Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 12 (1939-1940)

Heft: 12

Artikel: Der Aufsatz- und Stilistikunterricht an der Mittelschule

Autor: Lang, Paul

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-850820

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: 17.07.2025

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

Der Aufsatz- und Stilistikunterricht an der Mittelschule.

Von Prof. Dr. PAUL LANG, Zürich. [1])

Die Legitimation zu den nachfolgenden Aeußerungen geben mir eine fünfzehnjährige Praxis des Deutschunterrichts an privaten wie an staatlichen Schulen, für Deutschsprachige und Fremdsprachige, sowie eine ebenso lange, zu Zeiten sehr intensive Beschäftigung mit den theoretischen Bemühungen um die Methodik des Deutschunterrichts sowohl in der Schweiz wie im Deutschen Reiche.

Es ist klar, daß jede wissenschaftliche Auseinandersetzung aus irgendeinem Ungenügen entsteht. Der innerste Kern meiner Darlegungen ist die Problematik der Aufsatzkritik. Letztlich ist sie wohl darum so groß, weil in ihr die Problematik aller erzieherischen Beeinflussung überhaupt sich am schärfsten äußert. Das hindert nicht, sie als methodisches Problem zu sehen, das vielleicht in Zukunft besser zu lösen ist. Die Frage der Aufsatzkritik führte mich zur Frage, wieweit Stil überhaupt lehrbar sei. Daraus wiederum erwuchs der Plan eines Stilistischen Arbeitsbuches, worüber ich bereits im Herbst 1938 an der Gymnasiallehrertagung eine Mitteilung zu machen Gelegenheit fand. Das Buch ist inzwischen zu über zwei Dritteln fertig geworden und wird, soweit es von mir abhängt, am Ende dieses Jahres veröffentlicht werden können. Die nachfolgenden Aeußerungen möchten nun im Lichte dieser meiner Entwicklung den Aufsatz- und den Stilistikunterricht in ihren gegenseitigen jetzigen und eventuellen zukünftigen Beziehungen durchleuchten. Ich darf wohl der Meinung sein, daß die erwähnte Problematik nicht nur von mir empfunden wird, sondern sehr vielen Fachkollegen ebenfalls innerstes Anliegen ist.

Es kann sich jedoch der beschränkten Zeit wegen hier um keinen langen historischen Aufriß handeln. Es geht mir um die Zukunft, nicht um die Vergangenheit. Ebenso wenig werde ich mich in das strittige Gestrüpp von grammatischen und stilistischen Einzelfragen begeben. Ich werde mich auf die methodische Seite beschränken, diese aber umso eindringlicher herauszuarbeiten versuchen. Dabei werde ich dem Stilistikunterricht mehr Zeit widmen als dem Aufsatzunterricht, hauptsächlich weil er bisher viel weniger diskutiert worden ist. Am Schlusse soll immerhin in einem gedrängten historischen Ueberblick unternommen werden, die hier postulierten Forderungen in der Entwicklungsgeschichte der Methodik unseres Faches zu verankern.

Die Schwierigkeit des Aufsatzunterrichts liegt wohl daran, in jedem einzelnen Falle das richtige Maß zu finden zwischen Freiheit und Zwang, Stoff und Gestalt, Ausdruck und Nachahmung, Ausbildung der individuellen Strebungen und Einordnung in Tradition und Gemeinschaft. Im Lichte dieser Gegensatzpaare ist die bisherige Entwicklung doch wohl so verlaufen, daß eine sehr lange erste Periode, die etwa mit den Humanistenschulen beginnt, ganz unter dem Zeichen der Nachahmung klassischer Muster stand. Der Aufsatzunterricht war, wie jeder andere, völlig autoritär. Der Schüler hatte sich einzuordnen und die geltenden rhetorisch-stilistischen Muster nachzubilden. Dieser ersten Periode folgte Ende des letzten Jahrhunderts eine zweite, die unter dem Zeichen der Gegenströmung stand. Lebensnähe und Respektierung der werdenden Individualität des Kindes verlangte sie. Bei ihren extremsten Vertretern wuchs sich die neue Forderung zu der nach dem absolut freien Aufsatz aus, nicht nur in der Stoffwahl, mitunter auch in Stil und Interpunktion. Selbstverständlich, daß Chrien und Dispositionen dabei mit über Bord geworfen wurden. Ich bin der Auffassung, daß diese zweite Periode heute als abgeschlossen betrachtet werden darf. Was wohl bereits die meisten Lehrer instinktiv tun, soll heute methodisch klar formuliert werden: die jetzige dritte Periode des Aufsatzunterrichts steht unter dem Gesetz der fruchtbaren Synthese zwischen Freiheit und Zwang.

Das allgemein Formulierte lasse sich nun die Formulierung in aufsatztechnischen Begriffen gefallen. Bei der Stellung der Themen scheinen mir Freiheit und Zwang glücklich gemischt, wenn zwar in jedem Falle die Gattung des Aufsatzes und mithin seine stilistische Form für alle vorgeschrieben und gleich ist, dabei aber doch im Thema auf die verschiedenen Individualitäten jede nur denkbare Rücksicht genommen wird. Im Idealfall muß also jeder Schüler ein Thema erhalten, das ihm liegt; durch die gleiche formale Voraussetzung aber ist anderseits Gewähr für eine ergiebige Aufsatzkritik und eine gerechte Notenbewertung geschaffen. Technisch heißt diese Lösung: das Rahmenthema. Ein Beispiel aus der Unterstufe: Ein Gang durch ... (Zoologischer Garten, Botanischer Garten, Kunstausstellung, Landesmuseum, die Altstadt, das Dorf usw. usw.), eins aus der Oberstufe: Eine Technik, die ich beherrsche (annähernd beherrsche). Ich habe für diesen letzteren Aufsatz, den ich im 12. Schuljahr seit etwa fünf Jahren stelle, an die dreißig verschiedene Themen erhalten. Besonders interessant waren etwa: Klettern, Faltbootfahren, Segelfliegen, Mikroskopieren, Reiten, Fechten, Buchhaltung, Schachspielen, Segeln. Einer schrieb mir über die Technik der Selbstanalyse, in der er zu seinem Leidwesen Spezialist geworden sei! Ein zielbewußter Aufsatzunterricht sollte m. E.

[1]) Zusammenfassung eines Vortrages, der am 24. I. 40 in der Zürcher Gesellschaft für deutsche Sprache und Literatur gehalten worden ist.

auch der Stufung der Schwierigkeit alle Beachtung schenken. Zu diesem Behufe muß man sich klarmachen, welche Gattungen besonders ergiebig sind, und in welcher Reihenfolge sie einander folgen sollen. Nach langjähriger Ueberlegung haben sich für mich folgende 7 Gattungen als Hauptgattungen herausgeschält:

1. Die Nacherzählung (Formproblem: Richtige Chronologie).
2. Die Erzählung eines eigenen Erlebnisses (Formproblem: richtige Themenwahl, Anfang, Schluß).
3. Die Erinnerung, z. B. Frühe Knabenspiele (Formproblem: Auswahl, Ordnung, Steigerung, Anfang, Schluß).
4. Die dynamische Beschreibung, z. B. Ein Gang durch den Zoologischen Garten (Formproblem: Auswahl, Deutlichmachung des Bewegungsablaufs, Anfang, Schluß).
5. Die statische Beschreibung, z. B. Ein Bild (Formproblem: Die Erzeugung von innerer Bewegung, z. T. durch Erfindung eines Bewegungsablaufs im Bilde selber, z. T. durch lebhaften Ausdruck von Empfindungen und Gefühlen im Betrachter).
6. Die vergleichende Abhandlung, z. B. Zwei gegensätzliche Typen aus Klassikerdramen, wie Alba/Egmont, Philipp/Posa (Formproblem: Auswahl der Elemente, Schärfe des Gegensatzes, dialektische Spannung, Ueberleitungen, Steigerung, zusammenfassender Schluß).
7. Die monographische Abhandlung, z. B. Die Kameradschaft (Formproblem: Auswahl der Elemente, Abgrenzung des Begriffs, Bau, Steigerung, dialektische Spannung, Anfang, Schluß).

Allerdings erschöpfen diese Aufsatzgattungen durchaus nicht das Insgesamt stilistischer Bemühungen um größere Sprachganze. So kann auf der Unterstufe gelegentlich auch der Phantasieaufsatz gestellt werden (Wenn ich Millionär wäre; formal interessant als Konditionalisübung). Klassen mit lebhaftem Innenleben, vor allem wohl auch Mädchenklassen, versuchen sich gelegentlich einmal im Dialogaufsatz (Dramatisierung) anstelle einer Nacherzählung. Dazu kommt auf allen Stufen der Brief und die Zusammenfassung, welche Gattungen nicht mehr zu den Aufsätzen gehören, ev. weitere, aus diesen beiden stilistischen Gattungen abgeleitete größere stilistische Uebungen (Beschwerde, Eingabe, Gutachten, Sitzungsbericht, Debattenbericht usw.).

Die oben erwähnte Systematik beruht auf meinem Aufsatzunterricht für Schüler des 9.—12. Schuljahres. Sie ist nicht so zu verstehen, daß in den unteren Klassen nur die unteren Nummern, in den obern nur die obern zur Behandlung gestellt würden. Vielmehr verzahnen sich die Gattungen, so daß etwa die dritte Gattung im neunten und zehnten Schuljahre gestellt wird, die fünfte im zehnten und wieder im zwölften. Es ist denkbar, daß ein Erlebnisaufsatz, an sich eine einfache Kategorie, mit sehr gesteigerten Ansprüchen auch im letzten Schuljahr gegeben wird. So ließ ich einmal kurz vor dem Diplom eine begabte Klasse folgenden Aufsatz schreiben: Ein ... Erlebnis" (künstlerisches, wissenschaftliches, moralisches). Wie derselbe Stoffinhalt formal mit gesteigerten Ansprüchen als Aufsatzthema benützt werden kann, zeigt diese Reihe: Stoffinhalt: Skifahren. 9. Schuljahr Erlebnisaufsatz: Ein feiner Skiausflug; 10. Schuljahr Erinnerungsaufsatz: Glück und Unglück beim Skifahren; 12. Schuljahr Monographische Abhandlung: Eine Technik, die ich beherrsche: das Skifahren.

Wenn auch eine ziemlich große Freiheit innerhalb dieser Systematik möglich ist, so sollte der Grundcharakter ihrer hierarchischen Ordnung doch nicht übersehen werden: das allmähliche Hinaufführen zur gedanklichen Meisterung eines Stoffes, wie sie in der reinen Abhandlung verlangt wird! Damit haben wir den Anschluß ans praktische Leben erreicht. Denn alle größeren schriftlichen Darstellungen, die unsere Schüler später in ihrer beruflichen oder öffentlichen Karriere zu meistern haben, gehören dem Abhandlungstypus an, handle es sich um Gutachten, Jahresberichte, Fachartikel oder Dissertationen.

Nicht nur in der Themenwahl aber muß sich eine vernünftige Mischung von Freiheit und Zwang nachweisen lassen, ebenso wichtig ist sie für die Durchführung der Aufsatzarbeit. Ich halte dafür, daß die besonderen Schwierigkeiten jeder der sieben Hauptgattungen nur einmal anhand eines Beispiels bewußt gemacht werden sollen. Es ist auch durchaus nicht wünschenswert, daß der so erarbeitete Aufsatz dann in Reinschrift festgehalten wird, wenn es auch bei schwächeren Klassen verständlich erscheint. Auf alle Fälle muß aber das Ringen um die Form bei allen späteren Themen der gleichen Gattung von jedem Schüler selber vorgenommen werden. Gerade darin liegt ja der eminent erzieherische Wert des Aufsatzunterrichts. Die methodische Förderung kann in der Folge dann nur noch durch die Aufsatzkritik gegeben werden, teils durch das Vorlesenlassen geglückter Aufsätze (eventl. auch nur bestimmter Partien), teils durch das Vorlesen von musterhaften schriftstellerischen Lösungen des gleichen Formproblems, teils durch die individuelle Aussprache mit einzelnen Schülern. Zeitmangel verbietet es mir, an dieser Stelle das mit dem Erziehungsproblem an sich eng zusammenhängende Problem des Aufsatzstoffes überhaupt zu berühren. Ich muß mich streng auf die formalen und im engeren Sinne methodischen Fragen beschränken. Was die mündliche Aufsatzkritik angeht, so ist es vielleicht interessant zu hören, zu welcher Praxis ich selber gekommen bin. Es gelingt mir in der Regel, die Aufsatzkritik auf eine Stunde zu be-

schränken, wenn auch nur mit ziemlicher Mühe. Diese Stunde hat folgenden schematischen Aufbau: 1. Besprechung der guten oder schlechten Lösung des Formproblems, Vorlesen illustrierender Beispiele; 2. Diktat der häufig vorgekommenen grammatischen und stilistischen Fehler, die ich ausmerzen möchte; teilweise werden die entsprechenden Sätze am Anfang an die Tafel geschrieben, so daß die Klasse die Fehler herausfinden kann. Das Diktat besteht aus kurzen Regeln mit Beispielen, eventl. wird auch auf einen Paragraphen der Grammatik verwiesen. 3. Sprechstunde. Alle Schüler, in deren Aufsätzen sich Fragezeichen finden, müssen sich diese Fehler individuell erklären lassen; gleichzeitig können sich alle melden, die eine Korrektur nicht verstehen. Wer nicht in die Sprechstunde kommt, beginnt mit der Korrektur.

Wie oben erwähnt, betrachte ich als wichtigste erzieherische Funktion des Aufsatzunterrichtes die allmähliche geistige Meisterung eines gegebenen Stoffes durch die schriftliche Darstellung, also die Lösung des gestellten Formproblems. Der Erwerb eines korrekten und gefälligen Stiles ist aber ein Ziel für sich, das auch durch andere stilistische Arbeiten als Aufsätze, teilweise auch durch die Lektüre, den mündlichen Vortrag usw. erreicht werden kann! Nach meiner Meinung wird die Kraft des Lehrers heute bis weit hinauf viel zu sehr durch grammatische und stilistische Korrekturen erschöpft, sodaß er für die Mithilfe bei der Meisterung der größeren Formen viel zu wenig Zeit übrig hat. So bin ich auf Grund dieser Problematik der Aufsatzkritik auf die Idee gekommen, ein stilistisches Arbeitsbuch zu schaffen, das dem Lehrer gestatten würde, immer wieder vorkommende stilistische Ungeschicklichkeiten so rationell auszumerzen, wie es gewöhnlich im neunten und zehnten Schuljahr mit den Orthographie- und Kommafehlern gelingt. Zugleich sollte es für die Struktur größerer Sprachganzer Regeln und Uebungen bieten, die selbst weniger Begabten einen bedeutenden Fortschritt ermöglichen dürften.

Es handelt sich bei dieser Stilistik, das sei ganz klar gemacht, ausschließlich um eine Stilistik der Sachsprache, die ich normativ-funktionelle Stilistik benennen möchte. Sie ist scharf zu unterscheiden von drei andern Arten der Stilistik, nämlich der rhetorischen, die in der Kenntnis der antiken Stilfiguren besteht, der aesthetischen, welche die besonderen Kunstmittel eines bestimmten deutschen Dichters oder überhaupt die stilistischen Kunstmittel der deutschen Dichtung untersucht, endlich der sprachhistorischen, welche feststellt, an welchen stilistischen Eigentümlichkeiten das sprachgeschichtliche Alter eines Textes zu erkennnen ist. Diese drei höheren Stilistiken können ausnahmsweise auch im Deutschunterricht vorkommen, aber nicht im Aufsatz-, sondern im Literaturunterricht. Im wesentlichen gehören sie allerdings erst auf die Hochschulstufe.

Die erwähnte Stilistik der Sachsprache, die ich als Ergänzung des Aufsatzunterrichtes und womöglich im engsten Zusammenhang mit ihm gepflegt sehen möchte, nenne ich normativ, weil es sich um das Beibringen der Norm des guten Gebrauchs handeln soll. Wenn ich die Norm als bindend erkläre, so steht dieser stilistische Betrieb in strengstem Gegensatz zu der vorwiegend deskriptiven Haltung des Vertreters der aesthetischen und der sprachgeschichtlichen Stilistik. Funktionell aber nenne ich sie, weil ich jede Regel, die ich einpräge, aus den sprachlichen Funktionen ableite. Nur das am Stile erachte ich als lehrbar, was funktionell als richtig und wesentlich bewiesen werden kann. Das Kriterium ist somit niemals das subjektive „Sprachgefühl" („Ich hasse diese Wendung", „das und das ist unschön" usw.), sondern einzig der Beweis, daß bei Beobachtung dieser Regel ein klarerer und flüssigerer Stil gewährleistet wird. Der Stil der Sachsprache ist eben durch diese beiden Erfordernisse gekennzeichnet: er muß klar sein und gefällig zu lesen. Höhere Ansprüche stellt die Sachsprache nicht. Diese aber müssen erfüllt sein, und ich behaupte, daß auch sprachlich wenig Begabte weitgehend dazu erzogen werden können.

Ich habe oben erwähnt, daß diese Stilistik womöglich im Anschluß an die Aufsatzkritik betrieben werden sollte. Das Arbeitsbuch, das ich binnen kurzem vorlegen werde, besteht aus 200 Uebungen, die in den theoretischen Teil eingebettet sind und die Hauptmasse des Textes bilden. Sie sind in konzentrischen Kreisen angeordnet, und zwar so, daß jedes Unterkapitel in der Regel drei bis vier Uebungen enthält, wovon die zweite (b) schwieriger ist als die erste (a) und die dritte (c) wiederum schwieriger als die zweite. Im neunten Schuljahre nimmt man somit zweckmäßig die a-Uebungen durch, im zehnten die b-Uebungen usw. Das braucht nun aber nicht schematisch zu geschehen. Stellt ein Lehrer beispielsweise bei der Rückgabe der ersten Aufsätze fest, daß die Regeln der Uebungen 24, 55, 68, 97 und 100 verletzt worden sind, so wird es zweckmäßig sein, im Anschluß an die betreffenden Tafelbeispiele diese fünf Uebungen in der Stunde der Aufsatzkritik oder der nächstfolgenden durchzunehmen und der ganzen Klasse oder einzelnen Schülern die schriftliche Erledigung aufzugeben. Wenn der Lehrer dann am Ende des 3. Quartals findet, daß er von den 200 a-Uebungen auf diese Weise bereits 150 im Laufe des Jahres durchgenommen hat, so wird er nur noch 50 im letzten Quartal in besonderen Stunden systematisch durchnehmen müssen. Wahrscheinlich ist ein solches Vorgehen bedeutend günstiger, als wenn der ganze Inhalt des Arbeits-

buches jede Woche in einer speziellen Stilistikstunde gewissermaßen abstrakt erarbeitet wird.

Freilich wird sich mein Buch wahrscheinlich doch etwas besser auch systematisch durchnehmen lassen als die meisten bestehenden kürzeren Werke dieser Art, weil es methodisch weitgehend anders aufgebaut ist. Nach Möglichkeit sind anstelle zusammenhangloser Sätze inhaltliche Einheiten geschaffen worden, von denen sehr viele humoristisch gefärbt sind. Anderseits sind auch viele literarisch wertvolle Stücke bekannter Autoren in die Beispiele und Uebungen einbezogen worden. Wo es sich aber um zusammenhanglose Sätze handelt, sind es Korrekturübungen, die einfach erweisen wollen, ob man die Regel begriffen hat. Oefters hat man herauszufinden, ob überhaupt ein Fehler vorliegt oder nicht, da richtige und falsche Sätze untereinander gemengt worden sind.

Dem Lehrer kann dadurch keinerlei Schwierigkeit erwachsen, werde ich dem Buche doch, vielfachem Wunsche von Seiten der Kollegen folgend, einen vollständigen Schlüssel beigeben, an den man sich immerhin nicht sklavisch halten soll!

Von den 200 Uebungen bildet die Hauptmasse den I. Teil: Stilistik der Sachsprache. 60 Uebungen zur Erweiterung des Wortschatzes, 30 Uebungen zur Schärfung des Sprachgefühls, 30 Uebungen zur Lehre vom Satz, 25 Uebungen zum Bau größerer Sprachganzer, 10 Redaktionsübungen (Praktische Stilistik), 15 Uebersetzungsübungen, total 170. Zu diesem I. Teil kommen noch gewissermaßen als Anhang eine kurze Stilistik der Kunstsprache und eine kleine Redelehre mit zusammen 30 Uebungen, weil für den Literaturunterricht und die Pflege der Schülerdebatten ebenfalls weitherum dafür ein Bedürfnis besteht.

Wie man sieht, ist der Wortbereicherung ein besonderes Augenmerk geschenkt worden. Die sechzig Uebungen der ersten Gruppe sind so komponiert, daß hier Wörter, die man bei den intelligenteren Schülern voraussetzen kann, aktiviert werden müssen. Bei den 30 Uebungen der zweiten Gruppe jedoch wird das Wortmaterial gegeben; die Aufgabe liegt hier in der haarscharfen Abgrenzung. Viele Uebungen, vielleicht sogar die Mehrzahl, werden im mündlichen Betrieb dem natürlichen Wetteifer der Schüler weitgehend entgegenkommen; andere wieder appellieren wie Kreuzworträtsel an die Findigkeit. Durch Humor oder dramatische Bewegtheit soll ein weiterer Teil den Kinderinstinkten gerecht werden und die Stilistikstunde vom Geruche der Langeweile befreien. Ich muß allerdings bekennen, daß die Abfassung einer nach solchen Richtlinien komponierten Uebung ungefähr zehnmal soviel Zeit erfordert als das bloße Aneinanderreihen von Sätzen oder gar von Wörtern! Um so mehr bin ich darauf gespannt, ob die Benützung durch die Kollegen eine beträchtlich größere Ergiebigkeit, wie ich sie mir und der Sache erhoffe, gewährleisten wird. Auch will ich nicht verhehlen, daß die große Arbeit sich einzig rechtfertigen kann, wenn die Schulen das Buch nicht nur für die Reihenbibliothek, sondern durch alle Schüler anschaffen lassen werden.

Damit man sich den Betrieb technisch noch etwas deutlicher vorstellen kann, möchte ich einige der neuen Darstellungsmethoden ganz kurz skizzieren. Die für die deutsche Sprache so wichtigen bildlichen Ausdrücke beispielsweise werden auf dreifache Weise erarbeitet und im Gedächtnis verankert: einmal sollen Vermengungen erkannt und aufgelöst werden, zum andern sind bildliche Ausdrücke auf die sachliche Aussage zu reduzieren (das Hasenpanier ergreifen = fliehen), zum dritten soll umgekehrt von der sachlichen Aussage her der bildliche Ausdruck gefunden werden. Bekanntlich fällt es jüngeren Schülern sehr schwer, für psychologische Aussagen die richtigen Begriffe zu finden. Unter „Charakterbezeichnungen" finden sich darum drei Uebungen. In der ersten sind von Definitionen her Substantive zu finden (Wie heißt einer, der immer mißmutig ist?), in der zweiten werden von gegebenen Adjektiven her die entgegengesetzten verlangt (kleinlich/großzügig), in der dritten soll der mittlere Zustand zwischen zwei extremen Einstellungen gefunden werden. Die Verdeutschungsübungen sind sämtliche als sinnvolle Geschichtlein aufgebaut, was einen bedeutend größeren Anreiz zu ihrer Lösung bilden dürfte als unzusammenhängende Sätze. Der erste Teil der Uebungen zur Satzlehre möchte häufige, ausgesprochene Syntaxfehler durch besondere Uebungen verbessern lassen, im zweiten wird versucht, für viele bisher noch gar nicht rational gefaßte stilistische Sachverhalte Regeln zu finden oder bestehende, widersprechende auf eine leicht faßliche funktionelle Norm zu reduzieren. Auch hier liegt der Nachdruck aber nicht in erster Linie auf der Theorie, sondern vor allem auf dem reichlichen Uebungsmaterial. Die Unterkapitel 3 und 4 des zweiten Teiles der Uebungen zum Satz setzen sich aus folgenden Abschnitten zusammen: 3. Undeutsche und unklare Wortstellung. a. Verb am Ende, b. Nachstellung von Partizipien, c. Reihenfolge der Ergänzungen, d. Stellung der Bestimmungen, e. Satzspitzenstellung von Bestimmung oder Adverb, f. Unklare Satzspitze, g. Anknüpfung der Relativsätze und Nachklappen, h. Falsche Inversion. 4. Gut und schlecht klingende Sätze. a. Richtige Proportion, b. Verschiedene Konjunktionen in Sätzen verschiedener Ordnung, c. Wiederholung, d. Zufälliger Stabreim, e. Zufälliger Endreim, f. Vokal- und Konsonantenhäufung, g. Pleonasmen. Es ist anzunehmen, daß gerade diese Kapitel Fremdsprachigen, die sich im Deutschen vervollkommnen wollen, ebenso nützlich sein werden wie den Deutschsprachigen selber, da sie über viele

dieser Phänomene sonst in keinem Schulbuch theoretische Auskunft, noch viel weniger Uebungsmaterial finden können. Ganz besonderes Neuland ist aber vor allem im „Bau größerer Sprachganzer" betreten worden. Einzig bei Fritz Rahn gibt es einigermaßen Aehnliches, soweit ich die Literatur übersehen kann. Inwieweit das methodische Vorgehen in der neuen Publikation geschickter oder ungeschickter ist, wird sich freilich erst durch den Gebrauch feststellen lassen. Die Redaktionsübungen und Uebersetzungsübungen sind in erster Linie für Handelsschulen und Oberrealschulen, sowie für lernbegierige Autodidakten bestimmt. Auch hier wird man sehen, ob damit in der Praxis wirklich das anzufangen ist, was ich mir bei der Abfassung vorgestellt habe.

Die obigen Bemerkungen können natürlich in keiner Weise vom Wesen des Buches eine wirklich deutliche Vorstellung geben. Ich glaube immerhin, anraten zu dürfen, daß man, wenn es vorliegt, einen Versuch damit wage. Es gibt zwar auch einige andere Hilfsmittel ähnlicher Art. Auch mit ihnen kann ein stilverbessernder Unterricht durchgeführt werden. Wenn er bisher nicht allgemeiner geworden ist, so denke ich, daß es weniger am Inhalt selber lag als an der Methodik seiner Darbietung. Hier glaube ich wirklich, Neues wenigstens versucht zu haben. Ganz überzeugt bin ich, daß jeder stilistische Unterricht über kurz oder lang in den schriftlichen Arbeiten seine Früchte tragen wird. Dadurch, daß er dem Schüler eine größere Sicherheit im Ausdruck verschafft, läßt er ihm mehr Kraft und Zeit für die geistige Lösung der gestellten Aufgabe. Die inhaltliche Qualität der Aufsätze muß sich doch in dem Maße heben, als der Schüler sich darauf ausschließlicher konzentrieren kann. Die konsequente Stilbildung durch besondere Uebungen der bezeichneten Art ist mithin ein Bestandteil eines modernen Aufsatzunterrichtes, ja, sie allein erst verwirklicht völlig innerhalb des Deutschunterrichtes das in andern Disziplinen schon viel vollständiger durchgeführte Arbeitsprinzip! In dessen Namen sei drum das Postulat endgültig gestellt! Wo ein altmodischer Aufsatzunterricht gegeben wird, sind wohl vereinzelte Höchstleistungen bei besonders Begabten anzutreffen, aber die Masse der Minderbegabten, die auf der Strecke bleiben, verflucht den Aufsatz zeitlebens als das größte Uebel ihrer Schulzeit. Ein moderner Aufsatzunterricht mit weitgehender Anpassung der Themen an die Reife und Unterschiedlichkeit der Schüler, frühzeitigem Gewöhnen an selbständiges Arbeiten, stufenweises systematisches Einführen in die Schwierigkeiten der Form und ständiges stilistisches Einüben von entlegeneren Ausdrücken und wichtigen funktionellen Verhältnissen ergibt demgegenüber das erfreuliche Resultat, daß auch sprachlich Unbegabte dazu gebracht werden können, über ein Gebiet, zu dem sie innerlich ein Verhältnis besitzen, in einem nicht nur korrekten, sondern sogar gefälligen Sachstil schreiben zu können.

Im ganzen ist in den letzten 50 bis 60 Jahren im Deutschunterricht sehr vieles besser geworden. Ein ununterbrochener Fortschritt hat stattgefunden, wenn wir Lehrpläne und Durchschnittsleistungen miteinander vergleichen. Auf einen Nenner gebracht, heißt dieser Fortschritt: immer stärkere Loslösung von den sklavischen Bindungen an Grammatik, Stilistik und Rhetorik des Latein. Immer deutlicher ist sich der Deutschunterricht seiner Eigengesetzlichkeit bewußt geworden, immer lebensnaher hat er sich entwickelt. Die Aufsätze wurden schon vor der Jahrhundertwende nur noch zum kleinsten Teile in Nachahmung antiker Vorlagen geschrieben, die berüchtigten Sentenzenaufsätze schon damals von jüngeren Lehrern sabotiert, die klassische Chrie da und dort langsam abgebaut zugunsten vereinfachter Dispositionen, bald auch diese dort und hier weggelassen. Wie ich oben bemerkt habe, ist diese Loslösung nicht durchwegs günstig zu bewerten gewesen. Man hat gelegentlich auch das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Daneben ist zu sagen, daß in dem Maße, in dem man höchstkomplizierte Satzanalysen abzubauen begann, die heute mit aller Schärfe formulierte Forderung nach einem besonderen Stilistikunterricht vereinzelt schon deutlich erhoben wurde und die ersten Hilfsmittel dafür zu erscheinen begannen. Ich bin mir darum völlig bewußt, nicht etwa am Anfang einer Entwicklung zu stehen, sondern vielmehr deren Abschluß zu verlangen, in dem Sinne, daß das, was bisher da und dort spontan geschehen ist, in Zukunft zum eisernen Bestand des Deutschunterrichtes gehören soll. In Deutschland sind es vor allem Wilhelm Schneider und Fritz Rahn gewesen, die für die Hochschule und die Mittelschule stilistische Arbeitsbücher schufen, in der Schweiz allen voran Otto von Greyerz, dessen kürzlichen Hinschied wir aufs tiefste beklagen. Auch die gleichlaufenden, wenn auch nur theoretischen Bemühungen Hildebrands, Engels und Wustmanns sollen hier dankbar anerkannt werden, besonders auch die höchst interessante Erscheinung des originellen Außenseiters Broder Christiansen.

Immer wieder beklagen sich bei uns Männer des öffentlichen Lebens über die mangelnde stilistische Gewandtheit von Studenten, Angestellten, Beamten. Wenn dieser Schaden in der französischen Schweiz weniger empfunden wird, so liegt das durchaus nicht an der Sprache an sich, sondern erklärt sich viel einfacher durch die Tatsache, daß man im Welschland der Muttersprache eine durchwegs höhere Stundenzahl beimißt als bei uns, und daß ferner ein Großteil der sprachlichen Kleinarbeit dort gerade den stilistischen Bemühungen gilt. Das

Welschland besitzt übrigens in der Person von Charles Bally in Genf den Altmeister der modernen französischen Stilkunde, dem fast alle heute im Amte stehenden Französischlehrer zu Füßen gesessen haben. Bei uns aber ist der Germanist auf der Hochschule sozusagen ausschließlich sprachhistorisch und gar nicht stilistisch gebildet worden! Es mag in diesem Zusammenhang interessieren, daß in meinem Arbeitsbuch eine ganze Reihe von Uebungen, die zu erläutern hier zu weit geführt hätte, den Wortschatzübungen des „Traité de stilistique" von Charles Bally nachgebildet worden sind. Ob die deutsche Sprache das vertragen kann oder nicht, wird wiederum erst nach Erscheinen des Buches zu entscheiden sein.

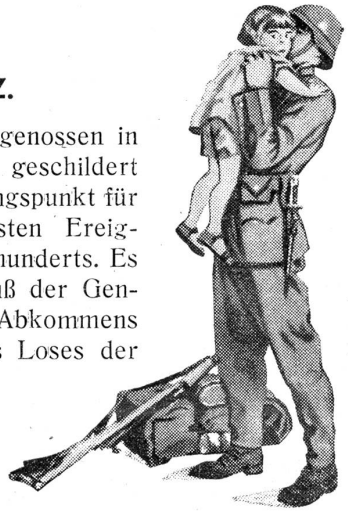
Auf alle Fälle vermag ich nicht einzusehen, wieso der Deutschschweizer in seinem schriftlichen Ausdrucke immer gegenüber seinem welschen Miteidgenossen benachteiligt sein soll. Jedermann, der sprachlich sicherer ist als ein Berufskollege, leistet auf seinem Gebiete mehr, einfach deshalb, weil er dann mehr verfügbare Energien besitzt. Schon dies rein materialistische Argument sollte in dieser harten Zeit eigentlich genügen, mein Postulat, das auf eine noch größere Lebensnähe des Deutschunterrichtes zielt, bejahen zu lassen. Für humanistische Zöpfe haben wir, wenigstens an den Real- und Handelsschulen, heute wahrlich keine Zeit mehr übrig. Höchstleistungen auf das Bildungsziel hin — das wird jetzt von uns verlangt. Dem Deutschlehrer dafür ein Mittel in die Hand zu geben, darum geht es mir. Er mag es seinerzeit prüfen und, je nachdem, verwerfen oder behalten.

Das Schweizerische Rote Kreuz.

Vorbemerkung der Redaktion: Wir freuen uns, nachstehend eine von zuständiger Stelle stammende Darstellung der Ziele und Organisation des Schweiz. Roten Kreuzes veröffentlichen zu können. Angesichts der Sammlung für die Schweiz. Nationalspende und das Schweiz. Rote Kreuz bietet sich besondere Gelegenheit, eine „Vaterländische Stunde" im Unterricht einzuschalten. Dieser Aufsatz bietet hiezu instruktives Material.

Wem verdankt des Schweizerische Rote Kreuz seine Entstehung und welcher Gedanke liegt ihm zugrunde?

Das Schweizerische Rote Kreuz, als nationale Hilfsorganisation des Armeesanitätsdienstes, verdankt seine Entstehung der Initiative unseres Mitbürgers Henri Dunant. Die Erlebnisse in der Schlacht von Solferino im Jahre 1859, die er in seinem berühmt gewordenen Buche „Erinnerungen an Solferino" seinen Zeitgenossen in eindrücklicher Weise geschildert hat, bilden den Ausgangspunkt für zwei der bedeutendsten Ereignisse des letzten Jahrhunderts. Es sind dies der Abschluß der Genfer Konvention, des Abkommens zur Verbesserung des Loses der Verwundeten u. Kranken der Armeen im Felde und des unter ihrem Schutze ebenfalls zur selben Zeit auf Schweizerboden entstandenen Roten Kreuzes, durch welches dem Grundsatz der freiwilligen Hilfe als Ergänzung und Unterstützung des Armeesanitätsdienstes der Armeen die völkerrechtliche Anerkennung zuteil wurde. Auf dieser Grundlage entstand auch in unserem Lande die nationale Hilfsorganisation des Armeesanitätsdienstes, das Schweizerische Rote Kreuz, eine in Friedenszeiten selbständige Organisation mit genau umschriebenen Aufgaben, die im Kriegsfall oder bei Aktivdienst ein Bestandteil der Armee wird.



Die Eidgenossenschaft unterstützt ihrerseits das Schweizerische Rote Kreuz und die ihm angeschlossenen weitern Hilfsvereine und Anstalten in der Erkenntnis der dringenden Notwendigkeit einer solchen Unterstützung und Ergänzung ih-