitsraum bereitsteht. Im Ersinnen von Übungsformen sind die Kinder erfreulich erfinderisch. Auch der arbeitsbetonte Unterricht darf das Üben nicht vernachlässigen; damit es nicht langweilig wird, achtet er auf *Wechsel der Übungformen* und auf ein zügiges Tempo.

Eine Schwierigkeit, die aus dem häuslichen Leben kommt, ist die Tatsache, daß unsere Kinder in eine zum Teil *abgegriffene*, oft gedankenlos gebrauchte Sprache hineingewachsen sind. Sie werfen mit Ausdrücken um sich, wie: prima, blendend, toll, und empfinden nicht, wie der häufige Gebrauch solcher Übertreibungen, deren ursprünglicher Wortsinn ihnen fremd ist, die Sprache belasten und abschwächen, zumal wenn diese Modewörter anstelle ausdruckshaltiger Wörter gebraucht werden, die in sich aussagekräftig sind. Wer denkt

sich schon etwas bei den landläufigen Vergleichen: stockfinster, morddumm und mordsgescheit? Kein Wunder, daß dann von großen Riesen und weißen Schimmeln gesprochen wird. Hier liegt eine wesentliche Aufgabe der Spracherziehung, daß wir, wenn immer wir auf gedankenlosen Wortgebrauch stoßen, das Kind zum *Nachdenken* über den *Wortsinn* bringen. Nur so wird die unlösbare Einheit von Wortleib und Wortseele deutlich.

Auseinanderzusetzen haben wir uns auch mit der Bedeutung des *Fernsehens* für die sprachliche Bildung der Kinder. Es ist, wie so vieles, ambivalent. Wertvoll ist, daß der junge Mensch eine lautreine Sprache hört, daß manches ihm fremde Wort durch das begleitende Bild erläutert wird. Die Schule kann seither mit einem größeren passiven Wortschatz der Heranwachsenden rechnen. Es kommt aber zu viel an Vorstellungen und Sprachgut an die Kinder heran, so daß sie von immer mehr immer weniger wissen und mit nur teilweise verstandenen Wörtern umgehen. In beständigem Fluß, ohne Besinnungspausen, dringt das Gebotene auf die Zuschauer ein; das veranlaßt die Schule, oft Pausen des Nachdenkens einzuschalten, Zeiten des Besinnens auf eben Gehörtes, Pausen auch für das sprachliche Formen der eigenen Äußerungen, Pausen des Stilleseins, wenn die junge Seele ergriffen ist. Diese *Pflege des belebten Schweigens* gehört mit zur Spracherziehung; nur so wirkt das Wort in seelische Tiefenschichten.

Eine wesentliche Fähigkeit des jungen Menschen scheint mir durch das Fernsehen bedroht: das Umsetzen des Wortes aus seiner Mittelbarkeit mit der Kraft der Phantasie in eine Art von *Unmittelbarkeit des Erlebens*. Täuschen wir uns doch nicht über die Macht des Wortes, Vorstellungen zu schaffen! Das gelingt mit einiger Vollkommenheit doch nur, wenn uns der Gegenstand schon einmal begegnet ist, oder zumindest etwas Ähnliches. Wer noch kein Veilchen gesehen hat, dem können wir mit noch so vielen Worten kein Veilchen in das Bewußtsein zaubern; selbst das Abbild hilft nur wenig.— Das «*programmierte Lernen*», von dem heute ruhmredig eine *Umwälzung* der gesamten Didaktik verkündet wird, muß daran scheitern, daß es nur mit dem Wort arbeitet. Es stellt im Sinne der Lernschule Frage um Frage, wohldurchdacht und in klarer, geradezu systematischer Abfolge, und prüft das Verstehen daran, ob die Fragen zumeist mit einem einzigen niedergeschriebenen Wort richtig beantwortet sind. Das Entscheidende fehlt: das *Schaffen von Vorstellungen*, ohne die Sprechen ein Spielen mit Worthülsen ist. Wie recht hatte Pestalozzi, als er die Anschauung zum absoluten Fundament aller Erkenntnis erklärte! Jede Sprachschulung hat *Sinnespflege* zur Voraussetzung, damit das Kind über einen großen Vorstellungsbesitz verfügt. Immer aufs neue diene das gesprochene oder graphisch gebotene Wort zum Wecken *innerer Sinneswahrnehmungen*, ohne die jedes Lesen ohne Bildungserfolg bleibt, wenn ein Text beschreibt oder schildert. Wie oft hören wir von aufgeschlossenen Menschen, die nach gründlicher Vorbereitung in eine ihnen bisher fremde Landschaft reisen: Es war so, wie ich es mir vorstellte — und doch wie anders, wie neu! Deshalb die unablässige Aufforderung an die Kinder, mit geschlossenen Augen zu sehen, sich Geräusche und Klänge vorzustellen, in Gedanken Geschmack und Duft zu empfinden, einen beschriebenen Gegenstand zu «begreifen», etwas zu «erfassen». Hat die Unterstufe solches Wahrnehmen nicht als etwas Selbstverständliches gepflegt, dann begreift uns später ungläubiges Lächeln bei der Forderung, Wörter in Vorstellungen umzusetzen; dann wird oft nur nacherzählt, ein Wort durch das

gleiche oder ein sinnähnliches Wort wiedergegeben; bildend ist solches Wortlernen nicht. Bringen die Kinder aber die Fähigkeit mit, durch die Worthülse zum Wortkern durchzudringen, dann fällt zugleich eine andere Schwierigkeit beim Betrachten *dichterischer Prosa* oder von Gedichten fort. Form und Inhalt sind in diesen Sprachgebilden zu einer höheren, unlösbaren Einheit verschmolzen. In dem Augenblick, in dem ein Gedicht nacherzählt wird, hat es seine Wirkungskraft verloren, ist der Zauber, der von Rhythmus, Reim, Klangfolge ausgeht, zerstört. Wenn die Schüler dagegen so angeleitet wurden, daß sie dem Dichter nachgehen, wenn sie schauen, was er mit Worten malt, sich Klänge vorstellen und zugleich damit die Stimmung empfinden, dringen sie tiefer ein, spüren oft den Symbolgehalt und kommen nicht zu dem tödenden Nacherzählen, dem Zergliedern in Abschnitte, dem Suchen von Teilüberschriften, dem Worterklären, wie es bei der Arbeit am *Sachtext* zulässig, oft sogar geboten ist. — Das Nacherzählen dichterischer Prosa läßt sich umgehen, wenn sich die Schüler in die vorkommenden Gestalten hineintauschen und von deren Standpunkt aus sprechen.

Wir nahmen bis jetzt Einblick in die Wortwelt, die das Kind von *draußen* in den Unterricht mitbringt und deren *Einfluß* es beständig untersteht. Wir erkannten als Schwierigkeit für die Sprachpflege: die Unsicherheit, die aus dem Übergang vom naiven zum bewußten Verhältnis des Kindes zu seiner Sprache entstehen kann,

die ungleiche Sprachstufe der Kinder einer Schulklasse,  
die ungünstige Wirkung mechanisch gelernter Texte und einer abgegriffenen Sprache,  
die Wirkung des Fernsehens, durch das der Schüler an dem eigenen schöpferischen Umsetzen des Wortes in Vorstellungen gehemmt wird.

#### *Kleinarbeit des Sprecherziehers*

Während andere Gebiete des Unterrichts ein genaues Feststellen dessen ermöglichen, was behandelt wurde und vorhanden sein müßte, steht der Lehrer der Muttersprache beständig vor Überraschungen positiver und negativer Art. Wir können kaum ein genau festgelegtes Pensum durcharbeiten, sondern müssen beständig wachsam sein, müssen lauschen und zu erkennen versuchen, wessen das *einzelne Kind* an Sprachpflege bedarf. Dazu kommt, daß die Wortwelt unerschöpflich ist, im Wandel begriffen und daß sie dem System widerstrebt. Viel gewissenhafte, unermüdliche *Kleinarbeit* wird vom Lehrer der Unterstufe verlangt. Bald fällt ihm die Lautbildung auf, dann die Wortwahl, die Sprachmelodie, grammatische Mängel zeigen sich, zu geringe Lesefertigkeit, mangelhafte Rechtschreibung. Rechtzeitig möchte er bessern und heilen, daß Falsches sich nicht erst einschleift; je später, desto schwieriger ist es abzustellen. Mancher Sprachmangel haftet einem Menschen ein Leben lang an und erschwert ihm die Meisterung des Daseins: die falsche grammatische Form, mangelhafte Aussprache einzelner Laute, langweiliger Tonfall, unsichere Rechtschreibung können selbst einem befähigten Menschen den Zugang zu einem Posten versperren, dem er auf Grund seiner Kenntnisse und seines Charakters gewachsen wäre. Wenn ich anfangs riet, in Erlebnisstunden über leichtere Sprachmängel hinwegzusehen, so sollte das nicht heißen, daß wir sie nicht abstellen. Unmöglich ist es uns Lehrern, diese Mängel jedes einzelnen Kindes im Gedächtnis zu behalten. Es empfiehlt sich, eine Mappe mit Foliobogen bereitzuhalten, auf denen wir mit einem Blick die

ganze Klasse überschauen können. Senkrecht untereinander stehen die Namen der Schüler, die Spalten sind von links nach rechts mit der Bezeichnung häufig vorkommender Mängel überschrieben; auf dem Bogen «Lautbildung»: Zischlaute, schwache Plosivlaute, Diphthongisierung statt des einfachen Vokals usw., je nach der Besonderheit der Lautvernachlässigung in den einzelnen Sprachlandschaften. Mit einem Blick können wir feststellen, welche Kinder das S lispeln, statt eines Z ein S sprechen. Einige Minuten des Übens mit der Gruppe von Schülern, die einen bestimmten Laut unsauber bildet, lassen sich von einer Stunde abzweigen. Andere Kinder, die den Laut richtig bilden, helfen beim Üben, lassen vor allem die Mundstellung beobachten, wenn sich ein gutes Ergebnis gezeigt hat. Zu Hause wird weiter geübt. Die Mühe lohnt sich: «Sitzt» der bisher mangelhafte Laut, dann wird er in allen Wörtern mit gleichen Lautverbindungen richtig gebildet.

Aber es geht um mehr als nur um die richtige Aussprache der Laute: wir wollen in den Schülern ein Empfinden für die *Gefühlsgrundlage* wecken, aus der manches *Lautgebilde* entstand. Ernst Jünger weist auf zwei Sprachschichten hin: eine ursprüngliche, in der die Laute noch unmittelbarer Gefühlsausdruck sind, und eine jüngere, aus dem Verstand entwickelte Sprache. Der ersten, mehr unbewußten Sprachschicht ist das Kind noch besonders nahe (und der Dichter ist es wieder); dieser Welt der Vokale, die kaum als Wörter anzusprechen sind: das «au» des Schmerzes, das «ei» des Wohlgefallens, das «ah» des Staunens; diese Gefühlslaute, für deren Bildung nicht die Willensanspannung und Konzentration nötig sind wie für die der Konsonanten, begegnen uns allenthalben in der Wortsprache als Stammvokale: «Freude», «Gruseln»; das Gesetz der Polarität wirkt sich auch in der Lautgestalt aus, so daß der gleiche Laut, wie etwa das «ei» in heilen, schmeicheln, streicheln das Liebevolle. Weiche ausspricht, sich aber auch versteifen und verhärten kann, wie in Feind, Geiz, Neid. Wir betreten hier einen noch unerforschten, von der Sprachwissenschaft kaum bebauten Boden. Das, was für uns als Erzieher zur Sprache und durch die Sprache wichtig ist, beruht auf der Einsicht, daß die *Laute Ausdrucksformen seelischen Geschehens* sind, daß also in dem Lautgebilde «Wort» Innerseelisches hörbar wird. Wer in eine ihm fremde Schulkasse kommt, der spürt bald an der Art ihres Sprechens, wie stark ihr Erleben des Unterrichtsgeschehens ist, wie sogar durch ein beseeltes Sprechen das Gefühl der Kinder sich lebendiger entwickelt als in dem Schulton, der Gelerntes ohne innere Beteiligung des Sprechenden reproduziert. Hier zeigt sich eine Gefahr für die Ausdruckskraft der Sprache, wenn beim *Lesenlernen* und -üben das gedruckte Wort zum Leben erweckt werden soll; es zeichnet ja nur den Lautbestand auf und nicht einmal den in vollkommener Weise, weil der Zahl der Laute eine geringere Anzahl von Buchstaben entspricht und die Vokale, gleichgültig ob sie offen oder geschlossen sind, jeweils nur *ein* Lautzeichen haben, wie das O in «von» und «Ton», in «vor» und «fort», während die Notenschrift in der Musik neben der Tonhöhe noch Dauer und Stärke aufzeichnet. Die Mühe des Leseanfängers beim Enträtseln der Buchstaben ist so groß, daß sich das Augenmerk nicht noch gleichzeitig auf alles das richten kann, was in einem erlebten Wort mitschwingt. Hier liegt der unbestreitbare Wert der *Ganzwortmethode*, die das Wort nicht mühsam aus seinen Elementen zusammenfügen läßt, sondern Sinngehalt und Lautgestalt dem Leser als Einheit schenkt. Aus dem gleichen Grunde sollten wir auch vom Kinde, das schon die Technik des Lesens beherrscht, nie verlangen, daß es sofort zu lesen beginnt. Auf die Anweisung: «Schlagt auf,

Seite 5!» sollte immer eine *Pause des stillen Einlesens* folgen, bei dem der Schüler sich den Wortklang mit Hilfe des inneren Hörens vorstellt.

*Individuelle Eigenart* des Sprechens, leicht *mundartliche Färbung* tasten wir nicht an; sie bringen Farbe in das allzu Genormte des modernen Lebens; letzten Endes sind sie Wesensausdruck, den zu verändern wir kein Recht haben. —

### *Grammatikunterricht*

Nicht immer können wir die Themen der Spracherziehung an den *Stoff des Gesamtunterrichtes* anknüpfen; das würde bisweilen zu Künstelei führen oder nicht den geeigneten Ansatzpunkt für die sprachliche Arbeit geben. In vielen Fällen ist die Ausbildung, die wir Lehrer erhielten, zu stark auf die *formale Seite* der Sprache ausgerichtet; gerade sie sollten wir auf der Unterstufe auf das Notwendigste begrenzen. Wir stehen dabei allerdings unter dem Druck der Forderungen der Mittelstufe, namentlich wenn eine Prüfung über die Aufnahme der Kinder entscheidet und grammatisches Wissen verlangt, dem das Kind, seiner Reife entsprechend, in seinem logischen Verständnis noch gar nicht gewachsen ist. Das führt dann zu einem Einpauken von grammatischen Begriffen, etwa «Prädikatsnomen»; das Wissen solcher Begriffe gibt keinen Aufschluß über das Sprachvermögen der Kinder; es sind oft gerade die trockenen, etwas pedantischen kleinen Geister, die hierin ihre Stärke haben, die aber an Ausdrucksfähigkeit weit hinter anderen Kindern zurückstehen, die deshalb keineswegs grammatisch falsch sprechen. Weisgerber, dieser führende Germanist, der Wilhelm von Humboldts Auffassung von der Sprache für unsere Gegenwart wieder zugänglich gemacht hat, äußert: «Wenn man vom Ergebnis aus urteilen kann, so ist kein Zweifel, daß sich die *grammatische Sprachbetrachtung* totgelaufen hat. Es wäre schon besser, der Grammatikunterricht wäre tot und begraben.» Gemeint ist jener heute noch nicht überwundene, rein auf das Formale gerichtete Grammatikunterricht, der um einer grammatischen Form willen Sätze bilden läßt, der grammatische Reihen zusammenstellt und das Lernen von Regeln betont — als ob beim Sprechen die Zeit wäre, sich auf eine grammatische Regel zu besinnen! Allerdings: das Wissen wichtiger grammatischer Bezeichnungen erspart bei sprachlichen Betrachtungen ein langes Umschreiben der Sache, ermöglicht Vergleiche mit der Fremdsprache, erzieht zu abstraktem Denken. Die Sprache wird durchsichtiger für den Lernenden; er erkennt, daß — wie allenthalben im nichtchaotischen Leben — Gesetze vorhanden sind, die wir nicht gemacht haben, sondern die sich in wertvollem Lebendigen entwickeln. Ein wenig Erfindungsfreude des Lehrers kann auch eine Grammatikstunde fröhlich gestalten. Ein Beispiel: Ich wollte die Klasse zu der Erkenntnis führen, welches Wunder unsere Sprache ist, wie sie mit den bescheidensten Mitteln große Wirkungen erreicht und wie sie sich oft für den gleichen Zweck verschiedener Mittel bedient. Das läßt sich an der Mehrzahlbildung nachweisen. Eingedenk des Herderwortes, daß eine Wissenschaft um so bildender ist, je mehr Seelenkräfte sie beschäftigt, betten wir die nüchterne grammatische Erkenntnis in einen größeren Zusammenhang ein:

Die Lernschule von einst stellte Deklinations- und Konjugationsreihen zusammen — einen Einfluß auf die Sprache der Kinder gewann sie damit nicht, wohl aber gelang ihr das Verleiden der Grammatik. Auch die Arbeit in Grammatik kann lustbetont sein. Ein Beispiel: Ich brachte in die Klasse einen

Pappkarton mit, auf den ich ein großes Fragezeichen geschrieben hatte und das Wort «Hokus-pokus». Ein Schüler las es den zehnjährigen Mitschülern vor, ein anderer schrieb es an die Tafel, die übrigen schrieben es in die Luft. Rasch klärten sie, daß ck falsch wäre nach langem Selbstlaut. (Für solche immanente Wiederholung, die das Wissen mobil hält, gibt der Unterricht in der Muttersprache vielfältige Gelegenheit, die wir nutzen sollten; hier zeigt sich auch, wie Begriffe, wie «Selbstlaut», vorhanden sein müssen.) Ohne mein Zutun erkennen die Kinder das Wort «Hokus-pokus» als ein Zauberwort. Gleich treiben wir etwas Sprecherziehung: es wird geheimnisvoll, beschwörend gesprochen; einige Schüler begleiten das Sagen mit Gesten. Mögen sie es tun; nur verzichten wir auf das Einlernen von begleitenden Bewegungen, auch beim Gedichtsprechen; sie bringen etwas Gekünsteltes mit sich. Ein ganz schlauer Schüler erklärt: das ist lateinisch, weil es die Endung «us» zeigt. Das etymologische Wörterbuch weiß es ein wenig anders, aber für dieses Wissen sind die kleinen Leute noch zu jung. «Ich kenne noch andere Zauberwörter», werfe ich ein. «Perlicke, perlacke» und «simsa labim» werden genannt und beschwörend gesprochen. Ein paar Schüler mühen sich, die Eigenart dieser Formeln herauszustellen; sie finden den Reim, sind aber sprachlich dem noch nicht gewachsen, was sie dunkel spüren. Quälen wir uns nicht damit, um so mehr als die Klasse ihre Spannung nicht länger zähmen kann. «Was ist denn in dem Zauberkasten drin?» Zwei Kinder werden abgeordnet, das zu ergründen; es sind nach unserer Gepflogenheit diejenigen, die kürzlich Geburtstag hatten. Wohlgeordnet liegen 9 Gegenstände in dem Zauberkasten: In der Vorbereitung auf die Stunde habe ich mich in der Duden-Grammatik über die verschiedenen Möglichkeiten der Pluralbildung unterrichtet und dementsprechend die Gegenstände ausgesucht: Schere, Radiergummi, Trichter, Bleistift, Fingerhut, Apfel, Trinkglas, Faden, Puppenkleid. «Merkt euch gut, was ihr seht! Nach einer Minute schließen wir den Deckel des Zauberkastens wieder!» Die Klasse erhält die Weisung, jeder, der meint, die Minute sei zu Ende, solle die Hand rasch erheben. Wir treiben also reine Funktionsübung; pflegen den Zeitsinn und üben das Gegenstandsgedächtnis. Dieter und Helga nennen nun die Gegenstände, die sie wahrgenommen haben; den Faden haben sie übersehen. Nun schreibt jeder Schüler das einmal Gehörte auf. Die Namen werden vorgelesen, die Klasse angehalten, jeweils das Fehlende auf dem eigenen Zettel zu ergänzen, also die sehr wichtige Erziehung zur Kritik der eigenen Leistung geübt. Ein Kind schreibt dann, von der Klasse genau beobachtet, die Wörter an die Tafel, findet aber nur sechs. Ergänzung und Berichtigung durch die Mitschüler, also gleich etwas Übung der Rechtschreibung. Peter hilft weiter: «Vielleicht ist noch etwas in dem Kasten, was vergessen wurde.» Er darf nachsehen und entdeckt den Faden, findet auch sogleich eine Entschuldigung für das Übersehen, weil er doch so klein ist! Lore macht eine recht gescheite Bemerkung: «Immer ein paar Dinge gehören zusammen!» Bewußt wurde in der Klasse das Zusammenfassen des Zueinander-Gehörenden geübt, eine Grundlage für geistige Ordnung. Schön, wenn solche Gepflogenheiten selbsttätig von den Kindern in neuem Zusammenhang aufgegriffen werden; andere hören den Vorschlag mit an; das nächstemal sind es schon wieder mehr Schüler, die zum Ordnen mahnen. Aus solchen winzigen Bausteinen setzt sich das Heranbilden zum Selbttun zusammen. Rasch wird geordnet: Gegenstände aus der Schule, aus Mutters Nähkasten, aus der Küche; der Apfel muß allein bleiben, anderes Obst ist nicht da.

«Wir wollten doch zaubern!» tönt da der Mahnruf aus der Klasse. «Richtig», stimme ich zu; es gibt eine Zauberin, die kann aus einem Gegenstand mehrere machen!» Mißbilligend sieht mich Wolfgang an und flüstert mir zu: «Machen?» Wir wollten doch dieses Allerweltwort meiden! Die Kinder treiben nun schon Spracherziehung an ihren Lehrern! Ich berichtige mich also selbst: «einen Gegenstand in mehrere verwandeln.» «Wer ist die Zauberin?», das schreibe ich an die Tafel. Ungläubige Blicke unserer nüchternen Jugend. «Da ist ein Trick dahinter!» Dulden wir ruhig als Ausdruck erhöhter Spannung diesen Zwischenruf, den wir sonst nicht schätzen. Ich blicke auf die Tafel. Meine Klasse geht zum Glück brav mit. «Da würden aus dem einen Apfel mehrere Äpfel» und so fort, die ganze Reihe. Alle Formen werden richtig gebildet, also kein Grund zum Üben! Aber die Klasse soll erkennen, wie vielerlei Mittel der Mehrzahlbildung unsere deutsche Sprache hat und daß die Mundart gelegentlich in der Pluralbildung vom Schriftdeutschen abweicht (Wagen — Wägen, Kragen — Krägen). Nun kommt ein schwieriger Augenblick im Verlauf der Stunde. Unverändert liegen die Gegenstände im Zauberkasten. Das hatten sich die klugen Kinder natürlich gleich gedacht. Aber die Tafel zeigt die Verwandlung des Einzahlwortes in die Mehrzahl. «Wer ist die Zauberin?» steht noch immer vor aller Augen. Man sucht und rätselt, bis es klar wird: die Sprache! Sie kann die Verwandlung zuwege bringen. Und wie einfach gelingt ihr das! Jetzt hat die rein formale Betrachtung der Mehrzahlbildung einen Sinn. Schon vorhandene Begriffe werden von den Kindern in diesem neuen Zusammenhang angewendet: der Umlaut, die Endungen, und an der in beiden Zahlformen unveränderten Gestalt des Wortes «Trichter» erkennt die Klasse die Hilfe des Geschlechtswortes. Auf das Einprägen toten Wissens, das ohnedies bald wieder vergessen wird, verzichten wir, so auf starke, schwache und gemischte Deklination und ihre Kennzeichen. Aber das Kind der Unterstufe kann schon eine Ahnung davon bekommen, welche *Bedeutung die Flexionen* in unserer Sprache haben.

### Ausdruckspflege

Die Art, wie der Lehrer *das Sprechen des Kindes anregt*, ist entscheidend für die Selbständigkeit des sprachlichen Ausdruckes. Eine zu gutem Beobachten erzogene Klasse, deren Sprache gepflegt wurde, wird schon durch den Anblick oder eine andere Art des Begegnens mit einem Gegenstand zur Sprachgestaltung angeregt. Wir verbinden einem Schüler die Augen und geben ihm etwa eine kleine Metallplastik in die Hand. Er spricht alles aus, was er wahrnimmt, um den Gegenstand schließlich zu erraten. Kommt er allein nicht zurecht, so hilft die Klasse, die ihn gespannt beobachtet, durch Hinweise und gewinnt dabei zugleich verschiedene Kategorien: Größe, Gewicht, Temperatur, Oberfläche, Form. Aus dem Verbinden einzelner Merkmale schließt das Kind auf den Stoff, aus dem die Plastik besteht. Es ist zu exakter Benennung der Merkmale veranlaßt. Neben dem sprachlichen Gewinn erfährt es etwas über die Welt der Blinden. — Ein andermal stellen wir die Klasse nur auf das Lauschen ein, wenn wir bei geöffnetem Klassenfenster einige Zeit still verweilen. Zu Hause wohl vorbereitete *Gegenstandsbeschreibungen in Rätselform* haben einen besonderen Reiz und lenken den Schüler darin, daß er erst die größeren, dann die immer feineren Merkmale beachtet und benennt.

*Mimik und Gestik* des Lehrers fordern zum Sprechen auf; das *Reizwort* ruft Äußerungen hervor. Unbeschadet des Grundsatzes der Freitätigkeit möchte der Lehrer der Unterstufe um des Beispiels willen oft lebendig erzählen, und wenn er etwas vorliest, dann gibt er dem Schüler ein Muster für ein Lesen, das dem unmittelbaren Sprechen gleicht.

Als sicherstes Mittel, die Sprachkraft des Kindes zu schwächen, gilt die *Lehrerfrage*, auf die er sich beschränken sollte, wenn kein anderer Impuls hilft oder wenn er feststellen will, was an Wissen vorhanden ist, und auch, wenn es die Erziehung zum präzisen Antworten gilt. Im übrigen aber vermeiden wir aus vielen Gründen die Frage. Wir beobachten, daß sie Wortwahl und Satzbau aufzwingt, das Kind nicht zum zusammenhängenden Sprechen kommen läßt. Alle Wörter bis auf das erfragte werden geliefert. Sie verführt zu einem unlebendigen Schulton. Oft können wir nicht sicher feststellen, ob wirklich hinter der Antwort ein Sachwissen steht oder ob sich das Kind mit dem Wort, vielleicht sogar dem halbverstandenen, zufrieden gibt. Fast immer wird eine Antwort im Satz verlangt; diese Form aber ist, gemessen an der Sprache des Alltags, zu weitschweifig, die Sprache wird unnatürlich. Die vom Gefühl getragene Sprache, kennzeichnend für das Kindesalter, wird durch die Frage erstickt. Der ganze Bereich des Ausrufs, dieser Satzform des Staunens und Wunderns, fällt fort und weicht der nüchternen Behauptung.

*Lautgestalt* und *Sinngehalt* des Wortes als *unlösbarer Einheit* verbieten die Aufforderung mancher Sprachbücher: «Bilde einen Satz mit den und den Wörtern! Gebrauche dieses oder jenes Wort!» Mit solchen Aufgaben zerstören wir die Ernsthaftigkeit der Aussage. Das Kind betrachtet dann das Wort wie einen Baustein, mit dem man spielt. Nie sollten Übungen von der formalen Seite der Sprache ausgehen, sondern der Sinn ist es, dem sich die Form fügen muß. Sprache ist nun einmal nichts Fertiges, das man einfach übernehmen und aus Einzelwörtern zusammenfügen könnte. Verlangt wird ein unaufhörliches *Neuschaffen* mit bekannten Bestandteilen nach den Gesetzen, die der Sprache innenwohnen. Auch dann, wenn sich das Kind selbst Wörter ersinnt, folgt es unbewußt diesen Gesetzen und läßt Analogie walten, ohne daß ihm diese Gesetze in Gestalt von Begriffen bewußt wären. Die Kinder tun einen ersten Schritt über das rein gedächtnismäßige Aufnehmen des Wortgutes hinaus. Sie beginnen, Wörter zu werten und bewußt zu wählen und wenn sie die Sprache zum *Gegenstand des Nachdenkens*, nicht nur als Verständigungsmittel betrachten. Es hat sich viel Gedankenloses in die Sprache des Alltags eingeschlichen; wir sind auf der Hut, daß sich nicht durch stehende Redensarten und durch herabwertende Bezeichnungen von Völkern *Vorurteile* bilden. Was mögen solche Ausdrücke angerichtet haben wie: «Hier geht es zu wie in der Judenschule; das ist ja eine polnische Wirtschaft.» Spricht man nicht recht gedankenlos vom «lieben Gott»; das Attribut ‚liebe‘ wurde fast zum Wortbestandteil und verdeckt die Gewalt, das für uns Menschen Undurchschaubare göttlichen Waltens, und es schafft ein Gottesbild, das im späteren Leben selten Bestand haben wird.

Wie wir als Erwachsene die Sprache beobachten, uns Gedanken über sie machen, so kann schon das Kind der Unterstufe die ersten Versuche einer *Sprachbetrachtung* unternehmen. Manche Gelegenheit ergibt sich im Sachzusammenhang, manche andere schaffen wir bewußt. Durch das Märchen erfährt das Kind, daß Worte Macht haben: Der Fluch und Segen, das Versprechen

und der Wunsch, die Heiligkeit des Schwures, der nicht durch die Alltags-sprache entwertet werden dürfte. Im Leben der Schulkasse kommt gelegentlich eine Beleidigung vor, Grund genug, mit den Kindern zu besprechen, wie schon das Wort wehtun und verletzen kann.

Bisweilen regt ein Wort dazu an, daß wir mit der Klasse seinen *Ursprung* aufspüren, einen ersten Schritt in das Gebiet der *Wortableitung* um der Sinn-erhellung willen wagen. Es öffnet sich ein Tor für den besinnlichen Schüler, wenn er erkennt, daß das Wort Angst von eng kommt (wie Angst den Menschen zusammenzieht, seinen Atem einschnürt); wenn es entdeckt, was das Wort «besitzen» meint und zeigt, daß man sich wirklich auf das setzt, was man sich nicht entreißen lassen möchte. Die Vor- und Nachsilben werden als Sinnträger erkannt und helfen zur Wortdeutung; wer etwa das «miß» in Mißernte erkannt hat als Verfehltes, Mangelhaftes, der kann dann auch die Wörter mit «miß» aus dem geistigen Bereich deuten und weiß, was Mißtrauen heißt.

Bei allen diesen gelegentlichen Sprachbetrachtungen im Unterricht kommt es nicht in erster Linie darauf an, daß ein bestimmtes Wissen gewonnen wird, viel mehr darauf, daß der junge Mensch mit der *Sprache als Gegenstand des Beobachtens und Nachdenkens* vertraut wird.

Gelöst aus dem Sachzusammenhang des übrigen Unterrichts schalten wir von Zeit zu Zeit Stunden ein, die das *genaue, verstehende Hören* und das *ein-deutige Benennen* üben sollen. Ein Beispiel: Wir lesen der Klasse die Beschreibung einer bestimmten Körperstellung vor; sie soll zunächst nur vorgestellt, nicht nachgeahmt werden. Um der Einprägsamkeit willen wiederholen wir den Text: «Du sitzest sehr gerade, hast aber den Kopf ein wenig nach vorn links geneigt und schaust auf deine Hände. Sie liegen auf dem Schoß, die rechte über der linken, die sie umfaßt. Der linke Fuß steht mit der ganzen Sohle auf dem Fußboden, leicht ist er nach auswärts gerichtet. Das rechte Bein ist oberhalb des linken Knies über das linke Bein geschlagen, so daß der rechte Fuß, die Spitze nach unten gerichtet, ein wenig wippt.» Jeder versuche nun, die beschriebene Stellung einzunehmen. Die Klasse beobachtet dann einzelne Kinder und hilft ihnen durch Worte, bis *Sprachfassung* und *Wirklichkeit übereinstimmen*. Wir können danach unser Thema beliebig abwandeln. Aus illustrierten Zeitschriften haben wir Bilder von Menschen in charakteristischer Stellung herausgeschnitten und aufgeklebt. Einigen Kindern werden diese Bilder nicht gezeigt, und sie werden durch die Worte der andern veranlaßt, diese Stellung nachzuvollziehen.. Oder ein Schüler nimmt eine bestimmte Haltung ein; vor ihm steht ein zweiter, der durch die Hinweise der Klasse gelenkt wird. Jede unzutreffende Bemerkung löst eine falsche Bewegung aus; dadurch ist der Zwang zu eindeutiger Beschreibung gegeben. Später arbeiten wir mit der vorstellenden *Phantasie*: die Schüler schauen in Gedanken einen in ein Buch Vertieften, einen gierig nach einer Frucht Greifenden, jemanden, der ein Flugzeug in großer Höhe beobachtet. Eine Beschreibung schließt sich an. Im Laufe der nächsten Zeit suchen die Schüler aus ihrem Lesegut Stellen heraus, in denen Ähnliches mit Worten geschildert wird; eine Vorlesestunde hilft zu vergleichender Wertung. *Dichter* und *Schriftsteller* geben uns für die Sprachbildung mehr Stoff als viele Sprachwissenschaftler und Lehrbücher, die sogar gelegentlich dichterische Texte mißbrauchen für Aufgaben wie: Setze den Text in die Vergangenheit! Trenne die Silben! Suche die Mehrzahl heraus! Dadurch wird der dichterische

Gehalt plump zerstört, und das Kind bekommt kein Gefühl von Abstand und Ehrfurcht. Ohne innere Veranlassung sollte besser keine sprachliche Veränderung an einem Text vorgenommen werden. Wir wollen keine Grammatiker heranbilden, sondern Menschen, die Sprache verstehen, denen *Wahrhaftigkeit* und *Aussagekraft* wichtiges Ziel sind, die sich unmißverständlich ausdrücken können und bereit sind, in fremde Äußerungen nicht böswillig etwas hineinzudeuten, wie wir es im politischen Leben oft beobachten können, bei der Vieldeutigkeit der Wörter oft ein leichtes Spiel.

Der *Äußerungstrieb* des seelischen gesunden Kindes darf um keinen Preis durch einen ausgeklügelten Sprachunterricht gehemmt werden. Das kann schon bei den ersten selbständigen *Niederschriften* beginnen, wenn der junge Mensch vor Rechtschreibfehlern Angst hat und auf den besseren Ausdruck verzichtet, weil er ihn nicht schreiben kann.

Als willkommene Zwischenlösung zwischen dem verhallenden gesprochenen und dem festgehaltenen Wort dient das Aufzeichnen auf Tonband. Die Kinder können nach einer Besinnungszeit ein kleines Erlebnis zusammenhängend berichten. Die Klasse hört es an, nimmt Stellung dazu, vergleicht zwei Berichte zum gleichen Thema und fragt nach der Schreibung vorkommender Wörter. Das alles kann in bescheidenem Maße schon ein 2. Schuljahr leisten, ja, es kann schon Vorschläge für einige sprachliche Bemerkungen anbringen. Der Text wird dann aufs neue gesprochen und in dieser verbesserten Form nochmals aufs Tonband genommen, so daß er danach in das Schriftbild umgesetzt werden kann.

### *Bedeutung der Sprachpflege*

Der Sprachunterricht auf der Grundstufe unterbaut schon alles, was die Schule in den weiteren Jahren fortsetzt: Er erzieht zu genauem *Hören*, bei dem es um die Sinnentnahme und um das Erfassen sprachlicher Mittel geht. Das hörend oder lesend Aufgenommene wird zum unbewußten oder bewußten *Maßstab* für eigenes Sprachgestalten, das angeregt wird durch die wirkliche Welt, durch ihre Wiedergabe im Bild und im Wort des anderen, der Mitschüler, der Lehrer, der Schriftsteller und Dichter. Endlich wird die *Sprache* selbst zum *Gegenstand* des Erarbeitens.

Sprache ist Wesensausdruck: Der Gleichgültige spricht eine andere Sprache als der geistig und seelisch Lebendige, der Nüchtern-Sachliche eine andere als der Phantasiebegabte. Wortwahl, Satzbild, Sprachmelodie, Rhythmus, Lautbildung sind Auswirkungen der Wesenheit des Sprechenden. Seinen Wesenskern — „die geprägte Form“ — wandeln kann kein noch so guter Unterricht. Aber er kann dafür sorgen, daß der junge Mensch „sich lebend entwickelt“. Das gilt für die gesamte Erziehung, insbesondere für die Spracherziehung, sofern sie sich nicht mit der formalen Seite der Sprache begnügt; durch Läutern, Bereichern und Berichtigen der kindlichen Sprache heilt und hilft die Schule und wirkt in tiefere Wesensschichten ein. Sie schafft durch Beispiele, Bereitstellen geeigneter Anlässe zur Sprachpflege, durch sinnvolles Üben eine sprachliche Umwelt, die von der Welt außerhalb der Schule dauernd Einflüsse erfährt und unsere Arbeit fördert und erschwert. Das Kind der Unterstufe ist noch sehr formbar — hier ist die Spracherziehung besonders wirksam und verantwortungsvoll.

Je mehr wir in der Sprache des einzelnen Schülers ein Symptom für seinen inneren Zustand sehen, umso besser können wir ihm zu seiner Sprache helfen: mit der Forderung des klaren Ausdrucks schulen wir seine Denkkraft; wir erregen seinen Willen, wenn er lässige in straffe Aussprache zu wandeln genötigt wird; wir wecken seine Empfänglichkeit für feinere Stimmungen durch die Musikalität der Dichtersprache. Zu Ernst und Wahrhaftigkeit der Aussage erziehen wir das Kind, wenn wir leeres Gerede und Spiel mit Wörtern nicht zulassen, unklare und verwaschene Ausdrücke nicht dulden.

So hilft Sprache zur Wesensformung des einzelnen und hilft zur Beziehung mit dem Mitmenschen. Auch in der Spracherziehung gilt Gaudigs Grundsatz: «Erziehung der werdenden Persönlichkeiten zum Dienst an der Gemeinschaft.»

---

Es gibt Tage,  
wo zwischen Lehrer und Kind  
goldne Fäden gesponnen sind,  
hinüber, herüber, die Kreuz  
und die Quer,  
weben und streben sie hin und her.  
O was sind das für  
goldene Tage!

Es gibt Tage,  
wo zwischen Lehrer und Kind  
alle Fäden zerschnitten sind,  
hinüber, herüber, die Kreuz  
und die Quer,  
find'st keinen einzigen Faden  
du mehr.  
Ach, was sind das für  
graue Tage,  
wie wird da die Schule zur Plage.

*Elise Vogel*