

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 8 (1898)
Heft: 4

Artikel: Der Sprachunterricht in der Elementarschule
Autor: Wegmann, Heinrich
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789183>

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: 08.02.2026

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

Der Sprachunterricht in der Elementarschule.

Von Heinrich Wegmann.

Während theoretisch die Grundsätze für den ersten Schulunterricht ziemlich feststehen, trifft dies nicht zu für die praktische Durchführung der Schularbeit auf dieser Stufe; am allerwenigsten herrscht Übereinstimmung über das Wesen, die Bedeutung und die praktische Durchführung des Sprachunterrichtes. Es mag daher bei der hohen Wichtigkeit dieses Unterrichtsfaches angezeigt erscheinen, den Sprachunterricht in der Elementarschule in diesen Blättern etwas einlässlicher zu besprechen.

I. Der Anfang der sprachlichen Entwicklung des Kindes.

„Von dem Augenblicke an, da die Mutter das Kind auf den Schoß nimmt, unterrichtet sie es, indem sie das, was die Natur ihm zerstreut darlegt, seinen Sinnen näher bringt und ihm die Handlung des Anschauens und folglich die von ihr abhängende Erkenntnis selber leicht, angenehm und reizend macht. Sie eröffnet dem Kinde auf diese Weise die Welt; sie bereitet es zum Gebrauche seiner Sinne und zur frühen Entwicklung seiner Aufmerksamkeit und seines Anschauungsvermögens vor.“ So bezeichnet Pestalozzi kurz und treffend die erste Aufgabe der Erziehung.

Die Tätigkeit der Anschauung wird einzig durch die Sinnesorgane vermittelt. Geruch und Geschmack kommen anfänglich weniger zur Anwendung; immerhin sind ihre Funktionen durch keine andern Organe zu ersetzen und für den Menschen von Wichtigkeit. Höher stehen in ihrer Bedeutung für das Geistesleben des Kindes das Gehör und der Tastsinn. Das Gehör vermittelt das Verständnis für lautliche und sprachliche Äusserungen jeder Art. Für die Erlernung der mündsprachlichen Darstellung ist dasselbe von höchster Bedeutung. Der Tastsinn erkennt und vermittelt die räumliche Ausdehnung und Be-

schaffenheit der Dinge der Aussenwelt; seine Wahrnehmungen sind überzeugend. Der Gesichtssinn ist unstreitig der wichtigste Sinn für die Auffassung der Aussenwelt; darum sollte seiner Ausbildung die grösste Sorge zugewendet werden. Er besitzt die Fähigkeit, verschiedene Beobachtungselemente gleichzeitig aufzunehmen und ist deshalb von grösstem Einflusse auf die Erschliessung eines reichen geistigen Lebens; darum ist er auch den meisten Täuschungen ausgesetzt. Aus diesem Umstande erwächst für den Erzieher die ernste Pflicht, den Gesichtssinn strenge zu kontrolliren und in den Dienst sicherer Begriffsbildung zu ziehen.

Betrachten wir ein Kind in den Lebensmonaten, da sich die Tätigkeit der Sinne anmeldet. Leidet seine natürliche Entwicklung keinerlei Störung durch unberufene Zudringlinge, wird es bei den Anfängen seiner geistigen Entwicklung in seinen Betrachtungen sich selbst überlassen, so kann das junge Leben sich zusehends günstig entfalten. Fehlt es ihm doch nicht an Gesellschaft. Formen und Farben dringen an sein Auge, und mit Verwunderung verweilt es bei diesen seltsamen Erscheinungen; Töne aller Art erregen seine Aufmerksamkeit. Solche Eindrücke auf Gesicht und Gehör festigen und klären sich bei Wiederholung der Wahrnehmung, wenn das Kind dabei ungestört verweilen kann. Bedarf der junge Mensch der Hülfe oder der Gesellschaft, meldet sich diesfalls ein Bedürfnis an, dann kann die Erziehung ihr Hilfswerk beginnen. „Wie ein bescheidener Arzt“, sagt Dr. Sonderegger, „so betrachte sich auch der Erzieher als einen Gehülfen der Natur.“ Die Überlegenheit des Erziehers zeige sich darin, dass er auf geschickte Art die Aufmerksamkeit des Kindes nach der Richtung hin leitet, die seinen Erziehungszwecken dient. Dies geschehe indessen, ohne dass das Kind die Absicht herausfühlt. Die Erziehung bemühe sich, bei all ihrer Arbeit die Bedürfnisse des Zöglings nie aus den Augen zu verlieren; nur dann wird sie des Erfolges sicher sein.

In engster Beziehung zu den Sinneswahrnehmungen steht das Bedürfnis des Kindes, sich auszusprechen. Was das Kind sieht, was es hört, was es überhaupt durch seine Sinne wahrnimmt, darüber möchte es sich aussprechen; es schweigt nur, wenn es sich über Dinge äussern soll, für die es kein Verständnis und kein Interesse hat oder aber, wenn ihm der sprachliche Ausdruck mangelt. Wir sehen dies an den Kleinen, die noch nicht reden können, aber sich doch aussprechen möchten; sie tun dies alsdann durch ihren Blick, durch Gesten und Bewegungen, durch ein unverständliches Lallen. Aber das Bedürfnis, sich zu äussern, ist unzweideutig vorhanden. In diesem Stadium der geistigen Entwicklung wird das Kind seine ersten Sprechversuche anstellen. Es tut dies

immer im Anschluss an eigene Wahrnehmungen und Beobachtungen. Im Gefühl des Mangels, der ihm anhaftet, wird es sich einer freundlichen Unterstützung willig fügen; sobald wir aber zudringlich und damit lästig werden, wird unser Bemühen wenig Erfolg haben. Die ersten sprachlichen Äusserungen sind Laute und einfache Lautverbindungen. Wenn das Kind nur in Bruchteilen von Wörtern sich ausdrückt, sogar nur in freier undeutlicher Lautverbindung, so liegt der Grund im mangelhaft entwickelten Sprachvermögen. Diese unbestimmten Lautäusserungen geben stets einem Verlangen Ausdruck; sie enthalten eine Bitte, einen Wunsch, u. s. f. Das Kind fühlt und denkt, und wenn es spricht: „Mama“, „mem“, „muh“, etc., so will es damit sagen: ich möchte gerne zur Mutter, — ich wünsche zu trinken, — das Tier macht muh. Es liegt ganz in der Hand der Erziehung, den mundsprachlichen Ausdruck des ohne organische Fehler belasteten Kindes in sichere und richtige Bahnen zu lenken; mangelhafte, verstümmelte Ausdrucksweise normal beanlagter Kinder fällt durchaus zu Lasten der Erziehung. Von besonderer Bedeutung für den genauen sprachlichen Ausdruck sind die Organe des Gehörs und des Gesichtes. Das Gehör nimmt die Sprachklänge auf, das Gesicht unterstützt diese Aufnahme, indem es die Bewegung der Sprechorgane aufmerksam verfolgt. So hört das Kind nicht nur deutlich sprechen; es sieht auch, wie deutlich gesprochen wird.

Leider genügt das Elternhaus gar nicht immer den Anforderungen welche an dasselbe gestellt werden dürfen. Oft wird die geistige Entwicklung des Kindes geradezu gehemmt, und es erwächst aus diesem Mangel der spätern Schulführung bedeutende Schwierigkeit; den grössten Nachteil aber haben die Kinder. Der Schule fällt die Aufgabe zu, hier sorgfältig Korrektur zu üben. Dies wird am sichersten dadurch geschehen, dass sie der mundsprachlichen Schulung ihr ganzes Interesse entgegenbringt.

II. Die erste Aufgabe der Schule.

a) Von der Anschauung geht die geistige Entwicklung aus; von der Anschauung muss auch die Tätigkeit der Schule ausgehen. An die Anschauung knüpft sich der mundsprachliche Ausdruck.

Die Schüler der Anfängerklassen bringen nicht etwa einen gemeinsamen, sichern Grundstock von Vorstellungen mit zur Schule. Sie sind in verschiedenen Verhältnissen aufgewachsen, daher weichen ihre Erfahrungen von einander ab. Die gewonnenen Vorstellungen sind zudem meist ungenau, nicht selten falsch; der sprachliche Ausdruck ist in vielen Fällen höchst unsicher. Gibt es doch Kinder, die kaum ein

einziges Wort richtig aussprechen; die einfachsten sprachlichen Formen sind nicht selten entstellt durch willkürliche Weglassung oder Hinzufügung von Lauten. Wir begreifen und verstehen es daher, ja wir sind zufrieden, wenn schwache Schüler anfänglich nur in einzelnen Wörtern sich aussprechen. Erst wenn das Gefühl der eigenen Kraft in den Kleinen erwacht, wird ihr Leistungsvermögen sich sicherer kundgeben. Die Schule wird darum in ihrer Anfangstätigkeit gar nichts voraussetzen. Im Bestreben, die Neulinge in angenehmer Art zu betätigen, muss die Schulführung die Mittel wählen, welche nie verfehlen, die Kinder anzuregen und zu unterhalten. Kleine Erzählungen, freundliche Unterhaltungen über Dinge und Erscheinungen aus dem Anschauungskreise der Kinder werden in diesen angenehme und freundliche Erinnerungen wachrufen und sie in den neuen Räumen bald heimisch fühlen lassen, sofern der Unterhaltungston die richtige Stimmung zu erwecken vermag.

Die Lebenserfahrung war bisher das Gebiet, an dem sich die Geisteskräfte der Kinder heranbildeten, die Lebenserfahrung muss auch während der Schulzeit die Stoffe bieten, welche die Weiterbildung der im Kinde liegenden Kräfte in wünschbarer Weise fördern wird. Es werden also die Erlebnisse in Familie und Schule in erster Linie Gegenstand der Besprechung werden; die Beziehungen der Kinder zu den Eltern, Geschwistern, zu andern Menschen, Erörterungen über die Hausordnung in Familie und Schule kommen ungesucht zur Sprache, zu freiem Austausch. In den Kreis der Unterhaltungen werden hineingezogen die Beziehungen der Menschen zu den Gebilden der Pflanzen- und Tierwelt, zu den Erscheinungen im Naturleben. Alle diese Unterhaltungsstoffe müssen aber in richtiger Vermittlung vor das Auge des Kindes treten, d. h. nicht durch bloße Mitteilung und Erzählung, sondern als wirkliche, lebendige Erscheinung, die zu selbsteigener Beobachtung anregt, ja zwingt. Diese freien Besprechungen werden um so sicherer das Kind zu fesseln vermögen, je ungezwungener und rückhaltloser die Unterhaltung, je natürlicher sich die Beobachtung gestaltet und je weniger das Kind sich irgendwie beenzt fühlt.

Es ist richtig, viele dieser zur Besprechung herbeigezogenen Unterhaltungsstoffe sind meist nicht im Lehrplane vorgesehen. Sie ergeben sich aber ungesucht. Sollen wir die Gelegenheit dazu ungenützt vorübergehen lassen? Treffliches Unterrichtsmaterial muss uns jederzeit willkommen sein; an uns ist es, dasselbe in einer Weise vorzubereiten und darzubieten, dass Schüler und Schulführung dadurch nur günstig beeinflusst werden. „Wenn wir die Aufeinanderfolge der Gegenstände und die Lehrweisen wählen, welche den Zögling am meisten fesseln, erfüllen

wir ein Geheiss der Natur. Unser Vorgehen muss sich den Gesetzen des Lebens anpassen; denn auf eines Kindes geistige Instinkte dürfen wir uns mehr verlassen, als auf unser Nachdenken und Grübeln. Wir müssen dem Interesse des Kindes nachgehen, Lehrgang und Lehrverfahren so wählen, dass daraus Lerntrieb entsteht. Eine Methode, die das Kind anzuziehen, mächtig zu fesseln vermag, ist unzweifelhaft die richtige Methode“, — sagt der Philosoph Herbert Spencer.

b) Eine freundliche und äusserst angenehme Abwechslung für die Kinder bieten Unterhaltungen und Besprechungen, die sich an Verschen oder Sprüche anlehnen. Hier ein Beispiel:

Die Schwälbchen. Eines Tages erzählt mir ein Schüler, wie Schwälbchen an dem Hause seiner Eltern ein Nest bauen. Ich lasse den Kleinen aussprechen. Andere Schüler haben Ähnliches beobachtet; sie ergänzen die Erzählung ihres Kameraden. Einige Fragen des Lehrers gehen darauf aus, die Kinder zu genauerer Beobachtung anzuregen.

Wir kommen ein nächstes Mal wieder auf den Gegenstand zu sprechen. Die Schüler erzählen ausführlicher; sie teilen mit, was für Baumaterial die Tierchen verwenden, in welcher Weise das Bauen vor sich geht, wie das Nestchen zusehends grösser wird, etc. etc. — Zum Schlusse spricht ihnen der Lehrer das Verschen vor: „Das Schwälblein ist ein Maurer, das mauert fein und fest, hoch unter unserm Dache ein kleines rundes Nest.“ Die Kinder sprechen das Verschen nach, stückweise natürlich, und haben es bald auswendig gelernt. — Wir können uns über den Gegenstand in einer folgenden Lektion noch weiter aussprechen. Die Kinder werden auf Fragen, wie: Wann bauen die Schwälbchen? Warum bauen sie ihr Haus an eine Wand, an die Decke des Zimmers? Warum mit Vorliebe unterm Hausdach? Warum nicht auf die Erde? etc. bereitwillig antworten, nach dem Grad ihres Verständnisses. Es entspinnt sich so eine höchst angenehme Unterhaltung, die zudem sehr lehrreich werden kann. — In einer weitem Stunde (bei Wiederholung des Verschens) reden wir vom Schwälbchen eingehender. Auf bezügliche Fragen sprechen die Kinder sich aus über sein Aussehen, über seine Lebensweise u. s. f. — Anschliessend an diese Betrachtungen reihen sich Lautübungen von Wörtchen, die sich aus der Unterhaltung ergeben. Die Auswahl dieser Wörter richtet sich nach dem Grad der sprachlichen Bildung des Kindes. — Dann versuchen sich die Kinder im Zeichnen des Nestes, in Darstellung des Hauses durch Stäbchen etc.

In der Folge kann, nach gehöriger Vorbereitung, dann auch noch das Verschen: „Ihr Schwälbchen unterm Dach, ihr werdet frühe wach; drum liebe Schwälbchen, bitte ich, fliegt an mein Fenster und wecket mich“ in ganz ähnlicher Weise behandelt werden.

So lassen sich andere Verschen und Sprüche in die Unterhaltungen einflechten, z. B.:

1. Ich wasche mich, ich kämme mich, weil es gar so hässlich steht, wenn man nicht recht sauber geht.
2. Tut nicht so laut, tut nicht so leid, seid artig, liebe Kinder, sonst holt euch bald im Birkenwald der schlimme Besenbinder.
3. Wir kommen gern zur Schule, sie ist ja unser Haus; da gehen alle Kinder in Frieden ein und aus.
4. Juhe, juhe, juhe! es fällt der erste Schnee! Er fällt herab wie Flaum auf Gras und Blumen, Strauch und Baum; damit sie frieren nicht so sehr,

wenn nun der Winter stürmt daher. Hör, lieber Schnee, hör! Decke du sie ja recht weich und sauber zu!

5. Unterm Schnee, da liegt so warm, wie's Kindlein in der Mutter Arm, das Saatkorn dort und wartet still, ob's wieder Frühling werden will; u. s. f.

Wenn diese Unterhaltungen zunächst hauptsächlich auf das Gemütsleben des Kindes einwirken, so können sie doch nicht minder auch sprachlichen Zwecken dienstbar gemacht werden.

c) Im vorschulpflichtigen Alter hat das Kind sich meist nur im Dialekt ausgedrückt; selbst in diesem Sprachausdruck ist es nicht über die Anfänge hinausgekommen. Die ersten Gespräche und Unterhaltungen in der Schule werden natürlicherweise in der Mundart geboten. Der Dialekt ist für die Schule deshalb so wichtig, weil er die Brücke schlägt zu genauer und bestimmter sachlicher Erkenntnis; für manche Begriffsentwicklung vermittelt einzig der dialektische Ausdruck das wünschbare Verständnis. Er wird daher, auch wenn der schriftsprachliche Gedankenaustausch bereits begonnen hat, immer wieder im mündsprachlichen Verkehr zu Rate gezogen werden, im Dienste der Sprachbildung sowohl wie im Dienste allgemeiner Geistesbildung. Doch wird mit den fortschreitenden Klassen der Dialekt im mündlichen Verkehr dem schriftsprachlichen Ausdruck mehr und mehr und endlich völlig weichen. .

Schon in der Anfängerklasse, und zwar schon von den ersten Schulwochen an sucht der schriftsprachliche Ausdruck Fuss zu fassen. Wenn anfänglich nur einzelne Wörter in dieser für viele Schüler fremden, jedenfalls ungewohnten Ausdrucksweise sich anmelden, so ist damit immerhin der Anfang gemacht. Bald folgen einzelne Sätze, und zusehends ebnet sich der Pfad zu dieser neuen mündsprachlichen Darstellung. Die oben angedeuteten Besprechungen geben bereits vielfach Anlass, die Kinder in ganz engem Rahmen zu schriftsprachlichem Ausdrucke anzuhalten.

Ein treffliches Mittel, diese Sprechweise in die Schule einzuführen, sind Besprechungen über Erscheinungen und Vorkommnisse im täglichen Leben, bei denen die Kinder sich selbst betätigen. Über eigene Lebenserfahrung, selbsteigene Beobachtung und Wahrnehmung spricht sich das Kind am liebsten und sichersten aus. Wenn solche kurze Gespräche in zwingender Folge zusammengefasst werden, dann ist ein weiteres wichtiges Moment gegeben, nach sachlicher und sprachlicher Richtung hin bildend einzuwirken.

Solche Übungen können schon in der ersten Schulzeit vorgenommen werden. Die Kinder erzählen einfach, was sie erleben, beobachten, wahrnehmen, selbst tun, z. B.: wenn sie des Morgens aufstehen, wenn sie frühstücken, wenn sie zur Schule gehen; was sie in der Schule, in der

Pause, auf dem Heimweg tun; wie sie ihre Sachen versorgen, ihre Kleidchen schonen, der Mutter helfen, das kleine Schwesterlein pflegen; wie die Schwälbchen ihr Nestchen bauen, das Kätzchen mit dem Balle spielt, was die Blümchen erzählen; wie der Knabe einem Mitschüler hilft, das Mädchen ein Pflänzchen besorgt, u. s. w.

Als Ergebnis vorausgegangener Besprechung ergeben sich ungezwungen etwa folgende Sätze:

1. Ich bin sechs Jahre alt. Ich gehe in die Schule. Ich bin ein Schüler. Ich sitze in der ersten Klasse.

2. Ich gehe an die Wandtafel. Ich fasse die Kreide an. Ich mache einen Punkt (eventuell noch:). Ich lege die Kreide wieder ab. Ich gehe zurück an meinen Platz. Ich sitze in die Bank.

3. Es läutet. Wir haben Pause. Wir verlassen das Schulzimmer. Wir eilen ins Freie. Wir spielen. Wir lachen und sind fröhlich.

4. Die Schule ist zu Ende. Die Schüler verlassen das Zimmer. Sie treten vor das Haus. Sie gehen heim.

5. Die kleine Marie ging nach Hause. Sie lief am Rand der Strasse. Sie war unaufmerksam. Sie fiel über einen Stein. Marie weinte. Ich hob sie auf.

6. Ich komme heim. Ich grüsse die Eltern. Ich lege meine Sachen an ihr Plätzchen. Ich erzähle, was wir in der Schule getan haben; etc.

Eine Mannigfaltigkeit der Darstellung bringt die Anwendung verschiedener Personal- und Zeitformen.

Der Schüler sollte so viel wie möglich angehalten werden, über seine Erfahrungen mündsprachlich sich auszudrücken; diese Rechenschaft hat er sich ebenfalls zu geben über die Arbeiten, die er in der Schule verrichtet. Nichts ist so klein, es gibt Veranlassung zur Äusserung; der Schüler schreibt z. B. einen Buchstaben an die Wandtafel und spricht sich während dieser Tätigkeit aus über die Schriftzüge, die dabei nötig sind. In dieser Selbstkontrolle liegt ein gut Stück geistiger Schulung. Bei sorgfältiger Vorbereitung können späterhin auch Besprechungen, die sich an die Figuren in *A. Fislens* Tabellen (Verlag von J. R. Müller, Zürich) und an die Bilder in *Eglis* „Bildersaal“ (Verlag des Art. Institut Orell Füssli, Zürich) anschliessen, in ähnlicher Weise vorgenommen werden.

Es ist nun freilich weder nötig noch ratsam, eine Fülle solcher Unterhaltungen sich rasch folgen zu lassen. Nicht die Menge der neuen Eindrücke wirkt geistig bildend auf das Kind dieses Alters, nicht die rasche Folge derselben ist's, die des Kindes Geistesleben befruchtet. Ein zu viel, wie ein zu rascher Wechsel in der Vermittlung neuer Eindrücke ist ungesund und verderblich. Unruhige Hast bringt Unsicherheit, leistet der Zerstreuung des Kindes Vorschub und überreizt die kindliche Phantasie. Das Kind sollte angehalten und gewöhnt werden, die Dinge verweilend und mit Aufmerksamkeit zu betrachten. Das kindliche Interesse

muss sich konzentrieren, vertiefen, nicht aber zerstreuen und dadurch abstumpfen.

Wenn wir dennoch eine Fülle von Unterrichtsstoff, der einer mündsprachlichen Behandlung zur Grundlage dienen kann, namhaft machen, so geschah dies, damit der angehende Lehrer eine ihm zusagende Auswahl treffen kann. Ich weiss gar wohl, dass namentlich der erste Schulunterricht in der Anfängerklasse Neulingen im Lehrfach viel Sorge bereitet und sie meist wenig befriedigt. Es ist dies leicht erklärlich. Der Lehramtskandidat hat noch zu wenig Lebenserfahrung; es war ihm bisher meist keine Gelegenheit geboten, die Natur des Kindes eingehenden Studien zu unterwerfen; ihm erscheinen die Bedürfnisse des Kindes noch nicht als eine Naturnotwendigkeit, die sich aus seiner Eigenart und auch als die Folge bisheriger Erziehungseinflüsse unschwer erklärt. Darum fehlt das Verständnis dafür, diesen Bedürfnissen in geeigneter Weise entgegenzukommen. Ein Diener der Schule zu werden, ist keine so leichte Arbeit! — Wir verstehen es darum, dass unter Umständen der Anfangsunterricht dem jungen Pädagogen langweilig und geistlos erscheinen kann; er muss dies werden, wenn der Lehrer nur mit Unbehagen oder mit Widerwillen an seine Arbeit geht.

Wir können es dem Anfänger im Lehrfach nicht verargen, wenn er möglichst rasch Gelegenheit sucht, sein erworbenes Wissen zu verwerten. Ein Verständnis dafür, dass er an das Wissen des jungen Schülers anzuknüpfen hat, dass er also hinabsteigen muss auf das Geistesniveau des Kindes, wenn er seine Aufgabe richtig erfassen und durchführen will, ist ihm meist noch nicht aufgegangen. Und wo dies Verständnis vorhanden wäre, da fehlt die Einsicht, nur Schrittmchen um Schrittmchen sichern Zielen entgegen zu gehen. In der Beschränkung und der engen Umgränzung der Unterrichtsziele zeigt sich der Meister der Schule. Diese Kunst wird erst nach und nach erworben.

III. Die ersten Übungen im Lesen und Schreiben.

Das 6—7jährige Kind liebt den mündlichen Sprachverkehr, weil dieser vielseitiger anregt als die Betätigung mit toten Buchstaben. Dem Kinde dieses Alters fehlt noch die geistige Schulung, die Lesen und Schreiben voraussetzen. Erst mit dem Erstarken seiner geistigen Kraft, mit der Erweiterung seines Anschauungskreises, mit der Hebung des mündsprachlichen Ausdrucks können diese Unterrichtsmittel herbeigezogen werden. Wenn der mündliche Unterricht nicht mehr ausreicht, das geistige Bedürfnis des Kindes zu befriedigen, dann, aber erst dann bedarf derselbe der Unterstützung, der Ergänzung, die das Lesen und das

Schreiben bieten können. Mit Recht sagt Herbert Spencer in seiner Erziehungslehre: „Beherrscht von einem Vorurteil, welches die ganze Wertschätzung statt auf das Wissen selbst, auf die Zeichen dafür legt, sehen viele nicht ein, dass nur, wenn seine Bekanntschaft mit den Gegenständen und Vorgängen des Hauses, der Strasse, des Feldes einigermaßen erschöpfend wird, dass nur dann ein Kind zu den neuen Quellen der Belehrung, welche Bücher bieten, eingeführt werden sollte.“ Und der bekannte Pädagoge Stoy spricht sich folgendermaßen aus: „Die Erwachsenen (voraus die Lehrer!) müssen ablassen von der unseligen Hast, mit welcher sie die Kleinen vorwärts drängen, dürfen nicht mehr durch verfrühtes Lesenlernen sie aus der Welt der frischen Anschauung vor-schnell in die tote Bücherwelt hineintreiben.“ — Ähnlich äussern sich die bedeutendsten Pädagogen.

Das Lesen begreift in sich die Kunst, sichtbare Zeichen für die Sprachlaute mit einander zu verbinden. Die hierdurch entstehenden Wortbilder sind dem Kinde meist bekannt, als Namen von Dingen oder als notwendige Verbindungsglieder im mündsprachlichen Ausdruck. Die Namen der Sprachlaute kennt es aus den Sprach- und Lautirübungen, die mit ihm seit seinem Schulantritte vorgenommen wurden. Er weiss, dass das Wort aus einer Reihe von Lauten zusammengesetzt ist. Die einzelnen Laute lernte es auffassen als Teil des gesprochenen Wortes, und als solche sind sie ihm nicht bloss ein leerer Schall, sondern bedeutungsvolle Lauterscheinungen, die zwar erst in ihrer Verbindung zu voller Geltung gelangen.

Die Verbindung der Laute, wie sie das Sprechen und die Verbindung der Lautzeichen, wie sie später das Schreiben erfordern, stellen an die Geisteskraft der Kinder schon bedeutende Anforderungen. Fehlt im Wortbild ein einziger Laut, ein einziger Buchstabe, oder ist er nicht an richtiger Stelle (verschoben), so kann das Wort zum bedeutungslosen Zerrbild werden.

Das Lesen setzt voraus, dass der Schüler die Zeichen für die Laute kennt, dass er dieselben nach ihrer Gestalt ohne Schwierigkeit zu erkennen vermag. Diese Leistung an sich schon ist keine geringe. Hindernisse zeigen sich, wo einzelne Buchstaben in ihrer Form unwesentlich von einander abweichen, also keine auffallenden charakteristischen Merkmale aufweisen. Die Aufgabe des Lesens wird ferner erschwert durch den Umstand, dass mitunter der nämliche Laut durch verschiedene Buchstaben bezeichnet wird. Konsonantenanhäufungen bereiten dem Kinde meist viel Mühe und Anstrengung, hie und da auch die Wortzusammensetzung. Das lesende Kind muss also vertraut sein mit der Bildung der

Wörter; eine gewisse Schulung nach dieser Richtung ist deshalb unerlässlich. Hiezu wird es befähigt durch vielfache Vergleichung neu auftretender Wörter. Zeigen wir an einem Beispiel, wie wir uns diese Vergleichung denken.

Die Schüler kennen bereits eine kleinere Zahl von Buchstaben; sie können dieselben schreiben und benennen; sie haben gelernt, die Buchstaben zu zweilautigen Silben zu verbinden. Nun gehen wir über zur Bildung von dreilautigen Wörtchen. Die Schüler schreiben die Schriftzeichen, welche das Wörtchen mit bilden, zuerst einzeln, dann gebunden. Sie lesen das Geschriebene. Rechts neben dieses Wörtchen schreibt der Lehrer an die Wandtafel noch einmal die beiden ersten Buchstaben dieses Wörtchens; als drittes Zeichen wird der *r* hingesetzt. Die neue Wortform wird gelesen und mit dem Wörtchen mit verglichen. Die Schüler erkennen sofort, welche Schriftzeichen sich gleich, welche verschieden sind. Sie finden heraus, dass der Schlussbuchstabe äusserlich das Wortbild verändert. Beim Lesen des Wortes erkennen sie auch, dass der Wortklang nicht der nämliche ist, und bei Verwendung der beiden Wörtchen zur Satzbildung nehmen sie wahr, dass die Wortbilder in ihrer unmittelbaren Folge eine neue Sprachform bilden. (mit mir).

Das bewusste Lesen baut sich auf breiter Grundlage auf; ein Mangel in der Vorbereitung kann für den kommenden Unterricht geradezu verhängnisvoll werden; er wird die Schularbeit im besten Falle sehr erschweren. — Mit der Überwindung all dieser technischen Schwierigkeiten sind noch nicht alle Forderungen erfüllt, die an das Lesen gestellt werden. Vom Lesen kann erst gesprochen werden, wenn der Schüler auch den Inhalt des Lesestoffes geistig zu erfassen vermag; einen gewissen Grad geistiger Reife setzt die Ausübung dieser Kunst beim Kinde voraus.

Die Vorübungen zum Schreiben sind vorherrschend Übungen des Auges und der Hand. Wenn das Kind durch das Auge wahrnimmt, wie die einzelnen Formen entstehen, wird es auf Grund dieser Wahrnehmung befähigt, dieselben nachzubilden. Das Sprechen schon mit den ersten Vorübungen zum Schreiben zu verbinden, darf nicht versäumt werden. Während der kleine Schüler mit der Kreide an die Wandtafel die ersten Zeichen hinmalt, benennt er zugleich diese Tätigkeit: das ist ein Punkt; — oder: ich mache einen Punkt; — einen Strich rechts schief auf; — etc. — rechts schief auf — oben rechts gebogen — ab — im gleichen Striche auf — oben rechts gebogen — ab — unten rechts gebogen — auf (*n*) u. s. f. — Es ist erfreulich, zu sehen, wie aufmerksam die Schüler bei diesen Darstellungen sind; ein Beweis, dass

sie denselben ein bestimmtes Interesse entgegenbringen. So gewöhnen sich die Kinder, von allem was sie tun, sich auch mündlich Rechenschaft zu geben. Es kann nicht anders sein, als dass durch diese Übungen die Sprachkraft der Schüler sich zusehends mehrt, das Sprachverständnis sich hebt. Die Darstellung der einzelnen Lautzeichen wird nach solch vorbereitender Übung wenig Schwierigkeiten mehr bieten; dagegen werden solche sicher auftreten bei Verbindung derselben zu grössern Wortbildern. Dieselben mehren sich mit der Bildung mehrsilbiger Wörter, namentlich aber bei Anwendung der Dehnung und Schärfung und der Einführung der grossen Buchstaben des Alphabets.

Man sollte glauben, dass in diesen Tatsachen für den Lehrer Grund genug vorliege, die Anforderungen im Schreiben längere Zeit hindurch in engen Grenzen zu halten. Je selbständiger die Schüler in eng umschriebenem Rahmen werden, desto sicherer ist die Grundlage für die Erweiterung der schriftlichen Darstellung gegeben. Diese schonende Rücksicht fordern wir im Interesse eines sichern und ruhigen Ganges der Schularbeit; sie wird aber geradezu zur Pflicht gegenüber der grossen Zahl der schwach begabten und in der Entwicklung zurückgebliebenen Kinder. Drängen wir ungebührlich, d. h. ohne Berücksichtigung des Individuums und dessen Eigenart vorwärts, so verfallen wir der Schablone. Nichts sollte dem Lehrer bei seiner Tätigkeit höher stehen, als das Streben, die geistige und körperliche Entwicklung des Kindes sorgsam zu unterstützen und zu leiten. Die Entwicklung des Kindes lässt sich nicht kommandiren!

Manche Lehrer, die diese Rücksichten für das schwache Kind missachten oder doch nicht gebührend anerkennen, sind sich nicht bewusst, welch ein Unrecht sie begehen. Vielen Lehrern wird es schwer, entgegen den auf sie einstürmenden unberechtigten Forderungen von Seite der Eltern und Schulvorsteher, ihrem pädagogischen Gewissen gerecht zu werden. Vor mehr als zwanzig Jahren schrieb J. J. Bänninger in Horgen, ein vorzüglicher Elementarlehrer: „Der einzelne Lehrer muss ein starker Mann sein, wenn er sich dem Einfluss eines überall sich breit machenden Formalismus und Konservatismus vollständig entziehen will.“ — Sollte dies Wort nicht auch heute noch seine Geltung haben? Und doch können wir nicht umhin, in erster Linie die Lehrer verantwortlich zu machen für die Verirrungen, die sich im Schulleben der Anfängerklassen zur Zeit noch geltend machen. Sie vor allem aus haben die Pflicht, gestützt auf bessere Einsicht, auf ausreichende Erfahrung, auf Anbahnung besserer Zustände zu dringen. Wenn sie, ihrem pädagogischen Gewissen folgend, ihren Einfluss bei Eltern und Behörden nachdrücklich

geltend machen, sollte es nicht gar schwer werden, diese eines Bessern zu belehren.

Zeigen wir noch, in welcher Verbindung und Ausdehnung wir uns die ersten schriftlichen Darstellungen denken: Sobald eine gewisse Zahl von Buchstaben eingeübt und benannt ist, werden dieselben zu Wortbildern verbunden. Es gibt eine ganze Reihe von zwei- und dreilautigen Wörtchen, die das Kind bisher schon häufig im Sprachverkehr anwandte. Diese werden einzeln wiederholt geschrieben und gelesen, am besten an der Wandtafel. Ihre volle Bedeutung erlangen dieselben aber erst in ihrer Verbindung, z. B.:

1. mit mir, mit dir, mit euch; — zu mir, zu dir, zu euch; — für mich, für dich, für euch; vor dir, vor mir, vor euch; so weit, so laut, so schön, etc.

2. ich bin da, du bist da, er ist auch da; er ist mir gut, er war böse mit mir, er ist müde; was ist das, was hast du; schau mich an; wo bist du, etc.

Diese, wie auch die folgenden kurzen Wortverbindungen werden jeweilen dem Wortreichtum entnommen, der sich aus vorangehenden Besprechungen oder Unterhaltungen ergibt; sie werden geschrieben und dann auch gelesen, zunächst an der Wandtafel (siehe oben), später in der Schulbank. Sie finden, wie früher angedeutet, Anwendung zu freier Satzbildung. Wir schreiben z. B. an die Wandtafel: „mit euch“. Nachdem die Wortverbindung von allen Schülern geschrieben und gelesen worden, fordert der Lehrer die Kinder auf, dieselbe in freier Satzbildung zur Darstellung zu bringen. Es werden Sätze folgender Art gebildet: ich gehe mit euch; ich komme zu euch; mit euch will ich spielen, u. s. f. Erst jetzt werden die Wörtchen von der Wandtafel abgeschrieben; später verlangt der Lehrer, dass die Schüler dieselben auswendig schreiben. Ähnlich verfahren wir mit andern Wortverbindungen. Sollten bei diesen Darstellungen sich noch Anstände zeigen, so werden diese bereinigt, ehe zu folgenden Wortverbindungen geschritten wird.

Ungefähr in gleicher Weise werden folgende Sprachformen, in denen schon Wörtchen mit zwei auslautenden oder zwei anlautenden Konsonanten vorkommen, eingeübt:

3. eins und eins, er eilt heim, rund und schön, ich und du, wir sind jung, er hört mich, hörst du mich nicht, wer ruft mich, du hast recht, er kauft ein, er war gern bei uns;

4. wir sind klein, er war treu, lang und breit, kreuz und quer, ich bin jung und klein, zwei und drei gleich fünf, acht gleich fünf und drei, drei mal zwei gleich sechs, u. s. f.

Diese Sätzchen können auch in anderer Reihenfolge Verwendung finden. Wir dürfen es nicht als eine Überforderung betrachten, wenn in den folgenden Übungen ganz leichte zweisilbige Wörtchen aufgenommen werden:

5. rot oder gelb, schwer oder leicht, weich oder hart, lang oder kurz, laut oder leise, jung oder alt, frisch oder welk, halb oder ganz;

6. ich freue mich, du freust dich, er freut sich, wir freuen uns; ich rede laut, du redest leise, er lernt reden; wir turnen gern, ich gehe voran, er läuft voraus, wir folgen dir nach; hast du geweint, es war traurig, wir waren krank, er ist noch nicht gesund; er hat mich besucht; warum redest du nicht; er redet ganz leise, u. s. f.

Schwieriger sind Sätzchen zu lesen und zu schreiben, in denen Wörter erscheinen mit zwei anlautenden und zwei auslautenden Konsonanten, [noch schwieriger wird die Arbeit, wo sich drei Konsonanten folgen:

7. womit schreibst du, er spricht nicht laut, es springt fort; du springst voran, rechts von dir, links von mir, er bringt mir etwas, es schläft sanft, er kämpft mutig u. s. f.

Wenn in einer ersten Elementarklasse in oben angedeuteter Begrenzung die Schüler nicht nur sicher lesen, sondern auch fehlerlos schreiben lernen, dann ist ein grosses Ziel erreicht und eine sichere Grundlage für den folgenden Unterricht geschaffen. Wie diese Darstellungen beweisen, trete ich der frühen Verwendung von Gegenstandsnamen zu schriftlicher Darstellung entgegen, weil in ihr die Gefahr liegt, dass der Lehrer dabei die natürlichen Grenzen des Möglichen überschreitet. Höchstens könnte ich zugeben, dass dieselben in engster Begrenzung noch Verwendung finden, etwa in folgender Weise:

a) unter dem Dach, unter der Erde, unter dem Eis; vor dem Haus, vor der Türe, vor dem Fenster; neben dem Baume, neben der Tante; durch das Dorf, durch den Wald, durch das Fenster; mit der Feder; mit der Hand, mit dem Vater;

b) an das Ufer, an die Wand, an das Dach; an dem Ufer, an der Wand, an dem Dach; in den Wald, in das Feld, in die Tinte, in den Bach; in dem Wald, in dem Feld, in der Tinte, in dem Bach; auf den Baum, auf den Berg, auf den Tisch; auf dem Baum, auf dem Berg, auf dem Tisch, u. s. f.

c) eine schöne Blume, schöne Blumen; ein reifer Apfel, reife Äpfel; eine kleine Hand, kleine Hände; ein gesundes Kind, gesunde Kinder; ein frischer Zweig, frische Zweige; ein tätiges Mädchen, tätige Mädchen, u. s. f.

IV. Zweites und drittes Schuljahr.

a) *Vom Lesen.* Zu Beginn des zweiten Schuljahres wird das Kind in die Kenntnis der Druckschrift eingeführt. Mit Einführung des Lesebüchleins in Druckschrift lernt es auch kleine zusammenhängende Schriftstücke lesen, d. h. es lernt erkennen und verstehen, wie andere Menschen über ein Ding, eine Erscheinung denken, in welcher verschiedener Art sie diesen Gedanken Ausdruck geben.

Die Arbeit des zweiten Schuljahres schliesst sich enge an die Tätigkeit in der Anfängerklasse an. Der Lesestoff ergibt sich einerseits aus

schriftlichen Darstellungen, die aus dem mündlichen Unterrichte herauswachsen, anderseits bringt das Schulbuch ein Lesematerial, das obige Darstellungen ergänzt und vielseitig beleuchtet. Diese Lesestücke enthalten nicht selten ungewohnte sprachliche Ausdrücke und Redewendungen, deren Einführung einer sorgfältigen Vorbereitung bedarf, damit sie vom Kinde verstanden und späterhin auch richtig angewendet werden können. So wird sich ungezwungen eine Mehrung des Sprachverständnisses und allmählig eine Steigerung der Sprachkraft ergeben. Die Haupttätigkeit fällt auch im zweiten und dritten Schuljahr dem mündlichen Unterrichte zu; immerhin wird dieser mit dem Lesen und dem Schreiben in engste Beziehung treten. Die Lesestücke im Schulbuch behandeln Stoffe aus dem Anschauungskreise der Kinder. Diese Darstellung weicht aber jeweilen ab von der vorausgehenden freien, das Lesen vorbereitenden Besprechung. Im Lesebuch treten neue Sprachformen auf, und diese müssen dem Verständnisse der Kinder nahe gebracht werden.

Eine treffliche Übung, den Inhalt des Lesestoffes dem Kinde zu erschliessen, besteht in der Umschreibung einzelner Sätze. Diese kann im Dialekt wie im schriftsprachlichen Ausdruck vorgenommen werden. Der Lehrer mag der Ansicht sein, seine Schüler haben den geistigen Inhalt eines Satzes, die Bedeutung einer sprachlichen Wendung verstanden. Den sichern Beweis hiefür liefert nur eine sorgfältige Umschreibung des Gedankens, am besten dessen mündsprachliche Wiedergabe.

Ein sicheres Mittel, die Schüler beim Lesen an Aufmerksamkeit zu gewöhnen, ist das Chorlesen; dasselbe ist zugleich ein vorzügliches Disziplinarittel, da der kleinste Fehler beachtet wird und jeder Schüler kontrollirt werden kann. Der einzelne Schüler geht beim Chorlesen aus sich heraus, er fühlt sich frei im Glauben, dass kleine Fehler vom Lehrer nicht beachtet werden. Dies ist freilich nicht zutreffend. Es ist aber nicht nötig, manchmal selbst nicht gut, dass der Lehrer den ertappten Sünder sofort zur Rechenschaft ziehe; er wird sein Ziel, die Kleinen zur Aufmerksamkeit zu erziehen, dennoch sicher erreichen, ohne dass er genötigt wäre, schwächere Schüler bloss zu stellen und dadurch zu entmutigen. Das Chorlesen gewöhnt die Kinder an exakte Aussprache der Lautzeichen, der Silben und Wörter. Der Lehrer wird dies Ziel sicher erreichen, wenn er konsequent ist in seiner Aufsicht und Überwachung. Er wird aber wohl daran tun, nicht alle Fehler, welche die jungen Leser machen, sofort zu korrigiren. Seine Aufgabe wird leichter, wenn er seine Forderungen teilt, gruppirt. Legen wir z. B. auf deutliche Aussprache das Hauptgewicht, dann behandeln wir, bis dieser Forderung in der Hauptsache ein Genüge geschieht, andere Fehler als nebensächlich;

wir lassen sie also einstweilen passiren. Sehen wir besonders auf richtige Betonung, so fallen vorderhand andere Forderungen ausser Betracht. Man mute dem Schüler auf einmal nicht zu viel zu, man lasse ihm Zeit, sich jeweilen zurechtzufinden und einzuleben.

Das richtige Lesen schliesst für den kleinen Schüler eine ganz bedeutende Arbeitsleistung in sich. Die deutliche Aussprache der Lautzeichen, besonders der Anfangs- und Endkonsonanten, die besondere Rücksicht auf Silbentrennung und Wortzusammensetzung erfordern stete Aufmerksamkeit. Bedenken wir, welche Schwierigkeiten dem Schüler erwachsen aus der Dehnung und Schärfung der Wörter, so werden wir die Arbeit, die dem Schüler zugemutet wird, zu würdigen wissen. Die rasche und sichere Verbindung der Wortbilder ergibt sich für den schwächern Schüler auch nicht von selbst, weil damit die weitere Forderung zusammenhängt, den Inhalt des Gelesenen geistig zu erfassen. Wahrlich keine kleine Arbeit!

Das Chorlesen wird anfänglich bewirken, dass alle Silben ungefähr gleich stark betont werden. Das hat zunächst wenig zu bedeuten. Sind die Schüler den früher gestellten Forderungen nachgekommen, dann machen wir sie darauf aufmerksam, dass die Hauptsilben der Wörter stärker betont werden als die Nebensilben. Ein konsequenter Hinweis darauf, wie die zu lesenden Wörter beim blossen Sprechen betont werden, wird die Kinder diesfalls belehren. Hier muss sich der Erfolg zeigen, den eine ernste Schulung des Gehörs allmählig zeitigt. Freilich ist vorzusetzen, dass der Lehrer in seinem mündsprachlichen Ausdruck selbst strengen Anforderungen genügt. Das Lesen als Gesamtleistung aufgefasst, beruht auf einer ernsten Schulung der Sprachwerkzeuge, der Sinnentätigkeit und der durch diese bedingten geistigen Kraft des Schülers.

b) *Das Lesebuch und seine Bedeutung.* Die Schulführung, die sich als Hauptziel setzt, die kleinen Schüler möglichst bald das Lesen erlernen zu lassen, beginnt mit dem Schreiblese-Unterricht schon frühzeitig, bereits in den ersten Schulwochen. Diese Schulführung bedarf von Anfang an gewisser äusserer Hilfsmittel, von denen das notwendigste und beliebteste ein Lesebüchlein ist, das so ziemlich von der ersten Schulzeit an Verwendung findet. Der kleine Schüler wird genötigt, täglich längere Zeit schreibend und lesend sich zu betätigen; das Lesebüchlein schafft auch Gelegenheit und gibt Veranlassung, die Kinder zu Hause zu beschäftigen. Der mündliche Unterricht, das Lebenselement des sechsjährigen Kindes kommt nicht zur wünschbaren Geltung; der Lesebuch-Unterricht ist an dessen Stelle getreten. — Thomas Scherr, der Begründer der zürcherischen Volksschule, geisselte dieses Vorgehen

in seiner Schrift: „Mutter und Kind“ in scharfen Worten. Umsonst! Der „Fibel-Unfug“ blüht heute so prächtig wie vor 30 Jahren. Eine sichere Heilung dieses krankhaften Zustandes ist nach bisherigen Erfahrungen von der Lehrerschaft kaum zu erwarten; ein ernstes Vorgehen der beaufsichtigenden Organe wird eher zum Ziele führen.

Der Gebrauch eines Lesebüchleins im ersten Schuljahre führt leicht dahin, das Kind zum Viellesen zu erziehen. Dies ist nach unserer Auffassung nicht vom Guten. Das Viellesen hält die Kinder ab von eigener Beobachtung. Mühelos eignet sich der kleine Schüler durch das Viellesen verschiedene Kenntnisse an. Aber glaube niemand, dass dieser Erwerb ein solider, ein dauernder sei. Das Viellesen hat seine Bedeutung für einen Menschen, dessen solide geistige Schulung eine ziemliche Höhe erreicht hat. Diese Schulung muss aber erworben sein, nicht etwa durch Lesen, sondern durch Erfahrung, durch eigene Beobachtung, wozu das Leben, besonders angeregt und angeleitet durch die Schule, reichlich Anlass bieten wird.

Wenn wir für das erste Schuljahr von einem Lesebüchlein in der Hand des Schülers absehen, so wünschen wir, dass dem Schüler der zweiten und dritten Schulklasse ein solches geboten werde. Dasselbe wird sich sachlich im Anschauungskreise der Kinder bewegen, die sprachliche Form anfänglich möglichst einfach und bestimmt den Sachinhalt zur Darstellung bringen. — Dem Lesebuch fällt die Aufgabe zu, den mündlichen Unterricht zu unterstützen, zu ergänzen, sowohl nach der rein sprachlichen, wie nach der sachlichen und begrifflichen Seite hin. Aber die Hauptaufgabe beim Sprachunterrichte darf ihm nicht zugewiesen werden. Es gibt zwar Lehrer, die verlangen, dass das Lesebuch auch ein Lehrbuch sei, dass es alles Stoffmaterial biete, das in der Schule zur Behandlung kommen soll. Sie gehen noch weiter und fordern, dass dieses Material für bestimmte Zwecke bereits zugeschnitten sei; ebenso wird von diesen Lehrern gewünscht, dass auch die Reihenfolge der formal sprachlichen Übungen und die Art ihrer Anwendung und Einübung im Buche vorgeschrieben werde. — Diese Kollegen scheinen zu vergessen, dass hierdurch die Individualität des Lehrers ungebührlich eingeengt, dieser zu sehr an das Buch gebunden würde. Nach unserer Auffassung muss der Lehrer über dem Schulbuche stehen. Wir sehen in der Zumutung, dass der Elementarlehrer zum Diener des Schulbuches herabgewürdigt werde, geradezu eine Beleidigung dieses Standes.

c) *Die schriftsprachliche Darstellung.* Die schriftsprachliche Darstellung in der zweiten Schulklasse reiht sich naturgemäss den Anfangsleistungen, wie sie für die Anfängerklasse vorgesehen wurden, an. Es

folgen also die Einübung der grossen Buchstaben unserer Schreibschrift, die Anwendung der Mehrzahlform, der Dehnung und Schärfung der Wörter. Diese Sprachformen sind den Schülern wenigstens teilweise bekannt aus dem Sprachunterricht im ersten Schuljahr; ihre schriftliche Anwendung und Übung fällt dem zweiten Schuljahre zu. Hat die erste Klasse solid gearbeitet, so sollte der Fortgang der Arbeit auf keine grossen Schwierigkeiten stossen, insofern die jedesmalige Vorbereitung der schriftlichen Darstellung eine Häufung derselben zu vermeiden verstand. Worin bestehen nun diese Arbeiten?

1. Übergang zur einfachen Satzbildung; allmälige Erweiterung dieser Darstellungen zu kleinen Sprachganzen, wie sie früher beim mündlichen Unterrichte vorkamen.

2. Kurze Zusammenfassung eng gehaltener Beschreibungen, anfänglich nur aus wenig Sätzchen bestehend.

3. Niederschreiben (zunächst an die Wandtafel, dann erst ins Heft) einzelner Bruchstücke von früher gelernten Versen und Sprüchen; später in angemessener Erweiterung.

4. Kurz gehaltene Wiedergabe des Inhaltes von kleinen Lesestücken; alles zunächst sehr einfach gehalten.

Mit der Zunahme der Leistungsfähigkeit werden die schriftlichen Darstellungen sich erweitern nach Umfang und Inhalt. Mit diesem Zeitpunkt können alsdann einzelne Lesestücke intensiver zu schriftlichen Arbeiten herbeigezogen werden. Zeigen wir kurz, wie dies gemeint ist.

Es kommt zur Behandlung Lesestück 79: „Der brave Sohn“ von Jais (Lesebuch für die zweite Klasse der Elementarschule — Kanton Zürich, Verlag der Erziehungsdirektion). Kurzer Inhalt: „Martin war ein zehnjähriger Knabe. Sein alter Vater konnte nichts mehr verdienen. Martin suchte Arbeit. Ein Bauer stellte ihn an. Er musste das Vieh hüten. Jeden Samstag erhielt Martin seinen Lohn. Er brachte ihn seinem Vater. Wie glücklich war der Knabe.“

Das Lesestück wird durch den Unterricht vorbereitet, vom Lehrer erzählt, dann abgefragt und von den Schülern im Dialekt nacherzählt; jetzt wird es gelesen. Vielleicht ist es notwendig, dass die Schüler Satz um Satz im Dialekt erzählen. — Das Lesestück enthält verschiedene ungewohnte Ausdrücke und Redewendungen; diese bedürfen der Besprechung und Klarlegung. Dieselben werden erklärt, umschrieben und schliesslich von einzelnen Schülern an die Wandtafel geschrieben; z. B.: ein zehnjähriger Knabe — hielt um Arbeit an — etwas verdienen — zum Viehhüten annehmen — ein kleiner Lohn — jeden Samstag — sehr glücklich.

Diese Sprachformen können auch zu weiterer Satzbildung mündlich Verwertung finden; sie werden schliesslich von den Schülern ins Heft geschrieben.

In einer folgenden Stunde kann das Lesestück schriftdeutsch erzählt werden; als Wegleitung hiefür dienen den Schülern die ins Heft geschriebenen Wörter. — Je nach der Begabung der Schulklasse kann von ihr verlangt werden, dass sie in einigen Sätzen sich über Martin ausspreche. Bei mündlicher Vorbereitung dieser Aufgabe sollte eine befriedigende Leistung möglich werden.

In ähnlicher Weise können andere Lesestücke in beschränktem Masse in den Dienst der schriftlichen Darstellung gezogen werden. Ausdehnung und Umfang derselben hat der Lehrer zu bestimmen unter Berücksichtigung der Sprachkraft der einzelnen Schulklasse.

III. Klasse. „Der Kohl“ v. Chr. Schmid (Lesebuch Nr. 20).

1. *Vorbereitung*: Kurze Besprechung über Bepflanzung der Gartenbeete.
2. *Freies Erzählen*, möglichst anlehnend an das Buch (Dialekt).
3. *Abfragen* und Wiedererzählen durch Schüler.
4. *Lesen von Satz zu Satz*. Erläuterung, wo dies angezeigt erscheint.
5. *Umschreibung* einzelner ungewohnter Ausdrücke und ganzer Sätze.
6. *Einlesen im Chor und im Einzellesen*.

Aufgabenstellung im Anschluss an das Lesestück.

I. Die Schüler schreiben einzelne Wörter und Sprachformen an die Wandtafel (Diktat!):

eine fleissige Mutter, Gemüse aller Art, zu ihrer kleinen Tochter, an der untern Seite des Kohlblattes, Dingerchen, Eilein, schädliche Raupen, Schmetterlinge, unversehrt bleiben, u. s. f.

An Hand dieser Merkwörter erzählen die Schüler die Geschichte in Schriftsprache. Eine Auswahl dieser Wörter kann auch zu freier Satzbildung verwendet werden; z. B. bauen — baute, verwandeln sich, suche ab — absuchen, unversehrt bleiben, meinen — meinte, denken — dachte; etc.

II. *Schriftliche Darstellung* — dem Entwicklungsgrad der Schüler angemessen.

„Im Heuet“ (Lesebuch Nr. 29).

I. *Behandlung des Lesestückes* wie oben angedeutet.

II. *Aufgabenstellung*.

Die Schüler schreiben nach Diktat an die Wandtafel:

- a) im Monat Juni, herrliche Tage, die Landleute, mit Freude und Lust, reif geworden, eine strenge Zeit, bei Tagesanbruch, die rüstigen Mäher, nicht zur Ruhe; etc.

An Hand dieser Ausdrücke zusammenhängendes mündliches Erzählen in Schriftsprache.

- b) sich einstellen, arbeiten, reif werden, beginnen, sehen — sah, kommen — kamen, untergehen; etc.

Freie Satzbildung (mündlich und schriftlich) mit diesen Wörtern in einfachen und zusammengesetzten Sätzen, z. B.:

Die Mäher stellen sich am Morgen frühe ein. Die Soldaten stellen sich rechtzeitig in der Kaserne ein. Die Schüler stellten sich pünktlich ein. — Wir sahen, dass die Mäher das reife Gras abmähten. Sie sahen, wie Kinder beim

Heuen halfen. Die Landleute kommen nicht zur Ruhe, bis die Sonne untergegangen ist. (Anwendung anderer Zeitform!)

- c) *Kurze, freie Zusammenfassung* der kleinen Erzählung.
- d) Die Schüler erzählen, was sie beim Mähen beobachten, beim Wenden, beim Heuladen, etc.
- e) Die ganze Arbeit des Heuens wird kurz zusammengefasst, zunächst mündlich, event. auch schriftlich, an Hand folgender Merkwörter:
mähen, streuen, wenden, dürr, Heu, sammeln, aufladen, heimführen; —

in Ausführung:

Die Mäher mähen das reife Gras. Sie streuen das abgemähte Gras auf die Wiese. Sie wenden es oft, dass es trocken und dürr wird. Das dürre Gras heisst Heu. Das Heu wird in Haufen gesammelt. Die Heuer laden das Heu auf den Wagen und führen es heim. Das Heu dient dem Vieh zur Nahrung im Winter.

Diese Ausführungen sollen nur andeuten, wie ein Lesestück sprachlich verwertet werden kann. Sache des Lehrers ist es, im einzelnen Fall diejenige sprachliche Behandlung zu wählen, welche für die Schulkasse geboten erscheint.

Es mag dieser Darstellung entgegengehalten werden, solch ausführliche Behandlung eines einzelnen Lesestückes nehme gar viel Zeit in Anspruch, man komme nicht vorwärts und erreiche auf diese Weise das durch den Lehrplan gesteckte Ziel nicht; auch sei es unmöglich, alle Lesestücke so durchzunehmen. Ich gestehe gerne, dass nicht alle Lesestücke in angedeuteter Weise behandelt werden können; namentlich werden sich Gedichte meist nicht eignen zu eingehender sprachlicher Behandlung; ihre Bedeutung ist anderswo zu suchen. Die Menge des behandelten Unterrichtsstoffes kommt hier nicht in Frage; von grösserer Bedeutung ist die Art und Weise, wie gearbeitet wird. Gründliche Schulung in eng begrenztem Anschauungskreis hat für die Schüler ungleich mehr Wert, als oberflächliche Behandlung einer noch so grossen Stoffmenge.

Man wird mir weiter entgegen, dass die sprachliche Behandlung der Lesestücke, wie wir sie verlangen, nicht ermögliche, bestimmte Sprach(Satz-)formen bis zu völlig sicherer Anwendung einzuüben. Das ist richtig, der Weg, den wir einschlagen, weicht ab von dem bisher begangenen; damit wird aber kaum bewiesen werden, dass er nicht leichter und ungezwungener zum endlichen Ziele führe. Wenn die Schüler soweit geschult werden, in ihren mündlichen und schriftlichen Darstellungen mit Bewusstsein die passende sprachliche Form und Ausdrucksweise zu wählen, so dürfte damit das Ziel, das sich der Sprachunterricht der Elementarschule setzt, so ziemlich erreicht sein. Kann dies geschehen, ohne dass wir die Schüler mit der speziellen Einübung der formalen Sprachformen an zusammenhanglosem Sprachstoffe abquälen, dann leisten wir den Schülern und der ganzen Schulführung einen grossen Dienst.

Auffallen mag, dass meine Aufgabenstellung in etwas unbestimmten Formen sich äussert. Der Grund liegt darin: ich wollte keine speziellen Vorschriften für den einzelnen Fall geben; es muss jederzeit Sache des Lehrers sein, die Aufgaben für die Schüler so zu bemessen, dass sie dem Grade ihrer geistigen Schulung sich anbequemen.

Ein treffliches Mittel, die geistige und sprachliche Bildung der Schüler zu fördern, bieten Spaziergänge, kleinere und grössere Ausflüge. Auch hier wird der Lehrer, früher ausgesprochenem Grundsatz entsprechend, nicht einzig und vornehmlich die Schüler nur auf Dinge und deren Namen aufmerksam machen; viel instruktiver und belehrender sind wechselnde Bilder aus dem Natur- und Menschenleben. Bei diesen Ausflügen wird sich Gelegenheit bieten, zu sprechen von den Arbeiten, die in Garten und Wiese, in Feld und Wald, in den verschiedenen Jahreszeiten ausgeführt werden. Ebenso wichtig ist, dass die Kinder in das Leben der Pflanzen und Tiere einen Einblick gewinnen.

Anschliessend an eigene Beobachtung können dann mündlich und schriftlich kurze Arbeiten ausgeführt werden: Die Schüler erzählen, wie das Mähen des Grases, wie das Wenden desselben, wie das Sammeln des Heues vor sich geht. So reden sie vom Pflügen, vom Eggen, vom Säen; sie erzählen wie die Erdäpfel gesteckt, ausgegraben werden, wie der Gärtner (Lehrer) ein Bäumchen setzt, das Mädchen ein Rosenstöcklein pflegt, wie der Maikäfer aussieht, wie die Spinne ihr Netz spinnt, wie sie ihre Beute fängt, u. s. f.

Grössere Ausflüge (III. Klasse) geben Anlass zu verschiedenen Besprechungen, die im Zusammenhang eine grössere Beschreibung darstellen. Es wird da gesprochen werden von den nötigen

1. Vorarbeiten, von der
2. Eisenbahnfahrt: Beobachtungen von einer Station zur andern.
3. Das Ziel der Reise: Fusstour — aussichtsreiche Punkte — ebenso
4. Heimreise: Erlebnisse auf derselben.

Eine freundliche Abwechslung in der Betätigung der Schüler bieten Beobachtungen über die Witterungserscheinungen im Laufe eine Woche, eines Monats und deren schliessliche Zusammenfassung in einem Wochen- oder Monatsbericht.

Grosse Freude endlich gewährt den Kindern die Aufzucht eines Pflänzchens im Laufe des Frühlings und Sommers. Die Schüler machen regelmässig ihre Beobachtungen, notiren auffallende Erscheinungen (sofern ihre Schreibkraft dies gestattet) mit Angabe des Tages und stellen schliesslich das Ganze zusammen.

V. Schlusswort.

Unsere Ausführungen können vom pädagogischen Standpunkte aus wohl kaum angefochten werden. Sie gehen aus von der Natur des Kindes, von seinem Bedürfnis, und werden auch den Anforderungen gerecht, welche das Leben an die Schulführung zu stellen berechtigt ist.

Wenn das äussere Lehrziel der ersten Schulklasse ziemlich reduziert ist, so hat dies für die obern Klassen nur günstige Folgen; denn auf die gründliche Vorarbeit in der Anfängerklasse kann in der kommenden Schulzeit um so sicherer aufgebaut werden, und es ergeben sich bei sorgfältigem Vorgehen die wünschbaren Fortschritte mit ziemlicher Sicherheit.