

Zeitschrift:	Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode
Herausgeber:	Zürcherische Schulsynode
Band:	78 (1911)
Anhang:	Das gesprochene und geschriebene Wort und die Schreiblesemethode

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: 17.01.2026

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

Das gesprochene und das geschriebene Wort und die Schreiblesemethode.

Wie auf allen kulturellen und sozialen Gebieten so rüttelt bekanntlich auch auf dem Boden der Pädagogik der Reformsturm an den Pfeilern und Grundvesten des Gebäudes.

Es gibt kaum einen Unterrichtszweig, für den nicht eifrige Apostel das Betreten neuer Pfade verlangen, ohne Rücksicht auf die Geschichte der Entwicklung, ohne Rücksichtnahme auf die Oekonomie der Gemeinden und des Staates und ohne alle Berücksichtigung der Kräfte des Lehrers und der Anforderungen der übrigen Fächer.

Wenn ich im nachfolgenden ebenfalls eine Reform befürworte, so tue ich es ohne apostolischen Bekehrungseifer nach reiflicher Ueberlegung auf Grund eigener Erfahrungen während einer langjährigen Praxis auf dem Gebiete des Elementarunterrichtes, ferner auf Grund eigener Beobachtungen des Kindes und des Studiums der Kindernatur, gestützt auch auf die Grundsätze der Psychologie.

«Im Zeitalter Homers erfuhr der Grieche die Sagen seiner Vorfahren nur durch mündliche Ueberlieferung, namentlich von jenen wandernden Rhapsoden, deren einziges Buch das Gedächtnis war. Die in das Dunkel des Altertums gehüllte Erfindung der Schrift und noch mehr die Erfindung der Buchdruckerkunst brachten im Kulturleben der Völker große Veränderungen hervor, so-

wohl nachteilige als vorteilhafte. Die Weisheit zog sich zum Teil aus dem persönlichen Verkehr und dem öffentlichen Leben zurück in die Bücher und Schulen; sie verlor dadurch an Frische, Anschaulichkeit, Wahrheit und Fruchtbarkeit, artete (und artet jetzt noch) nicht selten in tote Wortgelehrsamkeit und Autoritätsglauben aus. Es entstand ein großer Gegensatz zwischen Gelehrten und Ungelehrten. Vor allem wurde die unmittelbare Wechselwirkung zwischen Redenden und Hörenden geschwächt» (Dittes, Schule der Pädagogik). Diesen Nachteilen gegenüber stehen die unermeßlichen Vorteile der Kunst des Lesens für jedermann. Sie überliefert uns die Geistesschätze, welche die Intelligenz aller Zeiten geschaffen und noch um uns anhäuft. Ebenso ist das Schreiben als Mittel des Gedankenaustausches ein unentbehrliches Erfordernis eines jeden Kulturmenschen. Diese Ansicht gilt heute als etwas so selbstverständliches, daß der bloße Versuch, deren Richtigkeit darzutun, als eine Lächerlichkeit angesehen würde. Allein man stand nicht von jeher auf solchem Boden. Diesterweg erzählt, man habe gegen die allgemeine Einführung in die Schreibkunst geltend gemacht, die Mädchen würden diese Fertigkeit zu Liebesbriefen, die Knaben später zu querulierenden Suppliken an Serenissimus und die übrige hohe Obrigkeit verwenden. Heutzutage aber gilt, wie schon gesagt, die Unterweisung im Lesen und Schreiben als erstes und unerlässliches Geschäft der Volksschule.

«Schon im grauen Altertum», sagt Dittes, «finden wir überall, wo es Bildungsanstalten mit besondern Lehrern gab, in China und Indien, in Athen und Rom, diese elementaren Kunstfertigkeiten als den Stamm des Lehrplans». Heute wandern alle unsere Kinder nach zurückgelegtem sechsten Altersjahr, bewaffnet mit Lese- und Schreibmaterial, täglich nach dem wohlbekannten Gebäude. Der Wunsch ihrer Mütter und Väter geht im Stillen oder auch in direkter Ermahnung auf möglichst schnelle Erler-

nung der Lese- und der Schreibkunst. Die Beibringung dieser beiden Künste gehört denn auch immer noch zu den dankbarsten Aufgaben des Lehrers.

Diesem Lehr- und Schreibunterricht lassen Sie mich Ihre Aufmerksamkeit zuwenden!

Während auf allen andern Gebieten des Unterrichtes die Reformbestrebungen mit Volldampf eingesetzt haben, herrscht auf dem bedeutungsvollsten Gebiete des Lese- und Schreibunterrichtes verhältnismäßig Ruhe. Vereinzelte Reformbestrebungen richten sich weniger gegen die in Betrieb stehende Methode als gegen den Zeitpunkt des Beginnes und gegen das Maß des innerhalb einer gewissen Zeitfrist Darzubietenden.

Ist diese Ruhe ein Beweis für die Vortrefflichkeit unserer Methode? Ich werde darzutun suchen, daß dies nicht in jeder Beziehung der Fall ist und daß die ursprüngliche Methode sich nach der schlimmern Seite entwickelt hat.

* * *

Zu den wesentlichen Merkmalen des Geschöpfes, das sich «Mensch» betitelt, gehören das Sprachvermögen und dessen Betätigung. Das Auswachsen des Urmenschen zum sprechenden Menschen stand im Zusammenhang mit einer besonderen Entwicklung des Gehirns und der gleichzeitigen Vervollkommnung der Gehör- und Sprachorgane. Beim Aufbau des inneren Menschen und auch im Verkehr mit den Mitmenschen fällt dem Gehör die Hauptaufgabe zu. Die mangelhafte Ausbildung des Gehörorgans hat für ein Individuum weit schwerere Folgen als eine solche des Auges. Es steht deshalb der Taube und zugleich Taubstumme an geistigem Gehalt und bezüglich der Verkehrsfähigkeit weit hinter dem Blinden zurück. Denn der letztere, obgleich des schönsten Sinnes bloß, bleibt in geistigem Verkehr mit seinen Mitmenschen, der dem Taubstummen versagt bleibt oder nur in höchst unvollkommener Weise möglich ist.

Die Entwicklung des Sprachvermögens beim Kinde vollzieht sich gleichzeitig in rezeptiver und produktiver Richtung. Der Aufnahme eines durch das Ohr übermittelten Reizes folgt gewöhnlich die Reaktion in Form einer Betätigung der Sprachorgane, soweit es deren Entwicklungszustand und die Fähigkeit sie zu beherrschen, gestatten.

Der Akt des Hörens ist bekanntlich ein komplizierter Vorgang, bestehend aus der Perzeption, Apperzeption, Abstraktion und Festhaltung, man könnte sagen Aufspeicherung der Begriffe. Die Abstraktion erfordert eine mehrmalige Einwirkung desselben oder ähnlicher Reize. Bereits die zweite Einwirkung desselben Reizes, noch mehr aber die öftere Wiederholung trifft auf etwas schon Vorhandenes. Dieses schon Vorhandene setzt sich mit dem Hereingekommenen in Beziehung. Das Hören löst somit einen Vorgang im Innern des Gehirns aus. Der Hörende ist keineswegs passiv; er wird vielmehr durch den Sprechenden in Aktivität gesetzt. Er legt in das mittelst Perzeption und Apperzeption Hereingekommene etwas hinein. Verzichtet er, was auch vorkommt, auf diese Aktivität, so «überhört» er oder reduziert den Vorgang auf seine ersten Phasen. Der aufmerksame Zuhörer, bei dem der ganze Hörprozeß bis in seine letzten unergründlichen Phasen sich vollzieht, arbeitet intensiver als der Sprechende, namentlich wenn letzterer ein bereits ausgearbeitetes Manuskript oder ein Buch benutzt. Der Hörende wird durch den Sprechenden veranlaßt, die Vorratskammer seiner Begriffe zu durchwühlen und mittelst dieses Vorrates von Begriffen die hereingekommenen, an und für sich sinnlosen Klanggebilde ihrem Tonwerte oder auch dem Inhalte entsprechend zu interpretieren. Die Ansprüche des Redenden an den Hörenden sind somit recht komplizierter Art, und die beim Hörenden sich einstellende Ermüdung ist begreiflich.

Der Prozeß der Aneignung des Sprachvermögens

vollzieht sich schon in den ersten Lebenjahren und zwar mit einer uns unbegreiflichen Schnelligkeit und Leichtigkeit, namentlich im Vergleich zu der großen Mühe, die uns bei dem älter gewordenen Kinde der Sprachunterricht verursacht und der langen Zeit, die er beansprucht. Er erfolgt ohne äußern Zwang und ohne methodische Anleitungen. Am Ende des dritten Altersjahres verfügt ein normal entwickeltes und begabtes Kind bereits über einen Sprachschatz und eine Sprachfertigkeit, die ihm den ungehemmten Verkehr mit seinem Milieu ermöglichen. Wenn nicht nur die rein zufällig und unbewußt mitwirkenden «Lehrkräfte», Eltern, Geschwister und Spielgenossen bei diesem ans Wunderbare grenzenden Erlernungsprozesse beteiligt wären, wenn es überhaupt möglich schiene, dessen fabelhaft raschen Fortschritt zu verlangsamen, so hätten die Bannerträger des Kinderschutzes, der fürsorglichen und hygienischen Pädagogik wohl schon längst Bremsklötze herbeigeschafft zur Verlangsamung dieses Prozesses; sie hätten die Ausdehnung auf mehr Jahre oder auch die Verschiebung auf ein späteres, reiferes Alter verlangt im Interesse des armen schwachen Gehirns. Leider oder glücklicherweise ist aber ein Einschreiten hier weder nötig noch möglich. Ein natürlicher Trieb und ein natürlicher Prozeß lassen sich nicht zurückhalten, noch weniger ganz unterdrücken.

Diese Beobachtung gibt zu denken. Liegt es außer dem Bereich aller Wahrscheinlichkeit, daß wir auf dem uns zur Bebauung übergebenen Felde der Erziehung und des Unterrichtes in übertriebener Fürsorglichkeit *irrtümlicher Weise* dem Kinde Fesseln anlegen, während es von der Natur vorwärts gedrängt wird? Ist es in gewissen Fällen nicht fehlerhaft, wenn wir allzulange innerhalb eines durch Lehrplan und Lehrmittel scharf abgegrenzten Stoffgebietes verweilen? Wäre es nicht denkbar, daß die den Stoff, resp. die Lasten verteilenden

Lehrpläne hier zu wenig aufladen, wie sie dort zu schwere Anforderungen stellen?

Ist es richtig, an alle zufällig im gleichen Alter stehenden, aber so verschieden gearteten, so verschiedenen veranlagten und entwickelten Kinder einer Gemeinde, eines Staates mittelst eines geschriebenen Gesetzes, des Lehrplanes, durch lange Jahre hindurch dieselben psychischen Ansprüche zu stellen und von ihnen die gleichzeitige Erreichung eines bestimmten Ziels zu verlangen? Benachteiligen wir nicht die intelligenteren Schüler, ja die ganze Schülerschar, wenn wir den schwächsten Elementen zu liebe die Lehrpläne reduzieren? Daß die Schwachen nicht nach den Starken sich zu richten haben, ist vernünftig. Aber entspricht es auch den Gesetzen der Vernunft, wenn die Starken mit den Schwachen zusammengespannt und so am natürlichen Fortschreiten verhindert werden?

Ich nähme eine zu schwere Verantwortlichkeit auf mich, wollte ich diese Frage unbedingt in dem Sinne beantworten, der schon in ihrer Aufstellung liegt. Aber Be trachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete des Elementarunterrichtes haben mich dann und wann derartige Fragen aufwerfen lassen. Natürlich nur im Stillen. Eine solche Beobachtung ergibt z. B., daß sehr häufig, besonders auch beim ersten Leseunterricht, die Schüler bittend vorwärts drängen, in lauten, spontanen Jubel ausbrechen, wenn man sich anschickt, im Lehrgange weiter zu fahren, etwa einen neuen Buchstaben einzuführen, von den kleinen zu den großen Buchstaben überzugehen, den Zahlenraum zu erweitern etc., während ich mich nicht erinnere, daß während meiner vierjährigen Seminarzeit z. B. in der Mathematikstunde auch nur Einer gejaucht hätte, wenn die Ankündigung eines neuen Problems erfolgte.

Ich möchte daher jene Fragen nicht rundweg be-

jahen, aber auch nicht ohne weiteres zurückweisen. Ich halte sie indessen einer näheren Prüfung wohl wert.

Auf den Prozeß der Spracherlernung zurückkommend möchte ich auch noch auf die bedeutsame Tatsache hinweisen, daß das lernende Kind keine einzelnen Laute, weder Vokale noch Konsonanten, unterscheidet, daß es vielmehr das **Klanggebilde als Ganzes** auffaßt. Wenn es sich auch dem Anreize durch die Elemente des Tongebildes nicht absolut negativ verhält, so kommen ihm diese einzelnen Phasen doch nicht als selbständige Elemente zum Bewußtsein. Es analysiert auch die Sätze nicht, sondern sie erscheinen ihm ebenfalls als Ganzes, sowohl beim Hören als beim Sprechen. Daß das Unterscheidungsvermögen für die Elemente des größeren Sprachganzen, des Satzgefüges und selbst des einfachen Satzes auch bei ältern Schülern noch nicht vollständig entwickelt ist, sehen wir tagtäglich in den schriftlichen Arbeiten unserer Schüler, namentlich solcher schwächerer Veranlagung. Uns, deren Beruf es ist, beinahe zu jeder Stunde, den Satz in seine Bestandteile und das Wort in seine Elemente zu zergliedern, kommt jener Mangel an Unterscheidungsvermögen bei sonst die Sprache ordentlich beherrschenden Schülern fast unbegreiflich vor; aber wir haben uns nichtsdestoweniger damit abzufinden.

Auch beim Sprechen wird sich das Kind der lautlichen Elemente, auch derjenigen des Satzes (also der einzelnen Wörter) nicht oder nur wenig bewußt. **Sein Wille geht einzlig auf die Darbietung des Ganzens.** Die entsprechenden, in der Reihenfolge der Laute sich vollziehenden Bewegungen der Sprachorgane nähern sich, und zwar auch bei uns Erwachsenen, der Kategorie der unwillkürlichen Bewegungen.

Da der «Klang im Ohr vergeht», so machte sich bei den Menschen, nachdem sie einmal über eine Sprache verfügten, das Bedürfnis nach dem Festhaltenkönnen des Gehörten oder Gesprochenen geltend. Der am nächsten lie-

genden bildlichen Darstellung stellten sich Schwierigkeiten intellektueller Natur, sowie die Widerstände der Hand und des Materials entgegen. Das führte zur einfachern symbolischen Zeichengebung. Die Buchstabenschrift blieb den ältesten Kulturvölkern noch fremd. Daß die intelligenten Perser, Assyrer, Aegypter, Chinesen nicht auf die Buchstabenschrift verfielen, ist sehr bezeichnend und sagt uns deutlicher als alles andere, daß die Erkenntnis des Lautes nicht so leicht ist als es uns, die wir von Jugend auf ans Lautieren und Buchstabieren gewöhnt wurden, zu sein scheint. Auch diese alten Völker hörten das Wort nur als Ganzes und dachten nicht an eine Analyse desselben. Es war ein gewaltiger Kulturfortschritt, als die Chinesen den Satz analysierten und für die einzelnen Elemente des Satzes, die Wörter, besondere Zeichen festlegten. Weiter ging aber ihr Analysierungsvermögen noch nicht.

Endlich aber kam, was kommen mußte. Man zerlegte das gesprochene Wort in seine verschiedenen Phasen, die wir nun Laute nennen, und erfand für jeden ein bestimmtes sichtbares Zeichen, den Buchstaben. Diese Lautzeichen, die selbstverständlich der betreffenden Sprache angepaßt waren, sind in völlig veränderter Gestalt, aber in einer altehrwürdigen Reihenfolge, dem Alphabet, auf unsere Zeit herübergekommen. Daß dieses Alphabet nicht für unsere deutsche Sprache berechnet ist, sieht jeder Schüler. Einige der Buchstaben sind oder wären überflüssig, so das c, das in den romanischen Sprachen das k ersetzt, aber auch je nach der Zusammenstellung mit gewissen Buchstaben Zischlaute bezeichnet. q, x und z könnten, ersteres durch k, letztere durch Zusammenfassung von gs und ts ersetzt werden. (Wir wissen, daß unsere Schüler diese Korrektur manchmal von sich aus vornehmen). Wir haben ferner für den nämlichen konsonantischen Laut f drei verschiedene Buchstaben f, v, ph. In der deutschen Schrift fand das e keine selb-

ständige Verwendung; es ist bloßes Hilfszeichen und wird als solches zur Konstruktion von ch, sch und ck benutzt, welchen Konsonanten richtigerweise die Darstellung durch besondere Zeichen gebührt hätte.

Die landläufige Ansicht, unsere deutsche Schriftbezeichnung sei eine lauttreue oder phonetische, ist keineswegs richtig. Sie ist es nur zum Teil und ist es allerdings in erheblichem Maße als z. B. die englische Schriftgebung.

Fürs erste läßt sich keine lebende Sprache durch Zeichen des Alphabet vollständig darstellen. Die Buchstaben bezeichnen nur die Hauptphasen des gesprochenen Wortes. Die komplizierten Uebergangsgeräusche haben keine Bezeichnung, sie ergeben sich übrigens von selbst. Es fehlen ferner die Bezeichnungen der Accentuierung, der Dynamik, der musikalischen Werte nicht nur des Wortes, sondern auch des Satzes. Das geschriebene Wort ist eine Parallel zum kinematographischen Film, aber es steht diesem an Genauigkeit weit nach. Jeder Vokal wird teils in Bezug auf seinen absoluten Lautwert, teils punkto Zeitdauer auf verschiedene Weise ausgesprochen, je nach dem Platze wo er steht. Der Setzer verwendet für die beiden a in «anfangen» die nämlichen Typen, und nicht das geringste Merkmal an einem oder andern Buchstaben deutet darauf hin, daß die beiden a im gesprochenen Worte verschiedenen Ton- und Zeitwert besitzen.

Aus einer in die Tiefe gehenden Vergleichung von Schrift und gesprochenem Worte ergeben sich statt des angeblichen Parallelismus eine Menge von Inkongruenzen und Inkonsequenzen. Den Vokal ä bezeichnen wir das eine Mal mit dem Buchstaben ä (schräg, Hände etc.), das andere Mal mit dem Buchstaben e (lesen, geben, Weg, Steg etc.). Die der deutschen Sprache eigentümlichen geschlossenen Endsilben (finden, Wagen, Menschen, Nadel, Zucker) enthalten einen Vokal, der seinem Klang nach mit dem e nichts gemein hat, vielmehr sich dem a

nähert. Das a wäre indessen für jenen halbstummen Vokal eine zu prätensiöse Bezeichnung gewesen (man findet es zwar bisweilen, aber unrichtigerweise angewendet, in Wiedergabe von Dialektwörtern: Bueba, Chinda etc.); darum wählte man das weichere, geduldigere e, womit indessen der Vokal nicht phonetisch bezeichnet ist. Wir bezeichnen demnach mit dem **B u c h s t a b e n e** wenigstens in unserm sogenannten Schweizer-Schriftdeutsch **d r e i** ganz verschieden klingende Vokale, das e, ä und den dem a sich nähernden Vokal der geschlossenen Endsilben. Auch im guten Hochdeutsch wird dem e der Endsilbe und zwar auch der offenen ein fremder Klang unterlegt.

Warum lesen wir nun, ohne daß irgendwelche Merkmale die Verschiedenheit der Tonbewertung verlangen, in den Wörtern «gelesen, versprechen etc.» die drei e jedes auf andere Weise? Warum in «Wort Gurt, Hof, Graf, hin, wir etc.» den Vokal gedehnt, in «Wald, Gold, Hirt, lang, bin etc.» dagegen kurz? Warum das f in «Hof, Graf Brief, Ofen, Hafen etc.» weich, in «Schaf, tief, scharf, kaufen, rufen etc.» geschärft? Warum hier «Rache» (gedehnt), dort «Sache» (kurz), hier «Küfer», dort «Käfer», jedes trotz der ganz kongruenten Schreibweise verschieden vom andern? Warum lesen der Zürcher, der Winterthurer und der Rafzerfelder das Wort «Nägeli» (Nelke) jeder ganz anders? Warum dann wieder lesen wir verschieden geschriebene Wörter, wie z. B. «wir, ihr, hier», Tante, Kante, kannte, nannte, bin und Sinn etc. mit der nämlichen Accentierung und Länge der Vokale?

Die Antwort auf diese Fragen lautet: **W i r l e s e n e b e n h i e n**. Das geschriebene Wort ist nur ein Symbol, welches den Anreiz gibt zu einem allerdings zuerst rezeptiven Vorgange, dem aber sofort ein nach außen gehender Prozeß folgt, die Interpretation des Bildes mittelst der bereits vorhandenen Sprach- und Inhaltsbegriffe. Also eine Parallel zum Vorgang des Hörens nur mit dem Unterschiede, daß dort das Ohr, hier das Auge die Eingangs-

pforte bildet, dort der Gehörnerv, hier der Sehnerv den Transport besorgt! Beim lauten Lesen kommt zu dem Erfassungs- und Interpretationsprozeß hinzu eine weitere Phase, nämlich die bezügliche Anweisung an die Sprachorgane.

Für uns kommt aber nur in Betracht die Tatsache, daß wir zwar des Anreizes durch das geschriebene Wort bedürfen, im übrigen aber in dasselbe hineinlesen.

Ein Hineinlesen ist aber nur möglich, wenn wir ernstens über ein gewisses Maß von Sprachkenntnissen verfügen und wenn wir das Wortbild als Ganzes vor uns haben und als solches zu erfassen vermögen; und wir werden um so leichter und besser lesen, je größer der uns zur Verfügung stehende Sprachschatz ist, und je charakteristischer die Wortbilder gestaltet sind.

Zur Veranschaulichung und Ergänzung des Gesagten noch ein Beispiel anderer, aber verwandter Art:

Wir erblicken auf einem Spaziergang eine uns bereits bekannte Pflanze und bestimmen sie auf eine Distanz, die ein Abzählen der Staubfäden und ein Unterscheiden all der in der botanischen Beschreibung aufgeführten Details nicht im mindesten gestattet. Wir urteilen nur nach der Gesamterscheinung und legen in diese hinein den Artenbegriff, der selbstverständlich bereits in unserm Besitze sein muß. Wir erkennen auf der Straße eine uns bekannte Person auf eine gewisse Entfernung ohne Mühe. Wir erkennen sie, wie ein französischer Zeichenlehrer treffend sagte «nicht an der Aug, nicht an der Nas, mais an die proportions».

Zur charakteristischen Gestaltung des Wortbildes tragen bei die Ober- und Unterlängen, die großen Anfangsbuchstaben der Substantiva, die i-Punkte, die Umlaut-, Dehnungs- und Schärfungsbezeichnungen; in der deutschen Kurrentschrift im weitern auch die U-Bogen, gewisse Buchstabenverbindungen (z. B. st). Die deutsche Kurrentschrift ist in dieser Hinsicht der Antiqua entschie-

den überlegen; Sie hat mehr Ober- und Unterlängen und verfügt über besonders schön hervortretende ch- und sch- Bezeichnungen. Auch die drei verschiedenen s-Formen tragen viel bei zu auffälliger Gestaltung der Wortbilder, mithin zur bessern Lesbarkeit. Diese Vorzüge der deutschen Kurrentschrift treten ganz besonders beim schnell geschriebenen Manuskript, beim mit eilender Feder hingeworfenen Brief hervor. Damit soll nicht der Krieg gegen die Antiqua eröffnet werden. Diese hat auch ihre Vorzüge; aber sie liegen an anderem Orte. Dies beiläufig.

Die Dehnungs- und Schärfungszeichen, auch die verschiedenen s-Formen der deutschen Schrift, habe ich gesagt, sind das Lesen, d. h. das Erfassen der Wortbilder fördernde Faktoren. Und diese nämlichen Dinge bilden zugleich das Kreuz aller Lehrer. Ich brauche da nicht noch extra an's Aufsatzkorrigieren zu erinnern. Also Wohltäter und grimmig gehaßter Feind in einer Person! Wie ist das nur möglich? Es kommt eben ganz darauf an, ob wir sie zum Lesen oder zum Schreiben brauchen, und nichts kann hübscher den Unterschied zwischen gesprochenem und geschriebenem Wort illustrieren.

Die Sprache ist ein natürliches Produkt, die Schrift ein künstliches Gebilde, das in unserm deutschen Sprachgebiet schon deshalb voller Inkonsistenzen sein muß, weil dieses Sprachgebiet hunderte verschiedener sprachlicher Nuancen umfaßt, die mit einer Schrift unmöglich auch nur annähernd genau sich bezeichnen lassen. Dort wird gedeihnt, hier kurz gesprochen usw. Da nun die Sprache etwas lebendiges, bewegliches, veränderliches ist, die Schrift dagegen als etwas totes starr und unbeweglich bleibt, so müssen im Laufe der Zeiten die Inkongruenzen zwischen beiden sich vermehren und vergrößern. Hieraus erklären sich überhaupt die scheinbaren Willkürlichkeiten der Schrift und die Inkongruenzen zum gesprochenen Wort. Der früher vorhanden gewesene Parallelismus zwischen beiden ist im Laufe der Zeit verloren gegangen.

Wem gebührt nun in einem Kompetenzenkonflikt zwischen gesprochenem Wort und der Schrift die Priorität? Ohne Zweifel dem lebendigen Worte: Es war und ist das erste, das andere das sekundäre. Wir halten uns zwar nicht immer an diese Erwägung. Es sind wohl wenige unter uns, die nicht beinahe tagtäglich sich einer kleinen Versündigung gegen die Grundrechte des gesprochenen Wortes schuldig machen. Unsere Schüler lesen sehr oft die Vokale kurz, wo sie gemäß allgemein gültigen Regeln gedeihnt werden sollten. «Lies (oder: sprich's) doch lang», sagen wir dann, «es ist ja mit einem h geschrieben». Hier leiten wir die Aussprache von der Schrift ab. Die Sünde ist verzeilich; wir wollen den Schüler mittelst des sichtbaren Dehnungszeichens in der Aussprache unterstützen. Man muß sich eben beim Unterricht mit allem behelfen, was helfen kann. Immerhin handelt es sich um ein Zurückkonstruieren des lebendigen Wortes aus der Schrift, und richtiger ist es schon, zu sagen: Weil es so und so ausgesprochen wird, schreibt man's so und so. Das können wir nun allerdings in vielen Fällen nicht, weil sich die Schrift nicht konsequent an das Gesprochene anlehnt, besonders aber auch deswegen, weil der Dialekt, unter dessen starkem Einfluß unsere Schüler stehen, namentlich mit Bezug auf Vokallängen- und Kürzen, auch auf die Aussprache manches Konsonanten in Widerspruch mit dem Hochdeutschen sich befindet. Resumieren wir kurz in Hinsicht auf das Lesen:

Das Lesen entspricht dem Hören.

Der Leser erfaßt das ganze Wortbild (auch Satzbild).

Ein gutes und sicheres Lesen hat zur Voraussetzung die Kenntnis der Sprache.

Die Sprache ist das erste, die Schrift das zweite.

Daraus ergeben sich die Konsequenzen für den Leseunterricht.

Da die Aussprache der meisten Konsonanten für sich allein mehr oder weniger schwierig ist, so gab man diesen

Lauten -silbenartige Benennungen, die sog. Buchstaben namen. Infolge eines Verknöcherungsprozesses vergaß man die ursprüngliche Bedeutung dieser Benennungen und wendete sie auch da an, wo es sich nicht nur um das Benennen oder Erwähnen, sondern ums Lesen handelte. Daraus entwickelte sich die schon in Athen und Rom gebräuchliche Buchstabierlesemethode. Sie ging in verschlimmter Form auf die späteren westeuropäischen Kulturvölker und somit auch auf das deutsche Sprachgebiet über. Sie erhielt sich in ihrer ausgeartetsten Form bis tief in's 19. Jahrhundert hinein. Der Schüler, wenn er lesen wollte, benannte der Reihe nach die Lautzeichen mit ihren Buchstabennamen, konstruierte daraus die Silben und «schlug» diese zum Worte zusammen. Es ist uns jetzt schwer verständlich, wie es überhaupt möglich war, sich aus diesen Buchstabbenbenennungen das aus Lauten gebildete Wort zurechtzukonstruieren. Es war nicht anders möglich als mittelst eines umständlichen Abstraktionsprozesses, auf den der Schüler, da die direkte Anleitung fehlte, nur schwer verfiel und der unter allen Umständen nur das Resultat mehr- bis vieljähriger und vieltausendfach betriebener Uebung sein konnte.

Diese abstruse Methode verursachte Lehrenden und Lernenden entsetzliche Qualen, und es ist begreiflich, wenn die Schüler nur langsame oder auch keine Fortschritte im Lesen machten. Dem Lehrenden unbewußt und von ihm nicht gewollt, half der Umstand fördernd mit, daß an jenen Schulen viel vorgelesen und hergeplappert wurde aus den in Verwendung stehenden, ausschließlich religiösen Schriften. Es mochte deshalb den Schülern, wenn sie zum Buchstabieren dieser Schriften kamen, deren Inhalt bereits halb oder ganz ins Gedächtnis übergegangen sein. Das erste Wort, einmal erbuchstabiert, ergab den Anfang eines vielleicht schon hundertmal gehörten Satzes oder Spruches, so gab ein Wort das

andere. Es wurde da in die Zeilen hineingelesen, mehr als gerade gut sein mochte.

In Deutschland setzte die Reaktion gegen diese Lehrweise schon zu Luthers Zeit ein in der Person von Valentijn Ickselsamer, der aber als ohne Vorgänger auftretender Neuerer eine Stimme in der Wüste blieb und wenig Beachtung fand.

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts nahmen die bis dahin ohne Erfolg gebliebenen weitern Reformbestrebungen bestimmte Formen an und fanden sie mehr und mehr die gebührende Achtung. Es sei hier an Jacotot, Stephani und Graser erinnert. Ersterer vertrat bereits die Ansicht, daß man vom Ganzen auszugehen habe, ließ einen geschriebenen Satz in Wörter, diese in Silben und letztere in Laute und Buchstaben zerlegen.

Auf ähnlichem Prinzip beruht die Normalwörtermethode. Jedoch setzt sie an Stelle des unmethodischen Durcheinanders systematisch ausgewählte Wörter.

Stephani ersetzte das Buchstabieren durch das Lautieren, und Graser begründete die Schreiblesemethode, welche später bei Anlaß der Organisation der zürcherischen Volksschule Thomas Scherr bei uns einführte. Sie steht seither, also seit etwa 80 Jahren, nur wenig beanstandet, bei uns immer noch in Betrieb. Sie analysiert zuerst das gesprochene Wort, d. h. sie zerlegt es in Laute, verlangt besondere Lautierübungen zur Schärfung des Gehörs und zur Ausbildung der Sprachorgane. Sie führt die den Lauten entsprechenden Buchstaben in methodischer Reihenfolge ein, und geht alsdann synthetisch vor, indem sie die Schüler die mit einander verbundenen Konsonanten und Vokale mündlich an einander reihen läßt. Die benannten Buchstaben werden gleichzeitig geschrieben, daher der Name der Methode. Mit jenem agglutinierenden Lesen setzt sich die Methode in Gegensatz zu denjenigen, welche auf die sofortige Erfassung des Ganzen hintendieren.

Th. Scherr stellte den Lehrgang in einem Tabellenwerk zusammen. Eine Fibel gab es Jahrzehnte lang nicht.

Unsere Schreiblesemethode hat ihre Vorzüge, aber auch ihre Schwächen. Vor allem zeichnet sie sich aus durch ihre Einfachheit. Wenn der Lehrer auf eine Fibel verzichtet, was ganz gut möglich ist, wenigstens in Schulen mit beschränkter Klassenzahl, so gewährt sie ihm eine ordentliche Bewegungsfreiheit. In neuerer Zeit ist die Methode einer gewissen Einseitigkeit verfallen. Das Prinzipielle, welches gerade die Schwäche der Methode ausmacht, wird auf die Spitze getrieben. Man hat, in der Meinung, die Rechtschreibung zu fördern, den Laut mit dem Buchstaben identifiziert und diesem als Wortelement allzuviel Wert beigemessen.

Die der Methode vorzuwerfenden Mängel sind teils in ihrem Wesen begründete und lassen sich nicht ohne gänzliches oder teilweises Aufgeben des Prinzips beseitigen. Teils sind es solche unwesentlicher Natur, die wir Betriebsfehler nennen wollen.

A. Prinzipielle Mängel. 1. Die Schreiblesemethode geht vom einzelnen Buchstaben aus und bildet agglutinierend aus diesem das Wort. Dem Laien scheinen die bezüglichen technischen Schwierigkeiten nicht groß zu sein; allein der Elementarlehrer kennt diese Schwierigkeit nur zu gut. Der Schüler verweilt sehr lange auf dem Vokal, bis sein Auge den nachfolgenden Konsonanten erreicht und erkennt. Schwieriger aber sind die Verbindungen mit dem Konsonanten «im Anlaut», besonders der Schlaglaute g, t, d, p. Etwas leichter operiert er mit den weichen Lippenlauten und Zischlauten f, s, sch etc. Es gibt das unter allen Umständen ein mühsames, schwerfälliges Zusammenfügen von Lauten, das sich Lesen nennt, aber von einem wirklichen Lesen noch himmelweit entfernt ist, von der Betonung nicht zu reden. Je gewissenhafter und sorgfältiger nun der Lehrer seiner Meinung nach diese Methode betreibt und je länger er dabei verbleibt, um so mehr

gewöhnt er den Schüler auf Jahre hinaus an ein schwerfälliges, unschönes Lesen. Denn so lange man agglutiniert, ist ein gutes, d. h. geläufiges und schönes Lesen nicht gedenkbar, was die Erfahrung tausendfach bestätigt. Nur wenn einmal der Schüler mit dem Auge das Ganze erfaßt, liest er gut. Wenn er somit gut lesen will, so muß er die Methode wechseln, und das geschieht in der Tat. Der Schüler wirft in irgend einem Stadium seines Schullebens die agglutierende Methode beiseite und geht zur analythischen über. Da wir ihn hiezu nicht auffordern, noch weniger dazu anleiten, so erfolgt der Methodenwechsel auf autodidaktischem Wege und darum je nach der Veranlagung des Schülers nicht ohne erhebliche und lange andauernde Störungen, die wir dem Schüler und uns ersparen könnten.

Ist es nun nicht merkwürdig, daß wir dem Schüler eine Lesemethode beibringen, die er in einem späteren Stadium gar nicht gebrauchen kann oder die ihn, wenn er sich jene Methode abzugewöhnen nicht im Stande ist, ein gutes Lesen einfach verunmöglich?

Ein etwas anderes Verfahren, das ebensogut zum Ziele führt, lehnt sich ein wenig an die Buchstabiermethode an, indem der Lehrer die Buchstaben einzeln der Reihe nach benennen läßt, aber nicht mit den Buchstaben-, sondern mit den Lautnamen. Das möchte die nach Erfindung der Schrift zuerst betriebene Methode sein, aus der erst später die Buchstabiermethode herauswuchs.

2. Die Schreiblesemethode kuppelt Lesen und Schreiben, zwei sehr verschiedene Dinge, zusammen. Darin liegt ihre größte Schwäche. Von den Ansprüchen an den Intellekt abgesehen bereitet das Sprechen der Laute und das Lesen der vorgeführten Buchstaben und Silben weiter keine Schwierigkeiten. Es handelt sich ja nur um eine Beanspruchung der seit Jahren in Betrieb gesetzten nimmermüden Sprachorgane.

Wie ganz anders die schriftliche Wiedergabe des Buchstabens! Schon die Ansprüche intellektueller Natur sind hier größere. Dazu gesellen sich als sehr erschwerendes Moment die Ansprüche an die Hand und die Widerstände des Schreibmaterials. Da bemerken wir Hände und Händchen jeder Form und jeden Kalibers, leichte und schwere, solche mit schlanken gelenkigen Fingern, die zwar alles mit sichtlicher Eleganz anfassen, aber anfänglich sich in der Handhabung des Griffels oder der Feder noch unbeholfen und schwach zeigen. Dann jene plumpen, schweren kurzfingerigen Hände, die den Griffel als ein mit der Faust zu regierendes Instrument anpacken. Als wollten sie für alle Zeiten auf dem harten Stein die Spuren ihres Daseins hinterlassen, gravieren sie, auch hörbar, tiefe Kritze und Rinnen in den Schiefer ein und manipulieren noch schwieriger mit Feder und Tinte. Und alle diese so verschiedenen gebauten, unbeholfenen Hände und Händchen sollten möglichst bald Schriftelemente, verwickelte Buchstabenformen, auch Buchstabenverbindungen bewältigen; denn so verlangt es der parallel mit dem Schreibunterricht fortschreitende und vorwärts drängende Leseunterricht.

Keine Frage, eines von beiden muß unter dieser ungeheuerlichen Zusammenkuppelung zweier so ungleichschwerer Disziplin leiden. Entweder nimmt der Lehrer Rücksicht auf die Schwierigkeiten des Schreibens; als dann bleibt er mit dem Leseunterricht im Rückstande und langweilt die Schüler. Sie möchten fliegen, aber die schweren Bleigewichte der Buchstaben halten sie unten. Oder er befolgt die Vorschriften des Lehrplans und bringt es im Fache des Lesens zu einem schönen Resultate. Das geschieht aber auf Kosten der Schrift. Gewöhnlich aber wird der sogenannte goldene Mittelweg gesucht, das heißt man sündigt nach beiden Seiten.

3. Hierzu gesellt sich noch eine Schwierigkeit methodischer Art. Ein oberstes Prinzip der Pädagogik lautet: «Vom leichtern zum schwerern». Stellen wir nun die

Reihenfolge der Buchstaben auf mit Rücksicht auf das Auge und die Zunge und tun wir alsdann dasselbe mit Bezug auf die Schreibbarkeit, so ergibt sich für die beiden Reihen eine völlige Inkongruenz schon vom ersten Buchstaben an. Wir müssen uns nämlich bei der ersten Reihe vollständig emanzipieren von allen Rücksichten auf Schreibschwierigkeit; wir dürfen gleich von Anfang an Ober- und Unterlängen, kleine und große Buchstaben verwenden und werden möglichst bald mit den so leicht auszusprechenden, auch im Buchstaben sich gut präsentierenden Zischlauten beginnen.

Unsere Methode läßt sich gerade in diesem wichtigsten Punkte nicht korrigieren. Vorausgesetzt, daß wir sie beibehalten, werden wir nach wie vor den Leseunterricht mit den Fesseln des Buchstabens belasten.

4. Die Rücksichtnahme auf das Schreiben provoziert im fernern ein zu langes Verweilen bei kurzen, sinnlosen Silben, welche nicht geeignet sind, das Interesse des Schülers zu wecken, ihm Lust zur Sache beizubringen. Das tun erst im weitern Verlauf des Unterrichtsganges die allmählig sich einstellenden Begriffswörter. Wenn dann zweisilbige und «groß» geschriebene Wörter, also Substantiva, oder gar Sätzchen zur Vorführung gelangen, dann steigt sichtlich das Interesse des Schülers am Leseunterricht und er beginnt freiwillig seine Kunst bei Hause an dem Lesestoff der Fibel und anderen ihm in die Hände geratenden Skripturen zu erproben. Er eilt dabei dem vom Lehrer in Aussicht genommenen Lehrgang weit voraus. Die leselustigen Schüler entwinden sich dem Zügel des um die Innehaltung eines sichern methodischen Ganges ängstlich besorgten und durch Rücksichten auf das gleichzeitig und gleichweit betriebene Schreiben hiezu gezwungenen Lehrers. «Es geht einfach zu schnell». Verschiedene Faktoren mögen zur Beschleunigung des Lernprozesses beitragen. Vor allem die Erkenntnis, daß der psychische Nahrungstrieb, in dessen

Dienst bisher das Ohr stand, auch mittelst des Auges sich befriedigen läßt und als notwendige Folge hievon das instinktive Bestreben, dem psychischen Assimilationsprozeß nun auch diese neue Eingangspforte dienstbar zu machen. Jedenfalls handelt es sich hier um die Befriedigung eines Triebes, der sich so wenig wie andere unterdrücken läßt. Dieser Trieb erwacht mit Vorführung von Begriffswörtern und Sprachganzen. Von diesem Momenten an beginnt auch das Erfassen des schriftlichen Wortbildes als Ganzes und das Interpretieren desselben, mit einem Wort, das Hineinlesen. Das Prinzip unserer Methode verlangt in diesem Stadium des Lehrganges nicht mehr den absoluten Parallelismus von Lesen und Schreiben. Es ist uns somit gestattet, an das natürliche Bedürfnis des Schülers unsere Konzessionen zu machen. Die Schüler lohnen uns diese Nachgiebigkeit mittelst der Entfaltung eines später kaum wieder zu konstatierenden Eifers.

Dies die mit dem Prinzip der Schreiblesemethode zusammenhängenden Schwächen. Etwas anderer Art sind die

B. Betriebsfehler. Diese entspringen zum Teil einer falschen Auffassung, zum andern Teil aber einer ins Extreme getriebenen Interpretation des Prinzipiellen.

1. Zu letzterem darf man das Verlangen zählen, es seien die einzelnen Buchstaben des Wortes in verschiedenen Farben darzustellen. Diese Forderung ist typisch. Sie stellt wie keine zweite die Schreiblesemethode in den schärfsten Gegensatz zu den vom Ganzen ausgehenden Methoden. Der Erfüllung dieser Forderung stehen zum Glück gewisse technische Schwierigkeiten entgegen. Ungefähr auf dem nämlichen Boden stehen die Befürworter der sogenannten **Lesemaschine**, welche die Auswechslung der Buchstaben gestattet. Fort mit dieser Maschine!

2. Scherr hat in seinem Lehrgang die Dehnungs- und Schärfungsbezeichnungen den großen Anfangsbuchstaben vorangestellt, und er wußte warum. Sie mildern die Schwäche des Prinzipes, indem sie die Wort-

bilder charakteristischer machen und zum Erfassen des ganzen Wortes aufmuntern. Ihre Einführung bringt in den in Hinsicht auf das Schreiben zu schnell betriebenen Lehrgang eine Ruhepause, die der Lehrer zum Nachholen versäumter Korrekturen verwenden kann. Auch geben sie dem Lehrer bei der nachfolgenden Einübung der großen Buchstaben absolute Bewegungsfreiheit; im andern Fall findet er nur mit Mühe oder auch gar nicht das wünschbare Lesematerial. Er hat einen sehr beschränkten Wortschatz zur Verfügung.

In allzustarker Betonung des rein synthetischen Betriebes sind in unserer Fibel die Dehnungs- und Schärfungsbezeichnungen, deren Einübung doch nicht die mindesten Schwierigkeiten bereitet, im Lehrgang nach den großen Buchstaben eingestellt werden. Einen komischen Eindruck machen nunmehr die für die erste Klasse bestimmten, weit her geholten, mühsam zusammen konstruierten Examen-Leseaufgaben. Diejenigen, denen je schon die Zusammenstellung derartigen Lesestoffes oblag, sind um dieses Vergnügens willen wirklich nicht zu beneiden gewesen.

3. Verwerflich ist die buchstäbliche Lautbezeichnung aller Buchstaben, auch da, wo sie, wie besonders in den Endsilben einen andern Vokal bezeichnen (Vatér, Muttér, lésén, géréchnét etc.) Diese Sprachfälschung — denn etwas anderes ist dies nicht — erfolgt seitens des Lehrers in der guten, aber irriegen Meinung, der Rechtschreibung aufzuhelfen, und auch aus Furcht, der Schüler wäre nicht im Stande, dem Buchstaben e ausnahmsweise einen andern Vokal zu unterlegen. Wer aber je schon den Versuch gemacht hat, gleich bei Einführung zweisilbiger Begriffswörter der Endsilbe die ihr zukommende Betonung geben zu lassen, wird bemerkt haben, wie leicht der Schüler sich hier belehren läßt, vorausgesetzt, daß er auch sonst im mündlichen Sprachunterrichte zu einer naturgemäßen Aussprache verhalten wird.

Die natürliche Aussprache beim Lesen (Vater, reden, finden) sichert auch die Erfassung des Wortes als Begriffsbezeichnung, während umgekehrt die Fälschung der Aussprache leicht den Schüler verleitet, sich die Vögél, Esél etc. als eine besondere, in der Naturgeschichte gar nicht verzeichnete Art von Tieren vorzustellen oder überhaupt den Wörtern nichts zu unterlegen.

4. A n m e r k u n g. Der heilige Respekt vor der Majestät des Buchstabens hat wahrscheinlich auch die in unserm Schweizerhochdeutsch vom Hochdeutschen abweichende Aussprache des Buchstabens e in offenen Endsilben (Rose, Wiese, ich habe) verschuldet. Unser Dialekt kennt diese sich sklavisch an den Buchstaben anlehrende Aussprache nicht; die seinige ist identisch mit derjenigen eines guten Deutsch. Jene ist also ohne Zweifel erst mit der allgemeinen Verbreitung der Schreibkunst oder vielleicht erst mit der Einführung der Schreiblese-methode bei uns aufgekommen. Man beachte auch die Aussprache von «Glocke» in unserm Hochdeutsch und im Dialekt.

5. Eine unnatürliche Betonung erschwert selbstverständlich das Lesen, namentlich ein schönes Lesen, während eine von Anfang an verlangte richtige Aussprache einer schönen Betonung vorarbeitet und somit dem Lehrer später einmal viel Mühe und Zeit erspart.

6. Ist die erwähnte unrichtige und unnatürliche Aussprache des e in der Endsilbe und a. O. noch begreiflich, weil man sie aus Rücksicht auf die darauf folgende schriftliche Wiedergabe glaubt betreiben zu müssen, so ist sie dagegen eine nicht zu entschuldigende Versündigung am lebendigen Wort, wenn sie im rein mündlichen sprachlichen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler auftritt; wenn z. B. der Lehrer (Lehrerin) frägt: «Was ist die Amsél?» und darauf die Antwort erfolgt: «Die Amsél ist ein Vogél», von drastischeren Beispielen nicht zu reden.

Da haben wir nun die Rückkonstruktion oder viel-

mehr die Neukonstruktion des Wortes aus dem toten Buchstaben; statt des hineinlesens das herauslesen, womit dem Buchstaben ein ihm nicht zustehendes Recht zuerkannt wird. Dieses buchstäbliche Lesen hinterläßt bis weit hinauf seine unangenehmen Spuren, und deren Beseitigung gehört zu den verdrießlichern Aufgaben des Lehrers.

Nun glaube ich schon längst die Einwendung zu hören: Wo bleibt da die Orthographie? Diese Frage hat ihre volle Berechtigung. Von allen Disziplinen des Unterrichtes verursacht die Pflege der Rechtschreibung die größten Schwierigkeiten und den meisten Verdruß. Zu den bemitleidenswertesten Geschöpfen der Erde gehört der Lehrer in den Stunden, da ihn das Korrigieren der schriftlichen Arbeiten beschäftigt. Ich rede speziell vom Volksschullehrer. Wer in seinem Unterrichte keine schriftlichen Arbeiten vorzubereiten und zu korrigieren hat, der weiß nicht, was unterrichten heißt. Nur außer der Schule stehende Dichter und Dichterinnen können mit der Zumutung kommen, den Unterricht in Feld und Flur, im kühlen Waldesschatten draußen zu betreiben. Sie wissen ja nicht, daß ganz besonders die Rücksichten auf den Buchstaben, auf die Rechtschreibung uns im Bereiche der Wandtafel, der Schultische, der Tintengefäße, der Schreibhefte und der Bücher gebannt halten. Es sind auch die Rücksichten auf die unerlässliche Forderung, daß der Schüler orthographisch richtig schreiben lerne, welche zur Ueberschätzung des Buchstabens führen, und es wäre ein schweres Unrecht, hieraus dem Lehrer einen Vorwurf zu schmieden, so lange man ihm nicht einen besseren Weg zur Erreichung des Ziels anweist oder gestattet, und ihm nicht eine bessere Unterstützung in diesem schwierigsten aller Kapitel angedeihen läßt.

Wir werden die richtigen Mittel zur Erzielung der Rechtschreibung nur finden, wenn wir auf die richtige Grundlage abstehen, wenn wir uns immer bewußt bleiben,

daß das gesprochene und das geschriebene Wort nicht identisch sind; wenn wir dem Ohr gegeben, was des Ohres ist und dem Auge geben, was des Auges ist; wenn wir nicht mehr die Rechtschreibung erlautieren wollen, sondern sie auf dem schriftlichen Wege dem Schüler beizubringen bestrebt sind. Damit soll das so beliebte Lautieren nicht ausgeschaltet sein. Aber man überschätze es nicht und gebe ihm nicht eine Bedeutung für die Rechtschreibung, die ihm nicht zukommt. Das Lautieren kann nur soweit die Rechtschreibung unterstützen, als die Schreibart mit der Komposition des Wortes sich deckt, was, wie ich vorher ausgeführt habe, öfters nicht der Fall ist. Namentlich dürfen orthographische Subtilitäten, Dehnungs- und Schärfungsbezeichnungen nicht erläutert werden. Geschieht dies scheinbar, so haben wir es mit einem Buchstabieren zu tun. Als Mittel zur Schärfung des Gehörs und zur Ausschleifung der Zunge dagegen wird das Lautieren, sogar das Buchstabieren für immer seine Bedeutung beibehalten.

Für meine, manchem im Momente noch kühn erscheinende Behauptung, daß die Orthographie eine Sache des Auges, nicht des Ohres sei, nehme ich einen bewährten Schulmann, Diesterweg, zum Zeugen. Er schreibt (Jahrbuch 1853): «Man leite die Schüler zu genauem Betrachten des Wortes an, damit sie sich die äußere Form desselben einprägen, übe sie demnächst fleißig im Abschreiben etc. Verhütet man so von Anfang an das Fehlerhafte, so hat die Sache, die ein wahres Kreuz für Tau sende von Lehrer gewesen ist, keine Schwierigkeit, und neun- bis zehnjährige Schüler werden nur noch bei Wörtern, die nicht vorgekommen sind, im Zweifel sein. Damit ist nicht gesagt, daß das Ohr der Schüler vernachlässigt werden solle, im Gegenteil; die Seele wird viel tiefer durch das Ohr als durch das Auge berührt; aber das eigentliche praktische Rechtschreiben wird in

einfachster Weise mehr durch das Auge als das Ohr gefördert».

Zum Kapitel der Orthographie gehört auch die Interpunktion, bei deren bloßer Erwähnung es manchen von uns heiß und kalt überläuft. Die Regeln der Interpunktion stützen sich auf grammatischen und logischen Gesetze; aber die lebendige Sprache steht auch da nicht in Harmonie mit der Schrift. Wir bringen beim Sprechen unsere Cäsuren an, wo es uns beliebt, den Gesetzen des Wohlklanges folgend oder dem Bedürfnis der Lunge uns anbequemend. Man besuche eine öffentliche Gerichtsverhandlung und man wird bemerken, daß Staatsanwalt wie Verteidiger die Cäsur meist nach dem Bindewort anbringen, und unsere Schüler sind in dieser Beziehung die reinsten Juristen. Ergeben sich schon bezüglich des Ortes in der Interpunktionsgebung Schwierigkeiten, so sind dieselben noch weit größer hinsichtlich der Qualifizierung. Wir machen beim Sprechen wenigstens noch Cäsuren; aber hören und sprechen keine Punkte, Semikolon, Doppelpunkte, Ausrufs-, Frage- und Anführungszeichen etc. Der Schüler kann sich in diesem Punkte noch viel weniger als beim Schreiben von Wörtern auf das Gehörte stützen. Es verlangt daher der Unterricht in der Interpunktion eine ganz besonders intensive Unterstützung der Schüler durch die schriftliche Darstellung. Beherrscht er die Gesetze der Grammatik, dann allerdings bedarf es dessen nicht; aber wir lassen den Schüler schreiben und Aufsätze machen, lange bevor wir ihm die Regeln der Grammatik beigebracht haben.

Dringende Forderungen betriebstechnischer Natur lassen den Lehrer beim späteren Sprachunterricht, beim ethischen und beim realistischen Unterricht beständig darauf bedacht sein, daß der zu behandelnde Stoff schriftlich niedergelegt werden soll. Er bereitet in seiner Lektion schriftliche Aufgaben vor und sieht sich dadurch gehemmt in der lebendigen ethischen, ästheti-

schen oder auch rein sachgemäßen Behandlung der Unterrichtsstoffe, gehemt durch den Buchstaben. Läßt er dennoch dem Stoffe die ihm gebührende Behandlung angedeihen, so hat er nach Ablauf der Lektion nichts, womit er die Schüler nützlich beschäftigen kann. Also auch hier ein ähnliches Verhältnis wie beim ersten Lese- und Schreibunterricht.

Ich könnte weiter noch zeigen, wie sogar im Fache des Rechnens dem Buchstaben (Ziffer) ein ihm gar nicht zukommendes Recht eingeräumt, wie im Kopfe statt mit den Werten, mit Ziffern, sogar mit dem Komma gerechnet wird; allein Rücksichten auf Zeit und Raum verbieten mir das.

Der sehr große Wert der schriftlichen Wiedergabe des Wortes als Mittel der Veranschaulichung und der bessern Einprägung soll mit all diesem nicht in Abrede gestellt werden.

Es erübrigt mir noch, positive Vorschläge zu machen.

Die Frage der Reform des Schreibunterrichtes kann entweder in radikaler Weise mittelst eines Methodenwechsels oder dann in Form eines Kompromisses gelöst werden.

Die Einführung der Normalwörtermethode würde nicht ohne erhebliche Störungen und Umständlichkeiten vor sich gehen. Denn diese Einführung hätte im ganzen Kanton gleichzeitig zu erfolgen (Ortswechsel der Schüler). Wir müßten eine Anzahl Lehrer in die Normalwörtergebiete entsenden und zwar für längere Zeit. Diese hätten, aber erst nachdem bezüglich eines bestimmten Typus der Methode eine Einigung erzielt worden wäre, ihre Kollegen und Kolleginnen in Instruktionskursen mit der Methode vertraut zu machen. Es müßte auch eine für die Antiqua berechnete Fibel angelegt und herausgegeben werden. Nebst andern Schwierigkeiten.

Wir können uns aber eine auf das analythische Prinzip begründete, Lesen und Schreiben auseinander haltende

Methode selber schaffen. Wir lassen sie ohne erhebliche Störungen aus praktischen Versuchen herauswachsen. Das Wesentliche dabei wäre die Anlegung der beiden Buchstabenreihen, derjenigen fürs Lesen und derjenigen fürs Schreiben. Wir würden, da uns jederzeit die Anwendung jedes beliebigen Buchstabens gestattet ist, möglichst bald bekannte Wörter lesen, aber nicht schreiben lassen. Voraussetzung aber eines solchen Leseunterrichtes wäre ein intensiv betriebener *mündlicher* Anschauungs- und Sprachunterricht, nicht nur ein auf das betreffende Wort berechneter. Wir haben in unserm Kanton eine große Zahl von fleißigen, tüchtigen, neuen Anschauungen zugänglichen Lehrern und Lehrerinnen, die gewiß gerne einen derartigen Versuch machen würden. Daß ihnen für ihre Abweichung vom Lehrplan und obligatorischen Lehrmitteln seitens der Schulbehörden der nötige Dispens verweigert würde, ist nicht zu fürchten. Der Lehrgang im Schreibunterricht erhielte gegenüber dem heute üblichen ein wesentlich langsameres Tempo.

Da die Orthographie eine reine Buchstabenangelegenheit und eine Sache des Auges ist, müßte sie durch alle Klassen hindurch mittelst entsprechender Zusammenstellungen von Wörtern und mittelst besonderer Uebungen und Aufgaben in den Sprachbüchern gepflegt werden, wobei auch die Schreibschrift in ausgiebigem Maße zur Verwendung kommen müßte. Auf derartige Uebungsgruppen sollte der Lehrer je nach Bedürfnis jederzeit zurückkommen oder verweisen können. Das Anschreiben derartiger Uebungen an die Wandtafel ist, abgesehen von der Unmöglichkeit und Unzweckmäßigkeit (weil nur vorübergehend sichtbar), reine Handwerkerarbeit, welche ebensogut oder noch besser mittelst der Druckerresse besorgt werden kann. Es handelt sich hier auch nicht um Darbietungen, welche dem Orte und der Jahreszeit angepaßt werden müssen, sondern um rein formelle, für das ganze große Sprachgebiet gültige Dinge.

Eine minder radikale Lösung der Methodenfrage bestände in der Beibehaltung der Schreiblesemethode aber im Sinne der Milderung des Prinzips und der Beseitigung der Betriebsfehler, die sich im Laufe der Zeit eingeschlichen und von Lehrergeneration zu Generation vererbt haben. Es kämen hiebei etwa folgende Modifikationen in Betracht: Ausschließliche Verwendung von Begriffswörtern, soweit es immer möglich erscheint. Angewöhnung an das Erfassen des Ganzen und darum auch möglichst baldige Benützung von Sprachganzen, wie Sätzchen und kleineren Lesestücken, ferner Angewöhnung an eine natürliche Aussprache sowohl beim Lesen als beim mündlichen Sprachunterricht, intensive, nicht nur auf das gerade einzuübende Wort gerichtete, allgemeine, ungezwungene Sprachübungen, Unterstützung der Rechtschreibung durch entsprechendes Anschauungs-, Abschreib- und Uebungsmaterial in den individuellen Lehrmitteln.

Auch im weitern Verlauf der Schuljahre dürfte ein besseres Auseinanderhalten von mündlicher und schriftlicher Betätigung Platz greifen. Die Lehrmittel sollten in der schriftlichen Betätigung namentlich schwacher Schüler den Lehrer besser unterstützen, nicht zu dessen Bequemlichkeit, sondern zur Gewinnung von Zeit für die materielle, ethische und ästhetische Behandlung der verschiedenen Unterrichtsstoffe.

Die Auswahl zwischen den gemachten Vorschlägen möge der in Kapiteln und Konferenzen hoffentlich nicht ausbleibenden Diskussion dieser hochwichtigen Frage überlassen bleiben.

Geehrte Synoden!

Die soeben entwickelten Anschauungen über das Verhältnis zwischen gesprochenem und geschriebenem Wort

und über die Schreiblesenmethode haben, soweit Beanstandungen erfolgten, nur Bezug auf die Sache. Eine Kritik der unmittelbaren Lehrertätigkeit ist nicht beabsichtigt und wäre auch nicht am Platze. Nirgends wird ja mit mehr Lust und Liebe gearbeitet; nirgends besteht ein so schönes, herzliches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wie im Elementarschulunterrichte.

«Es irrt der Mensch, so lang er strebt».

Wir wandern im finstern Tal. Unser ganzes Dasein, unser Schaffen ist ein Hin- und Hergeworfenwerden von einem Irrtum zum andern, ein Suchen und Tasten nach dem aufwärts zum Lichte führenden Pfade, ein Ringen nach Wahrheit.

Geehrte Versammlung!

Indem ich die Ausführungen über mein Thema zur Diskussion in Ihren kleinen Kreisen empfehle, erkläre ich die Synode für eröffnet.