Zeitschrift: Jahrbuch der Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich
Herausgeber: Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich
Band: - (1936)

Artikel: Vom Sprachunterricht zum eigenen Stil
Autor: Robmann, Agnes
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-819295

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: 14.12.2025

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

Vom Sprachunterricht zum eigenen Stil

von AGNES ROBMANN, Zürich

In der Muttersprache soll jeder normal begabte Mensch Neues, Ursprüngliches oder auch einen erteilten Auftrag in guter Form schriftlich darstellen können. Das verlangen die praktischen Lebensverhältnisse.

Der Aufsatzunterricht soll den Schüler befähigen, die Umwelt in Worten so darzustellen, wie sie sich in seinem Innern widerspiegelt. Wir, die Unterrichtenden, müssen die dazu nötige Gestaltungskraft und Darstellungsfähigkeit in den Schülern wecken, entwickeln und so weit vervollkommnen, daß sie imstande sind, ganz selbständig schriftliche Arbeiten zu liefern.

Die Erfahrung hat mich überzeugt, daß unendlich mehr in den Kindern verborgen liegt, als wir gewöhnlich anzunehmen und zuzugeben geneigt sind. Wer sich damit begnügt, daß die Schüler einige Sätze niederschreiben, die zuerst entwickelt oder sonstwie vorbereitet werden, der steht weit draußen vor dem arbeitsreichen aber fruchtbaren Aufsatzlande.

I. DIE EIGENE IDEE.

Eine gute Idee ist Bedingung für das Gelingen einer selbständigen Arbeit. Die Durchführung bereitet keine unüberwindlichen Hindernisse. Die Idee treibt von selbst vorwärts, wenn auch unter Anstrengung und Kampf und vielleicht nicht ganz zu unserer Zufriedenheit. Es ist also zweifellos eine Grundbedingung der Selbständigkeit überhaupt, also auch beim Aufsatzunterricht, die Schüler dazu zu bringen, daß sie sich selbst etwas vornehmen, sich selbst befehlen lernen und nicht erst auf einen Anstoß von anderer Seite warten. Dazu wollen wir ja erziehen.

Da muß zuerst ein Hindernis aus dem Wege geräumt werden. Weit verbreitet ist nämlich die irrige Ansicht, daß schon der Schüleraufsatz in der Primarschule etwas ganz besonders Wertvolles enthalten müsse. Wie weit die Schülerarbeiten, auch Zeichnungen,

Lösungen von mathematischen oder experimentellen Aufgaben, Handarbeiten und Gesangsvorträge, objektiv Wertvolles enthalten, darauf kommt es zunächst gar nicht an, das ist Sache der ganzen Erziehung, nicht Ausgangspunkt, sondern Ziel, und beruht zum größten Teil auf der geistigen Verfassung des Schülers: Ist er geistreich, wird sich das im Aufsatz zeigen, ist er beschränkt, so kann man keine Aufsatzwunder von ihm erwarten. Merkwürdig aber ist, daß man in ausgestellten schriftlichen Schülerarbeiten von diesen von der Natur gebotenen Unterschieden so wenig bemerkt.

Ihren jeweiligen Seeleninhalt sollen die Kinder in Worten darstellen lernen, gleichviel, ob dieser reich ist oder arm. Das ist der Zweck unserer Übungen. Wir beabsichtigen mit den Schüleraufsätzen so wenig eine Bereicherung unserer Literatur wie mit den Schülerzeichnungen Ausstellungen in Gemäldegalerien.

Die Kinder wissen aber gar nicht, was sie alles in sich haben und bearbeiten können. Die Wahl des Themas ist für sie eine Qual. «Ich weiß gar nichts, worüber ich schreiben könnte,» jammert diese und jener. Diese verkehrte Ansicht hält sie so befangen, daß sie keinen Aufsatzstoff finden. Sie müssen erkennen lernen, daß auch die geringfügigsten Vorgänge und einfachsten Hantierungen in Haus und Hof, in der Schule, auf dem Spielplatz, im Garten, auf dem Felde Aufsatzstoff liefern können. Es sind Kindheitserinnerungen in der großen Literatur (Gottfried Keller: Der grüne Heinrich und Pankraz der Schmoller, Anatole France und Gorki, beide: Aus meiner Kindheit), die sehr bedeutungsvoll sind; denn sie zeigen, wie im scheinbar Bedeutungslosen viel, sehr viel Schönheit steckt. Der eine faßt sein Thema eng, der andere weit, der eine düster, der andere heiter, je nach Eigenart.

Ohne Hilfe, ohne Kommando, ohne Angabe von Themen entstanden von Schülern und Schülerinnen der dritten Klasse Elementarschule (neuntes Altersjahr) folgende Verschen:

Die Sterne.

Im nahen Wiesental,
Da sinkt ein Sonnenstrahl.
Die Sterne kommen sacht,
Der Mond hat sie herausgelacht.
Jetzt schauen sie in mein Bett.
Ach, wie sind sie alle so lieblich und nett.

(J. H. 1915.)

Die hürig Fasnacht.

I ha mi scho lang uf d'Fasnacht gfreut.
Jetz isch mer alles de Bach abegheit.
D'Muetter seit: es gäb kei Chüechli hür,
D'Eier und der Anke seiged schröckli tür,
's Mähl sei au so schüli schwarz,
Das gäb mer en heitere Chüechliplatz!
Hür cha mer au keis Böggli gseh,
Das tuet mer au gar fürchtig weh.
's Böggegwändli hetti scho lang parad,
Für das isch es jetz au na schad.
Jetz weiß i scho, wer schuld dra isch,
Das isch dä trurig Chrieg, dä isch.
I wünschti nu, daß de Gugger chäm
Und die ganze Chriegsgschicht mit sich nähm.

(Im Hornig 1915. H. Z.)

Das Vöglein.

Ein Vöglein sitzt auf grünem Zweig
Und singt aus voller Brust.
Es singt zu Gottes Ehr und Preis,
Es ist voll Glück und Lust.
Sein Weibchen sitzt im Neste warm,
In guter, stiller Ruh.
Es brütet aus die Eierlein
Un hört dem Liede zu.
Da hört es etwas piepen,
Das Weibchen steht nun auf.
Es sieht die nackten Vögelein.
Die machen ihre Schnäbel auf.
Gar viel zu tun hat nun die Mutter,
Und der Vater holt das Futter.

(1915. L. H.)

Diese Neunjährigen gaben ihren eigenen kindlichen Gedanken, Gefühlen und Willensäußerungen Ausdruck. Wir sollten keine Scheinerzeugnisse annehmen und ausstellen; aber es gehört Mut dazu, wirklich selbständige Schüleraufsätze mit all ihren Mängeln auf den Ausstellungstisch zu legen. Ja, wenn sie reden könnten! Aber da liegen sie stumm und unverstanden, vielleicht sogar belächelt, wie Gassenjungen neben ihren geputzten Kameraden, die

natürlich ob ihrer Anständigkeit und ihres gesitteten Betragens allgemein gelobt werden.

Die «guten» Aufsatzhefte, deren Wert in Äußerlichkeiten gesucht wird, brauchen eine Unmenge Zeit, die fruchtbarer verwertet werden könnte. Sollten die Schüler nicht früh schon daran gewöhnt werden, auch beim Arbeiten im Tagheft ganz sauber, korrekt und möglichst fehlerfrei zu schreiben, damit sie später nicht für jeden Brief einen Entwurf machen müßten? Eine Kollegin gestand, daß ihr das bis ins 25. Altersjahr unmöglich war. Denken wir an Diktate in die Maschine, die nicht nochmals und nochmals ins Reine geschrieben werden! Das ist möglich, wenn man keine Rekorde verlangt, nicht jedem dasselbe Pensum vorschreibt, sondern sie mit Muße und Ruhe arbeiten läßt.

II. DIE EIGENE ERARBEITUNG

weckt bei manchen, auch Berufspädagogen, ein mitleidiges Lächeln oder abfällige Bemerkungen. Aber schon die acht- und neunjährigen Schüler forschen gern den Ursachen und Wirkungen einer Erscheinung nach, spekulieren über den Verlauf einer Geschichte, machen sich Gedanken über die Folgen einer Handlung. Man muß sie nur gewähren lassen. Wenn die Zeit nicht ausreicht zum mündlichen Erzählen, dann sollen sie es aufschreiben. So entstehen Aufsätzchen. An Stoff sind sie nie verlegen. Nur nicht immer dazwischenfahren mit roter Tinte oder verletzenden Randbemerkungen!

III. DAS EINFÜHLEN.

Die meisten Menschen haben individuelle Vorkommnisse darzustellen. Darin sollen sie Gewandtheit, eine gewisse Meisterschaft erringen. Hier liegt die Aufgabe für den Aufsatzunterricht in der Volksschule. Die trockene Aufzählerei muß verdrängt werden durch eine Darstellung persönlichen Lebens. Allgemeine Betrachtungen sind als Aufsätze vollständig ungeeignet. Sie werden und können nicht gelingen. Wenn z. B. eine Arbeit «Der Hund» verlangt wird, so kann man mit Sicherheit auf eine Aufzählung aller Merkmale rechnen, auswendig ledern und innen von Stroh. Es hat allerdings den Anstrich von Wissenschaftlichkeit, oder ist «sachlich». Wer etwas Ordentliches schreiben will, muß von seinem

Gegenstand gepackt sein, muß in und mit ihm leben. Darum müssen auch die Schüler lernen, sich in eine darzustellende Sache hineinzuleben, und zwar so lebhaft, daß selbst bei Stoffen, die nicht einem tatsächlichen Vorgange entnommen sind, in ihnen das Gefühl entsteht, als ob sie doch daran persönlich beteiligt seien.

Eigentlich kommen die Kinder der Forderung des Einlebens schon von selbst entgegen. Bei den Erzählungen und Schilderungen des Lehrers, der Mitschüler, des Lesebuches, der Sittenlehre, die sich zwar vielleicht irgendwo, aber für die Kinder zunächst nirgends zugetragen haben, tritt ihnen doch gewöhnlich ein konkreter Fall vor die Augen.

Das gibt Fingerzeige für den Aufsatz; denn in den Vorgängen, die sich ungesehen, aber in fortwährendem Flusse tief drinnen in der kindlichen Seele abspielen, wo die Phantasie unumschränkt herrscht, da liegt das Ich, die Individualität des Kindes, und hier hinein müssen wir greifen, wenn wir das Kind von innen heraus bilden wollen. Diese innere Verarbeitung und Aneignung der Stoffe wird aber den Kindern scheinbar selbst nicht klar, wenigstens nicht so weit, daß sie die Bilder, die in ihnen entstehen, als Grundlage ihrer Darstellungen benützen. Sie sollen aber ihren eigenen Besitz verwerten, sollen lernen, ihre Erzählungen, Schilderungen und Beschreibungen auf ganz bestimmte Gegenstände ihrer Vorstellungswelt zu gründen. Sie brauchen sich nur dessen bewußt zu werden, was in ihnen geschieht.

Eine solch innerliche Erfassung, ein solch wirkliches Zusammenleben des Kindes mit den Dingen muß der ganze Unterricht anstreben. Dazu ist vor allem nötig, daß man den Schülern Zeit gönnt. Flüchtige Eindrücke kann das Kind nicht einmal äußerlich richtig ergreifen, geschweige denn innerlich erleben. Das wird kein eigener Besitz, und, wenn sie gestaltet werden sollen, fehlt die Herrschaft darüber, die Fähigkeit, frei und selbständig zu schalten. Darum wissen sich große und kleine Schüler, wenn sie aus irgend einem Unterrichtsgebiete ein Thema erhalten, oft nicht anders zu helfen, als äußere Tatsachen zusammenzusuchen und aneinander zu reihen. Das verrichten sie ohne eine Spur innerer Teilnahme. Aber selbst bei der Darstellung eigener Erlebnisse oder ganz nahe liegender Verhältnisse fehlt merkwürdigerweise der Ausdruck persönlicher, innerer Teilnahme. Die Kinder schreiben über die Not der armen Vöglein im Winter ebenso gelassen wie über ihr Weihnachtsfest, das sie drinnen in der warmen Stube feiern. Mit derselben Gleichgültig-

keit wird Trauriges und Freudiges behandelt. Die Stimmung fehlt, die Erregung. Alles bleibt äußerlich, der Stoff ist so bald zu Ende, sie sitzen wieder hilflos da.

Die Tatsachen als solche lassen uns oft kalt. Wenn es bloß auf diese ankäme, dann wäre schon zum vornherein ziemliche Gleichmäßigkeit der Aufsätze bedingt. Es bereitet den Schülern tatsächlich einige Schwierigkeiten, wenigstens für den Anfang, sich der Einfühlung bewußt zu werden und gar erst, sie aus den Worten heraus leuchten zu lassen. Beim mündlichen Erzählen gelingt es ihnen. Wir müssen sie daher auf jede Äußerung innerer Teilnahme gehörig hinweisen, sonst werden sie sich derselben nie bewußt. Sie schauen von selber nicht in sich hinein. Wir wollen sie also immer wieder veranlassen, selbst zu beobachten, wie eine Sache auf sie wirkt, was sie dabei denken, wie es ihnen zumute ist, ob sie sich freuen oder ärgern, fürchten oder wohlfühlen, ob sie sie für gut oder schlecht, für recht oder unrecht halten. Da lernen sie auf sich achten. Sie merken, daß an jedem Geschehen zwei Seiten zu bedenken sind, die äußere der Tatsache und die Gefühle, Gedanken und Willensimpulse in uns. Es ist zugleich eine Gefühls- und Willensschulung, die immer zu kurz kam. Wenn wir ihnen sagen: «Denke nur, du du wärest das arme Blumenstöcklein, das kein Wasser bekam, das Würmchen, das du zertrittst, das Mädchen in der Fremde oder die alte, arme Mutter zu Hause,» dann gewöhnen wir sie, sich ihrer Gefühle bewußt zu werden.

Es gibt allerdings dennoch Schüler, die zurückhaltend sind mit ihren Gedanken und Gefühlsausdrücken; z. B. die Geistes- und Gefühlsarmen. Bei andern ist es Schamhaftigkeit, eine gewisse Spröde, die sie hindert, ihr Inneres offen darzulegen, vielleicht auch eine gewisse Unsicherheit darüber, was man sagen darf und was nicht. Wir wollen vorsichtig sein, um nicht Veranlassung zu geben, daß Schüler ihr wahres Innere verleugnen und Schönredner werden, die nur das sagen, wovon sie wissen, daß es gefällt. Je natürlicher und lebenswahrer die kindlichen Äußerungen sind, desto wertvoller sind sie, wenn auch einmal ein derber Ausdruck fällt.

Ein kleiner Kunstgriff hilft über Schwierigkeiten hinweg, und dabei leistet uns wieder die Einfühlung gute Dienste. Wir lassen die Kinder öfters Erlebnisse anderer erzählen, anderer Menschen, aber auch der Tiere und Pflanzen oder lebloser Dinge. Da gibt's bald keine Schüchternheit mehr. Es könnte eingewendet werden, daß es für Schüler unmöglich sei, sich in das Seelenleben der Er-

wachsenen zu versetzen. Etliche Beispiele mögen zeigen, daß und wie sie es tun.

Bei der Kaserne und im Kasernenhof.

Als ich mit meiner Mutter an der Kaserne vorbeiging, stand ein Soldat Wache. Wir schauten in den Hof. Um den Hof galoppierten Reiter. Sie machten Übungen mit den Armen, Beinen und dem Körper. Meine Mutter erzählt mir, sie müssen selbst die Kleider und die Schuhe reinigen, den Mantel zusammenlegen und mit Riemen an den Tornister machen. Wenn einer etwas essen will ohne Erlaubnis, bekommt er Arrest. Sie haben Strohlager. Sie müssen auf die Allmend. Dort lernen sie schießen. In der Kaserne haben sie manchmal die alte Uniform an. Die alte ist dunkelblau, die neue ist grün. Die schwachen Männer können nicht Soldat werden. (O. H., 10jährig. 1929.)

Noch keine innere Anteilnahme, trockener Registrierton!

Derselbe Schüler nach einem halben Jahr:

Fabel.

Ein Fuchs hatte einem Bauern Schinken gestohlen. Ein Wolf wollte ihm den Schinken abjagen. Der Fuchs sagte: Wenn du zu jenem Haus schleichst und fünfmal brüllst, bekommst du den Schinken umsonst. In dem Haus wohnte ein Jäger. Der Wolf schlich hin. Der Jäger hörte das Gebrüll. Er nahm das Gewehr und erschoß den Wolf. Der Fuchs schlich mit dem Schinken davon.

Ein Jahr später:

Eine Beobachtung.

Mein Vater und ich gingen an einem Sonntag in den Wald. Wir setzten uns auf ein Bänklein. Am Boden hatte es Ameisen. Ich zertrat eine, ohne daß ich es wollte. Ich bemerkte es nachher. Von allen Seiten kamen Ameisen gelaufen und stellten sich um die tote Ameise. Dann hielten sie Leichenversammlung. Plötzlich packten zwei Ameisen die Tote und schleppten sie fort, etwa einen Meter weit, zu einem Ameisenhaufen. Die ganze Versammlung folgte ihnen. In einem Loche verschwanden sie, und die andern gingen durch andere Löcher in den Hügel. Man sah nicht mehr viele Ameisen.

O. H. ist mittelbegabt.

IV. KÜNSTLERISCHE ANWENDUNG.

Es ist auffallend, daß die Erziehung zur künstlerischen Genußfähigkeit lange einseitig auf Bildwerke gerichtet war, dann auf Musik und Rhythmik. Daß sich das Volk von der Lyrik abgewandt hat, ist traurig. Die Alltagsschule sollte aber zur rechten Zeit auch Sonntagsschule sein und das Gemüt durchwärmen. Gedichte soll man wirken lassen. Beim Memorierzwang kann man das Maschinelle herausspüren: Die Seele ist nicht dabei. In unsern Lesebüchern sind zum großen Teil unkindliche, nur sehr wenig wirklich lyrische Gedichte. Solche wären in den Gedichtsammlungen von Avenarius: «Steht auf, ihr lieben Kinderlein», Rückert, Blüthgen, Sergel, Gertrud Woker, Hägni zu finden. Auf der Realschulstufe ziehen die Schüler epische Gedichte vor. Durch gutes Vorlesen, Chorlesen, Sprechchor pflegen wir die gebundene Sprache. Ich habe versucht, den Schülern verständlich zu machen, wie der Dichter aus seinem Innern schöpft, wenn er Märchen, Fabeln und Geschichten dichtet. In solchen Stunden lasse ich die Schüler nach Innen schauen, lasse sie leicht die Augen schließen, mit der hohlen Hand das Licht etwas abblenden und warten, bis sie ein Bild sehen, eventuell etwas hören. Sie müssen ruhig, ohne an etwas Bestimmtes zu denken, warten, bis ein Bild erscheint. Es gibt Lichtbilder aus dem Innersten, in der Seele oder der Phantasie. Sie verstehen, daß nicht nur in der Außenwelt, sondern auch in unserm Innern Dinge zu sehen sind, die aber gar nicht «wirklich» sind. Einst sagte eine Schülerin beim Anblick der Alpen am See: Es ist doch wunderbar, daß diese großen Berge in unsere kleinen Augen hineingehen!

Durch Pflege der Rhythmik im Sprachunterricht werden die Schüler auch angeregt, zu reimen. Hier einige Beispiele. Sie entstanden ausnahmslos in der Schule. Idee und Ausführung sind eigene Arbeit der betreffenden 10- bis 12jährigen.

Auf den Bergen.

Auf den Bergen ist es schön,
In den Tälern, auf den Höhn.
Wo sich Straßen ewig ziehn,
Sieht man von den Bergen hin.
Mancher Senn, gar frisch und munter,
Steigt mit Käs ins Tal hinunter.
Und die Murmeltiere pfeifen,
Wenn man will nach ihnen greifen.

Auch beim Gemsenlegen,
Muß man oft das Leben geben.
Auf den Alpen läuten Herden.
O, ich möcht ein Senne werden.
Und im Winter geht's hinunter
Mit dem Vieh, ganz frisch und munter.

(A. K., 6. Klasse, Sommer 1926.)

Die Heimat.

Wie sehn' ich mich nach der Heimat!
Es ist mein liebster Ort.
Ich weiß noch wie Mutter mir drückte die Hand
Und ich mußte fort.
O Heimat, o Heimat, wie bist du so fern!
Ich möcht nochmals zurück und die Mutter sehn!
Nun bin ich gegangen.
Das Heimweh drückt schwer.
Und als ich nach Hause kam —
War 's Häuschen leer. (L. B., 6. Klasse, 1927.)

Arbeitslos.

Ein armer Arbeitsloser
Sitzt seufzend am Tisch.
Die Mutter jammert leise.
Sie denkt an die Jugend zurück.
Die Kleine in der Ecke,
Sie sieht die Mutter an,
Und fragt wohl manchmal leise:
Hast du denn gar nichts da?
Die Frau, die arme, schüttelt
Wohl jedesmal den Kopf.
Wart nur noch bis heut abend,
Dann haben wir vielleicht ein Brot.

(M. R., 5. Klasse, 1930.)

Sturmnacht.

Am Samstig i der Nacht
Bin i plötzli erwacht.
De Wind hät gräßli pfiffe
Und a der Hütte umegrisse.

Und es hät tätscht und Schiibe händ klirret.
Da ist sicher niemert verirret,
Daß das en Sturm ist, und zwar en große.
All Lüt sind us de Bettere usegschosse.

Und plötzli fallt mer min Vater i:
Dä mueß jetz überall si.
Ja d'Füürwehr hät's sträng i sonere Nacht.
Da wird dur sie alles wieder i d'Ornig bracht.

(H. S., 5. Klasse, 1930.)

In des Trinkers Stube.

In des Trinkers Stube sieht's gar öde aus.
Hier wohnt nichts als Kummer, Elend, Not und Graus.
Das Kindlein lacht.
Die Mutter weint.
Der Kasten ist leer,
Das Kind verlangt von Brot noch mehr.
Der Vater — ja der Vater, er kommt betrunken heim.
Das Kindlein weint: o, liebster Vater mein.

(L. B., 1926, 6. Klasse.)

Nach der Lektüre eines Lesestückes, einer Erzählung oder einer literarisch wertvollen Schilderung versuchte ich durch besondere Hinweise oder durch eine Kunstpause die Schüler zum Einfühlen zu bringen. Einzelne brachten diese Versuche aus eigenem Antrieb. Ich hatte ihnen nichts von Versmaß vorgesagt, den Reim fanden sie von selbst als unerläßlich zum Gedicht und, auf Grund eines Hinweises, ergab sich auch der Rhythmus als Eigentümlichkeit jedes einzelnen. Auf Störungen, holprige Stellen machte ich sie beim Durchlesen aufmerksam, genau wie bei der Korrektur der übrigen Aufsätze, und erst wenn sie die Ausfeilungen und Verbesserungen vorgenommen hatten, durften sie das Gedicht der Klasse vorlesen. Und das Resultat? Bald kommt ein Zweiter, ein Dritter in der Pause, nach dem Unterricht, kommen ein ganzes Dutzend, die es auch probierten. Den einen gelingts beinahe mühelos, die andern lallen etwas und werden ermutigt, es nochmals zu versuchen. Auf das Nach-innen-Horchen kann man nicht verstandesmäßig eingehen. Kommandos helfen nicht, man muß warten können. Bei manchen kommt plötzlich der Moment. Die Dichterin Marie von Ebner-Eschenbach sagt uns:

Ein kleines Lied, wie geht's nur an,
Daß man so lieb es haben kann?
Was liegt darin? Erzähle!

Es liegt darin ein wenig Klang,
Ein wenig Wohllaut und Gesang
Und eine ganze Seele. —

Andere Klassen hatten wenig Lust an Versen, sie dichteten Märchen, Fabeln und Geschichten. Als Wandschmuck im Schulzimmer verwende ich gute Reproduktionen aus Zeitschriften oder Sammlungen in Monographien, die alle zwei Monate gewechselt werden. Es hat nun Kinder, die, angeregt durch ein Bild, dazu ein Märchen oder eine Geschichte dichten. Manchmal lassen sie die Personen miteinander sprechen und schreiben Gespräche.

Daß die sozialen Verhältnisse der Kinder sich in den Aufsätzen widerspiegeln, ist beim Einfühlen besonders ersichtlich. Ein Gedichtchen wie «Arbeitslos» ist kaum in andern, denn Proletarierkreisen möglich, wenn es auch nicht im eigenen Familienkreise erlebt wird. Auch die Verfasserin von «In des Trinkers Stube» ist das einzige Kind von soliden, nüchternen Fabrikarbeiter-Eltern, das vom Trinkerelend nur hörte, sich aber zum Sprachrohr für die Kinder dieses Elends macht.

Nicht um Poeten zu züchten, betone ich diese Form des Aufsatzes, sondern um die Seelen der Kinder im Aufsatzunterricht wachsen und blühen zu lassen, damit sie nicht zu früh verkalken.

V. ALLER SACHUNTERRICHT SEI SPRACH- UND STILUNTERRICHT.

Leider verfällt die Praxis des Aufsatzunterrichtes immer wieder in den pädagogischen Kardinalfehler, daß sie vom Stoffe ausgeht und nicht vom Schüler, jenen und nicht diesen in den Mittelpunkt der Arbeit stellt. Ein Stoff, nehmen wir einmal an «Die Katze», verlangt eine möglichst erschöpfende Behandlung, so will es eine alte Stilregel. Das zehnjährige Schülerlein muß also etwas schreiben über die Gestalt der Katze, über Kopf, Rumpf und Gliedmaßen, über Augen, Ohren, Nase und Zähne, Haare, Lebensweise, Nutzen und Schaden, oder wie die Vorschriften heißen. Das sind Übungen für trockene Leitfaden-Schreiber, aber nicht für frische, fröhliche Kinderseelen. Eine Wirkung haben solche Übungen allerdings, sie

ziehen im Kinde einen Haß groß gegen alles, was Aufsatz- und Sachunterricht heißt.

Tiere und Pflanzen entwickeln sich doch auch in der Freiheit besser als in der Gefangenschaft. Vorausgesetzt, daß die Kinder nicht eingeschüchtert werden, sondern frisch und natürlich bleiben, müßte es wunderbar zugehen, wenn es ihnen nicht leichter fiele, frei über eine ihnen bekannte Sache zu reden und zu schreiben, wie ihnen der Schnabel gewachsen ist und was ihnen dazu einfällt, als nach allerhand Einengungen wie Schema und Stichwörtern. Hinterher mag dann Ordnung in das Geschriebene gebracht werden soweit es nötig erscheint, wie beim Aufräumen in Haus und Hof, in Schränken und Schubladen. Durch schablonenhafte Übungen schreiben wir für alle kindlichen Geister, die so verschiedenartig sind, ein und dieselbe gebundene Marschroute vor. Inhalt und Form werden gegeben oder wenigstens ausgiebig vorbereitet. Der Schüler hat eine wenig wertvolle Gedächtnisarbeit zu liefern oder schreibt ab und gewinnt vielleicht etwas für die Rechtschreibung, aber der Selbständigkeit wird der schwerste Schlag versetzt. Nebenbei bemerkt ist es für die Lehrkraft eine geisttötende Arbeit ohnegleichen, das Geschriebene dreißig- bis fünfzigmal auf seine orthographische, grammatikalische und sachliche Richtigkeit zu prüfen. Das mag Pedanten befriedigen, ist aber die Bankerotterklärung für die Pädagogik. Wir wollen doch zur Selbständigkeit, zur Stärkung der eigenen Gestaltungskraft erziehen, nicht nur zum Nachbeten. Wenn das Kind lernt, die Umstände, unter denen es die Katze beobachtet hat, so darzustellen, daß ein klares, womöglich charakteristisches Bild entsteht, und wenn zwanzig bis dreißig Schüler von ihren eigenen Beobachtungen und Darstellungen aus das tun, dann kommt sicherlich eine ziemlich erschöpfende Arbeit, aber in so verschiedenen Formen heraus, wie im Leben auch. Ob dieser oder jener Punkt gar nicht berührt wird, bleibt ganz gleichgültig, es soll ja keine naturwissenschaftliche Abhandlung sein, diese überlassen wir der Veterinärabteilung der Universität. Der Schuster hat auch verschiedene Leisten für die verschiedenen Füße. Mit allgemeinen Regeln ist in der Stilbildung nicht allzu viel zu erreichen, sie passen nicht für jeden. Was dem einen fehlt, das hat der andere im Übermaße. Der eine schreibt trocken und schablonenhaft, der andere breit und weitschweifig, der dritte wird phantastisch, übertreibt, verläßt die Wirklichkeit, man erkennt den Leser von Schundliteratur. Einem fehlt die Kraft in den Worten, mancher baut meterlange

Sätze, die natürlich am Schluß verunglücken, und so hat fast jeder seine Eigenheiten, die die Aufsätze interessant machen, wovon freilich derjenige nichts erfährt, der nicht frei arbeiten läßt. Allen soll natürlich geholfen werden: wer zu breit ist, muß sich kurz fassen lernen, und wer nicht zu detaillieren versteht, was bei den meisten Kindern der Fall ist, der muß es lernen. Ein Beispiel mag das näher verständlich machen. Schrieb da ein armer, ziemlich verwahrloster Knabe: Wenn ich reich wäre, möchte ich unter ein Faß voll Wein liegen und es austrinken.

Das war ein Aufsatz eines Elfjährigen. So kurz gehalten in der Form, und doch welch ein Inhalt! Alle Aufsätze werden von den Schülern selbst vorgelesen, um sie daran zu gewöhnen, zu ihren Arbeiten auch vor ihren Mitschülern zu stehen und diese zur Anerkennung oder Kritik zu veranlassen. Der Knabe W. las sein Aufsätzchen in herausforderndem Tone seinen Kameraden vor. (Die Mädchen waren im Handarbeitsunterricht.) Sofort platzte ein Mitschüler heraus: Ja, wenn ich W. besuche, dann verlangt er immer Most und stürzt eine ganze Flasche voll herunter. Ein anderer berichtet: W. prahlte, wenn er für den Nachbar H. Schnaps holen müsse, dann trinke er immer aus der Flasche. Nun wurde weiter erzählt, W. sei immer in Gesellschaft von Großen, Sekundarschülern oder Schulentlassenen, er spiele nie mit den Klassenkameraden, auch nicht in der Pause. Er stand schweigend, ohne Widerspruch, auch als seine Kameraden meldeten, der Sohn des Schnapsers, H., habe eine Diebsbande gegründet, die für ihn «muggen» müsse, und W. mache auch mit. Da gerade Pausenzeit war, unterhielt ich mich allein mit W., und es ergab sich, daß er total im Banne dieses H. stand. Ich versprach ihm, zu helfen, er solle mit mir wie mit seiner Mutter reden, die kurz vorher gestorben war. In der nächsten Aufsatzstunde muß er einen Traum aufschreiben. Er schrieb: «Ich ging mit den großen Buben auf den Ütliberg. Auf dem Wege dorthin zog H. einen dicken Knebel heraus und schlug meine Schwester. Ich wollte ihr helfen, aber er stieß mich herunter. Droben wollt' ich auf den Turm, aber die andern rissen mich immer wieder herunter.» Ich sprach nun allein mit ihm in der Pause und vernahm, daß dieser H. mittags immer seiner Schwester pfeife und dann mit ihr auf den Heustock gehe. W. wußte, was sie dort taten. Er werde jedesmal wütend und möchte die Schwester verhindern, zu gehen. Die Untersuchung durch die Kollegen der Sekundarschule und der Behörden ergaben viel belastendes Material für H., so daß er aus

der Sekundarschule ausgewiesen und einem Bäcker in einem andern Stadtkreise in die Lehre gegeben wurde. Der Vater des Schülers W. weigerte sich, seinen Knaben in ein Jugendheim zu geben. Die Kameraden aber äußerten sich im Aufsatzunterricht verwundert: Nun ist aus dem kleinen Aufsatze eine so große Geschichte geworden!

Ich bin der Meinung, daß beim selbständigen Aufbau bei der Lektüre und Aussprache über ein solches Geständnis: «Ich möchte mich so betrinken, daß ich alles vergesse und nicht mehr bin,» nicht abstrakte Lehrsätze, sondern Ethisches und Psychologisches von Trieben und Getriebenwerden den Schülern selbst bewußt wird. Sie werden durch dieses gemeinsame Erlebnis zum Selbstsuchen angeregt was Armut, Alkohol und schlechte Kameradschaft für Folgen haben können. Es ist sehr wichtig, daß den Schülern Fragen aufsteigen, daß sie nicht stumpf vor Dingen und Begebenheiten dastehen.

Warum wird in der Schule von Lehrenden so ungeheuer viel gefragt? Weil ein lehrplanmäßig bestimmter Stoff in einer bestimmten Zeit zu erledigen ist, und wehe, wenn das «Lehrziel» nicht erreicht ist! Da die Kinder nicht mit der gewünschten Schnelligkeit alle Seiten eines Gegenstandes durchdringen und beherrschen können, muß die Frage nachhelfen. Das hat den Anschein, als ob die Kinder selbst neue Gedanken brächten; aber die Schüler leisten nur Handlangerdienste; darum führt die Lehrkraft auch das große Wort, und die Schüler üben sich im Schweigen. Solche Frage- und Antwortspiele können zwar äußerlich einen guten Eindruck machen und bestechen, aber es fehlt das selbständige Arbeiten der Schüler. Das geistige Band, das die einzelnen Fragen verbindet und sich durch die ganze Besprechung zieht, sehen die Schüler nicht. Sie sollten jedoch befähigt werden, einen geistigen Faden zu ergreifen und fortzuspinnen. Da wundert man sich, wenn sie nicht imstande sind, eine Aufgabe selbständig zu lösen, wenn sie aus der Schule kommen. Nicht nur auf der Realschulstufe, auch in der Sekundarschule wird diese Art Unterricht gepflegt. Natürlich kommen wir ohne Fragen nicht aus; aber das ständige Frage- und Antwortgeklapper muß als ärgster Feind der Selbständigkeit mit scharfer Waffe bekämpft werden. Ein Schritt zur Besserung ist es schon, wenn wir uns vor jeder Frage erst überlegen: Halt, ist hier wirklich eine Frage nötig? Können die Schüler nicht selbst etwas finden? Können ihnen nicht irgendwelche Gedanken, Zweifel oder Fragen aufsteigen, die die Unterredung weiterbrächten? Der Stoff ist wahrhaftig nicht immer

von so hohem Werte, daß er absolut durchgenommen werden müßte. Wir wollen den Schülern lieber Zeit lassen, sich in eine Sache zu versenken, und sie finden schon Punkte, wo ihre Kräfte angreifen können, wenn es auch nicht immer das ist, was sich die Lehrkraft denkt.

Das ewige Erzählen, das Vortragen, ist auch ein Hindernis auf dem Wege zur Selbständigkeit, wenn es die Schüler zum bloßen Zuhören verurteilt. Selbst an den Hochschulen haben die Vorträge, Vorlesungen genannt, wesentlich an Ansehen eingebüßt, und jeder Student weiß, daß man nicht in den Vorlesungen geistig arbeiten lernt, sondern — abgesehen von der Arbeit zu Hause — in den Übungen mit der freien Aussprache, den Seminarien. Auch dort wird die Wahrheit erst auf dem Wege über viele Irrtümer gefunden. Neuerdings scheint man den Wert einer Hochschule überhaupt nicht mehr nach der Zahl der Vorlesungen zu bemessen, sondern danach, wie viel und was für Gelegenheiten zu Übungen, theoretischen und praktischen, geboten wird. Wer immer alles selbst erzählt und vorträgt, der schränkt die eigene Arbeit der Schüler in unverantwortlicher Weise ein; statt zur Selbständigkeit, erzieht er zum Nichtstun. Denn für Schüler gibt es nichts Bequemeres, als scheinbar dem Vortrage zuzuhören und daneben in eigenen, süßen Gedankengängen zu lustwandeln. Man wird angenehm unterhalten; man darf das nicht verwechseln mit Interesse. Das Anhören von Vorträgen und Erzählungen, auch wenn sie hintenher von den Kindern wiederholt werden, genügt lange nicht. Vielleicht noch wertloser, im Sinne der Erziehung zur Selbständigkeit, wird der Unterricht, wenn er immer von einem Buche ausgeht. In diesem Falle muß er noch auf alle Vorteile des lebendigen und des pädagogisch gewählten Wortes verzichten.

Alles, was das Kind an einem Dinge selbst beobachten, finden und erfahren kann, das liegt im Buch schon hübsch geordnet und mundgerecht da und braucht nur aufgenommen zu werden. Da sind wenig Überlegung und eigenes Nachdenken nötig. Mißbräuchliche Benutzung von Büchern kann geradezu zur Urteilslähmung führen. Ich will damit das Lesen nicht in Mißkredit bringen. Es ist ein wichtiger Faktor für unsere moderne Bildung. Ich möchte aber im Interesse des Aufsatzes, daß es nicht an falscher Stelle getrieben werde. Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei bemerkt, daß es sich beim erwähnten Vortragen, Erzählen und Lesen um das ewige Nacherzählen und Nachschreiben handelt, nicht um gelegentlich

einzustreuende Lektüre. Unser ganzer Unterricht ist viel zu sehr auf das Aufnehmen zugeschnitten, statt aufs eigene Schaffen. Er verurteilt die Kinder viel zu sehr zur Passivität und gestattet zu wenig ihre aktive Mitarbeit.

Wirkliches Schaffen wird eigentlich nur im Aufsatze erstrebt. Das geschieht in etwa ein bis zwei Stunden wöchentlich unter zwanzig bis dreißig andern. Wie dürftig! Wenn man dazu bedenkt, was von dieser Zeit in manchen Schulen noch abgeht für Äußerlichkeiten wie Einschreiben und Verbessern, so läßt sich die Kärglichkeit des wirklich selbständigen Schaffens, schon bloß äußerlich an der Zeit gemessen, wohl ahnen, aber auch nicht genug bedauern. Die paar Aufsatzstunden genügen keineswegs zu stilistischer Selbständigkeit. Wir müssen versuchen, die Kinder auch in andern Fächern größere Aktivität entwickeln zu lassen, und ich bin der Überzeugung, daß sie in allen Stunden viel mehr tun, d. h. Neues schaffen können, als gewöhnlich geschieht. Es braucht allerdings ein ordentliches Maß von Selbstbeherrschung und Geduld, sich im Schweigen und Warten zu üben, wenn man so gerne als Macht des Allesbesserwissenden dazwischen hineinreden möchte. Das Wort will fortwährend mit einem durchgehen, man ist immer im Begriffe, die Sache zu sagen oder danach zu fragen, ohne den Schülern genügend Zeit zum Nachdenken und Aussprechen zu lassen. Wenn wir's auf Stärkung der Arbeitskraft anlegen, daß wir die Schüler so viel als möglich selbst suchen und erarbeiten lassen, haben wir dauernden Erfolg. Die, die noch das Glück hatten, die Naturwissenschaften am Seminar Küsnacht von Seminardirektor Dr. Wettstein zu genießen, die werden sich erinnern, daß er wenig vortrug und Bücher im Unterricht nicht gebrauchte, und dennoch blieb wohl kein Stoff so dauerhaft im Gedächtnis haften. Sein Unterricht, die Art und Weise, uns zum Selbstschaffen anzuregen, war die Kraft, die er uns mitgab.

Bei einiger Schulung im geschichtlichen, geographischen und naturgeschichtlichen Denken dürfte es auch den Schülern der Realschulstufe keine Unmöglichkeit sein, selbst die Antworten zu suchen, namentlich soweit allgemeingültige Verhältnisse in Betracht kommen. Wenn sie etwas gefunden haben, dann gehen erst die Fragen und Erklärungsversuche los, wobei die Schüler Fragesteller und die Lehrkraft oder die Kameraden die Antwortenden sind.

Der Aufsatz verlangt die Fähigkeit, ein größeres Ganzes zusammenzufassen und die Hauptsachen hervorzuheben. Nach eigener

Erarbeitung geschieht das Einprägen mit Leichtigkeit und die Zusammenfassung mit Lust. Wie viel die Kinder selbst finden, richtet sich naturgemäß nach dem, was sie vorher schon erworben haben. So oft andere Schüler an dasselbe Thema herantreten, so oft wird sich auch ein anderer Gedankengang ergeben. Die Variationsmöglichkeit ist auch für die Lehrenden das Interessante. Leider fühlt man, wenn man gewisse Fächer nicht als Spezialstudium betreibt, sehr schmerzlich, daß unser Wissen bloß Stückwerk ist. Hat man Kenner, Spezialisten, Forscher oder Praktiker zu guten Bekannten, so lassen sie sich wohl auch einmal herbei, der Klasse Erklärungen, Schilderungen oder gar Vorführungen zu geben. Andere Möglichkeiten sind Film und Schulfunk.

VI. MUT UND SELBSTVERTRAUEN.

Theoretisch ist überall anerkannt, daß man die Schüler zum Sprechen und Schreiben ermutigen soll; aber immer und überall, wo sich ein Schüler keck herauswagt, wird ihm ein Halt! oder Falsch! zugerufen. Es ist noch oft so wie da, wo Leute eine gute Stube haben mit mancherlei Nippes und Kram und wo man Kinder, die es wagen, diese Kostbarkeiten zu berühren, anbrüllt: «Laß sein!»

Schon die Forderung, nichts zu schreiben, was nicht zum Thema gehört, ist eine bedeutende Erschwerung und hat für die Volksschule, und schon gar für die Anfänger im Aufsatzunterricht, wenig Sinn. Auf der obersten Stufe mag sie berechtigt sein, wenn die Schüler so viel Fertigkeit gewonnen haben, daß sie nicht mehr eingeschüchtert und gehemmt werden.

Ich möchte hier auch die Forderung aufstellen, man mache auch der Lehrkraft Mut für den Aufsatzunterricht, verleide ihn ihr nicht durch Kleinigkeitskrämerei, sondern suche auch für sie nach Erleichterung. Es ist rätselhaft, wie so viele verkehrte Anschauungen in die Schule Eingang finden konnten. Ich finde keine andere Erklärung dafür, als daß sich die Lehrenden für ihren guten Willen nicht den Vorwurf der Oberflächlichkeit und Flüchtigkeit machen lassen wollen. Behördemitglieder sind mancherorts sehr darauf aus, der Lehrkraft einen übersehenen Fehler nachzuweisen und mangelhafte Unterrichtserteilung oder Unfähigkeit vorzuwerfen. Es ist überhaupt spaßhaft, worauf sich das Interesse mancher Leute erstreckt, wenn sie Schüleraufsätze durchlesen.

Auf der Lehrkraft lasten die Korrekturen. Sie sind etwas Fürchterliches, besonders, da man während der Korrekturen immer von ihrer Nutzlosigkeit überzeugt ist. Vielleicht ist es deswegen, daß viele Lehrkräfte den Aufsatz so gehörig vorbereiten: um die Schrecken der Korrektur zu mildern und am Examen auf dem Ausstellungstische gut abzuschneiden. Man kann sich auch anders helfen: indem man die Zahl der guten schriftlichen Arbeiten verringert, dafür mehr Übungen macht, die nicht ausgestellt zu werden brauchen; dann kommt das wirklich den Schülern zugute. Die üblichen Verbesserungen haben nicht viel Wert. Stilistische Mängel lassen sich nicht dadurch beseitigen, daß sie der Schüler in verbesserter Form abschreibt. Auf so einfache äußerliche Weise ist ihnen nicht beizukommen. Wenn Kinder Wörter dreißig- oder fünfzigmal schreiben müssen, so sind das keine Aufsatzverbesserungen, sondern Rechtschreibeübungen, bei denen die Sprache sehr in Mißkredit kommt. Was soll alles Gerede von der Muttersprache? Es bleibt Phrase, solange Kinder so entmutigt und gequält werden. Darum auch Verbesserungen in maßvollen Grenzen und soweit sie wirklich Nutzen versprechen.

Manchmal fragen Schüler, wenn sie den treffendsten Ausdruck nicht finden, um Rat. Wir suchen gemeinsam. Auf diese Weise glaube ich den Kindern eher Mut zu machen; sie sehen dann, daß auch ich überlege und wähle. Ein weiteres Hindernis ist die irrige Meinung, was die Kinder sagen und schreiben sei nicht das Richtige. Nach ihrer Ansicht ist alles, was die Lehrkraft sagt oder schreibt, das einzig Richtige; daher glauben sie: Es gibt über jedes Ding nur eine Meinung. Das ist ja auch vielfach noch die Ansicht Erwachsener. Natürlich ist immer die eigene die allein richtige. Es kann auch unter Schülern zu Meinungsverschiedenheiten kommen, die sie mit mehr oder weniger Entschiedenheit gegeneinander verfechten und über die sie die Lehrkraft als Autorität um die Entscheidung angehen. Es wäre nicht nur taktlos, sondern auch hemmend für die andern, wenn sie sich ohne Begründung für die eine gegen die andere bekennen würde. Wo es der Reifegrad ermöglicht, kann das Für und Wider gemeinsam erwogen werden, was die Schüler vorbereitet, auch Ansichten, Überzeugungen und den Glauben anderer gelten zu lassen und würdigen zu lernen. Die törichte Furcht vor dem Falschen und Verkehrten hängt noch mit einer andern irrigen Ansicht zusammen, die ebenfalls den Mut und das Selbstvertrauen hemmen. «Ich weiß nichts,» ist die gewöhnliche

Entgegnung, wenn ungeeignete Themen gegeben werden. Es ist selbstverständlich, daß im Laufe der Zeit mit der Vertiefung des Wissens auch eine Wandlung der Aufsätze vor sich geht. Mit der tieferen Auffassung, die durch die sachliche, wissenschaftliche Aufklärung allmählich erreicht wird, erscheinen den Kindern die Dinge nach und nach in einem andern Lichte, was sich dann auch in ihren Darstellungen kundgibt. Es ist nicht das Vielwissen, wohl aber die Schärfung ihres Beobachtungsvermögens, was sie fördert. Vor allem sollen die Schüler die Welt, die manchem so öde und nüchtern erscheint, in liebevoller Weise auffassen lernen, daß sie auch den unscheinbarsten Dingen und unbedeutendsten Alltäglichkeiten noch liebenswerte Seiten und Züge abzusehen wissen.

VII. STILISTISCHER ANSCHAUUNGSUNTERRICHT.

Es gibt nichts Natürlicheres, wenn ich Stil lernen will, als daß ich mir Rat hole bei denen, die schon schreiben können. Beim gewöhnlichen Lesen kommen die Schüler nicht zur Erkenntnis des Aufbaues, wenigstens nicht bis zu dem Grade, der fürs eigene Schaffen nötig ist. Sie werden zu sehr vom Inhalt gepackt, von der Handlung, überhaupt vom Gegenstand der Darstellung, so daß ihnen der Blick für anderes abgeht. Es zieht alles vorüber und verschwindet in der Versenkung, ohne daß dem Schüler zum Bewußtsein kommt, wie ein Lesestück im einzelnen zusammengesetzt ist. Ebenso ist es mit den Vorträgen. Wenn dem nicht so wäre, dann müßte bei der übergroßen Menge von Erzählungen, Lesestücken und Büchern, die sie lesen, der Stil ganz von selber heranreifen.

Wenn unsere Betrachtungen wirklich gute Früchte bringen sollen, dann müssen die Schulbücher natürlich den Anforderungen gerecht werden, die guter volkstümlicher Stil stellt. Sie müssen wirkliche Musterstücke enthalten. Das ist nun nicht immer der Fall, da die Schulbücher auch andere Zwecke haben, als die Stilbildung zu fördern. Ethische, psychologische, soziale und politische Probleme treten den Kindern da entgegen, die zu verfolgen ihrem Verstande zu schwer ist, geschweige denn, daß sie als Muster des Stils dienen könnten. Wir brauchen uns aber nicht aufs Schulbuch zu beschränken, es ist nur das Nächstliegende und vom Staat und der Gemeinde Bezahlte. Wir nehmen das Gute, wo wir es finden, und da sollten wir unsere Privatlektüre immer daraufhin ansehen, ob sich nicht etwas für die Kinder darin finde: Kindertümlich in

der Sprache wie in der Auffassung müssen die Stücke sein, poetisch und gemütvoll, nicht verstandesmäßig nüchtern und trocken.

Ich erlaube mir, einige Fingerzeige zur stilistischen Ausbeute zu geben:

«Wenn ich nur einen Anfang wüßte!,» jammern und stöhnen Schüler beim Briefschreiben. Am guten Willen fehlt es nicht. Wir müssen aber die Furcht vor dem Anfangen nehmen; dann erweisen wir ihnen schon einen großen Gefallen. Ist ein Anfang denn so etwas Ungeheuerliches? Denken wir doch daran, wie unsere bekanntesten Märchen beginnen: «Es war einmal.» Wir lassen es an diesem einen klassischen Beispiel nicht genügen. Lesestücke her! «Abenteuer im Walde.» Welch' tiefsinnige Einleitung! Man höre und staune: «Es regnete, was herunter wollte.» Das haben Schüler schon unzählige Male gesagt; aber auf das Bewußtwerden kommt es immer wieder an, um ihnen die Einfachheit und Selbstverständlichkeiten aller Anfänge zur Gewohnheit zu machen. Dann greifen sie zu, fassen eine Sache ohne Umschweife an, und die törichte Furcht vor dem Anfang verschwindet von selbst.

Wir Erwachsene haben uns so an stilistische Formen gewöhnt, daß wir uns gar nicht mehr bewußt werden, was eigentlich geschieht, wenn wir z. B. von der stolzen Tanne, vom drohenden Gewitter oder von der einsamen Mühle im Tale schreiben oder lesen. Und doch sind das nicht Eigenschaften der Dinge; sondern wir tragen menschliche Verhältnisse in sie hinein und erzielen damit eine Wirkung. In der Vermenschlichung der Dinge liegt ein Geheimnis großer Wirkungen, nicht nur auf dem Gebiete der Sprache, sondern im Reiche der Kunst überhaupt. Wie die Dichter und Schriftsteller das machen, sollen die Schüler im Lesebuch sehen und lernen. Am geeignetsten dazu sind unsere Märchen und Fabeln. Vielleicht ist es so, daß den Kindern von Natur aus die Vermenschlichung noch leichter fällt, als uns Erwachsenen. Sie sehen auch im unscheinbarsten Gegenstande oft ein seelenvolles Wesen, wohl gar einen Kameraden mit menschlichem Denken, Fühlen und Wollen (beim Spielen). Ein ganz Kleiner, der kaum sprechen konnte, sagte von sich aus, als wir im Garten spazierten und die Tulpen in den Weg hineinragten: «Excüsi Tulipan.»

Im Interesse des Aufsatzes stellten wir die Forderung: Allgemeine Wörter sollen konkretisiert, unbestimmte Situationen bestimmt gefaßt und ausgemalt, kurze Behauptungen begründet werden. Da kann wieder die Lektüre zu Rate gezogen werden, be-

sonders dann, wenn die Schüler beim Schreiben mit dem Stoff schnell zu Ende sind. Da halte ich einen Rat für sehr wertvoll: Schreibe von jedem neu auftretenden Ding und von den Personen so, daß man sie vor sich sieht, daß sie einem lieb werden, daß man sie bewundert oder verabscheut oder daß sie interessant werden; erwähne sie nicht bloß. Gerade «Das Abenteuer im Walde» und «Wettlauf zwischen Hasen und Swinegel» sind Schätze, die uns Dichter schenken. Beim üblichen Lesen jagen aber die Menschen daran vorüber, ohne ihren Wert zu erkennen. Die Schüler sollen dabei verweilen; sie haben ja noch Muße. Sie können lernen, wie eine neu eintretende Sache behandelt wird. Natürlich dürfen die Aufsätze der Schüler nicht auswendig gelernte Papierweisheit sein, sondern sie müssen selbständig erarbeitet sein. Umgekehrt vergleichen wir geeignete Stücke aus der Literatur (Schulbibliothek) mit der Wirklichkeit. Darum gehen wir auch hinaus und beobachten, was in unserer Heimat den Darstellungen der Schriftsteller entspricht. Wir suchen für die geschriebenen Worte die Wirklichkeit. Dabei lernen die Schüler eigene Beobachtungen bewußt nach dem Vorbild der Schriftsteller verarbeiten. Gleich an Ort und Stelle wird sprachlich gestaltet, beschrieben oder erzählt (z. B. Tagebuch in den Ferien oder Tagebücher im Sachunterricht).

Angeregt und angeleitet durch die Schriftsteller lernen die Schüler ihren Stil auf den festen und sichern Boden der unmittelbar erlebten Beobachtung gründen. Alle Beobachtungen, die wir bei den Schriftstellern machen, sind noch aus einem andern Grunde von größter Wichtigkeit. Ich denke an die Zukunft der Schüler. Wir wollen den Kindern eine Bildung geben, die ihnen niemand, auch die Zeit nicht, rauben soll. Sie werden sie auch ohne Lehrer weiter vervollkommnen können. Das eigene Forschen setzt sie auch in den Stand, Schriftwerke selbständig zu beurteilen. Sie erkennen die Eigenheiten der Schriftsteller, merken, wer trocken und abstrakt oder wer lebhaft und konkret schreibt, wer schöne Bilder und Vergleiche bringt, wer ernst oder wer humorvoll ist, aber auch, wer übertreibt oder ganz den Boden der Wirklichkeit verläßt und Unmögliches oder gar Ungereimtes und Verwerfliches schreibt, wie die Schundliteraten. Das hat dann eine wohltätige Wirkung auf die Privatlektüre, und ich glaube, auf diese Weise können wir der Verschlechterung des literarischen Geschmacks, dem unheilvollen Einfluß der Schundliteratur wirksamer entgegentreten als durch Drohen und polizeiliches Einschreiten.

VIII. STILBILDUNG IST EIN VEREDLUNGSPROZESS.

Eine gute Form gehört wesentlich mit zur Sprachbildung. Schon im mündlichen Verkehr fühlt nicht nur mancher Schüler, sondern auch der Erwachsene, den Mangel einer genügenden Begabung oder Ausbildung. Der Volksmund sagt von einem solchen entschuldigend: «Er weiß es schon, er kann es nur nicht sagen.» Wie unklar und verworren reden und schreiben oft auch Erwachsene, ja Geschulte, von einfachsten Dingen!

Je nach den Lebenskreisen, aus denen die Schüler kommen, herrscht große Verschiedenheit. Manche stehen in ihrer Umgangssprache dem Hochdeutschen ganz nahe, andere wieder sind so weit davon entfernt, daß man von zwei verschiedenen Sprachen reden könnte. Zwischen diesen beiden Extremen gibt es die mannigfachsten Abstufungen. Manche Lehrkraft wäre froh, mit ihren Schülern zu der Stufe zu gelangen, von der ein anderer ausgehen kann. Aber die ungünstigen Fälle sind doch wohl in der ganz überwiegenden Mehrzahl. Wir kennen zur Genüge die Armseligkeit der meisten Kinder im Ausdruck. Was ist zu tun?

Das kleine Kind bereichert seinen Wortschatz durch einfaches Nachsprechen. Mit seinem Eintritt in die Schule beginnt aber eine andere Sprache sich zu entfalten. Diese gedeiht freilich nicht überall. Das Schriftdeutsche führt nur ein Scheinleben; während beide, Mundart und Schriftsprache, in eines verschmelzen sollten, laufen sie oft als zwei Fremde nebeneinander her, die nichts voneinander wissen und nicht tun, als ob sie zusammengehörten. Die Mundart geht fest und sicher ihren Weg. Sie irrt nicht, hat das ganze Kind erfaßt und findet Stützen in Haus und Hof, auf dem Spielplatz, auf der Straße. Wenn in der Elementarschule der Schriftsprache im Sprachunterricht nur ein schüchternes und unsicheres Dasein gestattet wird, wenn sie wie angeklebt statt wirklich gewachsen ist, dann kann sie sich auf der Realschulstufe nicht mehr zur vollen Blüte entwickeln. Ist im Elementarunterricht jedes neue hochdeutsche Wort mit dem entsprechenden Ausdruck der Mundart verglichen, verbunden und verschmolzen worden, dann halten es die Schüler beide für ein und dasselbe und wir können darauf weiterbauen. Unser Sprachbau wächst zunächst allmählich aus der Mundart heraus. Wir geraten aber der Mundart gegenüber desto

mehr in Verlegenheit, je höher sich der Bau erhebt. Ihre Stützen reichen nicht hoch genug empor, d. h. die Mundart hat nicht für jedes hochdeutsche Wort ein entsprechendes Seitenstück. Zum Beispiel für reizend, anmutig, niedlich, gefällig, prächtig, entzückend, bezaubernd, erhaben hat die Mundart: nett, schön, großartig, fein, glatt.

Was ist da zu tun? Nun, ich denke, wie man bei einem Turmbau das Gerüst für die obersten Teile auf das darunterliegende Mauerwerk gründet, so kann auch unser Sprachbau bei der Fortentwicklung seine eigenen Stützen liefern. Ist von der Mundart her für eine gute Verankerung gesorgt, dann läßt sich manches andere einfügen. Eine landläufige Art, den Wortschatz der Kinder zu erweitern, ist: Man setzt einfach für ein Wort ein anderes, und fertig ist die Sache. Wenn wir die Schüler gewöhnt haben, bei allem und jedem ohne Scheu zu fragen, dann werden wir die Erfahrung machen, daß das Wortverständnis nicht so ganz selbstverständlich ist, wie wir meinen. Scheinbar bekannte Wörter werden mißverstanden. Die Schüler werden so mit Worten ohne Inhalt vollgepfropft, die sie dann falsch anwenden. Das beweisen die schiefen Ausdrücke und Verrenkungen in Aufsätzen zur Genüge. Wir lassen es beim Ungefähr bewendet sein, während jedes Wort wie ein Einzelwesen in seiner charakteristischen Bedeutung erfaßt sein will.

Mit allem Nachdruck muß betont werden: Die Worte sind auf die Sachen zu gründen, peinlich genau, ganz scharf gefaßt und abgegrenzt. Die, die wirklich beobachten und sehen gelernt haben, werden das Verschiedene aufgefaßt und sich auch die sprachliche Form gemerkt haben. Der ausschließliche Gebrauch der beiden Wörter «sagte» und «sprach», die die Schüler erzählend in ihre Darstellungen verweben, führt zur Eintönigkeit. Wir verlangen Abwechslung. Das ist eine ganz einfache Sache; doch auch dabei will gut beobachtet und scharf bezeichnet sein. Was und wie gesprochen wird, ist den Schülern zunächst nicht so wichtig. Sie müssen aber lernen, ihre Ankündigungsworte im Hinblick auf die folgende Rede zu wählen. Anders muß eine Wendung lauten, wenn der Sprecher bittet, als wenn er befiehlt, wenn er klagt, als wenn er scherzt. Rat können wir wieder bei den Schriftstellern holen, z. B. bei Olga Meyer: Er meinte, bemerkte, berichtete, erzählte, begann, fuhr fort, fragte, antwortete, versetzte, erwiderte, entgegnete, behauptete, versicherte, bat, flehte, befahl, schalt, rief, schrie, kreischte, ächzte, klagte, stammelte, flüsterte, brummte,

scherzte. Natürlich heißt es auch da, jedes Wort in seiner Eigenart zu erfassen, nicht etwa der Reihe nach für «sagte» einzusetzen.

Die Bereicherung des Wortschatzes kann ebenso wenig wie das Fassen von Plänen und die Durchführung von Ideen nur Sache des Aufsatzunterrichtes sein. In ein bis zwei Stunden wöchentlich wäre da gar wenig zu erreichen. Auch hier muß der ganze Unterricht Hand anlegen, in allen Stunden und bei jeder Gelegenheit. Das ist eine ganz natürliche Forderung. Alle Lebensgebiete spiegeln sich in der Sprache wider. Es drängen sich tatsächlich auch überall Fragen sprachlicher Art auf. Man leihe ihnen nur das Ohr. Besonders möchte ich hier der sogenannten übertragenen Bedeutung der Wörter gedenken. Das Übertragen gewisser Merkmale, Verhältnisse, vom Menschen auf Dinge und umgekehrt, ist ein wichtiger stilistischer Brauch. Den müssen auch die Schüler klar erkennen. Sie sollen ihn an ihren eigenen Darstellungen üben. Ein Beispiel aus der Naturgeschichte: Die einzelnen Teile einer Pflanze bieten eine Menge Stoff zu sprachlichen Betrachtungen und Übungen. Eine kleine Zusammenstellung solchen Sprachgutes mag das beweisen: Wurzel: Haar-, Zungen-, Hand-, Fußwurzel. Etwas mit allen Wurzeln ausrotten. Feindschaft wurzelt im Herzen. Wie angewurzelt dastehen. Entwurzeln. Eine böse Gesinnung hat sich im Herzen eingewurzelt. Geiz ist die Wurzel alles Bösen. Zwiderwurzen. Stamm: Volksstamm. Stammbaum, -halter, -buch, -land, -schloß. Zweig: — eines Geschlechtes, — einer Wissenschaft, -verein, -geschäft. Abzweigen. Auf einen grünen Zweig kommen. Blatt: Tag-, Herz-, Schulterblatt. Blättern. Das Blatt hat sich gewendet. Kein Blatt vor den Mund nehmen. Blüte: — der Jugend, — des Lebens, — der Literatur, — der Kunst, — der Nation. Blühende Gesundheit. Frucht: — der Arbeit, — der Mühe, — bringen, fruchten, fruchtbar, fruchtlos. An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen.

Reichliche Übung im Beobachten und Verwenden übertragener Bedeutungen gibt den Schülern eine mächtige Hilfe zur Belebung des Ausdrucks in die Hand und gleichzeitig ein Mittel, die Anschaulichkeit und Lebendigkeit der Darstellung zu erhöhen. Gute Beispiele geben: «Reise des Nils Holgerson mit den Wildgänsen» von Selma Lagerlöf, «Zoo Hell» von Gerti Egg, «Das Dschungelbuch» von Kipling.

Die bisherigen Betrachtungen über die Veredlung und Vertiefung des Stils bezogen sich mehr auf die verstandesmäßige Aufhellung

und Erfassung der Wörter. Daneben darf aber eine andere Seite nicht vergessen werden: Viele Wörter haben nämlich außer dem sachlichen noch einen tiefen Gefühlsinhalt, auf dem zum großen Teil die Macht und Gewalt der Sprache beruht. Wenn wir uns selbst beim Schreiben beobachten, finden wir häufig, daß wir mit der Wahl eines Wortes, an dessen sachlicher Richtigkeit vielleicht gar nichts auszusetzen ist, doch nicht einverstanden sind. Wir fühlen, daß in unserem Wortvorrate irgendwo noch ein passenderer Ausdruck bereitliegt, der sich nur versteckt und nicht hervorwagt. Und nun beginnt in uns ein Auf- und Niederwogen, ein Hin- und Herschieben der ganzen großen Wortmasse, bis der geahnte und gesuchte Ausdruck endlich aus der Flut der Worte auftaucht. Das beruhigt uns dann, es ist der Gefühlsinhalt des gefundenen Wortes.

So könnte man z. B. sachlich für Abenteuer «Ereignis» setzen oder «Begegnung». Indes, irgend ein gleichgültiges Ereignis, irgendeine gewöhnliche Begegnung ist noch lange kein Abenteuer. Das Ungewöhnliche, Gefahrvolle, Romantische macht erst das Abenteuer, und das verbinden wir gefühlsmäßig mit diesem Worte. Das Wörtchen «einsam» könnte jemand wohl durch «allein» ersetzen wollen. Doch dem Sprachkundigen sagt schon die Endsilbe «sam», daß eine solche Vertauschung nicht zutreffend ist. Wer das Wort seinem Sprachschatze bereits einverleibt hat, fühlt auch, daß noch etwas anderes dahintersteckt als in «allein». -sam bedeutet ebenso: «als ob», «wie wenn». Einsam heißt also: Als ob er allein wäre. In Wirklichkeit kann sich ja ein Mensch einsam fühlen mitten im größten Gewühl und Trubel, in lustiger Gesellschaft, in einer Stadt, der Arme im Hause des Brotgebers, der große Geist in einem Haufen gröhlender Menschen. Es braucht sich aber einer, der ganz allein ist, durchaus nicht einsam zu fühlen, im Gegenteil, er kann sogar so gefesselt und unterhalten sein, daß er die ganze Welt um sich herum vergißt. Das Wörtchen hat einen tiefen Gefühlsinhalt. «Entrüstet» geht auf die Ritterzeit zurück und ist seiner sachlichen Bedeutung nach weiter nichts als: «der Rüstung entledigt sein,» entspricht also unserem «entkleidet». Bei einer so einfachen Sache wäre aber nicht einzusehen, warum einer da allemal erst in Aufregung oder gar in Zorn und Wut geraten sollte. Es hatte tatsächlich nicht jedes Ablegen der Rüstung diese Wirkung. Beim Turniere war es nämlich manchmal Sitte, daß der Besiegte seine Rüstung ablegen und diese samt dem Rosse an den Sieger abtreten mußte.

Die Schande dieser Entrüstung löste in ihm dann die Gemütsstimmung aus, die wir mit dem Worte «entrüstet» verbinden.

Die unscheinbaren Vor- und Nachsilben sind nicht ohne Gefühlsgehalt. Wer z. B. das anspruchslose «lein» nur ansieht als eine Verkleinerungssilbe, der hat zwar verstandesmäßig seine Bedeutung erfaßt, aber noch lange nicht den ganzen Inhalt. Ihm fehlt eben noch die Gefühlsseite. Kann man denn bei einer so kleinen Endsilbe überhaupt von Gefühlsinhalt sprechen? Aber das weiß jede zärtliche Mutter, die für ihr Kleinstes nicht genug «lein» oder «li» anhängen kann. Zur Verdeutlichung stelle ich in der Schule zwei Fragen aus zwei Erzählungen nebeneinander: Der Schneider in Pensa von J. P. Hebel: Was ist das für ein Männlein?, und Matth. 8, 27: Die Menschen aber verwunderten sich und sprachen: Was ist das für ein Mann, daß ihm Wind und Meer gehorsam sind? Sollte der Unterschied zwischen Mann und Männlein wirklich kein anderer sein, als daß Christus von großer und der Schneider von kleiner Gestalt gewesen wäre? Es merkt wohl jeder ohne weiteres, daß es darauf überhaupt gar nicht ankommt. Ich denke, wenn man die zwei Fragen recht auf sich wirken läßt, wird man fast in zwei verschiedene Welten versetzt: In der biblischen Frage die Würde, der Ernst, das Staunen und Sichbeugen des Volkes vor der überlegenen Geistesmacht Jesu. Bei Hebel dagegen die traute, gemütvolle Stimmung, und diesen Unterschied erzeugt die kleine Silbe «lein».

Diese wenigen Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, daß es für die volle Erfassung eines Wortes mit der verstandesmäßigen Auffassung allein nicht immer getan ist. Die Gefühlsseite muß mitbeachtet werden, ja sie macht oft sogar den wesentlichen Bestandteil eines Wortes aus. Im Gefühlswerte der Worte liegen hauptsächlich Leben und Wärme der Sprache. Darum werden auch Schriftsteller und Redner um so packender wirken, je mehr sie es verstehen, die Worte zu treffen, mit denen im Leser- oder Hörerkreis die Gefühlsmomente verbunden werden, die sie auslösen wollen. Wie verhelfen wir nun den Kindern auch zur Eroberung der Gefühlswelt unserer Sprache? Das scheint eine schwierige Sache zu sein. Alles, was das Gemüt des Menschen betrifft, ist ja nicht unmittelbar lehrbar, weder Empfindung, noch Gefühle, noch Stimmungen. Verstandesmäßige Aufklärung läßt sich leichter geben, weil sie sich auf lehrbare Tatsachen stützen kann. Die Wörter der Mundart hat das Leben bereits mit Gefühlsinhalt angefüllt, darum flüchten die Schüler, die ihre Gefühle darstellen möchten, gerne in

die Mundart (siehe Beispiele in den Verschen). Aber wir dürfen nicht vergessen, daß das Gemütsleben etwas durchaus Subjektives ist: «Mir gab ein Gott, zu sagen, was ich leide» (Schiller). Die Wege, auf denen wir uns die Sprache innerlich aneignen, sind zu verschieden, als daß Gleichheit herrschen könnte. Das bestätigen uns die bekanntesten und geläufigsten Worte: Großvater und Vater. Begrifflich sind es zwei sehr einfache Ausdrücke. Sie bezeichnen die leiblichen Vorfahren. Aber zu dieser Abstraktion können sich die Kinder noch nicht erheben, für sie kommt hauptsächlich die Gefühlsseite in Betracht. Diese kann sehr unterschiedlich sein, ungefähr so, wie wenn ich ein ausgestopftes Huhn vor die Klasse stelle und es zeichnen lasse. Es gibt dreißig bis vierzig ganz verschiedene Hühner, trotz dem einen realen Vorbild und Modell. Ich lasse z. B. auch nicht vom Großvater oder Vater mir berichten, was sie tun, wie sie aussehen und welchen Beruf sie haben nach Schablone X, sondern heiße die Kinder wieder einmal die Hände leicht über die geschlossenen Augen halten und andauernd nur an den Vater denken, ohne aufzublicken, und dann alles aufschreiben, was aus der Seele bei dieser Innenschau auftaucht. Nun bekomme ich die verschiedensten Bilder, nicht Photographien, aber Charakteristiken aus Erlebnissen und gefühlsbetonten Darstellungen. Ebenso bei Mutter, Großmutter, Tante, Schwester und Bruder. Da gibt es eine Galerie, die gar nicht nur Schönes und Gutes enthält, die aber die Seelen der uns Anvertrauten, ihre Vorzüge und Mängel erklären. So manches, was kein Heimbesuch und keine Aussprache verständlich machen würde, wird aufgedeckt. Selbstverständlich sind solche Offenbarungen mit Takt und Verständnis aufzunehmen und dürfen nicht entweiht werden. Es ließen sich unzählige Beispiele für diese interessante Seite anführen. Ich kann darauf verzichten. Es hat ja jeder genug Beobachtungsmaterial. Tatsächlich, zwei verschiedene Welten können in ein und demselben Worte liegen. Man darf wohl mit Recht sagen: Es wird nicht zwei Menschen geben, die genau dieselbe Sprache haben. Das ist auch mit ein Grund dafür, daß wir einander so oft mißverstehen. Auf dem Gefühlsgehalt der Worte beruht es zum Teil auch, daß die mundartliche Literatur auf die Fremden gewöhnlich einen geringeren Eindruck macht als auf die Einheimischen. Der Fremde hört nur die Worte, ohne die entsprechenden Gefühle damit verbinden zu können.

Alle diese Beobachtungen lehren uns, daß sich mit den Worten tief hinten in unserem Seelengrunde etwas abspielt, was wir für

gewöhnlich nicht beachten. Die Volksschule muß aber damit rechnen und sie kann es, wenn sie den Schülern in ihren Darstellungen möglichst Freiheit läßt und nicht im Uniformieren das Heil sucht.

So viel über die Wörter, die den Kindern bereits bekannt sind. Wie aber bei ganz neuen, die bisher im Sprachschatze noch fehlten? Leere Klänge dürfen sie nicht bleiben. Nun fehlt aber für eine Menge Wörter das reale Erlebnis. Die Wirklichkeit reicht nicht weit genug. Wo sie versagt, müssen wir das Verständnis auf andere Weise zu erwerben suchen. Ideales Erlebnis ist uns aber nur möglich mit Hilfe der Phantasie, auf dem Wege der Erzählung und der Lektüre. Wir müssen darum Geschichten erzählen oder mit den Schülern lesen, in die sie sich ganz hineinzuleben vermögen, in denen sie mit den auftretenden Personen hoffen und harren, leiden und dulden, wetten, wagen und triumphieren können. Wenn das oft und eindringlich geschieht, immer unter gehöriger Hervorhebung der fremden Ausdrücke, dann erhalten auch neue Wörter Gefühlsinhalt und werden selbst Stimmen für das Gemütsleben des Kindes.

Mit der Bereicherung und Verinnerlichung des Wortschatzes ist unsere Arbeit zur Veredlung der sprachlichen Form noch nicht getan. Das ist nur der eine Teil. Es folgt noch eine andere sehr wichtige Aufgabe. Unsere Sprache besteht nicht nur aus Wörtern allein, die, jedes für sich, ohne weitere Rücksichten hingestellt werden, wir setzen die Wörter untereinander in Verbindung, beziehen eins aufs andere, machen das Folgende vom Vorhergehenden abhängig. So entstehen die Redewendungen oder Redensarten. Ist nun der schriftdeutsche Wortschatz der Schüler oft schon sehr gering, so begegnen wir hier gewöhnlich einer Armseligkeit und Einförmigkeit, die man gar nicht vermutet, da der mündliche Verkehr keinen solchen Eindruck macht. Beim Hören fällt uns das tatsächlich nicht so auf wie beim Lesen von Geschriebenem, und darum ist auch das Vorlesen der Aufsätze ein Kriterium für die Güte. Beim Schreiben tritt die Dürftigkeit und Unzulänglichkeit der rein sprachlichen Bildung oft in erschreckender Weise zutage. Im Ersatz für die entzogenen Stützen, Geste und Mimik, liegt zweifellos eine Hauptschwierigkeit des Schreibens für unsere Zehn- bis Zwölfjährigen. Wem aber der Schatz von Redewendungen zur Verfügung steht, den die Menschheit in jahrtausendlanger Sammelarbeit aufgehäuft hat, der greift mit mehr oder weniger Sicherheit und Geschick hinein und holt heraus, was er braucht und hat auch im Schreiben guten Erfolg.

Die Zahl der in der Alltagssprache gebrauchten Redensarten ist klein. Einige ob ihrer Einfachheit und Bequemlichkeit beliebte Wendungen machen sich ungebührlich breit. Sie beherrschen einen großen Teil der Satzbildung. Man bedenke nur, was alles mit den Wörtern: ist, sein, haben, tun, machen, gehen konstruiert wird! Fast der ganze ungeheure Schatz der Redewendungen liegt für die Schüler noch hinter verschlossenen Türen. Was soll da geschehen? Die Kinder in ihrer Armut zu lassen, ihnen zu erlauben, einfach so zu schreiben, wie sie sprechen, das geht nicht für die Dauer. Am Anfang hat es seine Berechtigung, sich ganz ans gesprochene Wort zu halten; aber sobald die ersten Schwierigkeiten überwunden sind, müssen wir die Schüler zu fördern suchen. Sie müssen ihre Alltagssprache mit kritischem Blicke betrachten lernen. Sie treten nun nach und nach in das kritische Alter, wo sie nicht mehr alles einfach hinnehmen, sondern wo sie vergleichen und bespötteln. Sie sollen die positive Kritik, Vorschläge, wie man es besser macht, üben lernen.

Wir müssen den Kindern das Verständnis für den Bildergehalt der Sprache erschließen. Ein Mitschüler lobte einmal die Arbeit einer Mitschülerin mit den Worten: «Sie kann so «blüemlet» schreiben.» Wir haben da eine gewaltige, aber interessante und dankbare Arbeit vor uns, von der wiederum auf der Realschulstufe kein Ende abzusehen ist, denn die Zahl der bildlichen Redensarten ist unerschöpflich; es ist da ein Wogen, ein Wachsen und Blühen. Bei der selbständigen Anwendung oder gar eigenen Erfindung bildlicher Redensarten spielt die Einfühlung eine wichtige Rolle. Wenn die Kinder angeleitet werden, sich in die Dinge hineinzuversetzen, sie als persönliche Wesen aufzufassen und zu beseelen, Merkmale des einen in geschickter Weise auf andere zu übertragen, dann werden sie auch lernen, ihre Sprache durch treffende, lebensvolle Bilder zu verfeinern. Wir lesen und merken uns da: Die Sonne geht auf und unter, lächelt, versteckt sich, guckt durch die Wolken, thront am Himmelszelt, spiegelt sich im See, weckt neues Leben —. Der Frühling erwacht, naht, rüstet sich, sendet seine Boten aus, kämpft mit dem Winter, siegt, hält seinen Einzug. Der See ruht, schlummert, lächelt, ladet zum Bade, ist aufgeregt, zürnt, rast und will sein Opfer haben. Die, die so schreiben, haben Sonne, Frühling, See als lebendige Wesen vor ihrer Seele. Diese Kunst sollen auch die Schüler lernen: Nicht nur mit Pinsel, Farbstift und Kreide arbeiten, sondern alles greifbar vor sich sehen lernen, wie z. B. in Grimms Märchen: «Der Winter deckte ein weißes Tüchlein auf das Grab,

und der Frühling zog es wieder herunter.» Wir sollen mit unsern Schülern bei solchem künstlerischen Schaffen nur recht oft lauschen. Das gewährt nicht nur einen hohen ästhetischen Genuß, den die Lektüre das ganze Leben lang immer wieder bieten kann, sondern wirft auch reichen Gewinn ab für das eigene Darstellungsvermögen.

IX. ZUSAMMENFASSUNG.

Der Arbeitsgemeinschaft für den Sprachunterricht schwebten bei ihren Betrachtungen und in den zahlreichen Aussprachen hauptsächlich die praktischen Gesichtspunkte des Aufsatzunterrichtes vor.

Nicht alles, wovon das Herz und der Mund überfließt, eignet sich für die schriftliche Darstellung. Sie findet im Mangel an sprachlicher Formgewandtheit zahlreiche Hindernisse. Gehemmt wird die schriftliche Darstellung durch mancherlei orthographische und grammatikalische Schwierigkeiten. Der kindliche Stil muß sich namentlich dann als unzulänglich erweisen, wenn das Kind Gedanken, Gefühlen, Stoffen und Gebieten, die es nicht kennt, die es nicht empfindet, Ausdruck verleihen soll.

Das Hinüberleiten der kindlichen Rede in die Schriftsprache muß sich stetig, naturgemäß und ganz allmählich vollziehen. Die erste Aufgabe des Aufsatzunterrichtes in der Volksschule ist: den Mut zum eigenen Ausdruck zu stärken. Der Erlebnisaufsatz gibt für die stilistische Seite des Aufsatzschreibens viel geistige Kraft frei, weil die Gedankenerzeugung mühelos vonstatten geht. Mag der Vorgang, von dem der Schüler berichtet, noch so unbedeutend sein, durch die stilistische Förderung, die er mit sich bringt, durch die Freude am Gestalten wird er wertvoll. Allmählich, durch Vergleich mit den andern, durch Kritik der Mitschüler und Selbstkritik, lernt auch der Schwächere unterscheiden zwischen Wichtigem und Unwichtigem, zwischen Interessantem und Langweiligem.

Das rechte verstehende Lesen ist nicht nur ein untätiges Aufnehmen fertiger Gedanken, sondern ein Nachgestalten und Nacherleben. Das Hineindenken in fremde Lebenslagen, das Einfühlen in fremde Gemütszustände kann auch in den Realfächern geübt und gepflegt werden. Ob es uns gelingt, im Schüler innere Teilnahme zu erwecken, das erfahren wir am sichersten aus den mündlichen und schriftlichen Äußerungen, die ohne Zwang frei ausgelöst werden. Nicht bei allen Schülern wird die gleiche Wirkung erzielt.

Zur planmäßigen, schrittweisen Förderung der Klasse ist es nötig, daß von Zeit zu Zeit in gemeinsamer Zusammenarbeit die Kräfte aller an den gleichen Schwierigkeiten erprobt und geübt werden. Es ist eine Kraftprobe, eine Stilübung. Wenn der Schüler mit der Absicht zur Feder greift, irgend jemandem seine Gedanken mitzuteilen, wie es im Briefe oder in Berichterstattungen geschieht, dann erscheint ihm das Schreiben als etwas Zweckmäßiges, Natürliches, ja Selbstverständliches, während den Aufsätzen, in denen das Niederschreiben zusammenhängender und geordneter Gedanken über ein aufgezwungenes Thema als Selbstzweck gefordert wird, etwas rein Schulmäßiges, Gemachtes und Erzwungenes anhaftet.

Die eigentlich kindliche Stilform ist die erzählende Darstellung. Damit ist die Beschreibung nicht ausgeschlossen, wenn die persönlichen Beziehungen zu dem Gegenstand oder zur Person zum Ausdrucke gebracht werden. Der Schüler bringt beim Erzählen oder Beschreiben auch die wichtigsten logischen Zusammenhänge zum Ausdruck. Er läßt Urteile und Schlüsse über Ursachen und Wirkungen, über Grund und Folge miteinfließen. Je nach der Art seiner Begabung und Eigenart wird er mehr die Erinnerung, die Phantasie, das Gefühl oder das verständige Denken vortreten lassen. Zum selbständigen, eigenen Stil gibt es keinen andern Weg als die Befolgung der Lessingschen Regel: Schreibe wie du redest! Mit dieser Auffassung verlegen wir den Schwerpunkt der Stilbildung in die mündliche Sprachpflege. Es ist dies eine Forderung, die im Zürcher Sprachkurs Oktober 1935 von Dr. Bächtold, Kreuzlingen, mit Nachdruck gestellt wurde. Der kindliche Stil hat seine Eigentümlichkeiten, die, mit dem Maßstabe des gebildeten Stils gemessen, als Mängel oder auch als Fehler erscheinen: Er ist trocken, lückenhaft, ungenau, zweideutig. Die Lehrenden dürfen das allmähliche, geistig-sprachliche Wachsen und Reifen nicht gewaltsam beschleunigen wollen. Das fortwährende Nörgeln raubt dem Schüler das Selbstvertrauen.

Das Schreiben dient der Gedankenvermittlung, und nach diesem Zwecke bestimmt sich der Wert. Der Stil sei wahr. Er suche nicht Sachkenntnis vorzutäuschen, wo keine vorhanden ist, heuchle nicht Ansichten und Gefühle, die dem Schüler fremd sind. Schreibt das Kind aus eitlem Streben, zu glänzen und zu gefallen, so ist sein Stil unecht. Es teilt nicht mit, sondern verheimlicht und macht sich des Betrugs schuldig. Der Stil sei klar. Den Schüler scharf beobachten lehren heißt: ihn klar und verständlich schreiben lehren.

Die Rücksicht auf den Leser verlangt, daß er für jede Sache den treffendsten Ausdruck sucht, daß er leicht auffaßbare Sätze formt, daß er nicht alles durcheinander wurstelt, sondern wohlgeordnet darbietet. Der Stil sei schön. Was man beim Sprechen den «Ton» der Mitteilung nennt (c'est le ton qui fait la musique), mag man beim Stil als Takt bezeichnen.

Der herkömmlichen Praxis im Aufsatzunterricht kann der Vorwurf nicht erspart werden, daß sie Zeit und Kraft an Äußerlichkeiten verschwendet, um das Ansehen der Schule zu heben. Sie versäumt dabei ihre Hauptpflicht: den Schüler zum selbständigen Gedankenausdruck zu befähigen. Die Aufsätze werden mündlich und schriftlich so gründlich vorbereitet (um grammatikalische und orthographische Fehler zu vermeiden), daß die Niederschrift und spätere Reinschrift auf eine Rechtschreib- und Schönschreibübung hinauslaufen. Dadurch erhalten die Aufsatzhefte für den oberflächlichen Beurteiler wohl ein bestechendes Aussehen; aber sie täuschen über den gedanken- und stilbildenden Wert der Aufsatzarbeit. Ebenso verkehrt ist die Auffassung, die äußere Form sei total gleichgültig. Auf jeden Fall wird eine richtige, sorgfältige, gefällige Form den Wert der schriftlichen Mitteilung erhöhen. Die Schule darf nicht versäumen, auch diese Seite des Ausdrucks zu pflegen; aber Schön- und Rechtschreiben, sowie Sprachlehre, dürfen den Stilunterricht nicht beherrschen, sondern sie müssen ihm dienen. In den allermeisten Fällen ist eine nachlässige äußere Form eine Folge innerer Schlaffheit oder Zerfahrenheit. Tatfreudige, entschlossene Gedankenarbeit zwingt auch die schreibende Hand zur Zucht des entschiedenen Wollens, und umgekehrt wirkt die stetige Gewöhnung an Gewissenhaftigkeit auch im Kleinen und Äußerlichen günstig auf die innern Vorgänge.

Die Lehrsprache muß mustergültig sein. Sollen die Schüler reden lernen, so müssen die Lehrenden schweigen können. Sie müssen auch reden, nur nicht immer befehlen und tadeln, fragen und nörgeln. Die Sprach- und nicht nur die Sprechkunst der Lehrkräfte wird zum Hauptmittel der literarischen und stilistischen Bildung der Schüler.

Die Frage der Lehrenden muß mehr und mehr zurücktreten gegen die Selbstfrage der Schüler. Jeder gute Leseunterricht fördert unmittelbar die Stilbildung, nicht bloß das Wissen, auch den Geschmack. Der laute Lesevortrag soll nicht bloß ein deutliches, sinngemäßes Lesen sein, sondern ein solches, das im Lautklange auch

die durch den Inhalt angeregten Gefühlsschwingungen andeutet. Man hüte sich, das Schreiben als höhere, vornehmere Ausdrucksform zu behandeln, der sich der mündliche Ausdruck dienend unterordnen müsse. Sie ergänzen einander wie die zeichnerische und formende Darstellung.

Das Diktat soll nicht einseitig in den Dienst der Rechtschreibung gestellt werden, sondern soll Anschauungsmittel für die Stilbildung sein. Für Kinder ist auch in dieser Hinsicht nur das Beste gut genug. Darum kann für das Diktat, bei dem die Auffassung durchs Ohr so wichtig ist, nur eine Auswahl von Stücken verwendet werden, die nach Inhalt und Form allen Anforderungen entsprechen, die an Stilmuster zu stellen sind: Inhaltlich abgerundete Sprachganze von einfacher, durchsichtiger Gliederung, die sowohl den Gedankenkreis des Schülers als auch seine sprachlichen Ausdrucksmittel zu klären und zu veredeln vermögen. Fehler verhüten ist besser als korrigieren. Langsam und besonnen arbeiten, keine Rekorde im Tempo, auf Einzelnes und Kleinigkeiten achten! Der beste Stil ist der sparsame. Man darf Geschriebenes nicht eher aus der Hand geben, als bis man es sorgfältig prüfend durchgelesen hat. Das Vorlesen und Anhören aller Schüleraufsätze ist eine vortreffliche stilistische Anschauungsübung. Die zuhörenden Schüler müssen zum vornherein wissen, worauf sie während des Vorlesens zu achten haben. Wenn im natürlichen, ausdrucksvollen Sprechton gelesen wird, stellt sich heraus, ob es wirklich lebendige Rede ist, was geschrieben wurde. Was an der Arbeit gefällt, soll von Mitschülern zuerst hervorgehoben werden. Für «Schnitzer», d. h. unrichtige Redewendungen oder mißlungene Bilder oder Übertragungen, suchen alle nach bessern Vorschlägen, ebenso für zu häufige Wiederholungen. Was unklar und mißverständlich ist, wird geklärt. Das laute, langsame Vorlesen ist auch der sicherste Weg zur Beurteilung der Zeichensetzung.

Aufsatzstunden sollen voll Sonnenschein sein, in denen die Volksschüler ihr innerstes Wesen aufschließen und zeigen, was in ihnen schlummert. Dann werden die Aufsätze zu Offenbarungen der Kinderseelen.