Zeitschrift: Jahrbuch der Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich

Herausgeber: Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich

Band: - (1948)

Artikel: Die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen unserer Volksschüler

Autor: Furrer, Walter

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-819618

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: 25.08.2025

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

WALTER FURRER

Die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen unserer Volksschüler

REALLEHRERKONFERENZ DES KANTONS ZÜRICH

Pädagogische Hochschule Zürich
UM1035755

ZS 339, 1948

WALTER FURRER

Die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen unserer Volksschüler

ZS 339, 1948

Jahrbuch 1948

Verlag der Reallehrer-Konferenz des Kantons Zürich

Verkaufsstelle: Jakob Frei, Zielstrasse 15, Winterthur

Dem Andenken

meines Freundes Dr. Bruno Humm

gewidmet

Inhaltsverzeichnis

Zum Geleit 5

I. Teil: Anlage 7

A. Anlass und Aufgabe 7

B. Vorentscheide 12

C. Eine Arbeitsgemeinschaft 14

D. Die Themen 17

E. Grenzen der gemeinsamen Arbeit 23

II. Teil: Belege 25

A. Beschreibung eines Bildes 27

B. Fürio 33

C. Bericht über eine Beobachtung 41

III. Teil: Ergebnisse 47

A. Methode und theoretische Grundlagen 47

B. Mundart und Schriftsprache im Leben unserer Schüler . . 48

C. Der Deutschunterricht in der Volksschule 55

D. Die Entwicklung des Stils 58

a) Begriffsbestimmung 58

b) Stilbestimmende Faktoren 59

c) Der individuelle Formwille 63

d) Stufen und Merkmale der stilistischen Entwicklung . . 67

e) Eine quantitative Analyse 79

E. Stellungnahmen zu vorgelegten Texten 84

F. Die Entwicklung des Satzes 94

a) Begriffsbestimmung 94

b) Die Satzbildung im vorschulpflichtigen Alter 97

c) Die Satzbildung in der Schriftsprache 100

d) Quantitative Feststellungen 102

e) Vorherrschende Satzpläne 107

G. Die Entwicklung der Wortkenntnis und des Wortgebrauchs 125
a) Begriffsbestimmung 125
b) Das Wesen der Wörter und der Worterwerb 125
c) Die Leistungen der Wörter und das Verhältnis zum Wort 127
d) Psychologische Analyse des Wortgebrauchs in einem Aufsatz 135
e) Quantitative Feststellungen 137
f) Beispiele und Bemerkungen 138
IV. Teil: Schlussbemerkungen 150
V. Teil: Literatur-Nachweis 155

Zum Geleit

Unsere Volksschule sieht sich immer wieder vor eine Aufgabe gestellt, die in ihrer Bedeutung wie in ihrer Schwierigkeit oft verkannt wird: es ist der Auftrag, das Kind aus seinem mundartlichen Sprachleben hinüberzuführen zum richtigen Gebrauch der Schriftsprache. Man übersieht oft, dass unsere Schüler im Familienkreis und auf der Strasse ganz im Banne der Mundart stehen, dass ihre erste geistige Entwicklung und ihr gesamtes gefühlsmässiges Erleben aufs engste mit der Mundart verknüpft sind. Man übersieht auch, dass im Wortschatz und im Aufbau des Satzes zwischen Mundart und Schriftsprache bedeutende Unterschiede bestehen, Unterschiede, die ja oft auch in der Sprache des Erwachsenen nicht genügend beachtet und bewältigt werden. Es ist darum nicht verwunderlich, dass die Bemühungen und Leistungen der Schule auf dem Gebiete der Spracherziehung oft ungenügend gewürdigt oder gar verkannt werden. So musste sich der Wunsch ergeben, einmal das Vordringen unserer Volksschüler ins Gebiet des Hochdeutschen genauer zu erfassen. Es ist das Verdienst der vorliegenden Arbeit, diesen Weg beschritten zu haben. Aus dem Bereiche von neun Schuljahren sind Beispiele gesammelt worden, aus denen die Mannigfaltigkeit der sprachlichen Aufgaben sichtbar wird. Durch geschickt gewählte Themata wurden die Schüler zu spontanen Äusserungen veranlasst, aus denen das Ringen um die Sprachform und das Fortschreiten in den Leistungen ersichtlich ist. Dankbar soll auch anerkannt werden, dass sich eine Reihe von Kollegen und Kolleginnen der verschiedenen Stufen zur Arbeitsgemeinschaft zusammenfanden. So ist ein Werk zustande gekommen, das wertvolle Einblicke in die sprachliche Entwicklung unserer Volks-

schüler ermöglicht und in schönster Weise wissenschaftliche Erkenntnis mit praktischer Erfahrung verbindet. Es wird dem Lehrer gute Dienste leisten, darf aber auch von den Schulbehörden beachtet werden, denn es lässt die Besonderheit unserer sprachlichen Bildungsaufgabe recht deutlich erkennen. Es sollte aber auch weitern Untersuchungen ähnlicher Art als Anregung und Vorbild dienen, variiert doch die Lage von Landesteil zu Landesteil und muss um der Schüler willen in ihrer Eigenart klar erfasst werden.

Dank gebührt auch der zürcherischen Reallehrerkonferenz dafür, dass sie die verdienstliche Arbeit als Jahrbuch herausgibt und ihr so eine grosse Verbreitung sichert.

Prof. Dr. H. Stettbacher.

I. TEIL: ANLAGE

A. Anlass und Aufgabe

Die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen unserer Volksschüler ist wissenschaftlich noch kaum untersucht worden. Nach mehr oder weniger subjektiven Erfahrungen und Kriterien rühmen die einen den Erfolg des Unterrichts, klagen andere über sein Versagen. Selbst erfahrene und nachdenkliche Lehrer werden von Zeit zu Zeit unsicher in ihrem Urteil. Die Geschichte des deutschen Aufsatzes scheint überdies zu beweisen, dass man die Ausdrucks- und Darstellungsweise der Schüler fast beliebig lenken könne. Dabei ist von gegensätzlichen Arbeitsplänen gleicherweise behauptet worden, sie zeigten kindgemässe Ziele und Methoden auf. Es ist darum, ganz besonders für Laien und junge Lehrer, äusserst schwierig zu bestimmen, was von dem auf jeder Stufe Erreichbaren der geistigen Reife unserer Buben und Mädchen entspreche, was hingegen durch Schulung bedingt sei und, pädagogisch betrachtet, bedingt sein dürfe. — Sich dieser Probleme anzunehmen ist die eigentliche Aufgabe unserer Untersuchung.

Wir haben deshalb nicht nur typische Beispiele von schriftsprachlichen Leistungen vorzulegen und sprachwissenschaftlich zu kommentieren, sondern davon ausgehend auch die verborgenen Zusammenhänge mit dem gesamten altersgemässen Sprachleben psychologisch zu beschreiben. Damit soll der Didaktik im allgemeinen, der Theorie und Praxis des Deutschunterrichts im besondern ein längst als notwendig erachteter Dienst geleistet werden.

Zwischen lehrplangemässen Anforderungen und Einzelleistungen, zwischen den Ansprüchen einzelner Lehrer und dem durchschnittlichen Können bestehen naturgemäss Unterschiede und Spannungen. Diese werden wir für Einzelfälle nicht abklären. Dagegen soll an geeigneter Stelle ihre allgemeine Bedeutung erwogen werden. — Die individuelle Vielfalt ist übri-

gens das auffallendste Merkmal der Leistungen im Sprachleben unserer Schulen, und sie wird seit Jahrzehnten viel mehr beachtet und geschätzt als das stufenspezifisch Typische, das wir hier herauszuarbeiten suchen. Es wird sich zeigen, ob es heute überhaupt noch möglich ist, allgemein gültige Anhaltspunkte für das Beurteilen der schriftsprachlichen Leistungsfähigkeit zu finden. Dass dies wünschbar wäre, anerkennt jedermann, der über gewisse Unsicherheiten in der Praxis Bescheid weiss.

Bekanntlich beurteilen Lehrer, auch wenn sie auf der gleichen Stufe unterrichten, Aufsätze in Einzelfällen sehr unterschiedlich. Darüber hat Hans Siegrist in der «Schweizerischen Lehrerzeitung» (46) eine höchst aufschlussreiche Studie veröffentlicht. Die Lehrerschaft selber ist durch diese nachweislichen Differenzen beunruhigt, und wenn sie beim Übertritt in eine andere Schule akut werden, reden auch Eltern und Schulbehörden davon. Scharfe und unfreundliche Auseinandersetzungen sind gelegentlich die Folge.

Nun darf man allerdings nicht erwarten, dass sprachliche Leistungen je in gleicher Weise einheitlich bewertet werden könnten, wie etwa die Lösungen von Rechnungsaufgaben. Unsere Schriftsprache ist zwar eine gesetzmässig durchgebildete konventionelle Leistungsform der Gemeinschaft; aber sie ist als Aktualwerk doch eine persönliche Lebensäusserung. Rechter Sprachgebrauch lässt sich nicht eindeutig und verbindlich lehren und lernen wie das Einmaleins. Schon die Wörter sind nicht begrifflich feste Elemente gleich den Zahlzeichen. Zwischen richtig und falsch dehnt sich ein weiter Spielraum für subjektives Gestalten, und in diesem bewegt sich schon der Schüler in einer von Jahr zu Jahr freieren Weise. In ihm stehen aber auch irgendwo die unterrichtenden Lehrer und die wertenden Beurteiler. Sie alle neigen dazu, ihr persönliches Spracherleben und ihre eigenen Erfahrungen für massgebend zu halten. Gerade deswegen muss der Versuch gewagt werden, objektive Kriterien aufzufinden, welche die pädagogisch zulässigen Ansprüche an die Ausdrucksfähigkeit unserer Volksschüler anzeigen.

Dass wir unsere positiven Feststellungen keineswegs doktrinär vertreten wollen, werden unsere Darlegungen genugsam beweisen. — Wegleitend für die Fragestellung ist die didaktische Überzeugung, der gesamte Deutschunterricht dürfe nur in dem Masse hoffen, echte und dauerhafte Erfolge zu erzielen, als er mit der seelisch-geistigen Entwicklung verbunden bleibe und auch vom Wesen der Sprache her gerechtfertigt werde. Die Antworten sollen auf Grund des uns vorliegenden Materials induktiv erarbeitet werden.

Anspruch auf zuverlässige Auskünfte über die stufengemässe schriftsprachliche Leistungsfähigkeit haben auch die Fachlehrer aller Unterrichtsgebiete. Für sie ist es im Unterrichtsgespräch und bei berichtartigen (Prüfungs-)Arbeiten oft schwierig zu erkennen, ob eine mangelhafte Leistung in ungenügendem Sachwissen und fehlendem Verständnis oder nur in unzulänglicher Sprachbeherrschung begründet sei, oder ob umgekehrt trotz bescheidener Kenntnisse eine annehmbare Arbeit nur dank einer gut entwickelten Darstellungsgabe zustande komme.

Es wäre ein schlimmer Aberglaube zu meinen, jedes Kind drücke sich in dem Masse klar und gewandt aus, als es sachgemässe Vorstellungen habe. — Ich erinnere mich eines 14-jährigen Bauernknaben, der auf dem väterlichen Hof in jeder Beziehung seinen Mann stellte, und der doch nicht fähig war, einen inhaltlich zureichenden Bericht über die Heuernte zu schreiben, während dies Kameraden leicht möglich war, obwohl sie nur gelegentlich beim Wenden und Laden geholfen hatten. Ebenso wird man immer Mädchen finden, die über Hausarbeiten, welche sie spielend leisten, keine befriedigende Beschreibnug zustande bringen. — Sogar eigentlich falsche Angaben können durch sprachliches Unvermögen verursacht sein. Dies scheint nicht immer genügend beachtet zu werden, weil man mangel- oder fehlerhafte Darstellungen in der Regel mit ungenauen Bewusstseinsinhalten erklärt. Dass diese verschiedenste Ursachen haben können, wie ungenaue Wahrnehmung, gestörte Erinnerung, überwuchernde Phantasie, Ablenkbarkeit, Prüfungsangst,

körperliche Schmerzen usw., weiss man allgemein, und Lehrer, die ihre Schüler kennen, können den einmaligen oder steten Anteil solcher Faktoren wohl erkennen. Aber um den immer wirksamen und im Normalfall entscheidenden Einfluss der sprachlichen Leistungsfähigkeit einer Schulstufe für das Auffassen und Darstellen von Sachverhalten richtig einzuschätzen, fehlen oft die nötigen allgemein gültigen Einsichten. Wie wichtig diese ganze Angelegenheit schon allein für das Beurteilen eines einzelnen Menschen ist, betont z. B. William Stern in seinem Werk «Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen» (52/S. 87). Er schreibt:

«Dass wir die Herrschaft eines Menschen über die Sprache feststellen, ist für eine Reihe theoretischer und praktischer Aufgaben von Wichtigkeit. Aber Sprachgewandtheit darf nicht ohne weiteres mit Intelligenz gleichbedeutend gebraucht werden. Es gibt ohne Zweifel eine sprachliche Sonderbegabung, bei der ein vorzügliches Wort- und Phrasengedächtnis, feines Sprachgefühl sowie auch ästhetische Freude am sprachlichen Eindruck und Ausdruck eine weit grössere Rolle spielen als die allgemeine Intelligenz. Umgekehrt braucht sprachliche Schwerfälligkeit durchaus nicht immer durch geistige Stumpfheit bedingt zu sein; sie kann vielmehr auf eigentümlichen Hemmungen beruhen, die die Umsetzung der geistigen Inhalte in sprachlichen Ausdruck erschweren. Solche Hemmungen sind bei manchen mehr intellektueller Natur, indem die geistigen Inhalte selbst sich gegen die sprachliche Formulierung sträuben (z. B. beim Mathematiker oder beim intuitiven Künstler), und es erfordert eine gewisse Vergewaltigung, sie in Sprachliches umzuformen. Bei andern sind sie mehr emotioneller Natur: Das seelische Innenleben sträubt sich davor, sich nach aussen darzustellen und dadurch zu entäussern.»

Neben solcher individuell bedingter Täuschungsmöglichkeit durch die Sprache, der wir hier nicht nachzugehen haben, gibt es noch eine generelle, die uns sehr viel angeht; denn die Lehrer und noch viel mehr aussenstehende Beobachter sind immer in Gefahr, ihr zu erliegen, da sie glauben, die Schüler erlebten und dächten wie sie und sollten sich dementsprechend äussern können, sofern sie «es» verstanden hätten. Diese irrtümliche Auffassung wird selten erkannt, weil das aufnehmende Verstehen

dem hervorbringenden Gestalten weit überlegen ist. — So kann ein Schüler, so kann eine ganze Klasse glauben und behaupten, das Gehörte oder Gelesene oder Geschaute verstanden zu haben; wenn aber darüber berichtet, gar zusammenfassend erzählt werden soll, so gelingt dies nur radebrechend oder gar nicht. Bei schriftlichen Prüfungsarbeiten in Geschichte, Geographie oder Naturkunde muss jeder Lehrer, dessen Schüler nicht einfach vorliegende Texte auswendig gelernt haben, oft am rechten Verständnis der Kinder zweifeln, wenn er sich nicht ganz klar ist über ihre stufenmässig begrenzten Möglichkeiten der selbständigen sprachlichen Formulierung von inhaltlich fernliegenden oder komplexen Bewusstseinsinhalten.

Wo das Verstanden-Haben durch nicht-sprachliche Experimente geprüft werden kann (z. B. in Physik, Geometrie, Rechnen), lässt sich oft in bemerkenswerter Art aufklären, wie weit das Nicht-Sagen-Können einzig durch das Fehlen sprachlicher Darstellungsmittel (für die betreffenden Sachzusammenhänge) verursacht wird. — Dass anderseits der Besitz sprachlicher Formeln auch eine sehr wirksame Denkhilfe sein kann und sogar das zweckmässige Handeln erleichtert, lehrt die Erfahrung. «Sag' die Regel!» oder «Was weisst du vom rechtwinkligen Dreieck?» ermuntert der Lehrer einen Schüler, der eine Schwierigkeit nicht bemeistern kann. Der Rekrut lernt mit den Handgriffen an seiner Waffe einen Begleittext sprechen, der später dem Soldaten im Wiederholungskurs das erneute Einüben mechanischer Fertigkeiten erleichtern soll. — Doch dies ist nicht unser Thema, und es galt hier nur aufzuzeigen, inwiefern auch von der allgemeinen Didaktik her Anlass besteht, die schriftsprachliche Leistungsfähigkeit unserer Volksschüler eingehend zu untersuchen.

Schliesslich verpflichtet auch ein öffentliches Interesse, unsere Angelegenheit zu studieren. — Klagen über mangelhaften schriftsprachlichen Ausdruck unserer jungen Leute, der Bevölkerung überhaupt sind an der Tagesordnung. Sie werden ausgesprochen von Kaufleuten, von Beamten, von Professoren, und

sie enthalten meistens auch Anklagen gegenüber der einen oder anderen Schulstufe. Die Lehrerschaft weist demgegenüber auf ihre unermüdlichen methodischen Bemühungen im Sprachunterricht hin. Ihr scheinen in Anbetracht aller Schwierigkeiten die durchschnittlich erzielten Erfolge anerkennenswert. Wenn, wie dies die Aufsätze und Briefe an den pädagogischen Rekrutenprüfungen beweisen, nach beendigter Schulzeit bei den meisten, die sich darin nicht weiter üben, ein Stillstand oder gar ein Abbau der schriftsprachlichen Ausdrucksfähigkeit stattfindet, so wird dies durch die Übermacht der Mundart weitgehend erklärt und entschuldigt. Hiezu kommt, was die Psychologie längst erwiesen hat (52/S. 23 ff), dass Menschen, die sich auf Lebensaufgaben konzentrieren, welche vor allem die sogenannte praktische Intelligenz beanspruchen, die theoretische Intelligenz beziehungsweise die sprachlich-logischen Fähigkeiten kaum mehr entwickeln, was sich selbst bei fähigen Berufsleuten in einem weitgehenden Versagen beim schriftsprachlichen Darstellen wohlvertrauter Sachverhalte auswirken kann. — Trotzdem muss der tatsächliche, in breiten Schichten unseres Volkes nachzuweisende Mangel an schriftsprachlichem Können tief beunruhigen. Verbürgte Tatsachen über die Möglichkeiten und Grenzen der Leistungen unsrer Volksschüler vermögen vielleicht der Diskussion fruchtbare Grundlagen zu geben. Wir machen es uns deshalb zur Pflicht, unsere Ergebnisse in einer Weise darzulegen, dass auch der interessierte Laie Einblick in die bezüglichen Probleme und Verständnis für die Arbeit der Sprachschulung erhält.

B. Vorentscheide

Im Interesse der Didaktik sollten die mündlichen und die schriftlichen Sprachleistungen unserer Schüler gleich eingehend untersucht und miteinander verglichen werden. — Wir befassen uns hier indessen nur mit geschriebenen Arbeiten. Solche waren mit Hilfe von Kollegen ohne Störung des Unterrichts und im

Rahmen der ordentlichen Anforderungen rasch in genügend grosser Anzahl zu beschaffen. Sprechleistungen dagegen müssten, um vergleichbar zu sein, experimentell gewonnen und einzeln stenographiert werden, wobei die Ausbeute im Verhältnis zum Zeitaufwand gering wäre. Zudem wird allgemein die freie schriftliche Darstellung in viel höherem Masse als repräsentativ und wichtig eingeschätzt. Es rechtfertigt sich also, von praktischen Gesichtspunkten her durchaus, vorerst deren Entwicklung zu untersuchen.

Wir weisen aber darauf hin, dass mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit sich nicht parallel zueinander entwickeln. — Auf der Elementarstufe geht jene deutlich voran. — Die Schüler der Realstufe äussern sich ungefähr gleich leicht und gut mündlich wie schriftlich. Die fortan bis hinauf zum Hochschuldozenten festzustellende, syntaktisch sorgfältigere Gestaltung der geschriebenen Leistungen beginnt sich aber bereits durchzusetzen. — Bei den Sekundarschülern erweist sich für eine Mehrzahl die schriftliche Darlegung von Bewusstseinsinhalten der mündlichen überlegen. Ihre Bereitschaft, spontan und zusammenhängend schriftdeutsch zu reden, ist gering.

Wer sich vornimmt, die Entwicklung der Sprechleistungen zu untersuchen, wird neben der Ausdrucksfähigkeit auch das stufenspezifische Auffassungsvermögen zu prüfen haben. Darüber weiss man ebenfalls wenig Bescheid, was unter anderm durch das Sprachniveau mancher Lehr- und Lesebücher belegt wird. Das Sprachverständnis genau zu kennen, wäre ausserdem wichtig, weil in ihm ein Vermögen ruht, das durch geeignete Übungen verhältnismässig leicht aktiviert werden kann.

Voraus zu entscheiden war auch die Frage, ob Arbeiten der Erstklässler einzubeziehen seien. Mancherlei Bedenken sprachen dagegen. Man sagte, was diese Kleinen zu schreiben vermöchten, sei weniger von der bereits erworbenen Ausdrucksfähigkeit her bestimmt, als vielmehr von technischen Schwierigkeiten her begrenzt. Selbst wenn diese Kinder schon leidlich fähig seien, schriftdeutsch zu sprechen, so verlange die zum richtigen Schrei-

ben nötige Lautanalyse der im Gehör vorhandenen Wörter und Sätze allergrösste Aufmerksamkeit. Hiezu käme das Ungewohnte, noch Fremdartige der hochdeutschen Klanggestalten sowie das Beachten kaum gelernter Regeln der Rechtschreibung und anderes mehr. Man dürfe also nicht von Sprachleistungen der Erstklässler reden, sondern nur von Ergebnissen einer Auseinandersetzung ihres virtuellen Besitzes an schulsprachlichen Wörtern und Formen mit den Widerständen der verlangten schriftlichen Fixierung. — Hierauf war zu antworten, dass ebendies, nämlich die ausgewiesene Fähigkeit, schriftsprachlich zu schreiben, der Gegenstand unserer Untersuchung sei, und dass wir beileibe nicht im Sinne hätten, die erhaltenen Äusserungen als Intelligenz-Ausweise zu betrachten.

Es ist offensichtlich, dass bis weit ins zweite Schuljahr hinein nur die in allen Schichten des Bewusstseins beheimateten Erlebnisweisen jene genannten äussern Hemmnisse zu überwinden vermögen und schriftsprachlich gestaltet werden können, womit auch der Rückfall vieler Erstklässler in eine Ausdrucksart, wie sie in der Muttersprache für Drei- und Vierjährige charakteristisch ist, teilweise erklärt wird. — Da für unser Anliegen diese psychologischen Fragen aber nur mittelbar bedeutsam sind, können wir auch die Leistungen der Elementarschüler ohne umständliche Voruntersuchung in unsere Analyse einbeziehen.

C. Eine Arbeitsgemeinschaft

Ende Oktober 1945 lud der Bildungsausschuss des Lehrervereins Winterthur zur Teilnahme an einer Arbeitsgemeinschaft ein, welche Material beschaffen und teilweise bearbeiten sollte, um eine wissenschaftliche Untersuchung des sprachlichen Ausdrucks unserer Volksschüler zu ermöglichen. Er unterstützte damit ein diesbezügliches Gesuch des Verfassers dieser Abhandlung in kollegialer und tatkräftiger Weise.

Die unsern Darlegungen zu Grunde liegenden Arbeiten wur-

den also in Schulen von Winterthur und Umgebung geschrieben. Wir erfassten damit in einem mundartlich und schulisch einheitlichen Raum sowohl städtische als ländliche Klassen und eine gesellschaftlich stark differenzierte Schülerschaft. Diese Tatsachen erlauben es vielleicht, unsere Ergebnisse als einigermassen repräsentativ für weite Gebiete der Nordost-Schweiz zu betrachten.

In der ersten Sitzung vom 9. November waren 28 Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen vertreten. Unsere Textunterlagen stammen von den sechs Jahrgängen der Primar- und den dreien der Sekundarschule. Die Klassen werden fortan mit dem Schuljahr übereinstimmend als 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9. bezeichnet.

Durchschnittlich wurde jede Aufgabe von etwas mehr als 550 Schülern bearbeitet. Jeder Jahrgang war mit mindestens zwei Klassen vertreten. Da wir unsere Darlegungen auf qualitativen Analysen aufbauen und nur zu deren Verdeutlichung gelegentlich auch quantitative Angaben beisteuern, halten wir die vorhandene Basis für breit genug.

Auf Grund eines Referates und nach eingehender Aussprache einigte sich die Arbeitsgemeinschaft auf folgendes Programm und Verfahren:

1. Die Untersuchung über die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen unserer Volksschüler wird als im Interesse des Deutschunterrichts liegend begrüsst und ihre Absicht wird gebilligt. — Die Zusammenarbeit geschieht auf der Basis kollegialen Vertrauens.

2. a) Unsere Klassen schreiben die nötigen Unterlagen in Form kurzer Aufsätze und Übungen. — Alle auszuführenden Arbeiten werden vorerst gemeinsam besprochen. Gute Eignung für alle Stufen und möglichst gleichartige äussere Bedingungen sollen gewährleistet sein.

   b) Die Aufgabestellung wird wörtlich genau festgelegt. Sie darf weder inhaltlich noch formal etwas vorwegnehmen. — Für die Ausführung wird in der Regel eine halbe Stunde Zeit gegeben. Die Schüler sollen wissen: Es kommt nicht darauf an, wieviel ich schreibe; aber es wird verlangt, dass ich mich auf

die Aufgabe konzentriere. Wer nichts mehr mitzuteilen weiss, hört mit Schreiben auf.

c) Geschrieben werden alle Arbeiten in ein Heft, dessen rechte Seiten für Eintragungen des Bearbeiters leer bleiben. — Auf dem Deckel werden angeschrieben: Schuljahr, Chiffre der Klasse, Nummer des Schülers.

3. a) Jeder Lehrer wird jede Arbeit seiner Klasse nach Gesichtspunkten, über die wir uns jeweils zu einigen haben, durcharbeiten. — Rechtschreibefehler werden nicht beachtet und nicht diskutiert; hierüber liegt eine sorgfältige Untersuchung bereits vor, veröffentlicht im Jahrbuch 1936 der Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich, unter dem Titel «Rechtschreibung und sprachlicher Ausdruck». (22)

b) Die Beobachtungen bei der Ausführung und Durchsicht sowie die Ergebnisse werden gemeinsam besprochen. Von jeder Arbeit sind pro Klasse mindestens zwei ungenügende, zwei durchschnittlich gute und zwei ausserordentlich gute auszuscheiden und womöglich als Unterlagen für die Besprechung zu verwenden.

c) Auffallende Einflüsse der Schularbeit und der Lektüre, stark abweichende individuelle Leistungen sind vorzumerken. — Aufgaben, für die schon Lösungen erarbeitet worden sind, sind zu vermeiden.

4. Das auf diese Weise beschaffte, gesichtete und besprochene Material wird dem Leiter der Arbeitsgemeinschaft zum Zweck einer wissenschaftlichen Bearbeitung überlassen. Über seine Ergebnisse wird er zu gegebener Zeit Bericht erstatten. Für die Auswertung ist er an keine Direktiven gebunden, noch übernimmt die Arbeitsgemeinschaft irgendwelche Verantwortung für die Schlussfolgerungen.

Die Arbeitsgemeinschaft besprach auch gleich zu Anfang die zu beachtenden pädagogischen Grundsätze für die Aufgabestellung. Einige davon müssen hier erwähnt werden: Die sprachlichen Fähigkeiten können sich nur frei entfalten, wenn sie durch die gestellten Aufgaben nicht überfordert werden. Will man den Entwicklungsstand der Ausdrucksfähigkeit feststellen, so dürfen die Schüler nur zu Äusserungen über Sachverhalte und Geschehnisse, Vorstellungen und Gedanken veranlasst werden, die sie vermutlich schon geistig verarbeitet haben, oder die sie auf

Grund ihrer Lebenserfahrung, ihrer Phantasiekräfte und Denkgewohnheiten leicht vorweg verarbeiten können, und wofür ihnen in der Mundart genügend sprachliche Mittel unbedingt verfügbar wären.

Jede Aufgabe soll geeignet sein, auf jeder Schulstufe spontane Mitteilungslust auszulösen und einen starken Schreibimpuls zu geben. Verschiedene Schüler werden vom gleichen Thema, der gleiche Schüler wird von verschiedenen Themen sehr unterschiedlich angesprochen, was sich auf die jeweiligen Leistungen unmittelbar auswirkt. — Aus den Bereichen des vorwiegend sinnlichen Wahrnehmens, des gefühlsmässigen Erlebens, der gedanklichen Arbeiten können (in den obern Klassen) mehr oder weniger eigenartige Ausdrucksweisen herauswachsen. — Will man die tragenden Elemente im Aufbau der schriftsprachlichen Ausdrucksfähigkeit unserer Schüler erkennen, so ist auf diese Erfahrungstatsachen durch die Wahl geeigneter Themen Rücksicht zu nehmen. Unsere Auswahl der Aufgaben und die Reihenfolge, in der sie den Schülern vorgelegt wurden, haben selbstverständlich nichts zu tun mit einer Methodik des Aufsatzunterrichts.

Eine gewisse Anfangsschwierigkeit schien zu entstehen durch die geheimnisvolle Anschrift der Hefte und die Forderung, nur die linken Heftseiten zu beschreiben. Von der 4. Klasse an musste dafür eine zureichende Erklärung gegeben werden. Einen, die Leistungen verfälschenden Einfluss konnten wir nicht feststellen. Einzelne Lehrer vermuteten allerdings, dass manche Schüler nachlässiger gearbeitet hätten, nachdem sie gemerkt hatten, dass die Aufsätze nicht in üblicher Weise korrigiert, beziehungsweise besprochen wurden.

D. Die Themen

Ohne auf Einzelheiten einzugehen werden hier zum Zwecke einer Übersicht die neun bearbeiteten Themen genannt und kurz

charakterisiert. Die Aufgabe-Stellung wird im Wortlaut angeführt. In den 1. und 2. Klassen erfolgte sie mundartlich.

Die Gesichtspunkte, welche für die erste Sichtung eingenommen werden sollten, und die wir aus einer umfassenden Tabelle auswählten, werden nicht erwähnt, da sie sich für die Gemeinschafts-Arbeit nicht bewährten.

I. Fürio!

Das Thema verlangt spontane Äusserungen zu einem vorzustellenden, aussergewöhnlichen Geschehnis im eigenen Haus. Es rührt an gelegentliche Ängste und Gedanken der meisten Kinder und lässt vom eigenen Ich aus Stellung nehmen zu einem komplexen, aber geradlinig verlaufenden Vorgang.

Die Aufgabe wurde mit folgenden Worten eingeführt: «Gestern waren Verwandte aus dem Tösstal bei mir zu Besuch. Sie erzählten mir vom Brandausbruch in einem Nachbarhaus, wo die Kinder allein daheim waren. Ich sagte mir: So etwas könnte in jeder Familie einmal geschehen, und ich frage euch nun: was würdet ihr in einem solchen Falle tun?» — Nachdem sich die Mehrzahl der Schüler zum Wort gemeldet, fügte der Lehrer hinzu: «Ich kann euch nicht alle zugleich anhören; bitte, schreibt mir auf, was ihr zu sagen habt!»

II. Ein Bericht.

Im Gegensatz zur 1. Aufgabe sollte ein einfacher, geradlinig verlaufender Vorgang unmittelbar anschliessend an die sorgfältige Beobachtung beschrieben werden.

Der Lehrer stellte zu Beginn der Übung eine Kerze auf sein Pult und sagte hierauf zu den Schülern: «Hier ist eine Kerze. Beobachtet genau, was ich nun mache und was dabei geschieht. Nachher sollt ihr möglichst genau beschreiben, was ihr wahrgenommen habt.» Hierauf spielte sich nach vereinbarter Abmachung in allen Schulstuben folgender Vorgang ab: Der Lehrer sucht in Kleider- oder Schürzentaschen umständlich nach Zünd-

hölzchen, bringt schliesslich ein Schächtelchen zum Vorschein, hält es mit vier Fingern der linken Hand und schiebt mit dem Zeigefinger das Schublädchen auf, klaubt mit Daumen und Mittelfinger der rechten Hand ein Hölzchen heraus, zündet dieses mit kurzem Ruck an, hält die Flamme schützend in eine Höhlung beider Hände, fährt langsam an den Docht und entzündet diesen, bläst die Zündholzflamme aus, betrachtet wohlgefällig die brennende Kerze. (In der 1., 2. und 3. Klasse wird das Schauspiel wiederholt.)

III. Ein unvergessliches Erlebnis.

Das Thema dürfte kaum einen Schüler in Verlegenheit gebracht haben. Erinnerungsbezogene Erzählungen werden von der Realstufe an häufig als freie Aufsätze geschrieben, und auch den Elementarschülern fehlt es dafür kaum an Stoff.

Eingeleitet wurde mit den folgenden Worten: «Es geschieht jeden Tag viel mehr, als wir im Gedächtnis behalten können; aber das eine oder andere Ereignis vergessen wir doch nie. Auch ihr wisst von solchen unvergesslichen Erlebnissen zu berichten, von fröhlichen oder traurigen. — Beschreibt eines, und zwar gerade so, dass ihr es uns nachher vorlesen könntet!»

IV. Es schneit (Untertitel: Gefühle und Gedanken).

Beim ersten rechten flockigen Schneefall oder nassen Schneetreiben liess man die Klasse eine geraume Zeit frei zu den Fenstern hinausschauen.

Darauf sagte der Lehrer: «Ja, ja, der erste Schnee weckt allerlei Gefühle und Gedanken. Nicht in allen Menschen die gleichen! Ihr könntet einmal von dem schreiben, was euch bei dieser Gelegenheit in den Sinn kommt.»

V. Ein Bild.

Das Schulwandbild «Kornernte» war noch in keiner der mitarbeitenden Klassen besprochen worden. Wir liessen darüber an

verschiedenen Tagen drei Kurzarbeiten schreiben, wobei für jede 15 Minuten Zeit eingeräumt wurde.

a) Der Lehrer versammelte die Klasse um sich und sagte: «Wir schauen miteinander ein Bild an, das ihr bisher noch nie gesehen habt. Wir schauen es ein paar Minuten lang an, ohne ein einziges Wort zu reden.» — Darauf enthüllte er das Bild, blieb bei den Kindern stehen, und als drei Minuten vorbei waren, forderte er sie einfach auf: «Berichtet mir schriftlich über das, was ihr auf dem Bild gesehen habt! Ich gebe euch 15 Minuten Zeit dazu.»

Bildbeschreibungen, bei denen von den Kindern nicht ganz bestimmte, dem überlegenen Gesichtspunkt des Lehrers entsprechende Angaben verlangt werden, gehören zu den leichtesten Sprach-Aufgaben, und sie gewähren wesentliche Einblicke in die Apperzeptionsweise und Denkart jeder Altersstufe. (Siehe 51/ S. 91 und 29/Bd. III, S. 390).

b) Diese Aufgabe sollte einen kurzen Wach-Traum provozieren und damit einige Auskünfte über die Verwendung der Möglichkeitsform geben.

Das Bild hängt während der ganzen Dauer der Niederschrift vor der Klasse. Der Lehrer leitet die Arbeit mit folgenden Bemerkungen ein: «Man kann sich zu diesem Bilde allerlei Gedanken machen; z. B. über die Leute und ihre Arbeit, über die Ernte und das tägliche Brot, über die Landschaft und den sonnigen Tag. Ja, man könnte sich ausmalen, wie es wäre, wenn man einmal zu diesen Bauern in die Ferien könnte. — Schreibt unter den Titel: 'Wenn ich zu diesen Bauern in die Ferien könnte', was ihr dazu zu sagen habt!»

c) «Fragen an den Maler des Bildes», hiess der Titel zu dieser weiteren Arbeit. Sie sollte Aufschlüsse über die Bildung von Fragesätzen geben.

Das Bild ist allen vor Augen. Der Lehrer sagt: «Je öfters und genauer ich dieses Bild anschaue, umsomehr wünsche ich, den Maler allerlei darüber fragen zu können. Euch ergeht es wahrscheinlich auch so. — Stellt euch vor, der Künstler würde uns

morgen besuchen, und wir hätten jetzt Fragen an ihn vorzubereiten. Schreibt einige auf!»

VI. Sprachübungen.

a) Bilde mit jedem der nachstehenden Wörter je einen Satz! 1. stark, 2. warten, 3. Farbe, 4. Strafe, 5. treu 6. glauben, 7. Krieg, 8. geschlagen, 9. frei, 10. Christkind, 11. verdiente, 12. warum, 13. nämlich, 14. ach, 15. Verrat, 16. Musik, 17. aber, 18. göttlich.

Nicht von einer konkret oder fiktiv gegebenen Situation aus war hier zu schreiben; blosse Reizwörter verlangten eine Äusserung. Psychologische Folgerungen sind an die Lösungen solchen Aufgaben oft angeschlossen worden. Dass deren Inhalt auch durch die sprachliche Leistungsfähigkeit bedingt sei, muss berücksichtigt werden. Dies aufzuzeigen und nebenbei Einzelsätze in Reinkultur zu erhalten, d. h. die vorherrschenden Satzpläne zu erfahren, war unsere Absicht.

b) Diese zweite Aufgabe sollte uns Aufschluss geben über die Verfügbarkeit von Satzplänen, wenn gegebene Wortgruppen syntaktisch zu ordnen sind. — An der Wandtafel stand:

Bilde mit jeder der nachstehenden Gruppe möglichst wenige Sätze!

A) Sonntag / Fenster / Uhr / Leiter / Geld / Dieb

B) hat / den / niemand / Einbrecher / gesehen / frechen

C) einige Knaben / der Abwart / bis / vor dem Schulhaus / / laut eine Scheibe / spielten / flog / heute morgen / grossen roten / die / mit einem / klirrend / und / in Stücke / herbei gesprungen kam / Ball / dieser / brach / (Nur von der 4. Kl. an zu lösen.)

VII. Ein Brieflein.

Die Muttersprache wird fast ausschliesslich im geselligen Verkehr gebraucht, die Schriftsprache in Briefen. Monologe sind in normalen Lebenslagen selten, Ansprachen zu halten und Abhandlungen zu verfassen ist nicht jedermanns Sache. Trotz des

vorherrschend dialogischen Gebrauchs der Sprache im praktischen Leben, übt die Schule vorwiegend deren selbstgenügsam darstellenden Gebrauch. — Das in unsere Reihe aufgenommene Brieflein soll ein spezielles Problem beantworten; nämlich: Wie äussert sich der Bezug zum Empfänger formal sprachlich? Werden feste Redensarten verwendet?

Die Annahme heisst einfach: «Dein bester Kamerad, deine beste Kameradin liegt seit zwei Wochen mit Pocken krank im Spital. Die Pocken sind eine ansteckende Krankheit. Niemand darf Besuche machen. Ein kurzes Brieflein von dir, welch eine Freude! — Schreibe eines!»

VIII. Beurteilung von Berichten.

Die Lösungen zu dieser Aufgabe sollten das Verhältnis der Schüler zu Inhalt und Form von drei Berichten, die sich auf das gleiche Ereignis bezogen, feststellen lassen.

Der Lehrer führte die Aufgabe mit folgenden Worten ein: «Ich habe einmal über das gleiche Ereignis drei verschiedene Berichte gelesen, von denen mir jeder in seiner Art gefallen hat. Ich will euch diese drei Berichte zweimal vorlesen. (Merkworte zu jedem einzelnen stehen an der Tafel.) Ich möchte nachher von euch erfahren, welcher der drei Berichte euch am besten gefallen hat und warum. — Nun hört zu!»

Texte siehe Seite 85.

IX. Ich stelle mich vor. (Letzte Arbeit.)

Dieses Aufsätzchen sollte vor allem dazu dienen, psychologische Fragen zu beantworten, welche sich bei der Deutung der Ergebnisse stellen würden. Der Klassenlehrer sollte die Angaben auf Wahrhaftigkeit hin prüfen und nach Gutfinden ergänzen.

Die Aufgabe lautete: «Der Mann, welcher alle Arbeiten, die ihr in dieses Heft geschrieben habt, studieren wird, möchte gerne von einem jeden etwas Zuverlässiges wissen. Was ihn besonders interessiert, weiss ich nicht. Überlegt euch selber, was

es etwa sein könnte, und dann schreibt es als letzte Arbeit in euer Heft! Der Titel heisst: ‚Ich stelle mich vor'.»

E. Grenzen der gemeinsamen Arbeit

Die im vorangehenden Kapitel genannten Aufgaben wurden von uns nicht in einer einzigen Sitzung ausgewählt und zusammengestellt. Wir besprachen jeweilen drei davon, tauschten in einer folgenden Zusammenkunft unsere Beobachtungen und Ergebnisse aus, um gestützt darauf in einer dritten Besprechung die nächste Themengruppe vorzubereiten.

Die Grenzen des gemeinsamen Arbeitens zeigten sich aber nur allzubald. So wurden, nachdem die Schüler die beiden Arbeiten «Fürio!» und «Ein Bericht» geschrieben hatten, Stimmen laut, welche das Thema «Fürio!» als verfänglich, zu Phantastereien verführend und deshalb für das Erfassen der «natürlichen» Ausdrucksweise ungeeignet verurteilten, den «Bericht» dagegen als für weitere Aufgaben vorbildlich erklärten. Im Gegensatz zu dieser Auffassung meinten andere Mitarbeiter, dass der Zwang zur Sachlichkeit im «Bericht» viele, besonders jüngere Schüler verhindere, ihr Bestes zu leisten, während «Fürio!» sie anrege, lebhafte Vorstellungen sprachlich zu gestalten. — Solche Stellungsnahmen der Lehrer können zum Teil oder ganz dem persönlichen Erleben und Stilgefühl verhaftet sein, aber auch mit erzieherischen Überlegungen begründet werden. In vorzüglicher Weise befasst sich mit diesem Problem der Aufsatz «Expressivität und neue Sachlichkeit» in Nr. 34 der Schweizerischen Lehrerzeitung von 1932, ferner in verschiedenen Werken der Didaktiker Wilhelm Schneider. — Die Diskussion führte denn auch zur Einsicht, dass die vorgebrachten Gründe und Gegengründe zwar für manche Schüler zutreffen, beiderlei Aufgaben aber gerade im Interesse der Untersuchung nötig seien. Schwerwiegend blieb die offenbare Tatsache, dass jedes Verhaftetbleiben des Lehrers in einseitigen Urteilen und Vorurteilen das

Erfassen der stufenspezifischen Eigentümlichkeiten verunmöglicht.

Es zeigte sich auch gleich zu Anfang, dass es für jeden Lehrer schwierig ist, gerade den Leistungen seiner Schüler gegenüber die Berufspflichten des Verbesserns und Wertens aufzugeben. Ferner ist es nicht leicht, in den gewohnten Arbeiten der eigenen Stufe neue Probleme wahrzunehmen. Bezeichnend ist, dass im Laufe der Untersuchung verschiedene Mitarbeiter Zweifel äusserten, ob die Arbeiten ihrer Klassen wirklich brauchbar seien, indem sie gar nichts Aussergewöhnliches an sich hätten. — Die guten Ratschläge des Berliner Pädagogen Berthold Otto (34) zu befolgen, Kinderaufsätze zu lesen, wie wenn es daran nichts zu verbessern gäbe, sondern nur ihre Eigenart und Schönheit zu verstehen, verlangt eine Einstellung, die neben der gewohnten Schularbeit und gegenüber den eigenen Schülern nicht leicht zu erringen ist. Und doch kann man nur auf solcher Grundlage die wesentlichen Tatsachen der schriftsprachlichen Entwicklung erfassen und durch Induktion zu sachgemässen Ergebnissen kommen.

Die eigentliche Grenze des gemeinsamen Forschens erreichten wir indes dort, wo eine Übereinkunft sachlich am ehesten möglich schien: Beim Feststellen von Wortschatz und Wortgebrauch, von grammatischen Formen und stilistischen Merkmalen. — Welcher Art hier die Schwierigkeiten waren, lässt der nachstehende Ausschnitt aus dem Brief eines Mitarbeiters erkennen.

«Ich muss Ihnen auch gestehen, dass ich bei der letzten Zusammenkunft allerhand Bedenken bekam über eine erspriessliche Durchführung der Untersuchungen, so wie wir es vorgesehen haben oder besser im Laufe der bisherigen Zusammenarbeit uns zurechtlegten. Es scheint mir, dass bei den gegebenen Wegleitungen für die Durchsicht der Arbeiten die einzelnen Kollegen doch verschiedene Gesichtspunkte und Interpretierungen haben werden, so dass es für Sie, der Sie dann alles sichten und ordnen wollen, sehr schwierig sein wird, das Wesentliche und von Ihnen beabsichtigte herauszubekommen. Ich weiss auch, dass verschiedene Kollegen unsicher sind und so viel Zeitaufwendung, wie sie bei gewissenhafter Durcharbeit nötig ist, scheuen. Ich möchte nun die Aufgabe keineswegs

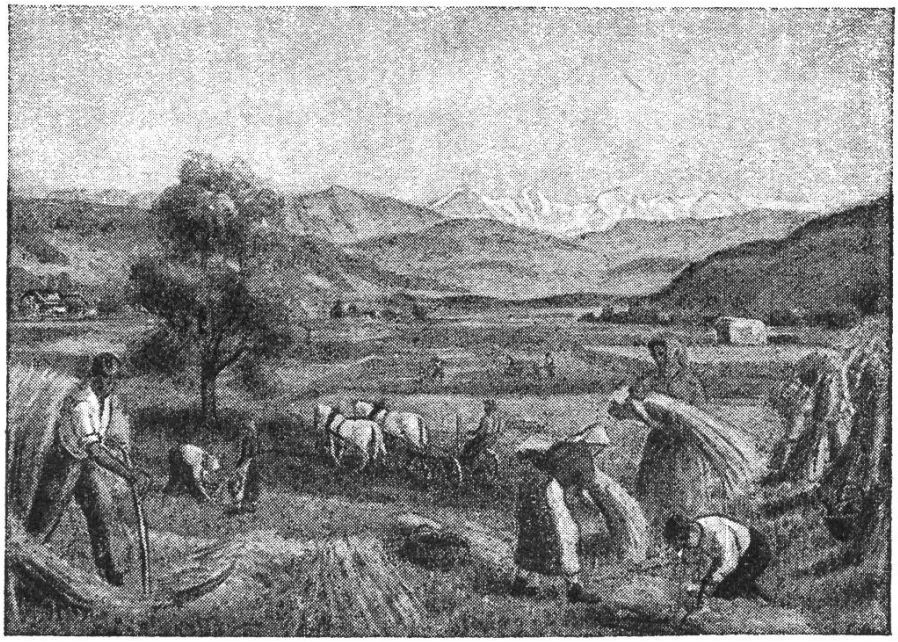
beeinträchtigen mit meinen Bedenken; aber ich möchte einen Weg zu einer befriedigenden Lösung vorschlagen, ... ein einziger Bearbeiter ... eine zielsichere und einheitliche Lösung ... Für den Fall, dass ein solcher Weg gangbar wäre, könnte unsere Arbeit auf ganz wenige, völlig eindeutige Erhebungen beschränkt werden, und der Erfolg der ganzen Untersuchung wäre eher gesichert.»

Die hier namhaft gemachten Ursachen für das «Versagen» unserer Arbeitsgemeinschaft beim Bearbeiten des Materials bestehen immer und überall, wo nicht eine einheitliche kritische Aufmerksamkeit alle Beteiligten verbindet. Diese Voraussetzung bestand für uns nicht, und sie erst zu schaffen, hätte bei der allgemein starken beruflichen Belastung lange hinhaltender Vorarbeiten bedurft. Die Untersuchung musste deshalb vom Berichterstatter allein durchgeführt werden. Der III. Teil der vorliegenden Abhandlung gibt über Methode und Mittel der Bearbeitung Auskunft.

II. TEIL: BELEGE

Die Auswahl der hier vorgelegten Texte ist einzig von der Absicht bestimmt, durch typische Beispiele den Verlauf der schriftsprachlichen Entwicklung unserer Volksschüler zu veranschaulichen. Sie ist in langwieriger vergleichender Arbeit ohne jede wertende Stellungnahme zusammengestellt worden. — Schreibweise und Zeichensetzung sind selbstverständlich getreu nach den Vorlagen wiedergegeben. Manche Erstklässler setzen keine Punkte, beginnen aber den neuen Satz auf einer neuen Linie. Solche Gliederung ist hier durch / angezeigt. — Kommentare sowie weitere Arbeitsproben finden sich im III. Teil. Aufgabestellung siehe I. Teil, Kapitel D!

Es wäre möglich gewesen, von jedem Jahrgang ausschliesslich Arbeiten aus einer einzigen Klasse und von solchen Schülern zu wählen, die während ihrer gesamten Schulzeit von den gleichen Lehrern unterrichtet worden waren. Mit solchem Material hätte man zugleich den grossen Anteil der individuellen Begabung beim Erwerb der Schriftsprache aufzeigen können. Da es



uns aber, wie eingangs dargelegt, um die stufenspezifischen Leistungen geht, werden hier Arbeiten aus allen beteiligten Klassen vorgelegt. — Es liessen sich auch die Klassenleistungen der gleichen Stufe miteinander vergleichen. Dabei könnte der Einfluss der Lehrerpersönlichkeit auf die Entwicklung der kindlichen Arbeitsweise dargelegt werden. Dies zu tun gehört aber ebenfalls nicht zu unseren Aufgaben.

A. Arbeiten zum Thema Va: «Beschreibung eines Bildes»

1. Schuljahr

1. es Hat bärgen es Hat bäume es Hat Hüsr es Hat L — eute es Hat chorn
2. Auf säben Bild ist Einem Mhann und Eine Frau. und na Ein Bub. und Zwei Rössli.
3. schöne Pfärte. auch fill schöne Bärgen. und eine schöne Wisse. auch schöne Frucht. auch schöne acker.
4. Eein Mann mit Der Segisse. Zwei Rössli Forem Wage. Eein Baum im Acker.
5. Es hat in einem korb afpel / Es hat blos ein baum / Es hat eine Mähmaschine / Es hat Körner auf dem Feld / Es hat Heuser weit fom Feld weg / Es ist schön auf dem Acker / der Himmel ist blau
6. S'hät En Chorb mit Äpfel drin. hine dure häz Es Hüsli und Schneeberge. und en Herr duet S'Gras Neie. S'hät Fraue die düend Heu uf läse. S'hät en Chorb mit s'ässe. drin. S'hät en schöne Baum.
7. Ein Mann Maiet das Korn ab. Eine Frau nimmt das Korn auf. Ein vurwerk fährt nach Hause und ein Mann lauft fohran. sie haben noch der znüni mitgenommen.
8. Ein Mann haut gras. ein Bub macht Garben. ein mann färt mit einem Wagen und mit zwei Ross dafor und die bärgen guken auch noch Herfor. und die Rösslein draben Lustig.

9. Der Bauer Mäht. Es hat Schöne Schnee Berge. Die Leute machen garben. Das Korn ist Reif. Die Sonne Scheint so Schön. Es hat viele Äcker.

10. die Leuden dun korn abmäen es ist amenen schönen dag / es ist gaz heis / das korn ist schon hoch gewachsen / die Sonen scheind heis.

2. Schuljahr

11. Zwei Frauen binden Garben. Zwei Frauen lesen Ähren. Einen Mann mäht mit der Sense Korn. Drei Bauersleute heuen. Sie lizen die Ärmel hinten. Ein Mann fährt mit einer Mähmaschine über den Acker. Die Männer tragen Stroohütte auf dem Kopf. Sie schwitzen. Hinten sind schöne Berge.

12. Die Schneebergen sind ganz weis. Die Männer hauen da Korn ab. Die Bäuerin legt das Korn zusamen. Ein Jünglin bindet es zusamen. Ein kleines Törchen ist auch dort. Es sind schon einige zusamen gebunden. Die Frauen lese ären auf. Ein grosser Baum schdet dort. Ein Bauer get turch das Felt.

13. Wir sahen auf diesem Bild einer der die Garben zusammenbindete, manche Männer mähten Korn, im hintergrund sah man Schneeberge, ein Mann und eine Frau lasen Ähren auf, es standen Brotkörbe umher und zwei Pferde zogen eine Mähmaschine.

3. Schuljahr

14. Im fordergrund hat es Frauen die binden korn zusamen links sieht man einen Kecht der mäht. Rechts am boden ist ein Korb mit einer Flasche Most. Am untern Korn Feld ist eine Mahmaschiene.

15. Der Bauer schneidet mit der Mähmaschine das Korn ab. Im Hintergrund sieht man die weissen Schneeberge. Ein Birnbaum steht neben dem Kornfeld. Hinter ihm sieht man das Bauernhaus. Frauen binden mit Garbenseilern die Garben zusammen.

16. Ein Mann mähte Korn. Neben ihm standen Frauen, die Garbenbändel aus einer Zeine nahmen. Die Mägde banden das Korn zu Garben. In den Aufgestellten Garben stand der Znünikorb mit einer Flasche Most. Weiter hinten stand ein Baum in der

Wiese. Auf einem Hügel hate es ziemlich fiel Wald, mit Kornfelder. Der Himmel war blau mit weissen Wölklein. In der Ferne hatte es Bergen mit Schnee.

4. Schuljahr

17. Der Baum hat grüne Blätter. Die Berge sind voll Schee. Der Bauer mit der Sense schneidet ab das Korn. Ein anderer hat es ringer denn er hat Mähmaschine. Der drite führt mit freuden das erste fuder Heim. Zwei Frauen lesen die Übersehenen Ähren auf. Sie verfulen es im Korb die sie am Arm trugen. Drei andere Frauen binden die Garben vorzu. Die Sonne scheint so heiss auf die Erde hinunter. Es war ein Schöner Tag. Ein Korb ligt in der Nähe. Er ist mit einer roten Schurze zugedeckt dass die Sachen nicht zu heiss werden. Zwei Schimmel zihen Kraftig die Mähmaschine. Zwei andere Bauern heuen auf der Wiese in der Nähe des Kornfeldes.

18. Links vorn, mäht ein Mann im blaugestreiften Hemd das Korn. Rechts nehmen zwei Frauen das Korn auf, und machen Büschel. Ein grösserer Knabe bindet sie zusammen. Weiter unten links lesen zwei Fäulein Ähren. Noch weiter unten mäht ein Bauer mit einer Mähmaschiene Korn. Rechts im Hintergrund ist ein voll beladener Heuwagen, der von zwei Pferden gezogen wird. Im mittleren Hintergrund wenden zwei Personen angedörrtes Gras. Rechts hinten befinden sich noch einige Bauernhöfe.

5. Schuljahr

19. Im Vordergrund des Bildes sind Bauersleute die mit dem Kornernten beschäftigt sind. Ein Knecht bindet Garben, und die Bäuerin und die Magt schichten die Garben zu Puppen auf.

    Der Bauer mäht das Korn welches noch steht mit der Sense. Der Bauerssohn mäht im Hintergrund auch Korn, aber mit der Mähmaschiene, vor der zwei prächtige Schimmel gespannt sind. Noch weiter hinten wird ein Heuwagen mit Heu beladen. Zwischen zwei zueinandergerichteten Garben wartet der Imbisskorb ungeduldig. In der Ferne erheben sich Hügel und noch weiter ragen weisse Schneeberge hervor.

20. An einem schönen Sommertag arbeitete eine grosse Bauernfamilie auf dem Kornfeld. Der Bauer schnitt mit der Sense die

Frucht ab. Die Bauersfrau, die Magd und ein Knecht banden die Frucht zu Garben. Nachher stellten sie sie in Puppen auf. Im Schatten lag ein Korb mit dem Znüni darin. Denn wenn man arbeitet bekommt man Durst und Hunger. Ein anderer Knecht führte die Mähmaschine fort. Die Frucht muss jetzt etwa eine Woche trocknen lassen, damit man sie heimführen kann.

21. Ich sah einen Mann der hatte zwei Schimmel die ihm die Mähmaschine zogen. Weiter hinten sah man zwei Pferde die mit einem Wagen voll Garben davon fuhren. Zwei Bauernhäuser sah ich, ein grosses und ein kleines. In den Puppen sah ich einen Znünikorb mit einer Flasche und Brot. In der Mitte des Bildes sah ich einen Korb mit roten Garbenseilen. Ein Knecht band Halme in Büschel. Einen mähte und zwei Frauen nahmen es auf. Ein Bauer sah man noch im Hintergrund der Mähte Gras. Weiter hinten sah man noch einen Baum. Zwei Frauen hatten einen Sack und sie nahmen die Ähren auf, die man nicht mit dem Rechen erwischen konnte. Einen Hügel mit Acker und Wiesen waren auch in der Nähe. Auf dem Bild sah man schöne Berge.

6. Schuljahr

22. In der brennende hitze der Mittagssonne arbeiten Bauer und Bäuerin auf dem Kornfeld. Der Bauer schneidet die Halme mit kräftigem Sensenschnitte. Die Bäuerinnen binden das Korn zu Garben. Sie tragen bunte Kopftücher gegen die hitze der Sonne. Am Rande des Kornfeldes steht der Znünikorb, darin hat es gewiss Kaffee, Brot, Speck oder Käse. Auf einem andern Feldwird das Korn mit einer Kornmaschiene geschnitten. Ich glaube fasst hinter dieser Landschaft erheben sich die drei berühmten Berge Eiger, Mönch und Jungfrau.

23. Dieses Bild führt uns in die Gegend der Voralpen. Denn im Hintergrund ragen hohe Berggipfel hervor. Die Hauptsache stellt eine Bauernfamilie in der Zeit der Kornernte dar. Der Bauer mäht mit kräftigen Schwüngen das Korn ab. Seine Frau und sein Kind tragen tüchtig die Garben zusammen. Der Sohn oder vielleicht auch der Knecht bindet sie mit den grünen Schnüren zusammen. Hinter dem Felde sitzt ein Mann auf eine Mahmaschiene, vor deren zwei Pferde vorgespannt sind. Dieser wird auch sein Korn abmähen. Mit einer Mähmaschiene wird es natürlich viel schneller gehen. Doch möchte ich auch bei dem Znüniessen dabei sein. Denn da gibt es immer etwas gutes.

7. Schuljahr

24. Sirrend saust die Sense in des Bauern Hand in das reiche Kornfeld. Bäuerin und Magd legen hübsche Garben die mit Stricken zusammengebunden und aufgestellt werden. Um diese «Garbenmannli» spielt die Dorfjugend verstecken. Die Berge im Hintergrund strahlen und zeugen von der Schönheit der Natur. Auf ebenerem Boden fährt der Knecht mit der Maschine durch das Korn. Grüne Wiesen und braune Äcker, dazwischen goldgelbe Getreidefelder, das ist ein Anblick blühenden Lebens des Sommers.

25. Wenn im Juli am Morgen die Sonne aufgeht, müssen die Bauern mit ihren Sensen ausrücken um das Korn zu schneiden. Die moderneren Bauern haben eine Maschine, die ganz aldmodigen sicheln das Korn. Nachher kommt die Frau und die Kinder, Knechte und Mägde nach und binden die Halme zu Garben. Der Knecht presst die Garben zusammen, und die Kinder bringen die Seilchen nach. Da macht der Bauer ein Pause und ruft die Leute zum Znüni zusammen. Das lassen sie sich nicht zweimal sagen, und nun erst sehen sie, dass sie schon einen grossen Teil gemacht haben. Dann geht es wieder an die Arbeit. Es geht nicht lange, da kommt der Bauer wieder und meldet, dass er mit schneiden fertig sei und nun hilft er ihnen noch fertig binden.

26. In einem engen Tälchen ist gerade Kornernte. Ein grosser stämmiger Mann, wohl der Bauer, schneidet mit sicherer Hand das Korn. Seine Frau und eine Magd legen die gefallene Frucht zu kleinen Häufelchen zusammen, während der Knecht die Garben bindet. Es ist wohl sehr heiss. Die Mostflasche steht unter einer Puppe im Schatten. Zwei Dorffrauen lesen schon fleissig Ähren auf. Etwas weiter hinten emden die Leute fleissig. Eben fährt man einen hochbeladenen Wagen unter Dach. Am Fusse eines Hügels liegt ein grosses Bauerngehöft. Gehört es wohl den vielen arbeitenden Menschen auf dem Felde?

    Auf der linken Talseite stehen noch viele Kornfelder, die auf die Ernte warten, aber auf der rechten ist es schon kahl, und die leeren braunen Felder zeugen von mühseliger Arbeit. Ganz im Hintergrund leuchten die grossen Schneefelder der Berge in der Mittagssonne. Das ganze ist wahrhaftig ein friedliches Bild, und es muss schön sein hier zu wohnen.

8. Schuljahr

27. Das Bild stellt eine Kornernte dar. Im Hintergrund erheben sich schneebedeckte Berge und davor eine Hügellandschaft. Links am Fusse eines Hügels stehen vereinzelte Bauernhäuser, deren Bewohner im Vordergrund das Korn ernten. Der Bauer, mit seiner Sense weit ausholend, mäht die Frucht. Die Bauersfrau und zwei Mägde heben sie auf, und ein Knabe bindet sie zu Garben. Im Vordergrunde rechts sind die fertigen Garben zum Trocknen aufgestellt. In jenem Teil des Ackers, wo schon das Gröbste aufgelesen ist, verrichten zwei Ährenleserinnen ihr Amt. Am Rand des Ackers spendet ein grosser Birnbaum seinen Schatten. Hier werden die Fleissigen wohl den feinen Znüni verzehren, der zwischen den Garben bereit steht.

28. Wir befinden uns in einer prächtigen Landschaft, eingerahmt durch grüne Hügelzüge, eingebettet in saftiges grün und blendendes gelb und gold. Im Vordergrund wird Getreide geerntet. Linkerhand mäht ein Bauer mit der Sense das Korn, das dann von Bäuerinnen in Garben gebunden und aufgestellt wird. Weiter hinten ein Knecht dieselbe Arbeit mit einer Maschine. Sie wird durch zwei schöne Schimmel gezogen. Links, im Hintergrund, liegt in der heissen Mittagssonne zwischen Matten und Feldern eingebettet das Dörfchen. Es besitzt sogar eine eigene Kirche. Im grellen Sonnenlicht blinken die blankgeputzten Scheiben fröhlich zu uns hinüber. —

9. Schuljahr

29. Das farbenfrohe Sommerbild zeigt uns Bauersleute bei der Getreideernte. Ein rüstiger Mann schneidet mit festem Schwung der Sense Schwade um Schwade. Zwei Frauen nehmen Büschel auf und legen sie auf bereitliegende Garbenbänder. Hinter ihnen folgt ein Bursche. Eben kniet er auf einer Garbe, die er binden muss. Schon stehen viele Puppen. Die Ähren müssen trocknen, bevor man sie einlagern kann. Aus dem Schatten einiger Garben schaut ein Znünikorb hervor. Bald wird die ganze Familie untern den Birnbaum am Rande des Feldes sitzen und sich stärken.

    Auf einem andern Feld mäht ein Bauer das reife Korn mit der modernen Mähmaschine, die von zwei wohlgefütterten Schimmeln gezogen wird. Noch weiter hinten ist bereits ein prächtiges Fuder geladen, und die Bauersleute gehen heim. Links

hinten liegt ein kleines Dörflein, das von niederen welligen Hügeln umrahmt ist. Auf diesen Hängen liegen viele Kornäcker, die noch nicht gemäht worden sind. Rechts im Bilde hat es ebenfalls sanfte Hügel, die aber von leicht gefärbten Buchen bepflanzt sind. Im Hintergrund schliessen einige hohe Schneeberge das Bild ab. Das ist eine typische Schweizerlandschaft, vorn das rührige, arbeitsame Bauernvolk, weiter hinten ein schmuckes Dorf, umgeben von den Molassehügeln des Mittellandes, und in der Ferne die schönen Schneeberge.

30. «Die Getreideernte» heisst das Bild. Es ist durchwegs in hellen leuchtenden Farben gemalt. Im Vordergrund wird geerntet. Ein kräftiger junger Mann mäht die schlanken goldenen Halme. Mädchen oder Frauen nehmen die Büschel auf und binden sie zu Garben. Weiter hinten, in der Bildmitte, wird das Korn mit einer Mähmaschine geschnitten. Ein hoher Baum mit einer länglichen Krone, vielleicht ist es ein Birnbaum, steht daneben auf der Wiese. Überall ein geschäftiges Treiben. Auf allen Feldern sind die Bauern an ihrem Tagewerk. Vor den majestätischen Schneebergen im Hintergrund befinden sich bewaldete Hügelketten. Überall wechseln bläuliche Schatten mit den hellen leuchtenden Kornfeldern

B. Arbeiten zum Thema I: «Fürio!»

1. Schuljahr

31. Ich täte Feraus renen. Ich Ghen zu der Grosmutter.

32. Ich würde aus d Haus rennen u würde den Nachber Rufen ob ich dürfe zu inen kommen mei Hau Brand

33. ich wür zum Haus aus renen. und würde wen ich könde noch ein bar Hosen aus dem Kasten nemen.

34. ich gehe zum naper (Nachbar) ich gehe Vorusen ich gehe zu meiner Gote ich renne furt ich hole die Steinsäck

35. ich würt die Kleiter Heraus hohlen und Bäbi Hohlen ter Bär Hohlen

36. ich nehme zuerst das Gelt dan Televoniere ich der Feuerewer dan den smok (Schmuck) dan alle Tiere im Schopf herausnehmen

37. ich däti gschwind snödigscht holä mis Mimeli Holä und chleitli Holä und gschwind zur Türe usä ränä

38. ich dete ein Kessel voll Wasser holen. ich holen mein Köverlein.

39. Ich würde Wasser spritzen. und würde aus dem Haus springen. Ich würde die Feuerwehr holen.

40. ich Breche die steibe (Scheibe) ein niembt das cköferlein mit ich Brüle und Krache Mutter, Mutter komm komm das Feuer.

41. ich tät zu dä Mutter Ränä und tätz irä sägä und tän chund si und wo si das gese hät und tän ischt sie ferschroken und tän isch si cho

2. Schuljahr

42. Ich renne in die Winde hinauf und hole einen Sandsack hinab und streu imer auf das Dach. Und ich nehme dann auch die drei Gusinchen mit und rufe auch der Mutter und dem Vater ich neme Äpfel mit die Mutter hebt uns dann an den Händen und ich rief dan Fürio fürio

43. Bei uns hat es auch einmal Bebrent. da war es ganz heis. dann nam ich ein Kessel vol wasser. und dann weck ich mein brüderchen und alls ich mein brüderchen an gekeidet hat da wurd es imer heisser da gehe ich in den ober Stock da brent es in grosse Flammen.

44. Ich würte zu erst den Kleinen nemen. Und die Wolendeke. Da würte den Stbortwagen nehmen. Und dann Kleider vor der Mutter nehmen. Und dann würte ich vliehen und würte zu erst nauch der Mutter fragen wo sie ist. Und dann wen ich auskmt (Auskunft) haben dan holte ich sie. Und dann sagte ich zu ier es brenn in unzer Hause. Die Mutter war ganz Zerstart wo sie das wuste. Die Mutter Hast auch den Kleinen, Ich sagte ia ia!

45. Ich würde Wasser darauf schütten. Ich würde fom Luftschuz sand darauf rühren. Ich würde fort Springen. Ich würde den Nachbarn rufen. Ich würde die nötigsten sachen heraus nemen, Ich würde die Kanienchen reten. Ich würde die sachen die gut brenen aus dem Hause nemen.

46. Ich würde davon Rehnen. Und ich würde dem bolitzei Telepohnieren, oder ich würde selbst Wasser tragen. oder ich würde den Nachbarn rufen. Oder ich würde so schnell ich sachen hinaus tragen. Wenn das kleine Kind Schlafen würde, ich es sofort auf hohlen und davon Springen.

3. Schuljahr

47. Ich würde zuerst mein Schwesterlein retten. Dann würde ich Kleider retten und wenn ich weiss wo das Geld ist würde ich noch das Geld retten. dann schaue ich uns zu retten.

48. Wenn ich allein zuhause wäre und es brennen täte Telfhonirte ich dem Feueramt. Zum Fenster hinaus rief ich Fürio. Auf der Winde hätten wir Sand, Schaufeln und Besen von der Hausfeuerwehr, denn in unserem Haus haben wir einmal eine Übung gehabt.

49. Ich würde zuerst aus dem Hause springen und um hilfe rufen. Wenn mich niemand hörte würde ich ins Nachbarhaus rennen und würde sagen dass es in unserem Hause brennt. Als aber auch niemand daheim war würde ich noch mehr um Hilfe schreien. vileicht hörte mich gleich nimand und vileicht hörte mich jemand wenn mich jemand hören würde würden sie sicher der Feuerwer Telephoniren. Die käemen und würden löschen.

4. Schuljahr

50. Wenn bei uns ein Brand ausbrechen würde. Ich würde per Telephon die Feuerwehr um Hilfe aufrufen. Dann würde ich probieren die Kleider, Lebensmittel, und anderes Notwendige vor dem Feuer in Sicherheit zu bringen. Wenn dann die Feuerwehr käme, würde ich dem Hauptmann erklären, wo das Feuer am grössten sei. Dann würde ich mich ins Freie begeben damit ich den Feuerwehrleuten nicht im Wege stünde. Wenn der Brand gelöscht gewesen wäre, wäre ich wieder zurückgekehrt.

51. W e n n unser Haus in Brand geriete, würde ich es zuerst dem Feuerwehroberkommando mitteilen. Nachher würde ich die Nachbarn bitten, um mir einige wichtige Sachen hinaustragen zu helfen. Wenn ich zum Beispiel die Kassenbüchlein und das Geld hinausgetragen hätte, nähme ich einige Sandsäcke, schneidete sie auf und leerte sie geradeswegs über die Flamme.

W e n n sie gebannt wäre, rettete ich noch Wertsachen und kostbare Kleider durch das offen Fenster. Hernach zwängte ich mich durch die Flammen.

52. Es brennt im Haus! Ich bin allein zu Hause. Ich will alle Wasserhäne aufmachen und die Abläufe verstopfen, damit das Wasser im Haus herumfliessen kann. Löscht es dann nicht, würde ich der Feuerwehr telephonieren (No 17). Ich rette noch was zu retten ist. Ich rufe um Hilfe bei den Nachbarn. Das Feuer hat bereits in der Winde Holz angezündet. Jetzt brennt das Haus «lichterloh». Ich probiere Holz, das noch nicht angekommen ist, vom Dach hinunter zu werfen. Im Garten haben schon ein paar Bäume Feuer gefangen. Ich schwitze vor Hitze. Die Feuerwehr ist da.

53. Es brennt! Ich und meine Schwester sind alein zu Hause. Was tun? Ich renne an die Feuermeldestelle, die Ecke Stadlerstr. Frauenfelderstrasse steht. Meine Schwester telephoniert der Feuerwehr,. Bis sie kommt, schleppen wir kleine wertvolle Möbel zum Haus hinaus. Ich hole den Gartenschlauch und reisse die Dole auf, befestige den Schlauch und drehe den Hahnen auf. So probiere ich das Feuer ein wenig zu Löschen.

5. Schuljahr

54. Wenn es bei uns einmal brennen würde, wäre es ein leichter Brand, würde ich sofort der Feuerwehr telephonieren. Bis sie dann käme, würde ich den Feuerlöscher Minimax nehmen und gegen die Brandstelle spritzen. Würde es nichts nützen, so würde ich die Kasse plündern. Wäre der Kassaschlüssel nicht am Ort, würde ich den grossen Meissel nehmen und die ganze Kasse wegmeisseln. Nachher würde ich alle Stoffballen in unserem Nähzimmer herausschleppen. Wäre das getan, so würde ich unsre Rosshaar von der Winde herabrollen. Wäre das getan, so würde ich die Lebensmittelkarten retten, dann Matrazen und Bettfederzeug usw. alles was nicht kaput geht, würde ich zum Fenster hinauswerfen. Dann die Chemielehrbücher meines Cousin retten. Mein Schultornister wäre nicht die Hauptsache.

55. Wenn ein Brand ausbrechen würde, und ich wäre allein zu Hause mit meinen Geschwistern, so würde ich die kleineren Geschwister hinausnehmen und jedem etwas Wertvolles in die Hand

geben. Da würde ich jeden Kasten öffnen und noch etwas Gutes herausnehmen. Nachher nähme ich einige grosse Tücher die würde ich unter den Wasserhanen halten und dann das Feuer damit zudecken, dass es ersticken würde. Schnell würde ich dan vom Keller die Giesskanne holen, dann mit Wasser füllen und den Boden damit bespritzen.

56. Wenn bei uns zu Hause einmal aus Unachtsamkeit ein Brand entstehen würde, so würde ich zuerst Wasser darauf schütten. Dann würde ich die brennbaren Gegenstände aus der Nähe der Brandstelle entfernen und nähme eine alte Wolldecke, täte sie auf das Feuer drücken und schüttete Wasser darauf. Wenn das nichts nützte, würde ich der Nachbarsfrau rufen. Wenn wir zu zweit dem Feuer nicht Meister würden und es immer weiter vorrücken würde, telephonierte ich der Feuerwehr, da wir ja das Telephon auch besitzen

6. Schuljahr

57. Wir sassen in der Stube und lasen in den Zeitungen und Büchern. Der Bruder rümpfte auf einmal die Nase und sagte: «Es muss sicher irgendwo brennen, dass es so schmeckt.» Es war auch so, denn als ich ins Nebenstübchen treten wollte, kam mir ein schwarzer Rauch entgegen. Ich rief sofort dem Bruder, der ins Schlafzimmer der Eltern getreten war. Dieser eilte herbei und wollte das Licht anzünden, das jedoch nicht mehr fünkzionierte aus einer Ecke züngelte ein Flämmlein. Ich holte einen Kessel und füllte ihn mit Wasser. Den gefüllten Kessel überreichte ich dem Bruder, der das Wasser auf die Brandstelle lehrte, dass es zischte, und öffnete schell das Fenster, damit der Rauch abziehen könne.

58. Feuer, wie schrecklich! «Es brennt, es brennt!» schrie mein Schwesterchen im ganzen Haus herum. O, das ist furchtbar, ich zitterte im ganzen Leibe, ich wusste gar nicht, was machen. Es kam mir nur immer der Gedanke, «es brennt». Die Mutter fort, was muss ich machen, ich und mein Schwesterlein Mutterseelen allein? Die Flamme war nun ziemlich gross geworden, wir holten Wasser und drugen es an die Unglücksstelle .«Ach, das Feuer es brennt einem gerade in den Augen. Entlich, entlich kommt die Mutter!» Wir führten sie an die Unglücksstelle. Erschreckt sah sie ins Feuer. Wir durften aber nicht lange dastehen. Emsig

holten wir Wasser herbei. Jetzt waren die Flammen schon kleiner geworden, und immer kleine wurden sie bis nur noch ein wenig Rauch war. Wir wuschen die Esche zusammen und waren froh, dass es nicht so schlimm gewesen ist. Wie manchmal hat das Feuer dem Bauer schon Hab und Gut weggenommen. O, wie schrecklich ist das Feuer!

7. Schuljahr

59. «Es brennt, es brennt!» tönte es das Haus hindurch. In der Küche hatte der Bruder Tee kochen wollen, hatte eine Pfanne voll Wasser auf die Platte gestellt und den Herd eingeschaltet, dummerweise aber die falsche Platte, auf der der Teesack lag. Der daneben stehende Kasten fing Feuer und schon brannte die ganze Küche. Arnold war unterdessen in den Keller hinuntergestiegen und dachte: «Bis ich wieder hinauf komme siedet der Tee.» Nun brannte also die Küche. Auf unser Geschrei kamen Mutter und Vater herbeigerannt. Die Mutter jammerte. Der Vater sagte ihr, man dürfe nur nicht den Kopf verlieren. Nun gab der Vater die Befehle. Die Mutter musste der Feuerwehr telephonieren, denn das Feuer hatte schon in das Schlafzimmer übergegriffen. Ich musste den Feuerlöscher holen. Wir husteten entsetzlich und es war auch eine fürchterliche Hitze. Der Vater wollte noch retten so viel er konnte. Das Feuer hatte die Küche fast ausgebrannt und im Schlafzimmer wütete es auch. Der Vater war längst wieder herausgekommen. Die Flammen schlugen hoch zum Fenster hinaus und die Dachbalken fingen bald Feuer.

60. «O weh, es brennt!» Die kleine Schwester eilt mit rotem Gesicht und verweinten Augen die Treppe hinunter. Mit weinerlicher Stimme ruft sie: «Mueti, Mueti!» Der Bruder erwacht von diesem Lärm, schlüpft so geschwind wie noch nie in die Hosen und fängt gleich an, Wasser ins Schlafzimmer zu tragen. Ich ziehe die Schublade, worin die Rationierungskarten und Geld sind, heraus und trage sie ins Freie. Schon rasselt der Wagen der Feuerwehr daher! Vreni, Anneli, Karl und ich sind noch an der Arbeit mit Heraustragen. Aber nun müssen wir hinaus. Ein beträchtlicher Teil unserer Habe ist gerettet. Die Feuerwehrmänner spritzen. Der Rauch qualmt zum Himmel empor! Die Dachbalken krachen! Der Himmel rötet sich. Bald ist der Brand gelöscht.

8. Schuljahr

61. In unserem Haus, im Parterre, ist Feuer ausgebrochen. Wieso weiss niemand. Schon züngeln die Flammen zu uns in den ersten Stock hinauf. Sofort eile ich ans Telephon und läute Nummer 77 auf. Ich melde: «Bei Hausnummer 533, Bleiche, brennt's!» Dann hole ich den Schlüssel zum Gerätehäuschen und mache es auf. Ein Nachbar nimmt Schläuche und Schlüssel heraus. Bald haben wir miteinander eine Leitung erstellt. Aber nun kommt auch schon die Fabrikfeuerwehr angerasselt. Sie haben die Motorspritze und einen Schlauchwagen mitgebracht. Schnell werden die Schläuche durch Röhren unter dem Bahndamm hindurchgezogen um Wasser aus der Kempt zu saugen. Kaum ist das getan, führen zwei Leitungen von der Motorspritze aus nach dem Brandherd. Nun spritzt die Feuerwehr kräftig und bekämpft so den Brand.

62. Es ist Nacht. Ich erwache an einem seltsamen Gefühl. Ich weiss nicht, welche Zeit es ist. Im Zimmer riecht es nach Rauch. Schnell zünde ich das Licht an und springe aus dem Bett. Unterdessen ist auch meine Schwester erwacht. Wir kleiden uns notdürftig an und wecken Hans. Marta ruft: «Hans steh auf, es brennt!» — «Wo?» antwortet er ruhig, aber gleich darauf springt er aus dem Bett. — Marta eilt in unser Zimmer und holt die Schriften. Der Bruder und ich laufen die Treppe hinunter. Der Rauch droht uns zu ersticken. Unten öffnen wir die Haustüre. Da kommt Marta hinunter und bringt Kleider mit. Draussen schlägt Hans Lärm und läuft zum Feuerwehrkommando. Hilfsbereite Nachbarn eilen herzu und helfen uns das Haus ausräumen. Das Feuer ist im Heustöcklein ausgebrochen und nun brennt schon das Gerstenstoh und die Rapsstauden. Es kommt mir in den Sinn, dass das Schwein und die Kaninchen ersticken müssen, weil die Ställe sich unter dem Heuboden befinden. Ich stosse die Tür auf. Das Schwein grunzt jämmerlich, und die Kaninchen rennen wir wild im Stall umher. Schnell reisse ich die hintere Tür auf, es will nicht gehen. Ich eile zurück, schöpfe frische Luft. So, nun ist die Tür offen. Ich treibe das Schwein hinaus. Nun muss ich aber eilen, wenn ich noch heil davonkommen will, denn schon brennt der Boden über mir. Unterdessen haben einige Männer vom Estrich her Wasser auf das Feuer geleert. Doch es nützt nichts.

9. Schuljahr

63. Unser Haus brennt. Schon höre ich das Knistern der Flammen. Die Eltern sind fort. Schnell eile ich in das Zimmer der Schwester. «Fürio!» schreie ich. Natürlich ist sie sogleich munter. «Telephoniere der Feuerwehr!» Schon ist sie verschwunden. Schnell und hastig werfe ich die wichtigsten Sachen: Kleider, kostbare Teppiche und alles, was ich erwische, zum Fenster hinaus. Unterdessen eilt meine Schwester zu den Nachbarsleuten, um sie aus dem Schlafe zu rütteln. Die alte Frau Doktor ist etwas schwerhörig, darum muss man sie zuerst benachrichtigen. Unterdessen werden die Flammen immer dichter, und der Rauch ist beinahe unerträglich. Schnell netze ich meine Kleider und werfe einen dichten feuchten Mantel um mich. Schnell ein Tuch ins Wasser getaucht und als Gasmaske um den Kopf gebunden. Ich arbeit angestrengt. Jetzt ist es genug, der Rauch ist zu dicht. Ich kann nur noch die wichtigsten Papiere: Versicherungs- und Sparbüchlein sowie Geschäftspapiere an mich reissen. Unheimlich knistern und züngeln die Flammen als ob sie mich festhalten wollten. — «Tä tu tä tu!» die Feuerwehr kommt, Gottlob, das Löschen kann beginnen. Ich eile endlich mit meinen Papieren unter dem Mantel ins Freie. Da sind ja auch schon die Eltern zurückgekehrt. Hoffentlich ist der Brand bald gelöscht. Erst jetzt sehe ich, dass die Flammen schon zu allen Fenstern aus dem Dache herausschlagen. Der Himmel ist rot gefärbt. Der Wind bläst den Rauch fort. Es bilden sich dichte Rauchwolken. Aber wer hat überhaupt den Brand angstiftet oder wie ist er ausgebrochen?

64. Es ist Nachmittag, ich bin allein zu Hause, bin in ein spannendes Buch vertieft, das mich restlos in seinen Bann gezogen hat. Gerade lese ich von einem gewaltigen Steppenbrand. Mir ist es, als wäre ich auch dabei, ich rieche sogar den Rauch. Doch halt! etwas stimmt da nicht! Ich blicke auf, es riecht so ungewohnt. Langsam dämmert es mir auf, dass es da irgendwo brennen muss. Ich laufe in den Gang hinaus, ziehe die Luft prüfend ein — kein Zweifel, es brennt. Furchtbare Angst schnürt mir die Kehle zu, ich bin ja allein, ganz allein, von allen verlassen, und niemand wird mir helfen! Also muss ich handeln, mein Möglichstes tun. Ich renne mit zitternden Knien hinauf, der Rauch wird dichter — noch eine Treppe, jetzt bin ich im obersten Stock. Durch die halbgeschlossene Türe des Glättezimmers dringt dichter weisser Nebel heraus. Ich reisse die Türe auf — da drinnen brennt es

lichterloh, die Flammen lecken schon am Tisch empor, erfassen das Tischtuch. Doch fort jetzt, nicht länger hinstarren in dieses packende Schauspiel, fort, und mit tränenden Augen gegen den Husten ankämpfend, fliehe ich die Treppe hinunter. Der Brand ist schon zu gross, als dass ich versuchen könnte, ihn selbst zu löschen. Ich renne zum Telephon, wähle mit bebenden Fingern die Nummer der Feuerwehr. Eine rauhe Stimme meldet sich. Ich stosse hervor: «Bitte kommen sie sofort, es brennt im obersten Stock», gebe Strasse und Nummer an und hänge ab, nachdem der andere versichert hat, dass sie sofort kommen würden. Gott sei Dank, jetzt kommt Hilfe, nun bin ich nicht mehr allein und alles wird gut.

C. Arbeiten zum Thema II: «Bericht über eine Beobachtung»

1. Schuljahr (Texte mit Buchstaben gelegt).

65. USÄGNO AZÜNT UND PRENEDUZ (5 Minuten)

66. SIE HAT DAS ZÜNDHÖLZLI FÜREN KNO UND DE KERZEN ANGEZÜNT ABGELÖSSCHT. (5 Minuten)

67. SIE HABND DIE KERZE AN GEZÜNDET MIT EINEM ZÜNDHÖLZCHE AUS DER TASCHE. (10 Minuten)

68. SIE HAT KERZ EI ANGEZÜNDED. SIE HAT DIE ZÜNDHÖLZCHEN ANGEZÜND. SIE HAT DER KERDZENHALDER GEHOLT. SIE HAT DIE ZUNDHÖLDZLEIN GEHOLD. (20 Minuten)

69. DIE KERZE BRENT SO SCHÖN. DIE FREULEIN WEBER HAT DIE KERZE A ZÜNT. (5 Minuten)

70. FRÄULEIN DUD DIE KERZE A ZÜNDE SIE HAT DEN FINGER NAS GEMCHT DAN WAR DIE KERZE AB GELÖSCHT. DAS IST EINE SCHÖNE FLAME. (15 Minuten)

71. SIE DUD DIE KERZE ANZÜNDEN. SIE HAT DAS SCHECHTELEIN AUS DER TESCHE GENOMMEN. SIE HAT DIE KERZE AUS DEM KASTEN GENOMMEN. SIE STELLT SIE AUF DEN RAMEN. SIE HEBT SIE. SIE HAT DAS ZÜNDHÖLZLEIN ANGEZÜNT. (20 Minuten)

2. Schuljahr

72. Sie schieben das zundholtzschächdelchen auf dann nehmen sie ein zundhöltz-chen heraus und sie machen das zündholtzschächdelchen zu und zündet das zünd-höltzchen an dan heben sie die Hand dafor und zunden die Kertze an.

73. Zuerst nimmt sie das zündhölzschächtel herfor und nimmt ein zündhölzchen herraus mit dem daumen und mit dem zeigfinger und zündet es an und dann löst sie es und da zündet sie wieder eins an und dann brennt die Kerze.

74. Der Lehrer zündet eine Weisse Kerze an. Sie glänzt in foler bracht. Wen mann zu nahe giegn und dan brent mann sich. Sie steht auf dem Tisch. Sie wiert an gezündet.

3. Schuljahr

75. Zuerst stellte sie die Kerze mitten auf den Tisch. Und nachher nahmen sie Zündhölzchen aus dem Sack und zündeten die Kerze an. Das Feuerlein züngelte schön. Sie schauten die Kerze ein ein weilchen an und löschten das Zündhölzchen. Und warften es auf den Boden und vertramten das Zündhölzchen und warften es in den Papierkorb. Und löschten die Kerze ab.

76. Die Lehrerin nimt eine Kerze fom Pult. Die Lehrerin nimt ein zündhölzchenschechtelchen aus der tasche sie zündet die Kerze an. nachher löst sie die Kerze ab. dan nimt sie das zundhölzschechteli in den Schurztache. eine minute last sie die Kerze brenen. dan stelt sie die kerze ins Pult. dan sehen wir die Kerze nich mer. Die Kerze ist abgelöst im Pult. Die Kerze ist Schön weil sie weiss ist weiss ist schön.

77. Die Lehrerin hat heute eine Kerze angezündet.. Sie hat das Zundholzschächtelchen zuerst mit dem Mittelfinger einwenig augemacht, damit sie ein Zundhölzchen herausnemen kann. Dann hat sie die Kerze angezündet. Aber sie hat die Kerze nur ein Weilche brennen gelassen, dann sagte sie: so hat ihrs jetzt gesehen?

4. Schuljahr

78. Der Lehrer nahm eine Kerze aus der Tischschublade. Mit der rechten Hand nahm er ein Streichholzschechtelchen aus der

Hosentasche. Mit der linken Hand nahm er ein Streichholz und zündete es an. das brennende Streichholz hielt er an die Kerze und diese brannte.

79. Herr Zaugg griff in die Hosentasche. Er brachte ein Zündholzschächtelchen hervor. Er öffnete das Schächtelchen und nahm ein Zündholz heraus. Er streifte mit diesem über das Schächtelchen, und schon brannte das Zündholz. Er hob es an den Docht der Kerze, dieser brannte sofort. Herr Zaugg blies und das Zündholz löschte aus. Das Zündholzschächtelchen legte er auf den Tisch, und das verbrannte Zündholz legte er in den Kernzenbehälter. Dann blies er wieder und die Kerze löschte

80. Der Lehrer zieht die Schublade des Pultes heraus. Er nimmt ein blaues Kerzlein heraus. An den untern Teil des Kerzleins war ein Kartonbödelein angeleimt. Er stellte es auf das Pult. Er zieht ein Zündholzschächtelchen aus der Hosentasche. Der Lehrer streift das Zündhölzchen an der Reibfläche ab so entzündet er das Zündhölzchen. Er brennt das brennende Zündhölzchen an den Docht der Kerze. Nun brennt es.

5. Schuljahr

81. Zuerst nahm der Lehrer ein Schächtelchen mit Zündhölzchen aus der Rocktasche. Dann schaute er es um und um an, entlich stösst er den Deckel weg und nahm ein Zündhölzchen heraus. Mit diesem strich er an die Streichfläche, nun brannte das Hölzchen. Damit es recht gut brannte schob er die Hand davor. Jetzt hielt er es an den Docht, der Docht nahm natürlich das Feuer an und nun brannte die Kerze, der Lehrer nahm das Zündhölzchen wieder, und blies sanft über das Hölzchen, und es löschte aus

82. Der Lehrer stellte eine Kerze auf das Pult. Darauf nimmt er mit der linken Hand ein Zündholzschächtelchen aus der Tasche. Er öffnet das Schächtelchen und greift mit der rechten Hand nach einem Streichholz er zündet das Hölzchen an der Streichfläche an und hält es vorsichtig in der in der Hand, dass es ihm ja nicht verlöscht. Dann hält er das Hölzchen immer noch vorsichtig an den Docht. Zum Glück brennt der Docht gut, ohne dass herr Bösch zwei Zündhölzchen gebraucht hat. Er steckt nun das Schächtelchen wieder in die Tasche und di Kerze brennt gut.

6. Schuljahr

83. Der Lehrer greift mit der rechten Hand zur Kitteltasche. Eine weisse Kerze steht vor ihm auf dem Büchergestell. In seiner Rocktasche knistert es, Ein paar Sekunden später zieht er eine halbleere Zündholzschachtel heraus. Mit einem Finger schob er das inner der Schachtel halb heraus, dass es knarrte. Er nahm ein Hölzchen heraus und streichte es an der Längsseite an. Dann gab er der Kerze Feuer. Das verbrannte Zündholz warf er zu Boden. Das Flämmlein züngelte höher und höher, bis der Lehrer es ausblies. Dann stieg noch ein kleines Räuchlein auf, das dann in der Weite des Schulzimmers sich verbreitete bis man es nicht mehr sehen konnte.

84. Der Lehrer greift mit der rechten Hand in die Kitteltasche. Seine linke Hand hat er noch auf dem Rücken. Nun holt er ein Zündholzschächtelchen aus der Tasche. Er nimmt die linke Hand nach vorn, und stösst das Schächtelchen mit dem Zeigefinger auf. Er holt aus dem halbleeren Zündholzschächtelchen ein Zündholz. rrrätsch führ er das Streichholz über die Reibfläche des Schächtelchens, und fährt mit dem brennend Hözchen zu der auf dem Pultaufsatz stehenden Kerze. Die Kerze will zuerst nicht brennen, doch endlich als das Streichholz schon halb abgebrannt war kam sie zu brennen. Der Lehrer bläst die Flamme aus. Er streicht mit dem Finger die Glut ab. Sie fällt zu Boden, doch der Lehrer zertritt die Glut schnell

7. Schuljahr

85. Auf dem Pult des Lehrers steht eine etwa 8 cm hohe weisse Kerze. Auch ihr Docht ist noch weiss. Daraus erkenne ich, dass die Kerze noch fabrikneu ist und sie noch nie ihre Pflicht erfüllt hat. Jetzt tastet der Lehrer eifrig an seinem Körper herum. Aha! er sucht Zündhölzer.

    Kurz nach der Durchsuchung seiner Taschen findet er zu seiner Freude die feuerspendenden «Hölzli». Sorgfältig nimmt unser Lehrer ein Zündholz heraus und reibt den Phosphor am Schächtelchen bis er sich entzündet und hell aufflammt. Herr X entzündet sogleich die Kerze. Das Zündhölzchen ist fast abgebrannt. Er löscht es ganz aus und legt es auf die Zündholzschachtel. Die Kerze brennt jetzt schön und ich freue mich auf die Weihnacht, da man die Kerzen selber am Christbaum anzünden kann.

86. Der Lehrer steht vor der Klasse. Auf dem Pult steht auf einem Papier eine weisse neue Wachskerze. Mit beiden Händen sucht Herr X Zündhölzchen. Er findet in der linken Hosentasche ein Schächtelchen. Mit der Hand rüttelt er, sodass es klimpert, wie es bei einer Fasnachträtsche.

Mit dem Finger drückt der Lehrer auf die Schachtel und den Teil, welcher mit blauem Papier überzogen ist stösst er zur Schachtel hinaus. In diesem Teil liegen Holzstäbchen. Sie sind ziemlich dünn, aber etwa fünf cm lang. An einem Ende klebt «ein braunes Köpfchen». Herr X streift dieses über die Streichfläche, die auf beiden Seiten der Schachtel angestrichen ist. «Durch Reibung entsteht Wärme», das ist eine alte Sache. So geschieht es auch beim Zündhölzchen. Es entsteht ein blauer Rauch, der ziemlich übel riecht. Das Zündhölzchen brennt. Es ist eine schöne, gelbe Flamme. Sie frisst gierig an dem Hölzchen Der Lehrer schreitet gegen das Pult. In der Hand trägt Herr X das brennende Streichholz. Jetzt sind Kerze und Streichholz beisammen. Die Kerze brennt! Der Lehrer schüttelt das «Hölzli», bis es nicht mehr brennt. Die Glut bläst Herr X aus. Um Ordnung zu haben, legt der Lehrer das verbrannt Streichholz auf die Seite.

8. Schuljahr

87. Herr Matter fährt mit seinen Händen in die Schürzentaschen und zieht nach einigem Schlüsselgeklapper ein gewöhnliches, mit gelber Marke versehenes Zündholzschächtelchen hervor. Indem er mit dem Finger die Lade von hinten hervorstösst, öffnet sich vorn die Schachtel zur schönen Auswahl. Herr Matter ergreift mit spitzigen Fingern ein feines, längliches Hölzchen. Nachdem er sich vom Vorhandensein des braunen Köpfchens überzeugt hat, streicht er das Wunderding mit kräftigem Ruck an. Das kleine blaue Flämmchen wird bald grösser und verbreitet einen schwachen Schwefelgeruch.
Jetzt ist die Flamme soweit, dass man es wagen kann das schwarze, stumpfe Döchtchen zu entzünden. Herr Matter hält das Zündhölzchen an den Docht, und nach geraumer Zeit flammt das rote Kerzenstümpchen auf.
Sorgfältig, damit keine Funken wegsprühen bläst der Lehrer das zu zwei dritteln niedergebrannte Hölzchen aus. Die Flamme verlöscht zwar, aber in der Hand hält Herr Matter ein glühendes Stäbchen, das wie ein Glühwürmchen anzusehen ist. Dieses wird

vorsichtshalber in ein Blechgefäss geworfen, damit es keinen Schaden anstiften kann.

9. Schuljahr

88. Die Kerze stand vorn auf dem Stuhl. Der Lehrer zog mit der linken Hand aus der linken Hosentasche eine Schachtel Kronenzündhölzer. Mit dem linken Zeigfinger stiess er das Schächtelchen auf. Mit der linken Hand hielt er das Schächtelchen fest, während er in die rechte ein Streichholz nahm. Mit einem raschen Zug strich er das Holz über die Seitenfläche der Schachtel, und mit einem Knall entzündete sich das Streichholz. Der Lehrer schützte die Flamme vor dem Auslöschen, indem er beide Hände vor das Flämmlein hielt. Sogleich berührte er mit dem brennenden Hölzchen den Docht der Kerze. Es brauchte einige Sekunden, bis dieser Feuer fing. Ruckartig streckte sich das Flämmchen aus, bis es ruhig zu leuchten begann. Der Lehrer bewegte das brennende Zündholz rasch hin und her bis es auslosch. Rot glühte es noch weiter. Ein kleines schwarzes Wölklein lag in der Luft. Kurz darauf verglimmte das Hölzchen ganz.

89. Auf einem Stuhl vor uns steht ein einfacher Kerzenhalter. Darin steckt eine kurze, dicke, gelbe Kerze. Unser Lehrer greift in die linke Hosentasche und zieht ein Schächtelchen Zündhölzer heraus. Er öffnet es und entfernt daraus mit der rechten Hand ein Streichholt. Er entzündet es mit einem Ruck und schon brennt es. Der Widerschein des Feuers spiegelt sich in den Brillengläsern des Lehrers.
Nun hebt er das Streichholz wagrecht an den Docht der Kerze. Es geht einige Sekunden, bis der Docht Feuer fängt. Auf dem Gesicht unseres Lehrers liegt ein rötlicher Schein. Er verblasst aber wieder, sobald die Kerze richtig brennt. Der Lehrer hält das Streichholz immer noch in der rechten Hand. Fast das ganze Streichholz glüht. Die Finger unseres Lehrers beginnen wahrscheinlich zu schmerzen, denn er zieht plötzlich das Zündholz von der nun brennenden Kerze weg und will es ausblasen. Es brennt aber immer noch, und darum schüttelt er es kräftig hin und her. Dann wirft er es in den Kreidebehälter der hinter ihm ist. Die Kerze brennt jetzt ruhig.

III. TEIL: ERGEBNISSE

A. Methode und theoretische Grundlagen

Unsere Untersuchung ist, wie eingangs dargelegt, von Bedürfnissen der Didaktik angeregt worden. Es galt, die typischen Merkmale der schriftsprachlichen Entwicklung aufzusuchen, sie durch eine Auswahl beispielhafter Texte zu veranschaulichen und schliesslich in einer Art zu kommentieren, dass damit für eine vergleichende Morphologie der Schülersprache sichere Grundlagen geschaffen würden.

Die schriftsprachlichen Leistungen unserer Kinder sind selbstverständlich durch den sie verantwortenden Unterricht weitgehend bestimmt und durch das mundartliche Milieu mehr oder weniger beeinflusst. Das liegt in der Natur der Sache und mindert, wenn es gebührend berücksichtigt wird, den Erkenntniswert unserer Befunde keineswegs. Die Stellung von Mundart und Schriftsprache im Leben unserer Volksschüler sowie die pädagogisch-methodischen Verhältnisse, wie sie für die beteiligten Klassen gelten, werden in besonderen Kapiteln kurz beschrieben. Diese Zusammenhänge richtig einzuschätzen ist für das Verstehen und Beurteilen ebenso wichtig wie das Wissen um allgemeine Gesetze des Sprachlebens.

Alle unsere Ergebnisse sind durch Induktion gewonnen. Wir haben zuerst die Schülerarbeiten vorurteilsfrei und ohne jede wertende Absicht gelesen und wieder gelesen, um so die wesentlichen Tatsachen und Ordnungsprinzipien sozusagen von innen heraus zu erkennen. Sie wurden sodann in der Auseinandersetzung mit der neuern sprachwissenschaftlichen Literatur und mit Veröffentlichungen verwandten Inhalts überprüft. Die derart geklärten Ergebnisse dürften für die schriftsprachliche Entwicklung unter ähnlichen Dialekt- und Schulverhältnissen in hohem Grad allgemeingültig sein.

Für eine umfassende sprachpsychologische Orientierung sei

auf das wohldokumentierte Werk «Psychologie der Sprache» von Friedrich Kainz verwiesen. Es berichtet auch ausführlich und kritisch über Versuche, einzelne Wesenszüge der sprachlichen Entwicklung von pädagogischen Interessen her zu erfassen. — Über die wissenschaftlich möglichen Antworten auf die Fragen nach dem Wesen der Sprache und dem Ursprung der verschiedenen Idiome referiert vortrefflich das 1946 erschienene Buch von C. Révész «Ursprung und Vorgeschichte der Sprache». — Von den wesentlichen Leistungen der Sprache handeln die normativ gedachte «Sprachtheorie» von Karl Bühler und die davon ausgehende Schrift «Was ist Sprache?» von Hellmuth Dempe. — Schliesslich bieten die «Beiträge zur Grundlegung der Syntax» von John Ries wichtige grammatische Auskünfte. Wie problematisch im übrigen die überlieferten Kategorien der Schulgrammatik sind, zeigt eindrücklich die Abhandlung von Hans Glinz: «Geschichte und Kritik der Lehre von den Satzgliedern in der deutschen Grammatik.»

B. Mundart und Schriftsprache im Leben unserer Schüler

Die Muttersprache ist ein Urerlebnis des Geistes, wie Puls und Atem Urerlebnisse des Leibes, Sinnesempfindungen und Gemütsbewegungen solche der Seele sind. In der Gemeinschaft verfällt ihr das Kind notwendigerweise als einer elementaren Wirklichkeit seiner kollektiven und individuellen Existenz. Nicht so, dass ihm schon allein Kraft seines Menschtums Sprache zukäme, wie ihm der aufrechte Gang zukommt. Ein isoliert aufwachsender Mensch gestaltet nie eine Art Ursprache aus sich selbst heraus (39/S. 88 und 34 ff.; 23/Bd. II, S. 75).

Die angeborene Fähigkeit, Laute willkürlich zu bilden, und die erbmässigen Regungen formaler Art werden als physische und psychische Disponenden des Sprachvermögens nur in einer sprechenden Umwelt aktuell. Sie erlauben das Übernehmen

irgendeiner Sprechsprache, aber sie bewirken es nicht. Spracherwerb und Gebrauch der Taubstummen weisen überzeugend nach, wie entscheidend das strukturelle Teilhaben an der «Idee der Sprache» ist, indem es jedem eines intellektuellen Kontaktnehmens fähigen Menschen das Hineinwachsen in jede beliebige ihm zufällig zukommende Sprache ermöglicht. (6 und 25)

In mehrsprachiger Umgebung suchen die Kinder die sprachliche Gemeinschaft mit der grösseren Zahl von Menschen, in deren Welt sie sympathisch eingeschlossen sind. — So sind von meinen Vettern mit ostschweizerischen Eltern die in Frankreich aufgewachsenen sprachlich zu Franzosen, die in den Vereinigten Staaten zu Amerikanern, die in Russland zu Russen geworden, und die Kinder eines Freundes, der als Missionar in Äquatorial-Afrika wirkt, bedienen sich der dortigen Bantusprache lieber als des Schweizerdialekts, der ihnen von Eltern und einem kleinen Kreis Erwachsener täglich nahe gebracht wird. — Das heisst in unserem Zusammenhang, dass der Dialekt in den Schülern immer mächtiger sein wird, als die hochdeutsche Schrift-, bzw. Schulsprache.

Das Kind übernimmt Wörter, Form-Gesetze und Ausdrucksweisen der Muttersprache mit ihren verbindlichen, geschichtlich gewordenen Bedeutungsgehalten als nicht auszuschlagende und zugleich innig begehrte Geschenke. Es erwirbt sich damit weit mehr als ein leistungsfähiges Instrument zur Kundgabe seines Innenlebens und zur Verständigung mit seinesgleichen; es erbt zugleich eine unendliche Fülle verarbeiteter Erfahrungen, gültiger Anschauungen und Begriffe, sowie ausgebildeter Denkformen, deren Allmacht es sich nicht entziehen kann, und die daher seine Weltauffassung und seine Persönlichkeit massgebend und nachhaltig bestimmen. — In seinem Buch «Muttersprache und Geistesbildung» gibt Leo Weisgerber eine überzeugende Beschreibung dieser viel zu wenig beachteten Zusammenhänge und ihrer kulturellen Bedeutung.

Für unsere Kinder ist das Sprechen und Hören der angestammten Mundart das wesentliche geistige Tun, dem sie spontan und

unermüdlich einen grossen Teil ihrer gesamten Energie zuwenden. Ihr Verhältnis zur Schriftsprache dagegen bleibt immer ein künstliches und wird nur selten und frühestens in der Sekundarschule ein freundschaftliches. Die Gründe hiefür sind vor allem in den natürlichen Lebensumständen zu finden und nicht in Mängeln des Unterrichts.

Erwerb und Gebrauch der Muttersprache im vorschulpflichtigen Alter sind in den letzten 50 Jahren eingehend und zuverlässig erforscht worden. Die Namen: William und Clara Stern, Charlotte Bühler und Jean Piaget weisen auf Standardwerke hin. — An dieser Stelle ist ein einziges Ergebnis dieser Forscher zu erwähnen:

«Der Erwerb der Sprache ist bei normalen Kindern in allem Wesentlichen am Ende des dritten Jahres vollzogen.» (23/S. 41)

«Im 4. oder 5. Lebensjahr darf die Hauptarbeit im Erwerb der Sprechsprache als geleistet gelten.» (51/S. 144 und 53/S. 71)

Solche Behauptungen überraschen, trotzdem oder vielleicht gerade weil sie mit jener volkstümlichen Auffassung übereinzustimmen scheinen, welche Aussprüchen zugrunde liegt wie diesem, die Schule vermöge in acht Jahren Sprachunterricht für das Hochdeutsche nicht zu leisten, was die Familie in sechsen für den Dialekt zustande bringe. — Wie sind jene Angaben zu verstehen?

Tatsächlich ist im Alter von vier Jahren die Artikulation aller in der Muttersprache verwendeten Laute weitgehend eingespielt. Auch die mimischen, musikalischen und rhythmischen Ausdrucksmittel der Rede sind gut, bei manchen geradezu virtuos entwickelt. — Der Wortschatz ist zwar noch bescheiden; aber die Auswahl ist zweckmässig, und die Kleinen können damit ihr Wollen und Meinen befriedigend mitteilen. Die anfänglich bloss assoziative Zuordnung: Lautzeichen ↔ Gegenstand, Lautzeichen ↔ Vorgang, Lautzeichen ↔ Zustand und so weiter, wie sie rudimentär auch bei höhern Haustieren vorkommt, ist überwunden. Mit dem entscheidenden Erlebnis vom Symbolgehalt der Lautzeichen ist den Kindern das spezifisch menschliche

Wortverständnis zuteil geworden. Dieses erlaubt das Verstehen und das intentionale Verwenden der Sprache unabhängig von der raum-zeitlichen Gegenwart dazugehöriger, sinnfälliger Eindrücke. Ist die geistige und sprachliche Entwicklung so weit gediehen, so darf man füglich sagen, etwas Wesentliches sei vollzogen.

Ein ausgebildetes Sprachvermögen erlaubt aber auch, Sätze zu formen. Das Wissen der Worte gilt diesem Können gegenüber als geringere Leistung. Es bedeutet einfach das Verfügen über die fest gegebenen «stofflichen» Bauelemente, während das freie Bilden von Sätzen ein individuelles Gestalten unter Gesetzen ist. Das stellt ohne Zweifel höhere Anforderungen an den Intellekt. Da nun Vierjährige nachweislich alle wichtigen Satzformen spontan bilden, wenn auch nicht immer in grammatisch einwandfreier Ausformung, so darf die formale Hauptarbeit als geleistet gelten (vergl. 23/S. 64 f). Welche ausserordentliche Bedeutung diesem Vorgang zukommt, umschreibt Schopenhauer im 26. Paragraphen seiner Abhandlung «Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde» sehr eindrücklich wie folgt:

«Wenn man die längere und zusammenhängende Rede eines ganz rohen Menschen analysiert, so findet man darin einen solchen Reichtum an logischen Formen, Gliederungen, Wendungen und Feinheiten jeder Art, richtig ausgedrückt mittels grammatischer Formen und deren Flexionen und Konstruktionen, auch mit Anwendung der verschiedenen Modi des Verbums usw., alles regelrecht, so dass es zum Erstaunen ist, und man eine sehr ausgedehnte und wohl zusammenhängende Wissenschaft darin erkennen muss. Die Erwerbung dieser ist aber geschehen auf Grundlage der Auffassung der anschaulichen Welt, deren ganzes Wesen in die abstrakten Begriffe abzusetzen das fundamentale Geschäft der Vernunft ist, welches sie nur mittels der Sprache ausführen kann. Mit der Erlernung dieser daher wird der ganze Mechanismus der Vernunft, also das Wesentliche der Logik, zum Bewusstsein gebracht. Offenbar kann dies nicht ohne grosse Geistesarbeit und gespannte Aufmerksamkeit geschehen, die Kraft, zu welcher den Kindern ihre Lernbegierde verhilft, als welche stark ist, wenn sie das wahrhaft Brauchbare und Notwendige vor sich sieht, und nur dann schwach erscheint, wann wir dem Kinde das ihm Unangemessene aufdringen wollen. Also bei der Erlernung der

Sprache samt aller ihrer Wendungen und Feinheiten, sowohl mittels Zuhören der Reden Erwachsener, als mittels Selbstreden, vollbringt das Kind, auch das roh aufgezogene, jene Entwicklung seiner Vernunft und erwirbt sich jene wahrhaft konkrete Logik, als welche nicht in den logischen Regeln, sondern in der richtigen Anwendung derselben besteht.»

Wäre das Erlernen der Muttersprache bloss ein gesetzmässig verlaufender Vorgang rezeptiver Assimilation, wie Wundt meinte, oder das mehr oder weniger vollständige Übernehmen eines fertigen festen Zeichengefüges, mit dem sich die davon unabhängig vorhandenen Vorstellungen und Gedanken darstellen liessen, dann freilich hätten Kainz und Stern mit ihren Angaben unrecht, weil die sprachliche Entwicklung ein rein quantitativ zu erfassender Prozess wäre, der beim 3—5jährigen Kind selbstverständlich erst am Anfang stünde. Nun aber ist Sprechen-Lernen «ein Akt individueller Selbstentfaltung im geistigen Raum der Sprache». (Stern) Die wesentlichen Fortschritte sind deshalb qualitativer Art und können durch eine Statistik der Vokabeln und grammatischen Formen nicht erfasst werden.

Es frägt sich nun, ob das für die Muttersprache Dargelegte auch für die Schriftsprache gelte. — Ist auch diese ein Urerlebnis des Geistes, sie zu beherrschen ein Lebensbedürfnis unserer Kinder, sie zu erwerben ein Akt der Selbstverwirklichung in der Gemeinschaft? — Wer die Problematik des Deutschunterrichts an unsern Schulen kennt, kann nicht mit ja antworten. Zwar zeigen die Schulneulinge eine lebhafte innere Bereitschaft, miteinander dieses andere Deutsch zu erwerben, welches ihnen so viele Anschriften zu enträtseln und die Geschichtenbücher zugänglich zu machen verspricht. Aber man täusche sich nicht; dieses Interesse ist ein durchaus sekundäres, durch unsere besonderen Sprachverhältnisse bedingtes. Nur aus didaktischen Gründen sind wir gezwungen, es sehr wichtig zu nehmen und daran anzuknüpfen. Könnten wir frei von zivilisatorischen Rücksichten rein pädagogisch handeln, so müssten wir den Kindern in erster Linie helfen, ihre Muttersprache weiter zu entwickeln, deren Wortschatz zu mehren und zu klären und deren Satzbil-

dungen richtig anzuwenden; denn die Mundart bleibt hier zu Lande für jung und alt das leistungsfähigste Mittel, die erlebte Wirklichkeit geistig zu verarbeiten. Sie ist auch «die Mutter der Sprachen», wie Jean Paul richtig bemerkte.

Liest man nun die im II. Teil wiedergegebenen Arbeiten der Elementarschüler und vergleicht deren sprachlichen Ausdruck mit dem, was die gleichen Kinder im Mundart-Gespräch zum besten geben, so wird man bei manchen einen Rückfall der Darstellungsweise um zwei bis drei Jahre feststellen. Die kritischen Betrachtungen zum Problem «Mundart und Schriftsprache», wie sie in einer diesbezüglichen Eingabe der Stiftung «Pro Helvetia» an die Erziehungsdirektionen formuliert worden sind («Schweiz. Lehrerzeitung» Nr. 15, 1946), verdienen deshalb ernsthaft bedacht und z. T. praktisch erprobt zu werden. Es heisst da unter anderm:

«Von verschiedener Seite und mit guten Gründen wurde schon öfters ausgeführt, wir Schweizer, besonders wir Deutschschweizer seien eine ausdruckscheue, in sprachlicher Hinsicht gehemmte Nation. Das ist zum guten Teil darauf zurückzuführen, dass der Übergang zur Schriftsprache, als etwas fast Selbstverständliches viel zu früh erzwungen wird. Bevor das Kind in seiner Muttersprache die nötige Sicherheit erlangt hat, die Begriffsbildung vollziehen konnte, wird es sprachlich in ein fremdes Gewand gezwängt. Dadurch wird die natürliche Anlage zur Ausdrucksfähigkeit oft verkümmert, das Kind in seiner naiven Mitteilungsfreude gestört und unnötig gehemmt. Könnte es diese Gaben zuerst in seinem Mutterlaut voll ausbilden, hätte es etwas später kaum so grosse Mühe, sich ebenso sicher auch in der anderen Sprachform freudig und geläufig auszudrücken. Nach der bisherigen Methode kommt es allzu oft nur zu einem papierenen, papageienhaften Nachplappern und zu dem bekannten Durcheinander, das weder den Mundarten noch der Schriftsprache Ehre macht, und im schriftlichen Ausdruck zu den eigenen, persönlichen Erlebens baren, formelhaften Wendungen, welchen wir in den üblichen Kinderbriefen mit Beschämung immer wieder begegnen, und in welchen wir das muntere und eigenwillige Beobachten und Plaudern der Kleinen schmerzlich vermissen.» — — Und von Prof. H. Hanselmann wird ebenda zitiert: «Vernünftigerweise dürfte das Schriftdeutsche erst dann an das Kind herangetragen werden, wenn seine mundartliche Sprachentwicklung weitgehend zum Ab-

schluss gelangt ist und eine zuverlässige Festigkeit erlangt hat. Das dürfte in der Regel vor Vollendung des 9. Lebensjahres nicht der Fall sein. Wir sind daher der Auffassung, dass das Kind in der Schule nicht vor der 4. Klasse Schriftdeutsch sprechen und schreiben sollte.»

Für die folgenden Stufen schliesse ich mich auf Grund langjähriger Beobachtungen und der vorliegenden Untersuchung der Meinung Sterns an, der vom Erlernen der Hochsprache sagt, es sei ein Prozess der Angleichung und Selbstbehauptung (in der Schule), der nur in vorgerückten Stadien eventuell auch zur Selbstentfaltung und Welt-Innewerdung führe. Tatsächlich kommen nur begabte Sekundarschüler unter günstigem Einfluss zu einer schriftsprachlichen Leistungsfähigkeit, die man als integrierenden Teil der persönlichen Entwicklung anerkennen kann. Die Mehrzahl spricht und schreibt lediglich ein regelrichtiges, stilistisch vom Lehrer und der Lektüre abhängiges Schuldeutsch, das als leistungsfähiges Verständigungsmittel in Sachfragen seine guten Dienste leistet.

Die Gründe für diesen scheinbar bescheidenen Ertrag vieljährigen Bemühens sind in der peripheren Lage der Schriftsprache zu suchen. Sie ist verbannt aus dem eigentlichen Leben, welchem das Kind gemeinsam mit Gespielen und Eltern, Dingen und Gedanken, Taten und Träumen angehört. Sie ist das fremd tönende oder stumme Idiom des Unterrichts, des Radios, der Bücher und Zeitschriften. Das triebhafte Wollen, das ureigene Wissen, das innige Fühlen, sie alle werden ausschliesslich der Mundart anvertraut. In diese ist man hineingewachsen, sie ist eine Gabe der Gemeinschaft. Die Schriftsprache dagegen bleibt immer eine Aufgabe, und in den Deutschstunden scheint es oft weniger darauf anzukommen, was man schreibt, als wie man schreibt. Weltenweit sind im Erleben der Kinder die beiden verwandten Sprachen voneinander getrennt. Dies muss man in Betracht ziehen, wenn man die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen unserer Volksschüler verstehen und gerecht beurteilen will.

C. Der Deutschunterricht in der Volksschule

Wie versucht die Praxis heute ihre Aufgabe unter den obwaltenden Umständen zu lösen? — Wir übergehen Fibeln, Lese- und Lehrbücher, die jedermann leicht selber einsehen kann, und wir verzichten auf die Erörterung von Lehrplänen und Stoffprogrammen, was hier in Kürze doch nur unzureichend geschehen könnte.

Wer die im II. Teil und die fernerhin mitgeteilten Arbeiten unserer Schüler aufmerksam liest, wird zugestehen müssen, dass darin eine sehr bemerkenswerte Entwicklung ausgewiesen wird. Als Lehrer möchte man in Kenntnis aller Schwierigkeiten von einem eigentlichen Erfolg des Deutschunterrichts sprechen und das lehrplanmässige Verfahren als gerechtfertigt betrachten. Das Beste, was unsre Volksschule leisten kann, ist die Anerziehung einer redlichen Werkgesinnung gegenüber den sprachlichen Aufgaben. Eine solche scheint uns in den vorliegenden Aufsätzchen im allgemeinen deutlich erkennbar. Auf allen Stufen ist eine eindrückliche Eigenart der Inhalte und Formen festzustellen, frei von Künstelei und Phrasen. Dahinter steht die pädagogische Überzeugung, es sei besser, freie, wenn auch mangelhafte Leistungen der Schüler zu verantworten, als sie auf angedrillte Ausdrucksmanieren festzulegen. Der sachkundige Leser bemerkt allerdings bei der Durchsicht einzelner Klassenserien hinter der zu Tage tretenden Vielfalt auch den verborgenen Einfluss bestimmter Übungen und persönlicher Zielsetzungen des Lehrers.

Das stilistisch mehr oder weniger vom Unterricht abhängige Schuldeutsch ist uns im vorangehenden Kapitel in wenig vorteilhaftem Zusammenhang erschienen. Jedem Beurteiler, der um die Notwendigkeit des Einübens bestimmter Formen auf den verschiedenen Schulstufen weiss, wird in unseren Arbeiten der individuelle Gebrauch der Sprachmittel fast durchwegs als bis zu den Grenzen des überhaupt Wünschbaren vorgeschritten scheinen. Man muss sich ja bewusst sein, dass jedem Plus an

Freiheit in der Verwendung eines Instruments während der Lehrzeit, ein Minus an automatisierter Sicherheit bei dessen Handhabung während der Wanderjahre entspricht. Von dieser Einsicht her betreibt denn auch der Sprachunterricht in den welschen Schulen die Ausbildung im engsten Anschluss an literarische Vorbilder. Wer die Dauerhaftigkeit der abschliessend erreichten Sprachleistungen ebenso schätzt, wie die augenblickliche Unbefangenheit im Ausdruck, wird Anzeichen eingeübter, stufengemässer Ausdrucksformen positiv bewerten.

Was als stufengemäss gelten soll, wird in grammatischer Hinsicht durch Lehrpläne und Übungsbücher von Zeit zu Zeit verbindlich festgelegt. In Bezug auf den Stil ist den Lehrern völlige Freiheit gewährt. Die Mehrzahl der bei dieser Untersuchung mitarbeitenden Kollegen erstrebt in ihren Klassen eine sachliche, genaue und klare Darstellungsweise, versucht also zur Zwecksprache zu erziehen, ohne indes der kindlichen Art Zwang anzutun. Eine Minderheit bemüht sich, den Schülern die Schriftsprache vor allem als Ausdrucksmittel des subjektiven Erlebens dienstbar zu machen, ohne dabei auf sachlich genaue und klare Beschreibung zu verzichten. Über die pädagogische Berechtigung und den praktischen Wert der beiden Richtungen (im Aufsatzunterricht) wird seit Jahrzehnten redlich gestritten. Da sie in unserem Material nicht extrem vertreten werden, beeinflussen sie unsere Ergebnisse nicht einseitig.

Zu den Alltagssorgen beim Erwerb und Gebrauch des Hochdeutschen gehören (neben der Rechtschreibung) als angebliche Hauptschwierigkeiten die zwischen Dialekt und Schriftsprache bestehenden lexikalischen und syntaktischen Unterschiede. — Prüft man diese des nähern, so erweisen sie sich als geringfügig; Wortschatz und Satzbau stimmen weitgehend überein. Jede aufmerksame Lektüre der Aufsätzchen unserer Elementarschüler beweist, dass das Überwinden der lautlich-klanglichen Unterschiede viel schwerer fällt und nur langsam gelingt. Es wird vorerst nachahmend, bald auch mit Hilfe richtiger und falscher Analogien versucht und kann für die schriftlichen Arbeiten im

dritten Schuljahr als einigermassen vollendet gelten. Indessen bilden die lautlichen Differenzen zwischen Mundart und Schriftsprache eine Hauptursache der Fehler beim Bilden der Fall- und der Zeitformen. «Auch diese sind grossenteils auf das Konto unserer Mundart zu setzen», heisst es zu den diesbezüglichen Statistiken einer sorgfältigen Untersuchung (22).

Die Rechtschreibelehre unserer Schulen stützt sich noch zu sehr nur auf das visuelle Gedächtnis und auf motorische «Erinnerungen». Lautrichtiges Sprechen ist für das richtige Schreiben abgewandelter Wortformen unbedingt nötig, wie ungehemmtes Sprechen das Schreiben eines flüssigen Stils erst richtig ermöglicht. Die methodischen Reformen, welche in dieser Hinsicht von J. M. Bächtold gefordert werden (3 und 4), verdienen die praktische Erprobung in allen Schulstuben.

Interessant sind in dieser Beziehung die in England von Wissenschaftern und Praktikern entwickelten, in den «Oxford-Readers» niedergelegten Methoden für den Englisch-Unterricht bei Eingeborenen. Sie verlangen zuerst im Zusammenhang wirklicher Lebensumstände das artikulatorisch und musikalisch richtige Sprechen stereotyper Sätzchen, später das Lesen einfacher Gespräche und erst nach einwandfreien Erfolgen das freie Sprechen und Schreiben.

Von den Unterschieden des Wortschatzes und der Satzbildung darf man sagen, sie seien zwischen unseren ostschweizerischen Mundarten und der Schriftsprache gerade gross genug, um von den Kindern bemerkt und durch geeignete Übungen sicher überwunden zu werden. Es ist in dieser Hinsicht nicht gerechtfertigt, vom Hochdeutschen als von einer Fremdsprache zu reden. Eine einlässliche Untersuchung der sachlichen, hier bestehenden Differenzen hat Scheibelhuber für bayrische Verhältnisse geliefert. (42). Seine Arbeit scheint nirgends wiederholt worden zu sein, obwohl damit in jedem Dialektgebiet nützliche Hinweise auf besonders nötige Übungen gegeben werden könnten. Immerhin ist auf Otto von Greyerz' «Deutsche Sprachschule für Schweizer Mittelschulen» hinzuweisen mit seinem «zwischen Mundart und Schriftsprache vergleichenden Lehrverfahren.»

D. Die Entwicklung des Stils

a) Begriffsbestimmung:

Die Darstellungkraft irgend einer mündlichen Äusserung wird primär bestimmt durch die verwendeten Wörter und grammatischen Formen, die Ausdruckskraft durch das musikalische und mimische Beiwerk. Schon im Einwortsatz des Kleinkindes und in der unbeholfenen Rede eines Fremden können wir Kundgabe des Erlebens vernehmen sowie Sachverhalte verständlich dargestellt finden. Niemand wird deswegen sagen, dieses Radebrechen oder jenes Lallen hätten Stil.

Stil ist mehr als die Summe der Bedeutungen, welche den Wörtern, Betonungen und Fügungsweisen an sich zukommt. Von Stil sprechen wir erst dort, wo Inhalt und Form zu einem Ganzen vereinigt erscheinen, wo der Aufwand an sprachlichen Mitteln als dem stofflichen Gehalt angemessen anerkannt werden kann.

Solche Einheit ist der höchste formale Wert des Phänomens Sprache, und wenn es gilt, diese als Organon zu beurteilen, ist es darum geboten, zuerst den Stil zu betrachten. Die einzelnen Sätze erhalten erst aus dem umfassenden Sinngefüge, die einzelnen Wörter erst im Zusammenhang ihres Satzes ihre aktuelle Bedeutung. Der Stil ist die ihnen übergeordnete, ihre Wahl und ihren jeweiligen Wert mitbestimmende Qualität.

Alle üblichen Erläuterungen zum Begriff des Stils erklären ihn vornehmlich als Manifestation der Persönlichkeit, ihres sinnlichen Erlebens sowohl als ihrer geistigen Eigenart und ihres bewussten sprachlichen Strebens. So vor allem in der Literaturwissenschaft. «Die äussere Form ist selber Gestalt. Gestalt aber heisst Individuation.» (Ermatinger, «Das dichterische Kunstwerk», S. 307). Eine für den Methodiker des Deutschunterrichts besonders wertvolle Analyse der Bezeichnungen lyrischer, epischer, dramatischer Stil hat neuestens Emil Staiger gegeben. (49)

Allerdings gibt es auch Stil-Konventionen, die im Interesse einer beabsichtigten Wirkung zu befolgen sind. In der Dicht-

kunst bildet sich deshalb eine bestimmte Stilart immer im Spannungsfeld zwischen den Polen: Kollektive Formidee — Individueller Formwille. — Gilt solches auch für freie Schüleraufsätze, wie sie uns vorliegen?

b) Stilbestimmende Faktoren:

Allgemeine Formideen werden in unseren Schulen durch Bücher, Übungen und Lehrer nachdrücklich vertreten. In den ersten Jahren scheinen die Schüler selber kein anderes Streben zu kennen, als diesen Vorbildern, Regeln und Forderungen zu genügen. Aber auch später ist persönlicher Formwille nur verborgen wirksam und nicht leicht zu erkennen. Wollte man ihn, wie das gelegentlich geschieht, bloss als auf Wortwahl und Satzbau gerichtet annehmen, so könnte man ihn statistisch einigermassen erfassen und beschreiben. Das ist z. B. von Beckmann versucht worden in seinem aufschlussreichen «Beitrag zur grammatischen Entwicklung der schriftsprachlichen Darstellung im Schulalter» (5/S. 264). Seine löbliche Absicht war, die Lehrer zu erheben über ihr Angewiesensein auf unzureichende eigene Erfahrungen und Meinungen von der stufengemässen sprachlichen Leistungsfähigkeit der Schüler. Kennzeichnend dafür ist folgender Satz: «Die inhaltliche und stilistische Beurteilung der Aufsätze wird stets der subjektiven Einstellung des Lehrers unterworfen bleiben; die schriftsprachliche Höhe des Aufsatzes muss messender Beurteilung zugänglich werden.» — In vielen Tabellen wird für alle wichtigen Wortarten und deren Abwandlung, für Satzglieder und Fügungsweisen der Entwicklungsverlauf durch Zahlenreihen wiedergegeben. Deren Erkenntniswert für den Verfasser soll nicht bestritten werden. Der Leser aber wird den versprochenen Masstab darin kaum finden, zumal B. selber bei der Anwendung seiner Ergebnisse auf Schüleraufsätze «schriftsprachliche Höhe» und Stil faktisch nicht trennt. Sein Versuch bestätigt, dass man den Lebensquell des kindlichen Sprachgestaltens mit Hilfe grammatischer Analysen überhaupt nicht aufzudecken vermag.

Tiefer vermag Busemann vorzudringen (11). Er weiss die muttersprachliche Ausdrucksweise wesentlich bedingt durch die seelisch-geistige Entwicklungsreife des Kindes. Diesen Sachverhalt nimmt er als Arbeitshypothese für eine Untersuchung der Schülersprache. Der Titel seiner sehr beachtenswerten Abhandlung lautet: «Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik.»

Busemann unterscheidet für das Schulalter zwei kategoriale Stilarten als zuverlässigen Ausdruck seelischer Haltung: 1. Der verbale Stil mit aktionalen Aussagen, gebunden an eine vorwiegend wollende, strebende und tätige Lebensart. 2. Der nominale Stil mit vorwiegend qualitativen Aussagen, aus einer staunenden, beschaulichen Grundstimmung stammend. B. errechnet für jedes Schuljahr einen sogenannten Aktionsquotienten:

$$\frac{\text{aktionale Aussagen}}{\text{qualitative Aussagen}} = \frac{a}{q} = Aq$$

Für die unseren Primarschülern entsprechenden Altersstufen fand er ein starkes Überwiegen der aktionalen Aussagen, für das 12. bis 16. Altersjahr ein charakteristisches Hervortreten qualitativer Aussagen. (Vergleiche auch 53/S. 212 und 279.)

Von den aktionalen Aussagen spricht Bm. als von einem niedrigeren Entwicklungsniveau, dies unter Berufung auf Wundt (Logik, Bd. I, S. 175), von dem er zitiert: «Die Unterscheidung bleibender Eigenschaften an Gegenständen setzt eine dauerndere Beschäftigung der Aufmerksamkeit voraus als die Auffassung von Veränderungen oder vorübergehenden Zuständen.» — Wertungen, wie «niedrigeres Entwicklungsniveau» halte ich in diesem Zusammenhang für unzulässig, da es sich hier lediglich um Leistungsformen, vielleicht Leistungsstufen, nicht aber um Wertstufen handelt. Wundts zutreffende Bemerkung erklärt nur, weshalb Bm. als Durchschnittswerte des Aktionsquotienten für Äusserungen im Gespräch viel höhere Zahlen erhielt als für solche in geschriebenen Darlegungen. «Das Schreiben verzögert die Reproduktion von Worten und in der Zwischenzeit wachsen

sich die Sachvorstellungen aus und verlangen nach Attributen beziehungsweise nach qualitativen Aussagen.» Doch sind solche Erklärungen mit Vorsicht aufzunehmen; sie treffen z. B. für die ersten Schuljahre nicht zu.

Busemann hat übrigens von den vier Kategorien Sterns (siehe S. 68) das Substanz- und das Relationsstadium nicht beachtet, obwohl beide in der Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen vorkommen. Seiner Betrachtungsweise ist aber grundsätzlich und so weit zuzustimmen, als der moderne Deutschunterricht den Kindern erlaubt, in freien Arbeiten ihre eigenen Erlebnisse in stufengemässer Weise darzustellen. Mit gutem Grund kommentiert Kainz (23/S. 41) seine Hinweise auf die Ergebnisse Busemanns wie folgt:

«Eine solche Erforschung der Entwicklung der Sprache wird deshalb nötig, weil diese kein indifferentes Werkzeug, keine von der Totalstruktur der sie ausübenden Person unabhängige Tätigkeit, sondern eine unmittelbare Ausformung des seelischen Lebens ist, mithin in der entscheidenden Werdezeit des jungen Menschen eine Reihe kennzeichnender Wandlungen mitmacht. Die eigentümlichen Kennzeichen und Gesetzmässigkeiten der kindlichen Sprache, ihr Anderssein gegenüber der Sprache der Erwachsenen, die hier wirksamen Ausbildungsvorgänge sind im einzelnen noch wenig bekannt.»

Zur Erforschung dieser Ausbildungsvorgänge hat Keilhacker vorgeschlagen, in vielen Schulen «Beobachtungsbogen zur Erfassung der sprachlichen Entwicklung im Schulalter» ausfüllen zu lassen (24/S. 286). — Nach meinen Erfahrungen in Bezug auf die Möglichkeiten der Zusammenarbeit bei qualitativen Analysen (siehe S. 24) halte ich diese Methode für unbrauchbar. Jedenfalls käme derart zustandegekommenen Ergebnissen nur geringer Erkenntniswert zu, wenn sie nicht von einem theoretisch einheitlich geschulten Mitarbeiterstab geliefert würden. Ich habe denn auch keine darauf fussende Arbeit ausfindig machen können.

Wertvolle Beiträge zur Bearbeitung unseres Problems liefern dagegen die experimentell gewonnenen Einsichten Meumanns und Schröblers (31/S. 142 f.), die dahin gehen, Kategorien stufen-

mässiger Stilmerkmale seien nur sekundär durch ein weniger oder mehr an verfügbaren sprachlichen Mitteln zu erklären, primär aber als Auswirkung unterschiedlicher Apperzeption in verschiedenen Lebensaltern. (Siehe auch 21) — In der Tat ist es anders kaum zu erklären, warum z. B. bei der Beschreibung des Bildes, die wir der folgenden Analyse unterlegen, das Tun der Leute in erster Linie und weit häufiger Aussage-Grundlage wird als die farbenfroh dargestellte Landschaft und ihre Einzeldinge, und weshalb erst im Sekundarschulalter einige Kinder den Bildinhalt zum Anlass für subjektive Gefühlsäusserungen oder ästhetische Urteile nehmen.

Bei unseren Volksschülern sind Apperzeptionsweise und (damit) sprachliche Ausdrucksfähigkeit noch nicht so allseitig entwickelt, dass sie in freien Aufsätzen immer die Kategorie von Aussagen anwenden könnten, die dem stilistisch geschulten Leser als vom Stoff gefordert erscheint. Beherzigenswerte praktische Anweisungen für den Sprachunterricht, die diesen Sachverhalt voll berücksichtigen, gibt Fritz Rahn in der Vorrede zu seiner «Schule des Schreibens». Wie reiferen Schülern die verschiedenen Darstellungsweisen eindrücklich bewusst gemacht werden können, erörtert Busemann (11). So lasse man etwa zu einem Thema wie «Mein Heimatort» nacheinander von folgenden Annahmen her schreiben: 1. Bild des Dorfes (der Stadt), wie es sich am frühen Morgen zuständlich darbietet, betrachtet von einem nahen Aussichtspunkt oder vom eigenen Stubenfenster aus. — 2. Leben und Treiben im Dorf, wie es sich unter Tags vielgestaltig abspielt und bei einem Gang durch die Strassen zeigt. — Aber auch auf Grund solcher Übungen können Kinder nicht verpflichtet werden, die Welt in jedem Fall objektiv zu betrachten und sachgerecht zu schildern. Busemann berichtet, wie sogar begabte Seminaristen es immer wieder verstünden, den ihrem Charakter gemässen Stil zu schreiben, statt eine bestimmte verlangte Darstellungsweise zu liefern. Anderseits beeinflussen Themata mit entschieden dynamischen beziehungsweise statischen Stoffen den Stil ganz unmittelbar, wie das z. B.

unseren Arbeiten zu «Fürio» beziehungsweise «Beschreibung eines Bildes» unverkennbar zu entnehmen ist.

Unsere Frage, ob der Stil unserer Schüler im Spannungsfeld zwischen konventionellen Formen und individuellem Formwillen entstehe, ist grundsätzlich mit einem Ja zu beantworten. — Dass die Konvention vor allem durch Bücher, Sprachlehre und Redeweise der Lehrer vertreten werde, ist schon gesagt worden und braucht kaum weiter ausgeführt zu werden. Vom individuellen Formwillen ist zu bemerken, dass er noch kein persönlicher Formwille ist, sondern durchaus gebunden an Alters- und Schulstufe wirkt. Manche erwachsene Beurteiler erkennen ihn leider nur dort, wo er sich im fehlerhaften Abweichen von den Regelrichtigkeiten anzeigt. Wir werden uns bemühen, ihn in seinen positiven Wirkungen auf die Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit zu erfassen. Zu diesem Zwecke ist es nötig, die ihn bestimmenden Faktoren einzeln darzulegen.

c) Der individuelle Formwille:

Untersucht man die schriftsprachlichen Arbeiten von Kindern, die während ihrer ganzen Schulzeit von den gleichen Lehrern unterrichtet worden sind, und frägt man nach den Gründen, die zu so auffallend unterschiedlichen Leistungen in Bezug auf die Einzelfälle, zu so wesentlich übereinstimmenden im Hinblick auf das Gesamtbild jeder Stufe führen, so wird man den nachgenannten Sachverhalten entscheidenden Einfluss zuerkennen müssen:

Es wirken ausgleichend:

1. Die Altersmundart im Verkehr mit Kameraden.
2. Die stufengemässe Apperzeptionsweise, sowie alle positiven Schulkenntnisse.

Es wirken sondernd:

1. Die Sprechgewohnheiten des häuslichen Milieus.
2. Die individuelle Lebenserfahrung, die freie Lektüre, die persönliche Einstellung zum Thema.

3. Die schriftsprachliche Schulung, die formale Ausbildung der geistigen Fähigkeiten überhaupt.	3. Die individuelle sprachliche Begabung, die seelisch-geistige Aufgeschlossenheit beziehungsweise Verschlossenheit.
4. Die schreibtechnische Geübtheit der Schulklasse.	4. Die schreibtechnische Geübtheit des Einzelnen.
5. Their Master's Voice.	5. Die momentane Disposition.

Anmerkungen:

1. Die Einflüsse der Altersmundart auf das schriftsprachliche Gestalten hat Berthold Otto eingehend untersucht und unter didaktischen Gesichtspunkten verarbeitet (34).

Dem häuslichen Sprachmilieu widmet Schaffner in seinem Buch «Mein Kind» (Verlag Huber, Frauenfeld, 1945) eine kleine Studie. Es ist nicht zu leugnen, dass die Sprechgewohnheiten des Familienkreises die «Sprachgesinnung» unserer Schüler im allgemeinen stark beeinflussen. Wo ausschliesslich mit allgemeinsten Redewendungen von alltäglichen Dingen gesprochen wird, kann sich der Sinn für differenziertes Erfassen, Benennen und Verarbeiten der Lebenserfahrungen nicht entwickeln. Sowohl äussere wie innere Wahrnehmungen werden nicht oder nur undeutlich bewusst, und in den paar Schulstunden ist nicht nachzuholen, was jahraus und -ein daheim versäumt wird. Dass darunter die Entfaltung der natürlichen Erlebnisfähigkeit und der Intelligenz leidet, ist leicht einzusehen.

Fendler hat diesem Problem eine Untersuchung über den «Einfluss des häuslichen Milieus auf die Leistungen in Deutsch und Rechnen gewidmet, durchgeführt auf Grund der Zeugnisnoten von einigen hundert Knaben des 2., 3. und 4. Schuljahres einer kleinstädtischen Schule (16). Seine Ergebnisse stützen unsere Behauptung eindrücklich, auch wenn wir seine Gleichsetzung von Stand und Sprachmilieu nicht gutheissen können. Er unterscheidet vier Gruppen:

I = Knaben von Akademikern und Lehrern,
II = Knaben von Beamten,
III = Knaben von Gewerbetreibenden,
IV = Knaben von Arbeitern.
Seine Endzahlen lauten:

Fach:	Deutsch			Rechnen		
Noten:	über 4,5	3,5—4,5	unter 3,5	über 4,5	3,5—4,5	unter 3,5
I	81%	17%	2%	62%	29%	9%
II	73%	22%	5%	66%	26%	8%
III	65%	25%	10%	69%	22%	9%
IV	41%	34%	25%	56%	34%	10%
Mitte	65%	24,5%	10,5%	63%	28%	9%

Entsprechende Statistiken für alle Stufen in schweizerischen Stadt- und Landschulen wären sehr erwünscht. Wenn dabei statt der Zeugnisnoten die Ergebnisse von experimentellen Prüfungen verarbeitet würden, gewännen die Aufschlüsse noch bedeutend an Wert.

2. Themen zu wählen, die der stufengemässen Apperzeptionsweise voll zugänglich sind, ist besonders für Aufnahmeprüfungen wichtig, ansonst sich keine taugliche Vergleichsbasis ergibt. Auch Konzentration, Arbeitstempo und Ermüdung sind davon stark abhängig. — Die bedeutende Rolle der persönlichen Einstellung zu einem Thema einzusehen, haben Klassenlehrer immer wieder Gelegenheit.

3. Die Schriftsprache gelangt in verschiedenen Sachgebieten sehr unterschiedlich zur Herrschaft. Es kann z. B. leicht nachgewiesen werden, dass Sekundarschüler über geometrische und algebraische Probleme oder über einzelne naturkundliche Kennt-

nisse nicht geläufig in der Mundart berichten können, und dies nur, weil sie darüber nie anders als schriftdeutsch gehört, nachgedacht, geantwortet und gelesen haben. Lehrsätze, Formeln, Gedichte und Gebete vermögen sie überhaupt nicht spontan in die Umgangssprache zu übertragen, sofern die beiden Fassungen einander nicht nahe verwandt sind. — Anderseits kann man sich mit den gleichen Kindern zwar sehr angeregt mundartlich über ihre persönlichen Lebenserfahrungen unterhalten; Aufsätze oder Briefe über die selben Angelegenheiten wirken dagegen oft unbeholfen und langweilig.

Auf die wesenmässigen Leistungsunterschiede zwischen introvertierten und extravertierten Aufsatzschreibern geht Rahn in der schon erwähnten Vorrede kurz aber vielsagend ein. Darauf sei nachdrücklich verwiesen. — Binet hat seinerzeit auf Grund von Bildbeschreibungen vier Gruppen unterschieden:

A) Beschreibender Typus. Gibt nur wieder, was im Bilde sichtbar dargestellt ist.

B) Beobachtender Typus. Deutet seine Wahrnehmungen.

C) Emotioneller Typus. Gibt an das Bild anknüpfend seinen eigenen Gefühlen und Stimmungen Ausdruck.

D) Gelehrter Typus. Beschreibt nicht das Bild, sondern erzählt die Fabel, die er darin dargestellt findet.

Die Beurteiler von Schüleraufsätzen müssen sich nicht nur über diesen Tatbestand im klaren sein, um verständnisvoll werten zu können, sondern auch über den ebenso gewichtigen, dass sie selber auch eine typische oder gar persönliche Art haben, Phänomene auszuwählen, aufzufassen und darzustellen. Man hüte sich, sein eigenes Wesen zum Mass der Dinge zu machen!

4. Schüler der untern Klassen und solche, die daheim schwere körperliche Arbeit zu verrichten haben, überhaupt alle Leute, die eine schwere Hand haben, sind durch Schreibschwierigkeiten auch im sprachlichen Ausdruck gehemmt. Wer sich vornehmlich auf das Zeichnen von Buchstaben konzentrieren muss, kann keinen flüssigen Stil schreiben.

Zusammenfassend ist also zu bemerken: Der individuelle Formwille bleibt auf allen Stufen der Volksschule gebunden an allgemeine Entwicklungsbedingungen der Kinder. Der Sprachunterricht muss dies beachten und überdies noch kollektiv verbindliche Ansprüche stellen. Es kann nicht seine Aufgabe sein, einen (verfrühten) persönlichen Formwillen hervorzuzaubern. Es gilt nicht, selbstgefällige Stilkünstler aufzupäppeln, sondern redliche Werkleute auszubilden. Dies scheint in allen mitarbeitenden Klassen Unterrichtsziel zu sein, weshalb wir unsere Unterlagen als einwandfrei betrachten.

d) Stufen und Merkmale der stilistischen Entwicklung.

Als Unterlagen dienen uns die Aufsätzchen zur Aufgabe Va), die wir wie Seite 20 dargelegt eingeführt haben und wovon im II. Teil eine Auswahl beispielhafter Texte zusammengestellt ist. Systematische Übungen im Beschauen und Beschreiben von Bildern sind in keiner der beteiligten Klassen vorausgegangen.

Wir sind uns klar, dass ein Bild nur den Gesichtssinn unmittelbar berührt. Alles Dargestellte ist nur räumlich geordnet, ist gleichzeitig vorhanden und erscheint zuständlich erstarrt. Kausal-Zusammenhänge können nur von ähnlichen Erfahrungen her erschlossen werden. Damit sind einige psychologische Probleme gegeben, auf die nur in einem umfänglichen Exkurs eingegangen werden könnte.

Man muss annehmen, dass alle Altersstufen teilweise anders berichten würden, wenn sie das im Bilde Dargestellte draussen auf dem Felde als lebendige Wirklichkeit angeschaut hätten. Der zufällige Seitensprung eines Pferdes, die stechende Glut der Julisonne, ein Zuruf aus dem Erntevolk hätten vielleicht genügt, alle andern Eindrücke zurückzudrängen. — Das ruhende und ausgewogene Nebeneinander der Bildinhalte lässt einer affektfreien aber durchaus subjektiven Auswahl die beste Gelegenheit. Typische Merkmale einer allfälligen stufenspezifischen Apperzeptionsweise müssen dabei hervortreten. Von sich aus scheint ein Gemälde vor allem das Beachten der dargestellten

Dinge und ihrer (farbigen) Eigenschaften nahe zu legen. Dem «Bericht über eine Beobachtung» und dem Aufsätzchen «Fürio» dagegen ist bewegtes Geschehen als Voraussetzung gegeben. Wir werden durch Hinweise die teilweise Abhängigkeit des Stils vom Thema andeuten (siehe auch 29/3. Vorlesung).

Von der sprachlichen Entwicklung im vorschulpflichtigen Alter weiss man, dass die Auseinandersetzung mit der Aussenwelt sich in vier Stadien vollzieht. Stern und andere sprechen von:

1. Substanz- oder Nennstadium
2. Aktions- oder Tunstadium
3. Relations- oder Beziehungsstadium
4. Qualitäts- oder Eigenschaftsstadium

Wir werden diese Bezeichnungen ebenfalls benützen. Die Einteilung entspricht allerdings nicht getrennt vorkommenden Stufen (41/S. 49). Was wir darstellen sind die typischen und vorherrschenden Merkmale der Entwicklung; widersprechende Einzelfälle kommen vor, können aber die Befunde nicht entwerten. — Die Angaben (Nr. 1) usw. weisen auf die Belege im II. Teil hin. Die Zeichen «F» und «B» beziehen sich auf die Aufsätze zu den Themen «Fürio» bzw. «Bericht über eine Beobachtung».

1. Klasse

Es lassen sich deutlich drei stilistische Gruppen unterscheiden:

I. Ungefähr ein Drittel der vorliegenden Arbeiten hält sich innerhalb des Substanzstadiums; das heisst, die Kinder zählen auf, was es hat (Nr. 1), was da ist (Nr. 2) oder sie bringen nominale Wortkoppelungen (Nr. 3) mit erhöhtem Eigenwert, aber auch blossem Nenn-Charakter. Die Hochform dieser Gruppe zeigt Nr. 5. — Bei keiner Arbeit zu den Themen «F» und «B» findet sich diese primitive Darstellungsweise, obwohl diese Aufsätze zwei Monate früher geschrieben wurden, was für die Leistungsfähigkeit der Erstklässler einen sehr beträchtlichen Unterschied bedeutet. Hier herrscht ausnahmslos der aktionale Stil.

II. Arbeit Nr. 6 enthält der Reihe nach Substanz-, Aktions- und Qualitäts-Aussagen. Fast zwei Drittel aller Kinder äussern sich ausschliesslich innerhalb des Aktionsstadiums (Nr. 7 und Nr. 8). Das Tun der Leute und das Geschehen überhaupt beanspruchen ihr ganzes Interesse. Eine Grunderfahrung ihres jungen Lebens, dass die Menschen (immer) etwas machen, wird nach der Urformel des verbalen Mitteilungssatzes: «Factor facit factum» unermüdlich wiederholt.

III. Einige Kinder haben sich die Qualitäten der Dinge und des Geschehens gemerkt und schildern sie (Nr. 9 und Nr. 10). Persönlich wird dazu kaum einmal Stellung genommen. Die Welt ist in ihren wahrgenommenen Einzelheiten einfach so wie sie ist. Beziehungen und Zusammenhänge werden nicht vermerkt. — Gleiches gilt vom Bericht, während ungefähr ein Viertel der Kinder beim Thema «Fürio!» in Einzelsätzen auch subjektive Erlebnisse kundgibt; z. B.: «Ich Hed eine Risige angst.» — «Ich täte biegen.» (weinen) — «Ich würdi göissen.» — «ich würi bleich.» — «ich bte für tn Libgod.»

Dass die Kleinen bei allen Themen noch vorwiegend in der Zeitform des Präsens berichten, entspricht ihrer starken Bindung an den Wirklichkeitswert der Vorstellungen. — Im «Bericht» wird vereinzelt auch das Perfekt des Indikativs verwendet. — Für «Fürio» ist der Versuch, den fiktiven Charakter durch irgendeine Möglichkeitsform auszudrücken, bezeichnend.

Die innere Ordnung des Bildes, seine schau- oder fühlbare Einheit, ist von keinem Kinde aufgenommen worden. Die Reihenfolge der Mitteilungen scheint absolut zufällig. Sachlich gegebene Zusammenhänge werden nur ausnahmsweise übernommen (Nr. 7). Die Kinder legen erst einzelne Steinchen zu dem Mosaik vor, das aufzubauen auf allen folgenden Stufen ein Hauptanliegen sein wird. — Leichter ist eine bündige Darstellung bei den Aufgaben «F» und «B», wo der in der Zeit lineare Ablauf der Ereignisse einfach mit der entsprechenden Aufeinanderfolge der Sätze wiedergegeben werden kann. Sogar jene primitivste Arbeit, die das Anzünden einer Kerze wie folgt beschreibt:

«USÄGNO AZÜNT UND PRENEDUZ» hält das Wesentliche des Vorganges richtig fest, ist sozusagen die vollkommene Disposition zu einer Beschreibung. — Auch bei «F», wo die Affekte von den vorgestellten Situationen her sich auswirken, finden sich manche Beispiele innerlich verbundener Satzfolgen, die entweder das zweckmässige Tun oder das aufgeregte Durcheinander darstellen.

Man darf es also wagen, schon von manchen dieser Arbeiten zu sagen, sie hätten Stil, sie erreichten auf ihre Weise die Einheit von Inhalt und Form. Der geneigte Leser wird ihre Gesamtstimmung fühlen. Bei der Schilderung des Erntebildes geht solche Wirkung erst vom Aufsätzchen begabter Sekundarschüler aus, und der Bericht über das Anzünden einer Kerze gelingt als stilistisch gerundetes Ganzes nicht vor der 4. Klasse.

Die Mehrzahl der Sätzchen ist dreigliedrig nach dem Schema: Subjekt — Prädikat — Objekt oder Adverbiale des Ortes. Bemerkenswert ist auch, dass man alle Sätzchen unmittelbar in die Mundart übertragen kann. Die These von der «schriftdeutschen Fremdsprache» trifft in Bezug auf den Satzbau für die Elementarstufe nicht zu. Wo die Anfangsschwierigkeiten liegen, sagt einem jedes laute Lesen der Texte. — Dass wir meistens regelrichtige, abgeschlossene Sätzchen finden, verdient besonders bemerkt zu werden. Wie sehr solches Können bei den jüngsten Schülern von der seelisch-geistigen Aktivität abhängt, lehrt jeder Vergleich mit den Aufsätzchen zu bewegten Themen.

Schliesslich ist die Rolle der eigenen Person, des «Ich», von grosser stilistischer Bedeutung. — Ich-bezogene Aussagen fehlen in der Bildbeschreibung ganz, was, wie wir später sehen werden, in höheren Klassen nicht der Fall ist. Aber die Kleinen erleben die Bildinhalte noch eindeutig als Gegenstände der Aussenwelt. — Im Bericht sucht man ebenfalls umsonst nach Fürwörtern der ersten Person, was allerdings weniger überraschen kann, da der Lehrer handelndes Subjekt und sein Tun die Hauptsache ist. — Die Vorstellung eines Brandausbruches in der eigenen Wohnung bei Abwesenheit der Eltern bezieht dagegen die eigene

Person unentrinnbar ins Geschehen hinein, und dementsprechend fangen denn auch 99% aller Sätze mit «Ich» an.

2. Klasse

Alle Schüler teilen ausschliesslich oder doch vorwiegend mit, was die Männer, die Frauen, die Leute tun. Benennungen wie Bauer, Knecht, Jüngling, oder Bäuerin, Magd, Mädchen sind nur ganz ausnahmsweise zu finden. Werden Berge, Häuser, Bäume und dergleichen erwähnt, so geschieht es in der Regel in «Es hat-Sätzen». Beschreibungen wie Nr. 11 und Nr. 12 sind vorherrschend. — Dass die aktionalen Aussagen auch den Charakter der Aufsätzchen «F» und «B» bestimmen, versteht sich von selbst.

Die innere Ordnung des Bildes wird teilweise auch in der Beschreibung wirksam, indem die Gruppe der zusammenarbeitenden Menschen als solche dargestellt wird. Doch sind dies schon eigentlich gute Leistungen, und die Mehrzahl legt weiter auch nichts als farblose Steinchen zu einem Mosaik vor.

Wie schwierig einzelnen Schülern die Aufteilung des komplexen Vorstellungsinhaltes in Satzeinheiten fällt, zeigen Arbeiten wie Nr. 13 oder die folgende: «...Ein Mann läuft über die Wiese und trägt eine Gabel auf der rechten Seite stand ein Korb mit einer Flasche darin und einem Brot, dass wenn sie Hunger haben etwas zu essen haben. ...» — Solche Gebilde werden im allgemeinen rundweg als negativ beurteilt. In manchen Fällen sind sie aber durchaus als Anzeichen einer ersten Stufe schriftsprachlicher Gewandtheit aufzufassen, und sie weisen (wie die Kettensätze von «F» und «B») vor allem darauf hin, in welcher Richtung die Entwicklung tendiert, und was für Aufgaben damit dem Unterricht gestellt sind; nämlich das strenge Gliedern der sprachlichen Äusserungen nach in sich abgeschlossenen Vorstellungen oder Gedanken einzuüben.

Die eigene Person bleibt vom Bild getrennt; zum Anzünden der Kerze nimmt sie hie und da Stellung; beim Brand des Hauses wirkt sie als Hauptakteur. — Anfänge ästhetischen Erlebens

kommen selten zum Ausdruck: «Von hinten leuchten die Schneeberge.» — «Die Bäume rauschen. Die Frau sitzt unter dem Baum.» — Dies sind nicht Urteile, sondern bloss feststellende Aussagen, deren Gemütswert vielleicht nur dem Kenner der Kinderseele spürbar ist.

Die Darstellungsweise bleibt sachlich unmittelbar beschreibend, aber in sehr allgemeiner Weise. Eigenschafts- und Umstandswörter fehlen noch.

Der Fortschritt des 2. Schuljahres konzentriert sich auf die Überwindung phonetischer Mundarteinflüsse, auf die Rechtschreibung, auf die Bereicherung des Wortschatzes und auf den Erwerb grösserer schreibtechnischer Gewandtheit.

3. Klasse

Von vielen unserer Drittklässler darf man behaupten, dass sie nicht mehr einfach mit Worten, die sich ihnen mühelos anbieten, hinschreiben, was ihnen in den Sinn kommt, sondern dass eine ansehnliche Anzahl von ihnen sich redlich müht, was sie aufgefasst haben, genau wiederzugeben. Auffallend und beachtenswert in dieser Hinsicht sind vor allem die vielen zum Teil anschaulichen Ortsbestimmungen in der Bildbeschreibung und die Satzanfänge mit «dann» im Bericht. Dieser Ordnungswille, der noch kein Formwille ist, wirkt sich in der grösseren und konkreteren Kraft der Darstellung als eindeutiger Fortschritt aus. Fast jedes erwähnte Ding und Geschehen hat nun seinen ihm zukommenden Raum, und wenn Beziehungen zu andern noch nicht wörtlich angezeigt werden, so doch tatsächlich.

Die räumliche Ordnung des Bildes ist den Kindern bedeutsam geworden, der Ablauf der Ereignisse ist ihnen wichtig. Beides wird nach der Möglichkeit der sprachlichen Mittel ausgesprochen, und damit wird erstmals die Satzfolge wenigstens in bescheidener Weise vom Inhalt her gesichert. Die Steinchen und Steine zum Mosaik erscheinen nebeneinandergelegt, und wer das Bild kennt, das Ereignis miterlebt hat, wird bei mancher Arbeit schon die ganzheitliche Intention erkennen.

Aus der Schilderung der Brandszene wird die eigene Person zu Gunsten des allgemeinen Geschehens schon hie und da zurückgezogen. Wie sich hier die Ereignisse überstürzen, so überstürzen sich bei lebhaft schildernden Schülern auch die Satzteile und Sätze (Nr. 49). «Wer wagt, wird gewinnen», muss man dazu wohlwollend bemerken, auch wenn vorderhand die klare Satzform wieder verloren worden ist.

Der handfeste Realismus dieser Altersstufe, befreit von den ersten Nöten sprachlichen Formulierens und noch ungehemmt von grammatischen Bedenken, versucht jedenfalls dem geschauten Geschehen sprachlich gerecht zu werden, und verspricht jedem Unterricht, der dies anerkennt und daran anknüpft, Erfolge.

Die Bildbeschreibung wird meistens im Präsens, selten im Imperfekt gegeben; der Bericht wird im Perfekt oder Imperfekt oder ausnahmsweise im Präsens geschrieben; im Aufsätzchen «Fürio!» wird weiterhin eine Möglichkeitsform mit «würde» gebildet. — Mit Rücksicht auf das Bedürfnis gerade der Elementarschüler, die Möglichkeitsform immer anzuwenden, wo man es nicht mit gesicherten Tatsachen zu tun hat, muss man sich fragen, ob es nicht richtig wäre, die praktisch wichtigen Formen des Konjunktivs jetzt schon einzuüben, statt erst im 6. Schuljahr.

4. Klasse

Nüchterner Realismus spricht aus den Aufsätzchen aller 10- bis 11 jährigen Buben und Mädchen. Die Wahl genau bezeichnender Ding- und Vorgangswörter (Verben), die Bevorzugung des einfachen Satzes ergeben eine Kongruenz von Inhalt und Form, die erlaubt, vom sachlichen Stil dieser Stufe zu reden. Das Hochdeutsche scheint als Zwecksprache für schriftliche Darstellung gesichert und zum Gebrauch über das immer noch herrschende Aktionsstadium hinaus ausreichend entwickelt. Indessen werden Farben und Formen der Dinge, die Art und Weise des Tuns weiterhin kaum je erwähnt. Wie aus einer andern Welt zugeraunt findet man einmal Angaben wie die folgenden: «... Ein Mann

mit blauen Hosen und weissem Hemd mäht Korn. Ein anderer in grünen Hosen bindet mit zwei Frauen in blauen Röcken Garben.» Dass Qualitäten immerhin häufiger beachtet werden, kündet sich in mancher Arbeit an, doch wird der sprachlich angemessene Ausdruck noch nicht gefunden. Man lese daraufhin z. B. die sprachlich schwache, aber durch ihr teilnehmendes Eingehen auf den Bildinhalt vorzügliche Arbeit Nr. 17.

Bemerkenswert ist die weitere Entwicklung der Ortsbestimmungen. Zu konkreten Angaben treten oft die Hinweise: links, rechts, vorn, hinten. Ein festes Koordinatensystem wird allerdings nicht aufgezeigt. Das Bestreben, möglichst genau zu lokalisieren, ist jedoch unverkennbar, Arbeiten wie Nr. 18, in der sieben von acht Sätzen mit einer sorgfältigen Ortsangabe anfangen, sind häufig. — Dagegen sind im «Bericht» die Worte: zuerst, dann, nachher, welche bei den Drittklässlern eine grosse Rolle spielen, fast ganz verschwunden. Der lineare Verlauf des Vorganges wird offenbar durch die richtige Folge der wichtigsten tatsächlichen Aussagen als genügend klar dargestellt empfunden. — Anders ist es in der Phantasie-Reportage «Fürio!». Hier, wo es keinen selbstverständlichen Ablauf der Ereignisse gibt, sind die Schüler einer Klasse sichtlich bestrebt, ihren in der Möglichkeitsform geschriebenen Bericht durch den reichlichen Gebrauch von Zeitangaben realistischer zu machen. — Die Schüler der andern Klassen schreiben durchwegs im Präsens des Indikativs. Die Klassenlehrer glaubten, bei der Aufgabestellung nicht über die vereinbarte Anweisung hinausgegangen zu sein. Wie dem auch sei: Der Tatbestand zeigt die weit entwickelte Lenkbarkeit der Schüler, da schon nicht gewollte und nicht bewusste Beeinflussung so einheitlich bestimmend wirken kann.

Die Bildhaftigkeit und der Stimmungsgehalt der Aufsätzchen zeigen eine graduelle Weiterentwicklung in der bisher festgestellten Richtung an. Neben der äussern und rein visuellen Anschauung kommt oft die innere Anteilnahme zum Ausdruck. Als stilbestimmende Kraft vermag sich diese aber noch nicht durchzusetzen.

5. Klasse

Verinnerlichte Anschauung gestaltet die kleinen, szenisch gerundeten Aufsätzchen mancher Fünftklässler. Würde nicht mit Worten gesagt, dass ein Bild beschrieben werde, so könnte man glauben, Berichte über geschaute Wirklichkeit zu lesen (Nr. 20). Das ins Bild gebannte Leben wird gelöst und entfaltet sich als Zusammenarbeit der Bauernfamilie vor unsern Augen. Hinweise wie «rechts» oder «links» drängen sich nicht mehr vor, zwingen nicht mehr, nach Koordinaten zu fragen. Der Leser fühlt sich selber an den Rand des Geschehens versetzt, um mit den Augen des Kindes zu schauen.

Persönliche Anteilnahme wird nicht ausdrücklich bekundet, ist aber spürbar in der Wahl treffender Worte und in Randbemerkungen wie den folgenden: «...Denn wenn man arbeitet bekommt man Durst und Hunger.» — «Zwischen zwei zueinander gerichteten Garben wartet der Imbisskorb ungeduldig.», sodann im häufigeren Gebrauch qualifizierender Wendungen wie: «leuchtende Kornäcker», «prächtige Schimmel», «schwankendes Erntefuder».

Die Landschaft wird weiterhin höchstens angedeutet. Menschen oder Dinge werden als solche nicht beschrieben, und die Art und Weise des Tuns wird immer noch nicht beachtet. Der von Busemann für diese Altersstufe festgestellte Übergang zu qualitativen Aussagen ist in den Arbeiten unserer Schüler nicht zu finden, wohl aber ein starkes, wenn auch unbewusstes Hinweisen auf die äusserlichen Beziehungen zwischen Menschen, Dingen und Tätigkeiten.

Als Anzeichen persönlicher Anteilnahme und Auseinandersetzung mit dem Bildinhalt darf man die sich in einzelnen Arbeiten häufenden Sätze anerkennen, die ein «ich sah» oder «man sieht» enthalten. Man könnte darin eine veränderte Neuauflage der «Es hat-Sätze», also der frühkindlichen Substanzstufe sehen wollen. Von dieser heben sie sich aber psychologisch ab durch das betonte Hervorheben des betrachtenden Subjekts, und stili-

stisch durch Wortgebrauch, Satzbau und Dichte der Anschauung. (Vergleiche Nr. 21 mit Nr. 5.) Es dürfte möglich sein, so schreibenden Schülern die Kunst persönlich gestalteter Schilderung zu erschliessen.

Der Bericht über eine Beobachtung bleibt auch bei den Fünftklässlern knapp und sachlich auf den Verlauf des Vorganges beschränkt. Ein Zeitadverb als Satzanfang charakterisiert nochmals manche Arbeiten. — Im Aufsatz «Fürio!» zeigt sich der affektive Mitteilungsimpuls nunmehr auch stark genug, die Herrschaft der Hauptsätze zu überwinden, wodurch die Ausdrucksweise schon eigentlich flüssig wird, manchmal unter dem Einfluss des Rededranges übersprudelnd; so hier: «... Wenn wir zu zweit dem Feuer nicht Meister würden und es immer weiter vordringen würde, telephonierte ich der Feuerwehr, da wir ja das Telephon auch besitzen.»

Nochmals ist auf die leidige Tatsache hinzuweisen, dass unsere Schüler erst in der sechsten Klasse die Bildung des Konjunktivs kennen lernen, und also weiterhin auf Umschreibungen mit «würde» angewiesen bleiben.

6. Klasse

Der Einfluss der Dialekte ist dort, wo er den Redeformen der Schriftsprache überhaupt entgegengesetzt ist, endgültig überwunden. Man lese eine Arbeit wie Nr. 22 und versuche, sie in die Mundart zu übertragen.

Was bisher die selbstverständliche Aussagegrundlage gebildet hat, wir nun bewusst ins Auge gefasst. «Die Hauptsache stellt eine Bauernfamilie zur Zeit der Kornernte dar.» «Der Bauer mäht mit kräftigen Sensenschwüngen ... Seine Frau und sein Kind tragen tüchtig die Garben zusammen.» — Eine ansehnliche Minderheit der Schüler versucht endlich auch, das Tun der Leute durch ein Adverb zu charakterisieren oder anderweitig zu umschreiben.

Zum Geschehen wird hie und da Stellung genommen: «Mit einer Mähmaschine wird es natürlich viel schneller gehen.» —

Die kritische Einstellung zur Wirklichkeit kommt sprachlich zum Ausdruck in den Wendungen wie diesen: «Ich glaube fast...» — «Der Sohn oder vielleicht auch der Knecht ...» — Lebenserfahrungen und Schulkenntnisse werden an Mann gebracht: «Kopftücher gegen die Hitze der Sonne...» — «... eine Gegend der Voralpen. Denn im Hintergrund ragen hohe Berggipfel auf.»

Die Landschaft wird nicht geschildert, und sie veranlasst so wenig wie das immerhin starke Miterleben des lebendigen Geschehens zur Äusserung subjektiver Gefühle.

Der Gehalt der Aufsätze unserer Sechstklässler ist schon sehr komplex. Die sprachliche Form erscheint dem Inhalt weitgehend angepasst, und die verfügbaren Mittel genügen jedenfalls, um das mitzuteilen, was die Kinder überhaupt zu äussern wünschen. Man vergleiche in dieser Hinsicht die Arbeiten zu verschiedenen Themen: Lebendig bewegt sind die Geschichten zum Erntebild, sachlich und unpersönlich die Berichte über das Entzünden der Kerze, dramatisiert die Darlegungen zum Thema «Fürio!». In solchen formalen Varianten kündet sich ein freies Verfügen über schriftsprachliche Darstellungsmittel an, das sich bei guten Sekundarschülern gelegentlich sogar im persönlichen Gestalten bewährt.

Die Entwicklung des Stils während der sechs Primarschuljahre überblickend lässt sich sagen, dass ein guter Fruchtansatz alle Bemühungen der vergangenen Jahre lohnt. Noch sind die Farben und Formen der Reife nicht zu erkennen; aber sie werden sich in der Sekundarschule herausbilden, wenn man das natürliche Wachstum sorgsam pflegt und hegt und es nicht mit künstlichen Mitteln vorantreibt.

Sekundarschule

Die uns vorliegenden Aufsätze aus dem 7., 8. und 9. Schuljahr gehören, wenn man von aussergewöhnlichen Leistungen absieht, stilistisch so nah zusammen, dass sie gemeinsam kommentiert werden können. — Die kleine Beschreibung Nr. 27 darf als typische Leistung eines durchschnittlich begabten, zweckmässig ge-

schulten Sekundarschülers gelten. Nichts daran ist besonders. Nüchtern und sachlich wird vom Gesehenen berichtet. Ungekünstelt, doch sicher wird vom Allgemeinen zum Besonderen, aus dem Hintergrund in die Mitte des Bildes geführt. Stimmung wird weder geschaffen (wie in Nr. 26), noch gar hergeflunkert (wie bei Nr. 24). Der Verfasser war offensichtlich wie die meisten seiner Mitschüler auf eine knappe, gerundete Wiedergabe des Bildinhaltes bedacht und kümmerte sich wenig um die sprachliche Gestaltung. Am liebsten würde auch er nach getaner Arbeit in den Schatten des Birnbaums sitzen, wo «die Fleissigen wohl den feinen Znüni verzehren». Dabei hat seine Darstellung durchaus Stil. Beschreibung der Landschaft und Erzählung des Geschehens, sachliche Richtigkeit und persönliche Anteilnahme halten sich das Gleichgewicht. — Der Knabe hat das allgemeine Ziel der schriftsprachlichen Schulung erreicht; er gebraucht das mühsam erbastelte Instrument «Schriftsprache» wie ein redlicher Handwerker sein Werkzeug. Mittel und Zweck stimmen überein. Für eine solide sprachliche Weiterentwicklung nach den Erfordernissen des persönlichen Lebensweges scheint alle Gewähr geboten.

Beispielhaft für die Bildauffassung und deren sprachliche Wiedergabe bei einer zweiten starken Gruppe von Sekundarschülern ist Aufsatz Nr. 28. Ein ästhetisches Bilderlebnis wird bewusst und findet neben der sachlichen Darstellung glaubhaften Ausdruck. Das ist nicht angelernt, sondern Ergebnis einer beschaulichen Lebenshaltung. Noch weiter gediehen ist dieser selbe Stil in den beiden Arbeiten Nr. 29 und Nr. 30. Träf und klar fügen sich die Worte in Sätzen, die Sätze zum Ganzen. Das Bild ist als grossflächiges aber lückenloses und farbenfrohes Mosaik wiedergegeben. Sogar ein leichter Glanz persönlichen Gestaltens liegt darüber ausgebreitet. Unbeabsichtigt sind eigenes Wesen und Wissen hineingelegt.

Der Stil, wie er schlussendlich von einer beachtlichen Anzahl unserer Buben und Mädchen geschrieben wird, stammt wie die Unterrichtsgesinnung, die dahin gewirkt hat, aus dem gleichen

Lebensraum, wie das beschriebene Bild: «Das ist eine typische Schweizerlandschaft, vorn das rührige, arbeitsame Bauernvolk, weiter hinten ein schmuckes Dorf, umgeben von den Molassehügeln des Mittellandes, und in der Ferne die schönen Schneeberge.»

Dem Leser bleibt es anheimgestellt, dieses Lob und Urteil an den Arbeiten zu den andern Themen zu überprüfen. Wer nicht engherzig seine Finger auf Rechtschreibefehler und grammatische Mängel tupft, wird zugestehen müssen, dass da ein lebendiges Deutsch, eine wahrhaftige, anschaulich satte und klare Sprache geschrieben wird, die uns die Entwicklung des Stils in unsern Volksschulen als achtungsgebietend anerkennen heisst.

e) Eine quantitative Analyse:

Gesprochene Sprache erleben wir immer als person-unmittelbares Tun von Individuen. Melodie und Rhythmus weisen eindrücklich auf das organisch-dynamische Wesen lebendiger Rede hin. Kein Einsichtiger wird meinen, dieses Wesen durch quantitative grammatische Feststellungen sinnfällig beschreiben zu können. Jedenfalls besitzen wir heute keine sprachwissenschaftlichen Kategorien, die dies ermöglichen würden.

Der geschriebenen Sprache begegnen wir dagegen als einem von der Person des Schreibers losgelösten, selbständigen und irgendwie verfestigten Gebilde. Dieses scheint statistischer Erfassung eher zugänglich. Doch indem wir mit den Mitteln unserer traditionellen Grammatik die Bearbeitung versuchen, entgeht uns leicht der lebendige Gehalt, der sich jedem einfühlenden Leser kundgibt.

Die Zahlenreihen der folgenden Tabellen 1 bis 5 vermögen denn auch lediglich von aussen her einige Befunde unserer qualitativen Beschreibung der Stilentwicklung zu verdeutlichen.

Als Material für Tabelle 1 dienten 457 «Berichte über eine Beobachtung» mit insgesamt über 35 000 Wörtern. Die mitgeteilten Durchschnittswerte sind aus den zuerst für jede Klasse einzeln berechneten Mittelwerten gewonnen worden.

Tabelle 1

Schuljahr	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
A Wörter je Arbeit	17,4	35,0	46,0	52,0	73,0	90,0	136,0	138,0	158,0
B Sätze je Arbeit	2,2	3,7	4,4	5,3	6,0	8,7	11,1	10,9	13,9
C Wörter je Satz $= \frac{A}{B}$	8,0	9,6	10,5	9,7	12,0	10,3	12,3	12,5	11,4
D Aussagen je Arbeit	2,9	6,2	7,4	8,3	9,6	13,5	20,3	19,8	23,0
E Aussagen je Satz $= \frac{D}{B}$	1,2	1,7	1,7	1,6	1,6	1,6	1,8	1,8	1,7
F Bestimmungen je Arbeit	1,3	2,8	5,0	4,9	8,0	9,0	15,7	15,0	21,0
G Bestimmungen je Aussage $= \frac{F}{D}$	0,45	0,45	0,68	0,59	0,83	0,66	0,77	0,75	0,9
H Hauptwörter je Arbeit	3,7	6,8	9,5	11,8	14,7	15,5	27,6	30,2	32,0
I Zuschreibung je Arbeit	0,2	0,5	0,7	1,1	2,0	3,0	7,6	8,4	11,0
K Zuschreibung je Hauptw. $= \frac{}{H}$	0,06	0,07	0,07	0,09	0,14	0,19	0,27	0,27	0,34

Anmerkungen:

A) Um seine Beobachtungen beim Anzünden einer Kerze wiederzugeben, brauchte ein Erstklässler 3 Worte, ein Schüler des neunten Schuljahres deren 264. Der Streifen A der Tabelle 1 gibt die Mittelwerte der Jahrgänge. Die stete Zunahme der Anzahl verwendeter Wörter überrascht nicht. Jeder Vergleich mit den

im II. Teil abgedruckten Texten zeigt, dass der Bericht mit der Zahl der Wörter vollständiger und genauer wird und dass bei Schülerarbeiten die Würze höchst selten schon durch die Kürze gegeben ist. — Die starke Steigerung der Wortzahl von der 1. zur 2. Klasse zeigt an, dass sowohl die schreibtechnischen als auch die sprachlichen Schwierigkeiten bedeutend besser gemeistert werden. Zwischen dem 6. und 7. Schuljahr kann die auffallend grosse Zunahme durch den Ausfall sprachlich schwacher Schüler beim Übertritt in die Sekundarschule erklärt werden.

Betrachtet man die Entwicklung der schriftsprachlichen Ausdrucksfähigkeit vom Gesichtspunkt der Prägnanz aus, so zeigt sich, dass erst das freie Verfügen über einen reichen, differenzierten Wortschatz und über die syntaktischen Möglichkeiten erlaubt, kurz und bündig und doch gehaltvoll darzustellen. Unsere Zahlenreihe ist darum nur deshalb Beleg einer positiv zu wertenden Entwicklung, weil sie der qualitativen Verbesserung des Stils, der Satzbildung und des Wortgebrauchs zur Seite steht. In dieser Hinsicht können wir für die Schülerarbeiten eine direkte Proportionalität zwischen Qualität und Quantität feststellen.

C) Die Anzahl der für den Bericht verwendeten Wörter ist am Ende der Schulzeit neunmal grösser als im ersten Jahr, die Zahl der Sätze steigt auf das sechsfache; die Anzahl Wörter je Satz nimmt deshalb nur um Bruchteile des ersten Wertes zu. Diese Tatsache mag überraschen, da man gefühlsmässig meint, die Entwicklung des Satzbaus sei in viel höherem Mass mit einer Zunahme der Wörterzahl verbunden. Faktisch besteht aber beim Satzbau keine irgendwie proportionale Beziehung zwischen Quantität (der Worte) und Qualität (der Sätze). Man vergleiche hiezu Arbeiten des 3., des 6. und des 9. Schuljahrs.

Der Index 10,5 für die 3. Klasse ist bedingt durch die Satzketten-Schreiber jener Stufe, gegen die der Sprachunterricht in der 4. Klasse mit Erfolg arbeitet, wie die Zahl 9,7 zeigt. Für die oberen Klassen dürften die Werte zwischen 11 und 12 ein Optimum beherrschter, frei beweglicher Satzbildung anzeigen,

die einfache und zusammengesetzte Sätze, sowie Satzgefüge und vielleicht auch Verbindungen nach Bedarf und Laune aufeinanderfolgen lässt.

Es ist kennzeichnend für den Deutschunterricht unserer Volksschulen und für das Streben nach übersichtlicher Klarheit, dass gerade auch die Sekundarschüler vielteilige Satzgefüge und Verbindungen vermeiden, obwohl ihnen bei der Lektüre und durch den Vortrag des Lehrers meistens komplizierte Gebilde angetragen werden, und sie diese wohl aufzusetzen vermögen, wie viele Arbeiten und insbesondere die Lösungen der Aufgabe VI beweisen (vergleiche auch Tabelle 4 S. 104). — Es hiesse die geistigen, altersgemässen Möglichkeiten verkennen, wollte man dem entgegen zu einer episch breiten und satten Satzbildung erziehen und verpflichten, den Stil eines Gottfried Keller oder Jeremias Gotthelf als nachzuahmendes Vorbild anpreisen. Anderseits gilt es heute, dem abrupten Hauptsatz- und Schlagzeilen-Stil entgegenzuwirken, dessen oberflächliche Prägnanz nur selten mit Recht anwendbar und jedenfalls dem nicht angemessen ist, was unsere Kinder zu sagen haben. (Siehe Ermatinger a. a. O., S. 355.)

E) In diesem Streifen gibt die Dezimale nach dem Komma an, wie viele von 10 Satzgebilden zwei Aussagen enthalten beziehungsweise zusammengesetzt sein können. Auffallend gross ist die Zahl 7 für die 3. Klasse. Sie ist durch die bei einzelnen Kindern vorherrschende Bildung von Kettensätzen bedingt. — Wie stark die Satzbildung von den Ansprüchen des Lehrers abhängen kann, beweisen die Quotienten $E = \frac{D}{B}$ für die beiden untersuchten III. Klassen der Sekundarschule; der mitgeteilte Durchschnittswert von 1,7 ist das Mittel von $E' = 1{,}96$ und $E'' = 1{,}38$. Diese grosse Differenz drückt sich im Rhythmus unmittelbar und sinnfällig aus. Man lese nur die Aufsätzchen Nr. 29 und Nr. 30, Nr. 63 und Nr. 64, Nr. 88 und Nr. 89. Die von einfachen Sätzen beherrschte Darstellungsweise der einen Klasse ist durch die Absicht ihres Lehrers bestimmt, seine Schüler zur

Wahl treffender Worte und zum Bilden knapper Sätze zu erziehen und ihnen derart zu einer einprägsamen Schreibweise zu verhelfen. — Bei allen andern Klassen einer Stufe lagen die Mittelwerte nur unbedeutend auseinander.

Auf Tendenzen der stilistischen Entwicklung weisen die Streifen F und G, I und K hin. Sie belegen das von uns anderweitig festgestellte, zunehmende Bedürfnis, Begleitumstände und Eigenschaften namhaft zu machen. Dieses Streben nach grösserer Genauigkeit stellt ohne Zweifel ein positives Entwicklungsfaktum des Stils dar. Man beachte, dass die Anzahl der Adverbialen je Arbeit von 1,3 auf 21,- stetig anwächst, sich also verzehnfacht, und ihre Zahl je Aussage von 0,45 auf 0,9 steigt, sich also verdoppelt. Dass damit der anschauliche Gehalt der Beschreibung jedenfalls wachse, ist anzunehmen. Noch bedeutender ist die Entwicklung im Gebrauch der Attribute. Pro Arbeit wird ihre Anzahl 48 mal, pro Hauptwort rund 6 mal grösser, was auf eine stilistisch wesentliche Differenzierung hinweist.

Die Qualitäten der verwendeten Bestimmungen und Zuschreibungen müssen selbstverständlich für sich und in jedem Einzelfall beurteilt werden. So ist zum Beispiel der Quotient $G = \frac{F}{D} = 0{,}68$ bei der 3. Klasse bedingt durch die vielen «dann», die als Zeitadverbien gezählt worden sind, obwohl viele davon nach ihrer Funktion eher als anreihende Konjunktionen zu bezeichnen wären. — Der Wert $G = 0{,}83$ für die 5. Klasse sodann ergibt sich aus dem überreichen Verwenden der Zeitadverbien: «zuerst, nachher, darauf, dann u. a. m.» als Satzanfänge. Diese Wörtchen werden von den Schülern der folgenden Stufen ohne Schaden vermieden, weil sie den Verlauf des Geschehens durch die klare Folge der Aussagen allein wiederzugeben vermögen. Dem quantitativen Rang entspricht also durchaus nicht immer ein qualitativer, und wenn etwa das 8. Schuljahr für G nur den Wert von 0,75 aufweist, so wiegen hier die wenigen, aber das Tun charakterisierenden Umstandswörter der Art und Weise den Verlust der genannten Zeitadverbien bei weitem auf.

Bei den Attributen verlaufen quantitative und qualitative Entwicklung im allgemeinen parallel. Es trifft in den aufeinanderfolgenden Schuljahren auf 18, 14, 14, 11, 7, 5, 4, 3½, 3 Hauptwörter je eine Zuschreibung. Ein Fortschritt ist damit jedenfalls ausgewiesen. Er erhält seine rechte Würdigung im Zusammenhang mit der Qualität der Attribute. Während diese bis zur 5. und 6. Klasse in der Regel nur etwas sinnlich Gegebenes feststellen (gross, klein, dick, rund, weiss) und Verbaladjektive (brennende, ausgelöschte) noch fehlen, nennen ältere Schüler häufig «hinzugedachte» Eigenschaften (fabrikneue Kerze / feuerspendende Hölzchen / liebliche Flamme) und bekunden veranschaulichende Absichten (ein gewöhnliches, mit gelber Marke versehenes Zündholzschächtelchen / mit kurzer, ruckartiger Bewegung).

Auffallend ist die Vorliebe für Attributsätze auch dort, wo nach dem Empfinden des erwachsenen Beurteilers der Zusammenzug in ein Satzglied besser wäre. Dieses Mittel, einer Zuschreibung Nachdruck zu verleihen, wird noch von Sekundarschülern häufig verwendet, und das oft zum Nachteil einer möglichst prägnanten Fassung. So heisst es etwa: «Auf dem Tisch steht eine Kerze, welche weiss und dick ist.» — «Er hält das Hölzchen, welches immer noch brennt, vor den Mund.» — «Er legt die Kerze, welche er ausgelöscht hat, wieder in den Kasten.» — Wir haben es hier mit einer stark von der Umgangssprache beeinflussten, den Fluss der Schreibsprache hemmenden Gewohnheit zu tun.

E. Stellungsnahme zu vorgelegten Texten.

Die Schüler des 4. bis 9. Schuljahres wurden veranlasst, drei stilistisch wesentlich verschiedene Texte zu beurteilen. Die Lehrer führten die Aufgabe mit folgenden Worten ein: «Ich habe einmal über das gleiche Ereignis drei verschiedene Berichte gelesen, von denen mir jeder in seiner Art gefallen hat. Ich werde

sie euch jetzt zweimal laut und langsam vorlesen. Merkworte zu jedem einzelnen stehen an der Tafel. (Hier im Text gesperrt.) Wir bezeichnen die Berichte einfach mit I, II, III. — Ich möchte nachher erfahren, welcher der Berichte euch am besten gefällt und warum.»

SCHULREISETAG IN WINTERTHUR

I.

67 Schulklassen mit insgesamt 2546 Schülern sind heute früh zwischen 5.13 Uhr und 6.47 Uhr vom Hauptbahnhof Winterthur abgereist. Drei Extrazüge mussten eingeschaltet werden: Einer Richtung Zürich—Luzern, ein zweiter Richtung Zürich—Brunnen—Gotthard, der dritte Richtung St. Gallen—Chur. Dank der guten Organisation durch Schulamt, Lehrerschaft und Bahndienst und dank der guten Disziplin der meisten Klassen konnten alle Züge ohne Verspätung abgefertigt werden. Die SBB wünscht allen Schülern eine genussreiche Fahrt.

II.

Juhe, wir reisen! Ich konnte fast nicht schlafen. Um 4½ Uhr rasselte der Wecker. Ich sprang zum Bett heraus und ans Fenster. Kein Wölklein am Himmel! Jetzt aber Schuss. Waschen, ankleiden, essen. Die Mutter sagte immer wieder: «Nur nicht so stürmisch! Du kommst schon noch, du hast noch eine ganze Stunde Zeit.» Aber ich sprang bald davon. Mein Rucksack war gut gefüllt. Überall waren Schüler zu sehen. Ich war zuerst am Sammelplatz beim Erlenhof. Punkt 6 Uhr ging unser Zug. Wir lachten und jauchzten. Es reisten noch viele andere Klassen mit uns und mit andern Zügen.

III.

Nach einem unruhigen Abend und einem sehr lauten Morgen wird unsere Stadt einen oder zwei um so stillere Tage geniessen können. Die durch Reisefieber zu Gesang und Lärm gestimmten Schülerscharen sind heute früh auf Reisen gegangen. Aus allen Quartieren strebten sie von Sonnenaufgang an in bunten Gruppen dem Bahnhof zu. Die innere Stadt wiederhallte vom Getrampel gut genagelter Schuhe, so dass auch der schläfrigste Schläfer unfehlbar geweckt wurde. Hof-

fentlich haben frohe Erinnerungen an selbst erlebte Schulreisen jeden Ärger über das vorzeitige Gewecktwerden verscheucht! Unsern Kindern wünschen wir glückliche Reise und gute Heimkehr.

Als bester Bericht wurde bezeichnet:

Tabelle 2

Schuljahr:	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Bericht I	22%	6%	15%	23%	19%	20%
Bericht II	61%	88%	73%	64%	37%	22%
Bericht III	17%	6%	12%	13%	44%	58%

Statistiker könnten diese Prozentzahlen als unmassgeblich ablehnen wollen, weil sie auf Grund von viel zu wenig Stellungsnahmen (70—80 pro Jahrgang) berechnet seien. Tatsächlich darf man sie nicht als allgemein gültige statistische Angaben betrachten. Sie sind lediglich Mittelwerte, die auf die ungefähre Grösse eines Feldes hinweisen und so die repräsentative Bedeutung der verschiedenen Begründungen anzeigen. In diesem Sinne sind sie genügend gesichert, um als aufschlussreicher Beitrag zum Problem des schülerhaften Beurteilens von Stilarten gelten zu können. Zusammen mit den nachstehenden Auszügen weisen sie auf die Entwicklung des Verhältnisses zu Inhalt und Form eines alltäglichen Textes hin, was sowohl für Lehrer als auch für Verfasser von Jugendbüchern wissenswert ist. — Es ist zu wünschen, dass Arbeitsgemeinschaften gleichartige Untersuchungen auf breiterer Basis und mit einer Mehrzahl von Textgruppen durchführen. Die zu beurteilenden Berichte wären dann den Schülern schriftlich zur stillen Lektüre vorzulegen, damit erst nach geruhsamer Besinnung Stellung genommen werden müsste. Dass dies bei unserem Versuch nicht geschah, empfanden Lehrer und Schüler als unangenehmen Nachteil.

Stellungsnahmen: (Die Reihenfolge der Angaben entspricht der Wichtigkeit, die ihnen bei den einzelnen Klassen zu-

kommt. Sie werden ferner zu besonderen Abschnitten zusammengefasst, je nachdem sie inhaltlich-sachlich, inhaltlich-gefühlsmässig oder von der sprachlichen Form her begründen.)

Bericht I

4. Klasse (22%) und 5. Klasse (6%)

s/ «Alles ist genau beschrieben.» Man weiss, wieviele Schüler reisen — wann die Züge gefahren sind — wohin die Fahrt ging. —«Dieser Bericht ist am gescheitesten geschrieben.» — «Zweitausendfünfhundertundsechundsiebzig Schüler sieht man nicht jeden Tag.»

f/ (Die sprachliche Form wird von einem einzigen Schüler nebenbei erwähnt): «Es hat gute Sätze.»

6. Klasse (15%)

s/ «In diesem Bericht stehen genaue Zahlen.» — 67 Klassen, 2546 Schüler, 3 Extrazüge. — Dank der guten Organisation, — Dank der guten Disziplin. — «Man weiss auch wohin die Reisen gehen.»

g/ «..., weil die Stadt so besorgt ist um die Schüler. Ja, das gibt viel Arbeit.» — «Es ist schön, dass die Bahn und die Schulbehörde so gut für uns sorgt.»

f/ «Da ist alles kurz und bündig zusammengenommen.» — «Bericht I ist wie ein Militärrapport auf einem Meldezettel.»

7. Klasse (23%)

s/ «Bericht I gibt genaue Zahlen.» — Viel Arbeit, — gute Organisation, — gute Disziplin, — Reiseziele. — «Alles andere konnten die Leute selber merken. Es war darum wichtig, von dem zu schreiben.»

g/ «Hier wird auch von den Schülern einmal etwas Gutes gesagt, sonst wird ja immer nur geschumpfen und geklagt.»

f/ «Man kann diesen Bericht gut verstehen.»

8. Klasse (19%)

s/ «... kurz und sachlich abgefasst.» — «Diese Zahlen sind nicht zum Auswendiglernen da. Wir können uns dabei vorstellen, wie 2546 Schüler den Dienst der SBB erschweren.» — «Für die Zeitung wäre Bericht I am besten, denn die Leute stürzen sich immer auf Zahlen.»

f/ Klare gut gebaute Sätze. — Passende Wörter.

9. Klasse (20%)

s/ «Bericht I ist der aufschlussreichste. Man weiss woran man ist.» — «Da ich grosses Interesse habe für alles, was sich auf die SBB bezieht, interessiere ich mich auch für Extrazüge und andere Ausnahmefälle.»

g/ «Ein Bericht soll nicht wie ein Aufsatz geschrieben werden.» — «Der Bericht, obwohl er gar nichts Persönliches enthält, ist sehr gut.» — «Er hebt die grosse Arbeit des Bahnpersonals hervor.» «Ich liebe Berichte mehr als persönliche Angaben und Aufsätze.»

f/ Klare Sätze. — «Es fehlen alle nichtssagenden Einzelheiten wie im 2. und 3. Bericht, in denen nur geplaudert wird, aber keine wichtigen Angaben erwähnt werden.» — «Die andern Berichte sind zu umständlich und gefühlvoll. Man muss beim dritten zuerst die Hälfte lesen, bis man weiss, worum es sich eigentlich handelt.»

Bericht II

4. Klasse (61%)

g und s/ «Dieses Kind freut sich auf die Schulreise wie ich mich freue.» — «. . ., weil ich etwas endliches erlebt hatte und weil es so beschrieben ist, wie es meistens ist.» — «Lärm, übermütig und fröhlich liebe ich besonders.» — «Viele Kinder haben es so.»

f/ Alles ist so lebendig — lebhaft — fröhlich — lustig beschrieben. «Schon der Anfang ist schön. Juhe, wir reisen.» — «Es hat gute Sätze. Schuss sprang er aus dem Bett.»

5. Klasse (88%)

g und s/ «. . ., weil er von einem Schüler (Viertklässler, — Sechstklässler) geschrieben ist.» — «Weil es mir bei der letzten Schulreise genau gleich ergangen ist.» — «Das Reisefieber kommt gut zum Ausdruck.» — «Das ist bei uns Kindern halt so, bei allen gleich.» — «Ich möchte auch einmal punkt 6 Uhr nach Chur fahren.»

f/ Der Bericht ist rassig — spannend — kurzweilig — lebhaft — lebendig — fröhlich — interessant geschrieben. — «Er ist nicht so kompliziert geschrieben. Die andern haben so schwere Wörter die man nicht im Kopf behalten kann.»

6. Klasse (73%)

g und s/ «Als der Lehrer diesen Bericht vorlas, mahnte dieser Schüler mich fest an mich. Ich kann mir alles lebhaft vorstellen. Ich möchte diese Reise am liebsten mitmachen.» — «Weil ich eine solche Hatz auch gerne mitmachen würde. Wenn es ans Reisen geht bin ich kaum zu halten.» — «So wie es dargestellt ist geht es jedem von uns. Denn wer könnte ohne Aufregung an die Schulreise gehen.» — «Alles was Reiz hat ist hervorgehoben.»

f/ Gute Sätze. — Bessere Einzelwörter als in I und II. «Es ist eine natürliche Sprache.» — «Wegen den kurzen Sätzen und dem aufgeregten Wesen.» — «... ist so geschrieben, wie ein Sechstklässler schreiben würde.»

7. Klasse (64%)

g und s/ «Dieses Kind gefällt mir. Ich begreife es gut, wie es fast nicht mehr warten mag, wie es voll Freude ist.» — «Uns geht es jedesmal auch so.» — «Als ich diesen Bericht hörte juckte es mir voll freudigem Mitgefühl in allen Gliedern.» — «Ich konnte alles genau sehen, wie der Knabe in der Wohnung umherspringt und die Mutter ...» — «Die Reisestimmung ist darin am besten geschildert.»

f/ Kurze bündige Sätze. — Passende Wörter. — Gute Redewendungen. «Weil er nicht so strotzt vor Steife wie die beiden von der Stadt geschriebenen.» — «Das ist sicher ein Schüleraufsatz.» — «Juhe! Dieses einzige Wort bringt einem selber in gehobene Stimmung. Es ist wie ein Lied, das mit einem fröhlichen Auftakt beginnt. Man ist aufs höchste gespannt was nun folgen wird.»

8. Klasse (37%) und 9. Klasse (22%)

g und s/ «Hier lebt man mit, weil es einem jedesmal ganz genau gleich geht.» — «Alle die unruhigen Vorbereitungen, die masslose Ungeduld sowie die grosse Freude stelle ich mir anhand des Berichtes lebhaft vor.» — «Es ist der natürlichste Bericht.»

f/ «Juhe! wir reisen! das tönt anders als: 67 Schulklassen mit insgesamt 2546 Schülern ...» — «Er enthält viele Ausdrücke, die besonders gut wirken.» — «Die Sprache ist originell, nicht fade wie in Bericht I und nicht schwulstig wie in Bericht III.»

Einzelne Schüler der beiden obersten Klassen hatten das Bedürfnis zu sagen, warum sie Bericht II ablehnten. Die Motive kommen in den nachstehenden Zeilen klar zum Ausdruck: «Der schlechteste Bericht ist der zweite. Hier wurde erzählt, wie die Schüler am Vorabend der Reise sehr aufgeregt seien. Auch könne man fast nicht schlafen. Am Morgen sei der Wecker heruntergerasselt, und man habe nicht auf den Aufbruch warten können. Alle diese Sachen sind ganz nebensächlich. Viel besser wäre es, die Reise oder wie im ersten Bericht die näheren Umstände oder die Vorbereitungen des Ausflugs zu schildern.» — Alle ablehnenden Stellungsnahmen werden ausnahmslos mit einer Kritik des Inhalts begründet.

Bericht III

4. Klasse (17 %), 5. Klasse (6 %)

s und g/ Wegen dem Lärm. — «Weil sie genagelte Schuhe anhatten.» — «Weil die Kinder jauchzen.» — «Weil die ganze Stadt gegangen ist.» — «Weil die Schüler die andern Leute wecken.» — «Weil er uns eine gute Reise wünscht.»

6. Klasse (12 %), 7. Klasse (13 %)

s und g/ «Alles Wissenswerte ist gesagt.» — «Man kann daraus sehen, dass die grossen Leute auch Verständnis haben für uns Kinder. Es hat ja sowieso genug andere Leute die nichts leiden mögen, schon beim geringsten Lärm fangen sie an zu schimpfen.»

«Wenn alle Schüler solche Berichte schreiben würden, wäre es für den Lehrer eine Freude zu korrigieren.»

f/ «Es ist schön gesagt wie alles war.» — «Dieser Morgen ist lebendig geschildert.» — Gute Sätze. — Treffende Wörter.

8. Klasse (44 %), 9. Klasse (58 %)

s/ «Der Bericht ist für Alt und Jung verfasst.» — «Bericht III hebt das Besondere hervor und lässt das Alltägliche beiseite.» — «Nebensächliche Dinge wie Zeitangaben sind weggelassen.» — «Bericht III veranschaulicht das Wichtige. Was dagegen in Bericht II steht, weiss man aus eigener Erfahrung.» — «Man merkt, dass dieser Bericht von einem Erwachsenen geschrieben worden ist, der die Jugend gern hat. Er erinnert sich noch an die eigene Schulzeit. Wir haben den Eindruck, dass der Verfasser auf unserer Seite steht.» — «Der Verfasser appelliert mit seinem Be-

richt an die kritischen Leute, indem er ihnen die eigene Jugendzeit ins Gedächtnis ruft.» — «Der Schreiber ist ein stiller Beobachter der Jugend. Er begreift uns, er erlebt die Vorfreuden der Schulreise mit uns. Vielleicht ist es jener Zeitungsschreiber, der sonst mit ‚Emanuel' unterzeichnet.» — «Der Bericht ist von einem älteren Herrn geschrieben, der nicht mit der Stoppuhr in der Hand die Welt betrachtet.» — «Der Bericht ist von Leben erfüllt» — munter und unterhaltsam — natürlich — am inhaltreichsten.

f/ Reicher Wortschatz. — Gute Ausdrücke. — Klar und anschaulich. — «Kurze, klare Sätze in einem gut verständlichen Deutsch.» — «Deutlich entsteht vor mir das Bild der bunten Gruppen. Man sieht und hört, wie die Schüler dem Bahnhof zustreben.» — «‚In bunten Scharen zogen die Schüler zum Bahnhof', das ist besser als ‚2546 Schüler'.» — «‚Von Sonnenaufgang an' gefällt mir besser als die nüchternen Zahlen im ersten Bericht.» — (Besonders beachtet wurde der einleitende Satz, der Spannung schaffe.)

Kommentar: Alle Schüler aller Klassen begründen ganz oder fast ausschliesslich von ihrer Einstellung zum Inhalt her, warum sie den einen Bericht dem andern vorziehen. Immerhin wird der Stil des Berichtes II besonders von jüngern Schülern häufig gelobt, und zwar aus einem gefühlsmässigen Einverständnis heraus. Die daneben allenfalls angeführten Urteile über die sprachliche Form wirken viel weniger überzeugt und reichen selten über Redensarten hinaus. Erst einzelne, stilkritisch gut geschulte Sekundarschüler vermögen auch hiefür persönliche Befunde zu geben.

Dieser Sachverhalt kann niemanden überraschen, der die Einstellung der Kinder zur Lektüre oder zum Vortrag kennt. Das vielfache Lob, das dem Stil von Bericht II gespendet wird, bedeutet keine kritische Würdigung, sondern entstammt dem sympathetischen Miterleben des Inhalts und der «Altersmundart», welches bis in die 6. Klasse hinauf manche Schüler zu einer völligen Identifikation mit dem Aufsatzschreiber führt. Um dies auszudrücken, verwenden selbst Viertklässler Eigenschafts- und Umstandswörter, die ihnen bei keiner andern Arbeit in die Feder

fliessen. — Die Einstellung der Kinder zur «Altersmundart» hat seinerzeit B. Otto gewürdigt (34). Sein Urteil wird hier bestätigt; was uns allerdings nicht veranlasst, seinen pädagogischen Folgerungen zuzustimmen.

Bericht I ist den andern nur von Schülern vorgezogen worden, die sich in ihren Begründungen als nüchterne und sachliche Typen ausweisen, denen genaue Zahl- und Sachangaben am liebsten sind. «Man erfährt etwas Bestimmtes», sagen solche Sekundarschüler. «Dieser Bericht ist am gescheitesten geschrieben», meint ein Viertklässler. — Charakteristisch für die innere Einstellung vieler Knaben im Pubertätsalter ist eine Aussage wie die folgende: «Ich liebe Berichte mehr als persönliche Angaben und Aufsätze.»

Bericht II gewinnt bis hinauf zu den Vierzehnjährigen in allen Klassen eine eindeutig starke Vorherrschaft über die Gemüter. Dass Viert- und Fünftklässler sich mit dem Verfasser weitgehend identifizieren, ist schon gesagt worden. In der 6. Klasse lockert sich diese engste Bindung, sie wird zum blossen Miterleben. Bei Sekundarschülern heisst es distanziert: «Dieses Kind gefällt mir. Ich begreife es gut.» — Die ungebrochene kindliche Freude, welche in diesem Aufsätzchen frisch zum Ausdruck kommt, ohne dass die Worte «Freude» oder «sich freuen» darin stehen, wird von allen Hörern mitgefühlt und positiv gewertet.

Bericht III wird auf den verschiedenen Altersstufen ausserordentlich verschieden beurteilt. Etwas derb und von ursprünglicher Lebenslust erfüllt bringen einige Viert- und Fünftklässler ihre Gründe vor. Die paar Schüler der 6. und 7. Klasse, welche sich zu Bericht III bekennen, bleiben ganz in den menschlichen Beziehungen befangen. Aber nicht mehr «weil die Leute schimpften», sondern ganz im Gegenteil, «weil der Verfasser uns gut versteht», ziehen sie diesen Bericht den andern vor. Erst die Schüler des 8. und 9. Schuljahres haben sich dem «ge-

pflegten Deutsch» genügend genähert, um die zusammenfassende und leicht schönschreiberische Berichterstattung III «geniessen» zu können. Im allgemeinen wird jedoch das wohlwollende Verständnis für die Jugend, welches der Verfasser bekundet, noch dankbarer erwähnt als früher. Die Beurteilung des Stils führt zu zutreffenden Vermutungen über die Person des Schreibers.

Dass die sprachliche Form nur von einer Minderheit der Schüler und wenn überhaupt, so nur nebenbei als Grund für die Bevorzugung angegeben wird, soll nochmals betont werden. Wo das Urteil über feste Redensarten wie «klare Sätze», «gute Wörter» hinausgeht, wurzelt es in Einstellungen zum Stil, die hier mit drei Zitaten wohl zu belegen sind: I. «Bericht I ist wie ein Militärrapport auf einem Meldezettel.» — II. «Die Sprache ist originell, nicht fade wie in Bericht I und nicht schwulstig wie in Bericht III.» — III. «‚Von Sonnenaufgang an' gefällt mir besser als die nüchternen Zahlen im ersten Bericht.»

Eine Sechstklässlerin beschliesst ihre Kritik mit dem Satz: «Aber das ist nur mein Geschmack und andere haben vielleicht einen andern.» Solche Anzeichen von Bescheidenheit sind selten. Häufiger sind abschätzige Nebenbemerkungen über die nicht berücksichtigten Berichte. — Zwei Knaben des 9. Schuljahres entscheiden gar nicht, sondern legen nur kurz dar, dass jeder der drei Berichte etwas habe, was für ihn spreche.

Im allgemeinen wird also ungehemmt geurteilt. Dass in den obersten Klassen eindeutig für Bericht III entschieden wird, stimmt sowohl mit der psychisch bedingten Entwicklung des eigenen Stils als mit den unterrichtlichen Bemühungen überein. Die eingangs mitgeteilten Prozentzahlen repräsentieren darum in viel ausgesprochenerem Masse, als ihre schmale Basis dies vermuten liesse, auch die aktive Stilentwicklung. Und wenn die hier untersuchten Stellungsnahmen vorwiegend mit inhaltlichen Betrachtungen begründet worden sind, so werden sie bei den meisten Schülern bestimmt auch durch ein Stilgefühl gedeckt, über das nur darum nicht viel gesagt wird, weil dazu Bedürfnis und Übung fehlen.

H. Die Entwicklung des Satzes.

a) Begriffsbestimmung:

Das Wort «Satz» hat derart komplexe Bedeutung, dass man ihm kaum Begriffswert zuerkennen kann. «Aus der Umgangssprache übernommen, ist es bis weit in den wissenschaftlichen Gebrauch hinein undefiniert geblieben», schreibt Karl Bühler. — Es ist darum nötig zu sagen, in welchem Sinne hier von Sätzen die Rede sein wird.

Jedermann, der sich schon bemüht hat, Satzbau und Satzfolge in irgendwelchen sprachlichen Äusserungen zu erfassen und zu beschreiben, weiss, dass dies nicht befriedigend geschehen kann, wenn man es deduktiv von grammatischen Definitionen her versucht. Es gilt vielmehr von der eigenen Aufgabe und Problemstellung aus sich mit dem gegebenen Material praktisch auseinanderzusetzen und selber die Kategorien zu bestimmen, die für eine übersichtliche Darstellung der wesentlichen Sachverhalte zweckmässig sind.

Die unmittelbare Anschauung von sogenannt «richtigen Sätzen», die uns aus dem täglichen Umgang mit geschriebenen und insbesondere mit gedruckten Spracherzeugnissen vertraut ist, lehrt, Sätze als in konventioneller Weise aus Wörtern gebildet zu betrachten, wobei die syntaktischen Fügungsweisen bestimmte logische Beziehungen anzeigen, durch welche die Bedeutungseinheiten der Wörter nicht bloss summiert, sondern modifiziert und zu einer qualitativ neuen, übergeordneten Ganzheit vereinigt werden. Eine solche Ganzheit, also ein «vollständiger Satz» im üblichen Sinn, erweist sich in der Regel als eine relativ geschlossene Sinneinheit, das heisst, sie sagt für sich allein stehend oder als ein Teil eines Textes etwas aus, das als Äquivalent eines vernünftig geordneten Bewusstseinsinhaltes verstanden werden kann. In dieser Hinsicht gibt es auch grammatisch fehlerhafte «richtige Sätze». Solche werden in der Wechselrede von den meisten Leuten fortwährend und beden-

kenlos gesprochen und verstanden. — Otto von Greyerz gibt auf Seite 192 seiner «Sprachschule für Schweizer Mittelschulen» eindrückliche Proben. —

Im allgemeinen beachtet man die Form einer sprachlichen Äusserung viel weniger als deren Inhalt. Im alltäglichen Verkehr gilt dies auch für geübte Sprecher und Schreiber. Es gilt aber nicht für unsere Schüler und ihre schriftsprachlichen Leistungen. Beim Schreiben von Aufsätzen bilden mindestens bei den Primarschülern lexikalische und grammatische Schwierigkeiten und deren Überwindung, vielleicht auch schon stilistische Anforderungen das Zentrum des Bemühens.

Die sich ablösenden Ansprüche der Sprachlehre: Bildet vollständige Sätzlein! (1. und 2. Klasse) — Macht kurze Sätze! (3. und 4. Klasse) — Versucht vielgliedrige Sätze! (5. und 6. Klasse) — Schreibt klare, übersichtliche Satzgebilde! (Sekundarschule) entsprechen stufengemässen Zielen der formalen Bildung, für die unsere Kinder (weil sie mit ihrer persönlichen geistigen Entfaltung übereinstimmen), ein natürliches Verständnis haben, wenn die jeweiligen Aufgaben auch inhaltlich der Stufe entsprechen und verpflichtend gelehrt werden. Dies ist für alle Klassen, die zuhanden unserer Untersuchung geschrieben haben, die Regel. Eine expressionistische Stilschulung, die an die Sprechgewohnheiten der Mundart anschliesst und zugunsten lebhaften Ausdrucks teilweise auf grammatisch vollständige Sätze verzichtet, machte sich nur vereinzelt bemerkbar.

Die allgemeine Entwicklung des Satzbaus verläuft deshalb nicht etwa von falsch zu richtig, sondern innerhalb mehr oder weniger richtiger Formen von primitiven zu kultivierten Gebilden.

Für unsere Untersuchung bestimmen wir den Satz vom sogenannten Satzinhalt her. Als Satz gilt uns dementsprechend was durch Schlusszeichen (. ! ?) oder auf sonst unmissverständliche Weise abgegrenzt worden ist und sich, nötigenfalls mit einigem guten Willen, als Sinneinheit verstehen lässt. — Diese large und in grammatikalischer Hinsicht nicht eben schul-

gemässe Auffassung erwies sich für die Untersuchung als zweckmässig, weil sie erlaubte, die formale Entwicklung des Satzbaus unvoreingenommen zu betrachten und zu beschreiben.

Mit dieser Arbeits-Hypothese befinden wir uns keineswegs ausserhalb der sprachwissenschaftlichen Betrachtungsweisen. In seinem Werk «Beiträge zu einer Grundlegung der Syntax» hat John Ries (40/Heft III, S. 99) folgende Definition gegeben:

«Ein Satz ist eine grammatisch geformte kleinste Redeeinheit, die ihren Inhalt im Hinblick auf ein Sinnverhältnis zur Wirklichkeit zum Ausdruck bringt.»

Den für uns wichtigen Begriff Inhalt umschreibt er wie folgt:

«Inhalt des Satzes ist der (lexikalisch, stoffliche) Bedeutungsgehalt der in ihm enthaltenen Worte und Wortgruppen zusammen mit den logisch-syntaktischen Beziehungsbedeutungen, also die im Satze verkörperten Bewusstseinsinhalte aller Art, Einzelvorstellungen wie deren Verbindungen, Tatbestände, Sachverhalte als Gedachtes wie als Gewolltes.»

Karl Bühler setzt sich in seiner «Sprachtheorie» (10/Kap. 24) mit dem «hochgradig synchytisch angelegten Zentralbegriff ‚Satz'» von Ries zustimmend auseinander und gibt seinerseits eine differenzierende Kritik. Er kommt zum Schluss, dass die mehrfache Synchyse nicht aufgehoben werden könne, solange das Wort S a t z ein philologischer «Begriff» bleiben sollte, so wie ihn der Interpret von Texten brauche. Dies aber ist unser Fall, und unsere Umschreibung und die Ries'sche Realdefinition stimmen nicht zufällig so weitgehend überein.

Ries bringt übrigens im Anhang zum genannten Heft III eine sehr instruktive Liste von 139 wissenschaftlichen Definitionen des Satzbegriffes. Sie lehrt eindrücklich, wie die aspekt-verschiedenen Betrachtungsweisen der Grammatiker, Philologen oder Psychologen auch spezielle Formeln hervorgebracht haben und wie nötig es ist, sich vor jedem Gespräch über die Satzbildung zu verständigen, was man im konkreten Fall als Satz bezeichnet.

b) Die Satzbildung im vorschulpflichtigen Alter:

Die ersten Worte, welche ein Kind lernt, sind Lautzeichen für häufig wahrgenommene und vital bedeutsam erlebte gegenständliche Erscheinungen. So wird vor allem andern die Mutter, wenn sie in den Gesichtskreis tritt, mit dem phonetisch einfachen «mama» begrüsst. Auch in der Sprache der Erwachsenen hat ein für sich allein ausgesprochenes Dingwort oder eine nominale Wortgruppe im Werfall diese eine feststellende Bedeutung: Da ist (mama) oder das ist (mama). Vernehmen wir z. B. ein Geräusch und schliessen daraus auf ein bestimmtes verursachendes Subjekt, so sagen wir je nachdem: Der Vater. — Ein Bach? — Das Auto! — Solche Äusserungen werden, aus dem Hier und Jetzt einer konkreten Situation gesprochen, unfehlbar im Sinne einfachster feststellender Sätze verstanden; also: Hier ist der Vater. — Ist das ein Bach? — Das Auto ist da! — Als Stilmittel verwendet, kommt solcher Ausdrucksweise gelegentlich eine gewisse einprägsame Kraft zu, wie die nachstehende Briefstelle darzutun vermag:

«... Am Abend eilte ich nach Hause. Erwartungsvoll trat ich in mein Zimmerchen. Da — eine Vase, eine hohe erdfarbene Vase — Rosen, ein überreicher Strauss tiefroter Rosen — und ein Buch, die Briefe Bettinas! — Du begreifst meine Freude, meinen Jubel.»

Der eigentliche Einwortsatz der frühesten Kindersprache geht aber über das blosse Feststellen von etwas Vorhandenem hinaus. Alle Eltern wissen gar wohl, dass ein und dasselbe Wort sehr Verschiedenes meinen kann und meistens eine sehr kräftige Willensäusserung bedeutet, die man aus dem Tonfall allein oder sicher aus den Umständen verstehen kann. Das eine Wort «mama» meint dann: Ich habe Hunger! — Es tut mir etwas weh! — Es ist mir langweilig. — Hilf mir! — Du bist lieb. — Auch verbale Äusserungen wie «ade», «ässe» werden mit einem besonderen Satzsinn gesprochen und verstanden.

Aus den Einwortsätzen heraus wachsen die sogenannten «Mehrwort-Sätze», deren Kennzeichen das Nacheinander un-

flektierter, aber irgendwie sinnmässig zusammengehöriger Wörter ist. «Wortaggregate mit Satzsinn» müsste man sie richtigerweise heissen. «Mami lieb warte bubi cho weh weh.» — Nach dem dritten Altersjahr wird solche Ausdrucksweise kaum mehr gebraucht, dagegen fallen einzelne Erstklässler in schriftlichen Arbeiten gelegentlich auf diese Stufe zurück.

Dass eine leistungsfähige Sprache ohne Flexion möglich ist, beweist die chinesische. Charlotte Bühler ist diesen Problemen in ihrer Untersuchung «Über die Prozesse der Satzbildung» (9) nachgegangen. Versuche lassen bald erkennen, dass Tatsachenberichte aus dem Alltag, bei denen die Sinnzusammenhänge zwischen den einzelnen Wortbedeutungen leicht zu erraten sind, auf Flexion und Fügungen verzichten können und doch verstanden werden; so etwa: «Morgen bauer sagen alter knecht anspannen wagen feld fahren kartoffeln graben auch kommen alle helfen abend fertig kartoffeln keller.» Entsprechendes Radebrechen kennen wir aus Gesprächen mit Fremdsprachigen. Es handelt sich dabei wie bei unsern Kindern um einen ungefährlichen Agrammatismus, der nur auf ungenügender Übung beruht.

Im flüchtigen Gespräch ist satz-stellvertretendes Verwenden von blossen Wörtern und Wortgruppen, deren umfassenderes Meinen aus dem Zusammenhang erraten werden muss, sehr häufig. Da dabei in der Regel flektierte Formen verwendet werden, bezeichnet man diese Äusserungsweise als «Satz-Brocken-Stil». Otto von Greyerz setzt ein solches Gespräch geradezu an den Anfang eines Kapitels über den Satz, und zwar als Gegengewicht zu hochtönenden Satzdefinitionen. (19/S. 192). Er meint, dass man sich zum Ausdruck lebhafter Gefühle sehr wohl «ungrammatischer Satzbildung bedienen» dürfe. Wenn er im weitern folgert, es gebe zwischen Wort und Satz gar keine feste Grenze, so kann ich ihm allerdings nicht beipflichten, wie aus den einleitenden und aus weiteren Ausführungen deutlich wird. — Auf Zurufe wie: Auf! — Säcke aufnehmen! — Sammlung! oder Kundgaben wie: Ach! — O diese Kinder! — Woher die

Kraft? ! — Scheusslich!, die teils formelhafte Satzteile mit vollem und eindeutigem Satzsinn sind, teils flektierte satzvertretende Wörter, über deren umfassendere Meinung im gegebenen Fall kein Zweifel bestehen kann, sei nur hingewiesen. — All dies spielt nicht nur in der Umgangssprache der Kinder eine wichtige Rolle, sondern es dringt oft in ihre schriftlichen Arbeiten hinein und sollte dort nicht einfach als Anzeichen ihres unentwickelten «Satzgefühls» betrachtet werden.

Der grammatisch richtige und selbständige Satz muss nach der traditionellen Theorie mindestens Subjekt und Prädikat enthalten. Solche Sätze werden vom dritten Lebensjahr an neben den bisher beschriebenen Ausdrucksweisen entwickelt und bald erweitert. Immerhin ist zu beachten, dass, grammatisch beurteilt, aus Objekt plus Prädikat bestehende «Sätze» früher und vorübergehend häufiger gebildet werden: «Babi ha!» — «Brot ässe.» — «Mami goo!» Psychologisch analysiert, sind sie als Klitterungen der wesentlichen Bestandteile von Bewusstseinsinhalten anzusehen, die mit vollständigen Sätzen mitgeteilt wie folgt lauten würden: «Da ist 's babi. Ich möcht's ha!» — «Da isch brot. Ich ässe devo.» — «Da isch d'mame. Ich möcht zum mami goo!»

Stern und andere berichten übereinstimmend, dass normale Kinder in sprachlich lebhaftem Milieu die Prinzipien der Satzbildung bis spätestens am Ende des 5. Lebensjahrs vollkommen erfasst hätten und anzuwenden wüssten, inbegriffen alle möglichen Formen der Neben- und Unterordnung im Satzverband. Eigene Beobachtungen bestätigen diesen Sachverhalt. Eine quantitative und qualitative Analyse der Satzbildung vorschulpflichtiger Kinder ist meines Wissens allerdings noch nicht versucht worden. Sie ergäbe bestimmt, dass die gelegentlich aufgestellte Behauptung, die Kinder erreichten in der Schriftsprache nie die syntaktische Gewandtheit, die sie in der Mundart schon vor Schuleintritt unter Beweis zu stellen wüssten, nicht zutreffend ist.

c) Die Satzbildung in der Schriftsprache:

Zwischen den schriftsprachlichen Sätzen, welche Schüler von der 4. Klasse an während des Unterrichts bilden und den mundartlichen, welche die gleichen Kinder beim geruhsamen Erzählen äussern, bestehen keine wesentlichen grammatischen Unterschiede; denn jene werden meistens nach vertrauten Satzplänen des Dialekts geformt. Die wichtige Achsenstellung des finiten Verbs ist beiden Sprachen gemeinsam und ebenso das freie Einreihen der übrigen Satzglieder nach den Bedürfnissen des Hervorhebens und des Anschlusses. Die Elementarschüler machen von dieser letztern Möglichkeit noch wenig Gebrauch; sie halten sich vorsichtigerweise gern an den Normalplan Subjekt — Prädikat — Objekt.

In der natürlich gesprochenen Sprache sind Satzmelodie und Wortbetonung wesentliche Ausdruckshilfen zum Kennzeichnen der hierarchischen und logischen Ordnung des Inhaltes. Ihr vollständiger Ausfall in der geschriebenen Sprache sollte durch lexikalische und syntaktische Mittel möglichst weitgehend ersetzt werden. Des vierzehnjährigen Lessings Rat an seine Schwester: «Schreibe wie du redest, so schreibst du schön», darf jedenfalls nicht als allgemeine Regel angewendet werden. Unsere Schüler müssen genauer schreiben als sie sprechen, um gleich gut verstanden zu werden. Diese Kunst ist nur allmählich und durch stetes bewusstes Üben zu erlernen. Zwar hätte jeder Schreiber Anspruch darauf, dass man sein Geschriebenes mit Stimme lese und aus dem eigenen Wissen um die Sprechmelodie etwas beitrage zum rechten Verstehen; die Satzzeichen wollen ja nicht zuletzt eine Hilfe zu diesem Zwecke sein. Aber wer darf heute noch auf derart entgegenkommende Leser rechnen? Vielleicht der Schüler?

Es ist indes durchaus in Ordnung, wenn die Sätze in Fibeln und Lesebüchern der ersten Schuljahre unmittelbar an solche der Mundart anklingen, da die Kleinen daran die Stimmführung der neuen Sprache erlernen können, ohne durch formale Schwierigkeiten belastet zu werden.

Wie durch syntaktische Mittel Akzente gesetzt und logische Beziehungen angedeutet werden können, welche Fügungsweisen und Bindewörter nur in der Schriftsprache gebräuchlich sind, das lehrt der Unterricht sukzessive. Leider besitzen wir noch keinen systematischen Katalog der hier zu leistenden Arbeit, wie ihn Scheiblhuber in seinem Büchlein «Über den psychologischen Verlauf der Sprachaneignung» teilweise zusammengestellt hat (42).

Der Sprachphilosoph Fritz Mauthner hat in seinen «Beiträgen zu einer Kritik der Sprache» (28/Kap. XII) sehr eindrücklich aufgezeigt, dass die stumme Schreibsprache sich von ihrer Mutter, der Sprechsprache emanzipieren kann, so vor allem bei wissenschaftlichen Schriftstellern, aber auch bei Dichtern. Es kann dann ein nach Wortgebrauch und Satzbildung eigenartiger Stil entstehen, der aus dem Munde eines frei Sprechenden diesen als Narren erscheinen liesse. Die Gefahr eines solchen Papier- oder «Dintendeutsch» in der Schule ist von neuern Didaktikern genügend geschildert worden, und man darf sagen, dass der Deutschunterricht an unsern Schulen den natürlichen und notwendigen Zusammenhang zwischen sorgfältiger Sprech- und volkstümlicher Schreibsprache zu bewahren und zu benutzen sucht. Er erstrebt dementsprechend nicht mehr und nicht weniger, als dass unsere Jugend am Ende der Schulzeit klar gegliederte, überschaubare Sätze, eine sachlich genaue und doch anmutige Zwecksprache schreibe.

Wenn in den uns vorliegenden Aufsätzen und Übungen über 95% aller Sätze positiv aussagende mit beschreibender Absicht sind, so erklärt sich dies vor allem aus der fast alleinigen Pflege der Darstellungsfunktion beziehungsweise des sachlich orientierenden Aufsatzes. Der sprachliche Ausdruck des persönlichen Fühlens und Wollens, der in der Umgangsprache eine wichtigere Rolle spielt und der später auch in den Privatbriefen vorherrschen soll, wird in unsern Schulen kaum gefördert.

Mit diesen Hinweisen dürften die stärksten Kräfte und die massgeblichen Einflüsse für die Entwicklung des Satzbaus an-

gezeigt worden sein, und wir können uns der Betrachtung unseres Materials im Besonderen zuwenden.

d) Quantitative Feststellungen:

Die Wörter und Sätze der beiden Arbeiten «Ein unvergessliches Erlebnis» und «Bericht über eine Beobachtung» sind ausgezählt und die Quotienten «Anzahl Wörter je Satz» sind berechnet worden. Es ergaben sich bei je rund 35 000 Wörtern die folgenden Durchschnittswerte:

Tabelle 3

Arbeit	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.
Erlebnis	10,5	10,1	11,6	9,2	9,0	10,0	10,8	11,2	11,5
Bericht	8,0	9,6	10,5	9,7	12,0	10,3	12,3	12,5	11,4
Mittel	9,3	9,9	11,0	9,5	10,5	10,2	11,5	11,9	11,5

Übereinstimmend zeigt sich ein nur sehr geringes Schwanken der durchschnittlichen Wortzahl je Satz. Trotz dieser quantitativen Stabilität vollzieht sich eine bedeutende qualitative Entwicklung. Um diese einschätzen zu können, genügt eine vergleichende Lektüre von Arbeiten verschiedener Schuljahre, die ungefähr dieselbe Wortzahl je Satz aufweisen. Viele jüngere Schüler reihen kunstlos syntaktische Wortgruppen aneinander; ältere dagegen bilden den Einzelvorstellungen entsprechend einfache Sätze oder Satzgefüge, die vielgliedrig gebaut sind. — Fehlt ein stärkerer gefühlsmässiger Anreiz, z. B. beim «Bericht» oder bei der «Bildbeschreibung», so werden die einzelnen Aussagen der Elementarschüler eher gesondert vorgebracht, und die Wortzahl je Satz bleibt bescheiden, während umgekehrt

von der Realstufe an die geruhsamere Stimmung zum anschaulich satten Ausbau der Sätze veranlasst.

Das auffallende erste Maximum in der 3. Klasse erklärt sich aus der dannzumal erreichten Fertigkeit im Schreiben und im Verfügen über Worte. Die Mehrzahl dieser Kinder lässt dem Redefluss freien Lauf und ein Teil fasst so viel als möglich in den mit «und» und «dann» verhängten Satzketten zusammen. (Vergleiche Tabelle 5, Kolonne D). Die unterrichtlichen Massnahmen gegen diesen Unfug wirken sich zugunsten von einfachen Sätzen und Satzgefügen mit einem Nebensatz aus. Was dies für die qualitative Entwicklung bedeutet, lässt die aufmerksame vergleichende Lektüre der Aufsätzchen aus dem 3. und 4. Schuljahr fühlen.

Die Analyse des Berichtes hat für die Anzahl Aussagen je Satz folgende Zahlen für die 1. bis 9. Klasse ergeben. (Tabelle 1, Kolonne E):

/ 1,2 / 1,7 / 1,7 / 1,6 / 1,6 / 1,8 / 1,8 / 1,8 / 1,7 /

Von einer entsprechenden Berechnung zum Aufsätzchen «Ein unvergessliches Erlebnis» darf auf Grund von Stichproben angenommen werden, dass sich ebenso ausgeglichene Mittelwerte ergeben würden. Aber auch von dieser Ausgeglichenheit aus darf nicht auf das Fehlen einer Entwicklung geschlossen werden. Jedes aufmerksame Durchlesen von Arbeiten der aufeinanderfolgenden Klassen zeigt den bedeutsamen Aufstieg von der bloss anreihenden Nebenordnung (Parataxe) zur Über- und Unterordnung (Hypotaxe) der Sätze. Wie dieser Prozess verlaufe, wurde durch detailliertes Auszählen der Sätze in «Ein unvergessliches Erlebnis» ermittelt.

Zu den Promillzahlen der Tabellen 4 und 5 ist auf Grund von Beobachtungen an andern Arbeiten noch zu bemerken, dass bei den jüngern Schülern affektive Schreibimpulse die Anzahl der einfachen Sätze vermindern, während anderseits sachliche Gebundenheit ihre Anzahl steigert.

Tabelle 4 (Promillzahlen) zu Aufgabe III

Einfache Sätze «a».

Zusammengezogene Sätze «b».

S.-Verbindungen: kopulative **«c»**, adversative **«d»**, kausale **«e»**.

S.-Gefüge mit einem Nebensatz: der Zeit **«f»**, des Orts **«g»**, der Art und Weise **«h»**, des Grundes **«i»**, zuschreibend **«k»**, ergänzend **«l»**, andere N.sätze **«m»**.

Erweiterte Satzverbindungen «n».

Erweiterte Satzgefüge «o».

Kl.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	k	l	m	n	o
1.	436	16	23	—	—	86	—	—	—	31	210	—	109	78
2.	637	39	19	11	4	66	—	—	8	4	23	—	151	38
3.	500	83	28	15	9	95	—	3	25	13	31	—	185	15
4.	540	82	42	18	17	111	—	—	10	17	35	—	103	21
5.	628	39	27	18	6	110	—	6	18	33	36	—	56	24
6.	563	92	34	11	17	52	3	6	21	29	46	3	98	22
7.	510	69	52	30	18	46	2	8	26	62	40	4	111	18
8.	484	61	81	36	20	49	—	18	31	49	58	2	90	18
9.	555	47	53	16	22	50	—	19	16	84	47	—	69	25

Anmerkung: Das Minimum der einfachen Sätze und das korrespondierende Maximum der Objektsätze bei der 1. Kl. ist durch die ungewollte Beeinflussung einer mitarbeitenden Klasse bedingt, derzufolge fast alle ihr Aufsätzchen wie folgt anfingen: «Ich erinnere mich, wo mir einmal ...» oder «Ich erinnere mir als der Vater ...» — Das starke Überwiegen der Satzgefüge mit einem zeitbestimmenden Nebensatz ist kein allgemeines Charakteristikum, sondern durch die Aufgabe bedingt. Besonders viele jüngere Schüler fanden sich durch diese veranlasst, ihre Arbeit zu beginnen: «Als ich einmal ....»

Tabelle 5 (Promillzahlen) zu Aufgabe III

Einfache und zusammengezogene Sätze **A**
Satzverbindungen Hauptsatz plus Hauptsatz **B**
Satzgefüge Hauptsatz plus Nebensatz **C**
Erweiterte S.verbindungen und S.gefüge **D**

Schuljahr	A	B	C	B plus C	D
1.	452	23	335	358	187
2.	676	34	101	135	189
3.	583	52	167	219	200
4.	622	77	173	250	124
5.	667	51	203	254	80
6.	655	62	160	222	120
7.	579	100	190	290	129
8.	545	137	207	344	108
9.	602	91	216	307	94

Bezeichnend für die Entwicklung des Satzbaus sind die Zahlen für die erweiterten Satzgefüge und Verbindungen (Tab. 5/D), und besonders die der Verbindungen (Tab. 4/n). Ihrer sehr auffallenden Abnahme nach der 3. Klasse steht eine beachtliche Zunahme der nur zweiteiligen Gebilde gegenüber (Tab. 5/B+C). Dieser Sachverhalt ist übereinstimmend mit früheren Feststellungen dahin zu interpretieren, dass Schulung und eigene intellektuelle Entwicklung die Kinder veranlassen, ihre Gedanken in übersichtlich klaren syntaktischen Verhältnissen zum Ausdruck zu bringen. — Die Mittelwerte der III. Kl. Sekundarschule erklären sich, wie schon einmal erwähnt, durch die Vorherrschaft des Hauptsatz-Stils in einer der beteiligten Klassen.

Überraschen muss der ziemlich gleich bleibende Anteil der einfachen und der zusammengezogenen Sätze (Tab. 5/A). Auf Grund der Lektüre wird einem diese Tatsache nicht bewusst; man wäre im Gegenteil geneigt, ein überwiegendes Hervortreten der zusammengesetzten Gebilde zu behaupten. Die angenehme Täuschung wird vermutlich durch die allgemein flüssigere Satzfolge und die stärkere innere Bündigkeit in den Aufsätzen der älteren Schüler bewirkt. Wir haben darauf in der Beschreibung der Stil-Entwicklung hingewiesen, indem wir die «Bildbeschreibung mit den Versuchen, ein Mosaik zu gestalten, verglichen.

Wichtig als Kennzeichen der qualitativen Entwicklung sind die Verschiebungen innerhalb der Satzgefüge mit einem Nebensatz (Tab. 4/f—m). Die Vorherrschaft der zeitbestimmenden Nebensätze ist zwar eine allgemeine Erscheinung, doch in dem Ausmasse, wie sie hier vorliegt, eindeutig durch das Thema bedingt. Fast alle Schüler bis zur 5. Klasse fühlen sich veranlasst, einen oder mehrere Sätze mit «Als ich einmal...», «Als mein Bruder...» einzuleiten. Dies erinnert an unsere Feststellung, wonach in der 4. und noch in der 5. Klasse eine maximale Zahl von Sätzen mit einem Zeitadverb eingeleitet wird. — Später ist das Bedürfnis, Zeitverhältnisse ausdrücklich festzulegen, offenbar nicht mehr so stark vorhanden, und diese können durch den immanenten Zeitgehalt der sich folgenden Aussagen genügend angezeigt werden. Gegenläufig zur Abnahme der zeitbestimmenden Nebensätze nimmt der Anteil der andern zu, insbesondere der attributiven. Auch diese numerische Feststellung stimmt mit den frühern Beobachtungen der Stil-Entwicklung überein, der sprachliche Ausdruck ziele auf immer grössere qualitative Differenzierung hin. — Die ganz aus der Reihe fallende Zahl 358 für B+C der 1. Klasse ist in der Anmerkung zu Tabelle 4 erklärt.

Die Verwendung von Satzverbindungen hält sich in engen Grenzen. Wir werden sehen, dass sogar die Aufgabe, Bindewörter wie «nämlich» und «aber» in einem Satze zu verwenden, nur eine Minderheit von Sekundarschülern veranlassen konnte, eine entsprechende Satzverbindung zu schreiben. — Innerlich

jedoch stehen oft zwei durch einen Punkt getrennte Sätze in einem kausalen oder adversativen Sinnverhältnis. Würde der Schüler diese Stellen sprechen, so käme seine diesbezügliche Meinung durch die Betonung deutlich zum Ausdruck. Wir arbeiten ja beim Reden ständig mit Betonungshilfen, um im Hörer eine bestimmte seelische oder intellektuelle Einstellung hervorzurufen. Dass dies in der geschriebenen Sprache durch syntaktische Mittel, vorab durch geeignete Konjunktionen geschehen sollte, muss der Schüler durch viele Übungen erlernen; denn in unserer Mundart sind die meisten schriftsprachlichen Bindewörter für Satzverbindungen durchaus ungebräuchlich oder überhaupt nicht vorhanden. Man darf vom Unterricht allerdings Erfolge nur soweit erwarten, als dem Kinde gegensätzliche und begründende Verhältnisse innerlich wichtig werden, und es überhaupt von seinem intuitiv-anschaulichen Denken zum diskursiven fortschreitet. Dies ist erfahrungsgemäss erst im Pubertätsalter der Fall. Da der Schulaufsatz zudem fast ausschliesslich die Darstellungs- und eventuell noch die Ausdrucksfunktion der Sprache pflegt, die Satzverbindungen aber nur in grammatischen Analysen behandelt werden, so ist es natürlich, dass unsere Volksschüler die syntaktischen Feinheiten nicht eigentlich entwickeln.

Die in der vorliegenden Statistik sich abzeichnenden Profile der Satzbildung zeigen eine erfreuliche Übereinstimmung der schriftsprachlichen Entwicklung mit der intellektuellen. Der durch Schulung bedingte Anteil übersteigt jedenfalls das pädagogisch zu verantwortende Mass nicht.

e) Vorherrschende Satzpläne:

Es geschieht öfters, dass jemand einen Satz anfängt, aber nicht beendigen kann, weil ihm plötzlich Worte fehlen, oder weil ihm die Aussagegrundlage nicht klar genug fassbar ist. Gelingt bei einem weiteren Versuch die befriedigende Wiedergabe des Bewusstseinsinhaltes, so zeigt es sich in der Regel, dass schon der

zuerst verwendete Satzplan zweckdienlich war. Nur ausnahmsweise kann eine angefangene Äusserung nicht zu Ende geführt werden, weil ein untaugliches Satzschema gewählt worden ist. Jeder Sprachkundige verfügt über eine grössere Anzahl solcher Schemata; z. B. für Befehls-, Aussage-, Frage-, Urteilssätze sowie über Fügungsweisen für Neben- und Unterordnung, und er gebraucht sie spontan und unbewusst, seinem Mitteilungswillen entsprechend.

Natürlicherweise geschieht die Satzbildung beim Reden oder Schreiben innerhalb umfassender gedanklicher Zusammenhänge. Ob dabei die sprachliche Leistung wesentlich als Analyse komplexer Vorstellungen aufzufassen sei, oder ob vielmehr durch sie eine Synthese von vereinzelten Vorstellungen zu einem umfassenden Bewusstseinsinhalt vollzogen werde, ist in der Sprachpsychologie umstritten. Das Problem ist ein Sonderfall des noch immer ungeklärten Verhältnisses von Denken und Sprechen. So behauptet beispielsweise Hermann Wunderlich 1892:

«Der Satz ist die Urform sprachlichen Ausdrucks, die sich von der einfachsten Interjektion ‚O' bis zum vielumfassenden Satzgebilde eines Philosophen ausdehnen kann.» ... «Ein Satz ist der sprachliche Ausdruck für eine Verbindung von Vorstellungen miteinander zu einer neuen in sich abgeschlossenen Einheit.»

Im betonten Gegensatz zu solchen Auffassungen schreibt Wundt (Völkerpsychologie, Bd. II, S. 241; Ausgabe 1904):

«Der Ausdruck, der Satz sei ‚eine Verbindung von Vorstellungen' ebenso wie der andere, er sei ‚eine Verbindung von Wörtern', ist psychologisch unhaltbar. Vielmehr ist er die Zerlegung eines im Bewusstsein vorhandenen Ganzen in seine Teile.» ... Er ist «der sprachliche Ausdruck für die willkürliche Gliederung einer Gesamtvorstellung und ihrer in logische Beziehung zueinander gesetzten Bestandteile.» — (Weitere Beispiele siehe 40/Heft III, S. 99 und 208 ff., sowie 10/S. 356.)

Einig ist man sich lediglich, und dies ist für unser Anliegen wesentlich, dass in den modernen Sprachen jeder Satz eine nach syntaktischen Regeln gegliederte Sinneinheit sei. Bühler hat

darum die Kurzformel vorgeschlagen: «Sätze sind die (kleinsten, selbständigen) Sinneinheiten der Rede.»

Betrachtet man lediglich geschrieben vorliegende Sätze, so scheint die Frage: «Analyse oder Synthese?» unwichtig. Beobachtet man dagegen Schüler beim Schreiben, so erhält sie eine gewisse praktische Bedeutung. Da sieht man die Kleinen oft mühsam Wort um Wort suchen. Eine Vorstellung, ein Gedanke scheint ihnen gegeben, sie ganz zu beherrschen; die adäquate sprachliche Wiedergabe ist schwer zu finden. Die Arbeit beginnt offensichtlich mit einer Analyse des Bewusstseinsinhaltes, indem dieser von gewussten und aktiv verfügbaren Worten her aufgeteilt wird. Darauf folgt die Satzbildung als logisch formale Synthese entweder mit Hilfe eines spontan aktualisierten Satzplanes oder, in schwierigen Fällen, durch bewusste syntaktische Konstruktion nach Massgabe der erkannten Beziehungen zwischen den einzeln erfassten Gegebenheiten (Wörtern). Ebenso verfahren Erwachsene notwendigerweise gegenüber neuartigen Erlebnissen und Gedanken, die nur mittels klarer sprachlicher Durchdringung gemeistert werden können. Es zeigt sich deutlich, dass jede sprachliche Leistung ursprünglich sowohl Analyse (Wortfindung) als auch Synthese (Satzbildung) voraussetzt, und dass beide letzten Endes in einem korrelativen Verhältnis zueinander stehen. Von der Wahl der Worte hängt die Genauigkeit, von der Bildung der Sätze die Klarheit der Äusserung ab.

Soll die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungsfähigkeit unserer Volksschüler beurteilt werden, so darf man angesichts der geschriebenen, d. h. fertig vorliegenden Sätze deren zwiefache Herkunft nicht vergessen. Nur innerhalb absolut vertrauter und oft besprochener Lebensumstände vollziehen sich Wortfindung und Satzbildung so gewandt, dass man maximale Leistungen erhält.

Die Aufgaben VIa und VIb sollten den synthetischen Prozess der Satzbildung gesondert aktualisieren. Die Möglichkeit, schon vorhandene Bewusstseinsinhalte mitzuteilen, blieb

ausgeschaltet. Die dabei herauskommenden Leistungen vermögen unsere beobachtend gewonnenen Einsichten zu ergänzen und zu modifizieren.

Praktisch kann ein zwei- oder dreigliedriger Satz genügen, ein gegebenes Wort richtig anzuwenden, ausgenommen wenn es ein Bindewort ist. Anderseits legt die Oekonomie des Denkens nahe, den ersten besten Einfällen zu folgen, und diese führen gewöhnlich über eine einfachste Prädikation hinaus. Es ist also vorauszusehen, dass in dieser Situation sprachlich schwache Schüler mehr an eingeübte und sich leicht einstellende Satzpläne gebunden sind, sprachlich gewandte mehr gedanklichen Assoziationen folgen können. Prinzipiell ist dies auch bei freien Aufsätzen so.

Der Auftrag, ein gegebenes Wort in einem beliebigen Satz zu verwenden, macht es zum psychologischen Subjekt. Liegt zum Beispiel «stark» vor, so muss der Schüler den Satz sowohl inhaltlich als auch formal davon ausgehend bilden. Er wird sich fragen: «Wer ist stark?» oder «Was ist stark?» — Eine solche Frage ist nun freilich von keinem der über 550 Kinder aufgeschrieben worden, sondern nur eine naheliegende Antwort darauf. Den jüngern Schülern bietet der Alltag, den ältern häufig das Schulwissen den Stoff.

Aus Raumgründen müssen die Beispiele auf wenige Belege zu den das Typische allein berücksichtigenden Kommentaren beschränkt werden. Zudem fassen wir zu drei Gruppen zusammen:

E = Elementarstufe = 1.—3. Schuljahr
R = Realstufe = 4.—6. Schuljahr
S = Sekundarstufe = 7.—9. Schuljahr

Aufgabe VIa

Eigenschaftswörter: stark — treu — frei.

Die Elementarschüler haben alle vorgelegten Eigenschaftswörter ausschliesslich prädikativ verwendet. Den Satzplan zu

einer Aussage «etwas ist so» kennen alle seit frühester Kindheit, und es gilt also nur noch, ein passendes Subjekt zu suchen, welches im eigenen «Ich» auch sofort gefunden wird. Noch viele Schüler der Realstufe folgen durchaus diesem Schema.

Attributive Verwendung eines Adjektives verlangt, dass man von «etwas so Seiendem» noch etwas aussage. Es sind erst Sekundarschüler, die sich häufiger hiezu entschliessen. Dabei unterscheiden sich allerdings ihre Sätze ganz allgemein durch grössere Fülle, und es ist keineswegs so, dass unsere Kinder dem Wege der geringsten Anstrengung folgen. Im Gegenteil kann man oft eine echt spielerische Freude beobachten, vom gegebenen Reizwort aus eine nette Floskel zu bilden.

Auffallend ist, dass der adverbiale Gebrauch sehr selten vorkommt, obwohl Aussprüche wie «Es regnet stark» auch den Jüngsten wohlvertraut sind. Das Fehlen solcher Sätzchen kann weder mit inhaltlichen noch mit formalen Schwierigkeiten erklärt werden, sondern nur mit der psychologisch gewichtigen Tatsache, dass das gegebene Adjektiv zuerst aus seiner zentralen Bedeutung als psychologisches Subjekt gelöst werden müsste, um als Adverb gebraucht werden zu können. — Aus entsprechenden Gründen werden gegebene Hauptwörter wenn irgend möglich als grammatische Subjekte verwendet.

E Ich bi stark. — Der Vater ist stark. (über 90%)
Ich bin treu. — Meine Katze ist treu.
Ich han frei. — Der Abe ist frei.

R Der Turner ist stark. — Ein Riese ist stark.
Der Hund ist treu. (über 75 %) — Mein Freund ist treu.
Wir haben am Nachmittag frei. — Die Vögel fliegen frei umher.

S Bei starker Bise ist es draussen ungemütlich.
Die Schweizergarde blieb dem König treu.
Als der Sträfling wieder frei war, fing er das gleiche liederliche Leben von neuem an.

Hauptwörter: Farbe — Strafe — Krieg — Christkind —

Im Werfall gegebene Hauptwörter empfehlen sich in erster Linie als grammatische Subjekte. So kommen etwa Erstklässler

dazu, zu schreiben: «Farbe ist schön.» — «Strafe ist Dätsch.» Im allgemeinen folgen die Schüler aller Klassen einer praktisch vernünftigen Anwendung, d. h. Substantive wie «Christkind» oder «Krieg» werden, von den jüngeren Schülern ausschliesslich, als Subjekte, «Farbe» und «Strafe» als Objekte eingesetzt, ausnahmsweise auch als Bestandteile von Attributen oder Adverbialen. Widerstrebt das gegebene Hauptwort der Verwendung als Subjekt, so bietet sich das «Ich» als solches an. — Im grossen und ganzen zeigen die Sätze gleichartige Stufenmerkmale wie wir sie bei den Adjektiven feststellten. Die Zahl der Satzglieder nimmt allgemein zu und neben einfachen Sätzen werden öfters auch zusammengesetzte geschrieben. Manche Schüler der Realstufe fügen ihren Sätzchen bereits auch Bestimmungen und Zuschreibungen ein. Die Sekundarschüler endlich bringen das gegebene Wort irgendwie unter, verstecken es vielleicht irgendwo in einem Satzgefüge.

Schematisch könnte man die Entwicklung wie folgt angeben:

E Subjekt — Prädikat — (eventuell Objekt)

R Subjekt — Prädikat — Objekt (eventuell Adverbiale oder Attribut; eventuell ein Nebensatz)

S S — Pr — O — Adv. — Attr. — (eventuell Nebensätze)

E Ich han Farbe. — Die Farbe ist blau. — Die Hose sind voll Farbe.
Ich bekommen Strafe (über). — Der Vater gibt Strafe.
Krieg ist dreinschlagen. — Der Krieg ist fertig.
Das Christkind kommt bald. — Das Christkind bringt mir eine Trumle.

R Ich habe alle Farben verbraucht. — Rot ist eine schöne Farbe.
Zur Strafe musst du da bleiben. — Er hat die Strafe verdient.
Der Krieg brachte viel Elend. — Die Schweiz hatte keinen Krieg.
Ich freue mich auf das Christkind. — Das Christkind ist in einer armen Hütte geboren.

S Mein Mantel ist von brauner Farbe. — Helle, leuchtende Farben sehe ich gerne; aber ich trage sie nicht gerne.
Diese Strafe war gerecht. — Wenn du jetzt nicht kommst, erhältst du eine Strafe.

Der Krieg zerstörte manches Familienglück. — Die Jugend sollte helfen, dass es keinen Krieg mehr gibt.
Mein Brüderchen freut sich auf das Christkind. — Den kleinen Kindern soll man ihren Glauben an das Christkind lassen.

Zeitwörter: warten — glauben — verdiente — geschlagen —

Einfach löst sich die Aufgabe, wenn ein Verb gegeben ist. Es genügt ja, ein einigermassen passendes Subjekt davor zu setzen. Dazu bietet sich wiederum die eigene Person an. Ein Hilfszeitwort erlaubt, die Grundform beizubehalten. Ältere Schüler nehmen statt dessen einen Satzgegenstand in der 1. oder 3. Person Mehrzahl. — Die mögliche Verwendung von «geschlagen» und «verdiente» als Verbaladjektive haben nur wenige Sekundarschüler entdeckt.

Allgemein werden wiederum die Satzschemata nach den schon bekannten Stufen gebraucht. Befehls- oder Fragesätze, verneinte Aussagen kommen so gut wie gar nie vor.

E Ich muss warten. — Warten und fortrennen.
Ich glaube das. — Ich glaube an den Vater.
Der Bruder hat (mich) geschlagen. — Die Uhr hat geschlagen.
Der Vater verdiente (das Geld). — Ich habe ein Föfper (Fünfer) verdiente.

R Im Laden muss man warten. — Wir warten auf den Zug.
Ich glaube nicht an das Christkind. — Ich glaube, der Zug ist schon abgefahren.
Der Pfahl wird in den Boden geschlagen. — Er sitzt wie ein geschlagenes Hündchen da.
Der Vater verdiente das tägliche Brot. — Du hast die gute Note verdient.

S Beim Doktor warten immer viele Leute. — Sei pünktlich, lass mich nicht lange auf dich warten!
Das Gericht wird dem Verbrecher nicht glauben. — Glauben macht selig.
Als mein Vater mit mir schimpfte, fühlte ich mich wie geschlagen.
Ich verdiente Geld und konnte damit Schuhe kaufen.
Es gibt Männer, die das verdiente Geld im Wirtshaus vertrinken.

Formwörter: aber — nämlich — warum — ach —

Die syntaktische Funktion von Wörtern wie «nämlich» und «aber» scheint vor der 6. Klasse nur vereinzelten Schülern bekannt zu sein. «Aber» wird dementsprechend vor allem als Auftakt zu vorwurfsvollen Ausrufen verwendet, «nämlich» als Einleitung zu irgendwie erklärenden Einzelsätzen. Sogar bei Sekundarschülern scheinen die dazugehörigen Schemata für adversative bzw. kausale Satzverbindungen noch nicht genügend gefestigt, um auf Grund der Aufgabe angewandt zu werden.

E Nämlich ich habe einen Feufer verlore. — Es ist nämlich kalt. — Ich habe Freud am Christkind nämlich weil es mir eine Windjacke gebracht hat.

Aber Marili! — Aber die Armen haben nicht viel an Weihnachten.

R Er hat nämlich Zahnweh. — Jetzt bin ich nämlich frecher als früher. — Er ist arm, sein Vater hat nämlich keinen guten Lohn. Nämlich kommt von Name.

Aber schäme dich. — Aber Kurtli, das darfst du nicht. Die Mutter sagte nein, aber ich ging doch.

S Ich bin nämlich erst 14 Jahre alt. — Der nämliche Bursche kam nochmals herein. — Der Hund, welcher an mir hochsprang, war nämlich so gross, dass ich mich nicht wehren konnte. — Er kommt nicht; er ist nämlich krank.

«Aber Hans», sagte der Lehrer, «das hätte ich von dir nicht erwartet.» — Der Aufsatz ist gut; aber die Schrift lässt zu wünschen übrig. — ‚Aber' ist das erste Wort für Ausreden. — «Das ist recht schöne; aber», so sagen die Pessimisten.

Der Auftrag, mit «warum» Sätzchen zu bilden, liefert gutes Material für eine Abklärung der philosophischen und lebenspraktischen Probleme, wie sie Kindern verschiedener Altersstufen und gesellschaftlicher Herkunft eigentümlich sind. Um über die Bildung von Fragesätzen Aufschlüsse zu erhalten, müsste die Aufgabe lauten: Bildet Sätze, die eine Frage enthalten!

«Ach» leitet, wie nicht anders zu erwarten ist, allgemein Stoss-

seufzer ein. Dennoch wird die Entwicklung der Satzbildung an diesen Beispielen eindrücklich sichtbar.

E Warum tust du brigen (weinen)? — Warum kommt er?

R Warum ist er krank? — Warum ist es so schrecklich auf der Welt?

S Der Philosoph frägt sich: «Warum sind die Menschen nie zufrieden?»
Der Flüchtling schrie: «Warum, warum lässt ihr mich nicht in die Schweiz hinein?»

E Ach du liebi Zeit. — Ach dieser Krach! — Ach, der Schnee ist wieder fort.

R Ach hör doch auf zu jammern! — «Ach, ich mag nicht mehr!» klagte Fritz.

S «Ach, wenn ich noch einmal in die Schule könnte, ich würde mehr lernen!», hörte ich gestern meine Tante sagen.

Allgemein ist zur Satzbildung im Anschluss an Reizworte festzustellen, dass über 90% der fast 10'000 Sätze nach dem Schema «Subjekt — Prädikat — (Adverbiale) — Objekt» gebaut worden sind. Anlass für betonte Anfangsstellung eines anderen Satzgliedes gab die Aufgabe nicht, und ein «Anschlusszwang» besteht bei Einzelsätzen auch nicht. — Satzgefüge werden bis zur 6. Klasse nur gebildet, wenn eine vorausgehende inhaltliche Assoziation dazu zwingt, während später bei sprachgewandten Schülern ein Spiel mit Worten und Formen stattfindet, das öfters zu vielteiligen Satzgebilden führt. Auf der Sekundarschulstufe dürfen aber immer noch mehr als die Hälfte aller Sätze einfache, zumeist jedoch vielgliederige Aussagesätze sein.

Aufgabe VI b

Bilde mit jeder der nachstehenden Gruppen möglichst wenige Sätze! (Von der 3. Klasse an zu lösen.)

A) Sonntag / Fenster / Uhr / Leiter / Geld / Dieb /

B) hat / den / niemand / Einbrecher / gesehen / frechen /

C) einige Knaben / der Abwart / bis / vor dem Schulhaus / laut / eine Scheibe / spielten / flog / heute morgen / grossen roten / die mit einem / klirrend / und / in Stücke / herbei gesprungen kam / Ball / dieser / brach /

Bei solchen Aufgaben können keine inhaltlichen Intentionen die Satzbildung leiten; die Schüler sind vielmehr auf ihr grammatisch konstruktives Können angewiesen. Ist dieses nicht stark genug oder wird die Aufgabe nicht klar erfasst, so stellen sich inhaltliche Assoziationen ein, welche die Lösung erschweren oder verunmöglichen. Dessen muss sich auch bewusst sein, wer solche Aufgaben als Intelligenz-Tests durchführen will!

Über die Wörter von A und B ist der Überblick leicht zu gewinnen. Die Bildung eines einzigen Satzes scheint allein von der inhaltlich vernünftigen, beziehungsweise syntaktisch richtigen Fügung, also von der Wahl eines geeigneten einfachen Satzplanes abzuhängen. Dass dies für die (jüngern) Kinder nicht der Fall ist, zeigen ihre Lösungen. — Um über die Wörter und Wortgruppen der Aufgabe C rasch und sicher verfügen zu können, muss das Auffassen und Bilden mehrstufiger Satzgebilde gut eingeschliffen sein. Das ist erst gegen Ende der obligatorischen Schulzeit möglich. — Es haben sich die in den Tabellen 6, 7 und 8 mitgeteilten Zahlen ergeben.

Beispiele und Bemerkungen zu VIb, A

3. Klasse:

1. Am Sonntag war ich in der Stube, und schaute zum Fenster hinaus. Die Uhr schlug drei Uhr. Ich stieg auf die Leiter hinauf. Ich holte das Geld als ich im Bett war. Als ich Milch holen musste sah ich in einem Scopf ein Dieb mit einem Gewehr. Ich hatte Angst. Denn es war ein richtiger Dieb. / 7 S. /
2. Am Sonntag machte die Mutter das Fenster auf. Die Uhr schlug acht Uhr. Ein Leiter des Schülers ging vorbei. Ein Dieb hat Geld gestohlen. / 4 S. /

4. Klasse:

3. Am Sonntag haben wir keine Schule. Ich guckte zum Fenster hinaus. Es ist 10 Uhr. Ein Bauer stellt die Leiter an ein

Tabelle 6, zu VIb, A, Promillzahlen u. Mittelwerte der Anzahl Sätze.

Anzahl Sätze	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.
ein	55	125	60	510	485	690	890
zwei	165	370	375	150	245	255	110
drei	196	200	245	170	215	55	—
vier	252	125	160	170	55	—	—
fünf	55	90	80	—	—	—	—
sechs	84	90	80	—	—	—	—
sieben	165	—	—	—	—	—	—
acht	28	—	—	—	—	—	—
Mittel:	4,2	3,0	3,0	2,0	1,9	1,4	1,1

Tabelle 7, zu VIb, B, Anzahl Sätze.

Mittel:	1,3	1,1	1,2	1,0	1,2	1,0	1,0

Tabelle 8, zu VIb, C, Promillzahlen u. Mittelwerte der Anzahl Sätze.

ein	—	22	20	215	180	333	630
zwei	—	160	185	390	285	333	260
drei	105	274	315	270	240	297	110
vier	210	294	270	90	265	17	—
fünf	365	160	84	35	35	17	—
sechs	50	22	84	—	—	—	—
sieben	50	22	42	—	—	—	—
acht u. mehr	210	45					
Mittel:	6,5	3,9	3,6	2,3	2,7	2,0	1,5

Baum. Eine Frau find ihres Geld nicht mehr. Ein Dieb hat es gestohlen. / 6 S. /

4. Am Sonntag schaue ich zum Fenster hinaus. Wenn man die Uhr der Kirche beschauen will, dann muss man eine grosse Leiter besteigen. Einmal stahl ein Dieb viel Geld. / 3 S. /

5. Am letzten Sonntag kam um vier Uhr der Leiter der Skischule zu uns ans Fenster und rief: Ich habe gern ein wenig Geld wir wollen eine Reise machen. In meinem ganzen Leben noch nie ein Dieb gesehen. / 2 oder 3 S. /

5. Klasse:

6. Der Dieb hat am Sonntag Geld gestohlen. Nachher stieg er zum Fenster hinaus und die Leiter hintunter. Die Uhr tickt.

7. Am Sonntag als das Fenster offen war, kam ein Dieb mit einer Leiter. Er stellte sie an das Haus, kroch ins Fenster hinein und er nahm eine Uhr die viel Geld kostete. / 2 S. /

6. Klasse:

8. An einem wunderbaren Sonntag, als sich alle Leute in der Kirche befanden, schlich sich ein Dieb zu einem Haus. Als er nach der Kirchenuhr gespäht und die Leiter, die er trug, angestellt hatte, kletterte er durch das Fenster. Bald erschien er wieder, beladen mit dem gestohlenen Geld. / 3 S. /

9. Am Sonntag um drei Uhr, stellte ein Dieb eine Leiter an ein Fenster um einzudringen und Geld zu stehlen. / 1 S. /

7. Klasse:

10. Am Sonntag in der Nacht stellte ein Dieb eine Leiter ans Fenster. Er stieg hinein und stahl eine kostbare goldene Uhr und viel Geld. / 2 S. /

11. Am Sonntag kletterte ein Dieb um drei Uhr auf einer Leiter durch das Fenster in mein Zimmer und stahl mir das Geld. / 1 S. /

8. Klasse:

12. Dieser Dieb wurde Sonntags, als er auf einer Leiter stand und eine Scheibe erbrach um Geld zu stehlen, gesehen. Er flüchtete sofort und verlor dabei seine Uhr. / 2 S. /

13. Am Sonntag schlief der Leiter der Diebe mit der gestohlenen Uhr und mit dem geraubten Geld in der Tasche, am offenen Fenster. / 1 S. /

9. Klasse:

14. Als ich am Sonntag um vier Uhr am Fenster sass, las ich in einer Zeitung, dass ein Dieb, der über eine Leiter in den ersten Stock eines Hauses gestiegen sei, dort eine ansehnliche Summe Geldes entwendet habe. / 1 S. /
15. Am Sonntagmorgen stieg ein Dieb über eine Leiter durchs Fenster, und stahl eine goldene Uhr und alles Geld aus dem Sekretär. / 1 S. /

Prüft man die Lösungen zur Aufgabe A, so zeigt es sich entgegen allen Erwartungen, dass nur selten die formalen Schwierigkeiten, mehrgliederige Sätze zu bilden, die scheinbar sehr unzulänglichen Ergebnisse bewirkt haben. Bis hinauf ins letzte Schuljahr sind es vielmehr die zu den einzelnen Wörtern sich einstellenden inhaltlichen Assoziationen, welche zu einer Mehrzahl von Sätzen veranlassen. Dass die Aufgabe von den Kindern verstanden worden sei, glaubten alle mitarbeitenden Lehrer.

Trotzdem nur 6 Wörter gegeben waren, schreiben rund 20 % der Drittklässler 7 oder 8 Sätze. Es dürfte sich bei dieser Gruppe, soweit die Sätze ganz ohne inneren Zusammenhang sind, um intellektuell und sprachlich schwach begabte Schüler handeln. Hingegen fehlt es einem Sechstklässler, der Beispiel 8 geschrieben hat, sicher weder an Verstand noch an schriftsprachlichem Können. Gleichartige Beispiele lassen sich aus allen Klassen beibringen. Sie sagen besser als viele Worte, warum es erfahrene Sprachlehrer für unzulässig erklären müssen, wenn Wortgruppen wie die verwendete mit gleicher Aufgabestellung seit Jahrzehnten als Intelligenz-Tests verwendet werden, wobei auch aus der Anzahl gebildeter Sätze auf den Grad der theoretischen Intelligenz geschlossen wird. — Versuche mit Schülern haben ergeben, dass sich die Resultate durch wenige Übungen sicher verbessern lassen. Schon Drittklässler, sobald sie gemerkt haben, nach welchem Prinzip die Ein-Satz-Lösung zu finden ist, beziehungsweise was man von ihnen eigentlich erhalten will, vermögen abwegige Assoziationen zu unterdrücken und, wenn auch mit einiger Mühe, die gewünschte konstruktive Arbeit zu leisten.

Erst Reihenversuche verbunden mit Belehrungen könnten darum Test-Wert haben. Auch dann noch hängen die Ergebnisse bei Kindern und Erwachsenen weitgehend von der vorausgegangenen sprachlich-formalen Schulung und der momentanen Disposition ab.

Die eindeutig auf die geforderte Lösung hinzielende Reihe der Mittelwerte darf nach dem zuvor Gesagten nun doch dahin interpretiert werden, dass es dem Deutschunterricht an unsern Volkschulen gelinge, zur bewussten Satzbildung nach grammatischen Spielregeln zu befähigen. Wie sehr damit auch eine höchste erwünschte Entwicklung zur Prägnanz verbunden ist, ergibt sich aus der Durchsicht der Unterlagen.

Beispiele und Bemerkungen zu Aufgabe VI b, B

Diese Aufgabe war, wie die mitgeteilten Mittelwerte zeigen, bedeutend leichter zu lösen. Die gegebenen Wörter konstituieren so wie sie da stehen, einen einfachen Satz. Zu selbständigen inhaltlichen Kombinationen laden höchstens Haupt- und Eigenschaftwort ein. Die meisten Schüler aller Klassen haben denn auch einen einzigen Satz gebildet, und zwar mit zwei Ausnahmen bei Drittklässlern einen richtigen Satz.

Die Zahlen verbergen hier, wie so oft bei quantitativer Bearbeitung von Ergebnissen einer spezifisch geistigen Leistung, die Entwicklung, welche in qualitativer Hinsicht doch stattfindet, und die einem aus den Lösungen der aufeinanderfolgenden Klassen sehr deutlich entgegentritt.

Da am Anfang der Gruppe «hat» stand, überrascht es nicht, dass rund drei Viertel Fragesätze geschrieben worden sind. Das an zweiter Stelle stehende «den» wurde von vielen Primarschülern als «denn» aufgefasst. Damit ist auf die starke Wirkung von Klangvorstellungen hingewiesen. Manche Kinder hat sie veranlasst, noch ein zusätzliches «denn» einzuführen. Es finden sich in den Arbeiten dementsprechend am häufigsten die folgenden drei Lösungen:

a) «Hat den niemand den frechen Einbrecher gesehen?»
b) «Hat niemand den frechen Einbrecher gesehen?»
c) «Hat denn niemand den frechen Einbrecher gesehen?»

Von dem durch jene Anfangsstellung des Wörtchens «hat» suggerierten Fragesatzplan vermochten sich nur wenige Schüler der oberen Klassen zu befreien und zu schreiben:

d) «Niemand hat den frechen Einbrecher gesehen.»

Jüngere Schüler, die ebenfalls nicht der naheliegenden Satzbildung folgten, erzählen in der Regel umständliche «Geschichten». Es heisst bei ihnen etwa:

e) «Wer hat den Einbrecher gesehen? Was niemand! Die Spatzen sind freche Vögel.» (4. Klasse)
«Ein frecher Einbrecher hat den Mann gemordet. Aber es hat ihn niemand gesehen.» (3. Klasse)
«Hat niemand den Einbrecher gesehen? Das war ein frecher Kerl.» (5. Klasse)

Vereinzelten Sekundarschülern gefällt es, den einen Satz umständlicher zu bilden; so z. B. auf folgende Weisen:

f) «Hat niemand mit jemandem gesprochen, der den frechen Einbrecher gesehen hat?»
«Viele Leute waren beisammen, aber niemand hat den frechen Einbrecher gesehen.»

Beispiele und Bemerkungen zu Aufgabe VIb, C

Diese Aufgabe erwies sich als sehr schwierig. Schüler, die sich hier Assoziationen überliessen, waren verloren. Das geschah vielen Dritt- und manchen Viertklässlern. Die Mehrzahl merkte jedoch, dass sich von diesen willkürlich gemengten Wörtern eine kleine Geschichte bilden liesse. Gestrandet sind dabei vor allen jene, die der Aufgabe um jeden Preis gehorchen wollten, ohne dabei der Führung durch die Flexion richtig folgen zu können. So ist hier denn die Zahl der grammatisch fehlerhaften Sätze verhältnismässig gross. Sie sind aber unserer Auffassung vom Satz entsprechend mitgezählt, sofern sie nicht unsinnig waren. —

Gezählt wurde nach Sprecheinheiten, die wenn nötig in den Text-Wiedergaben durch / angedeutet werden.

3. Klasse:

1. Einige Knaben sind frech. Der Abwart steht vor dem Schulhaus. Ich hörte ein Vöglein laut pfeifen. Es schoss an einer Scheibe den Kopf an. Es spielte mit den andern Vögel und flog fort. Heute morgen nehme ich den grossen roten Ball mit. Ich hörte eine Scheibe klingen, diese in Stücke gesprungen ist. Ich kam nass heim und bekam Schimpf. / 8 S. /
2. Heute Morgen spielten einige Knaben vor dem Schulhaus mit einem Ball / da flog er in eine Scheibe laut und schon war die ganze Scheibe in viele Stück am Boden, / da kam der Abwart herbeigesprungen: und sagte / ihre frechen grossen Stöcke könnt ihr denn nicht besser aufpassen. / Dann gingen sie mit Feuerrotem Gesicht nach Hause. / 5 S. /

4. Klasse:

3. Einge Knaben standen heute morgen vor dem Schulhaus. Sie spielten mit einem grossen roten Ball. Auf einmal flog er in eine Scheibe. Es klirrte laut und sie lag am Boden in tausend Stücken. Der Abwart kam herbeigesprungen und sagte zu den Knaben, sie müssen die Scheibe zahlen. / 5 S. /

5. Klasse:

4. Einige Knaben spielten heute morgen vor dem Schulhaus mit einem grossen roten Ball. Der Ball flog in ein Fenster / die Scheibe zerbrach in Stücke und der Abwart kam herbeigesprungen. Laut klirrend hörte man die Scheibe wie diese in Stücke zerbrach. /4 S./

6. Klasse:

5. Heute morgen spielten einige Knaben laut vor dem Schulhaus mit einem grossen roten Ball / plötzlich flog er in eine Scheibe und diese flog klirrend in Stücke und der Abwart kam herbeigesprungen. /2 S./

7. Klasse:

6. Einige Knaben spielten heute morgen laut vor dem Schulhaus mit einem grossen roten Ball. Mit einem Male flog ein Scheibe in Stücke. Diese spielten weiter, bis der Abwart herbeigesprungen kam. /3 S./

8. Klasse:

7. Heute morgen spielten einige Knaben mit einem grossen roten Ball vor dem Schulhaus. Auf einmal flog der Ball in eine Scheibe, dass diese laut klirrend in Stücke zersprang. Es dauerte nicht lange, bis der Abwart herbeigesprungen kam und einem Knaben eine schallende Ohrfeige erteilte, dass dieser laut aufschrie. /3 S./
8. Heute morgen spielten einige Knaben vor dem Schulhaus mit einem grossen, roten Ball, bis er in eine Scheibe flog, dass diese laut klirrend in Stücke zerbrach, und der Abwart herbeigesprungen kam. /1 S./

9. Klasse:

9. Einige Knaben, die laut schreiend heute morgen vor dem Schulhaus mit einem grossen roten Ball spielten, warfen diesen, als sie übermütig waren, so umher, bis er in eine Scheibe flog und diese laut klirrend in Stücke brach, so dass der Abwart herbeigesprungen kam. /1 S./

Dass unsere austretenden Sekundarschüler auf Grund der üblichen Sprachschulung zu Lösungen befähigt sind, welche ein gewandtes Kombinieren flektierter Elemente und ein sicheres Auffinden von umfassenden Satzplänen voraussetzen, wird einem durch die Lektüre noch eindrücklicher bewusst gemacht als durch die Zahlentabelle. Ein redliches Bemühen und Können ist bewiesen. Dies in einer Untersuchung über die schriftsprachliche Entwicklung feststellen zu können, ist ebenso wichtig wie der von Stufe zu Stufe bessere zahlenmässige Status, der ja schliesslich auch das blosse Ergebnis eines «Dressuraktes» sein könnte.

Die Lösungen zu VIa haben gezeigt, dass die Primarschüler nicht bestrebt sind, vielgliedrige oder gar mehrteilige Sätze zu bilden, wenn sie dazu nicht durch inhaltliche Absichten genötigt werden. Die Ergebnisse von VIb erweitern diesen Befund dahin, dass auch ihr konstruktives, syntaktisches Können noch bescheiden ist, sobald die intentionale «stoffliche Steuerung» fehlt.

Auf die grosse praktische Bedeutung der «stofflichen Steuerung des Sprachdenkens» weist K. Bühler hin. Er schreibt (10/170):

«Aus dem Phänomen der stofflichen Ordnungshilfen ist nicht mehr und nicht weniger abzulesen, als dass es zur Lebensgewohnheit der gewöhnlichen Gebraucher von Sprachzeichen gehört, dem, wofür diese als Symbole stehen, die ganze Aufmerksamkeit und eigene innere, schaffende oder nachschaffende Aktivität als Sprecher oder Hörer zuzuwenden. Man ist dort bei den Dingen, von denen gesprochen wird, und lässt die konstruktive oder rekonstruierende innere Tätigkeit zum guten Teil vom Gegenstand selbst, den man schon kennt, oder soweit er durch den Text bereits angelegt und aufgebaut ist, gesteuert werden. Die gewachsene Sprache hindert dies Verfahren nicht, sondern verlangt es geradezu und ist darauf eingerichtet; die übliche Art des Sprechens rechnet damit, lässt allenthalben Spielräume offen. Unsere darstellende Alltagssprache und die der Dichter oft in gesteigertem Grade, aber auch die Sprache in wissenschaftlichen Werken zielt im einzelnen Satze meist nicht auf höchst erreichbare logische Eindeutigkeit und Lückenlosigkeit ab. Ein Einfangen des vollen Gegenstandes und Lückenlosigkeit seiner sprachlichen Darstellung ist in weit geringerem Grade ein Ideal als die meisten ahnen. Ja, es wird auch dann von der natürlichen Sprache nur erbärmlich unvollkommen erreicht, wenn man es ihr z. B. in logisch geschärften Beweisgängen aufnötigt.»

Die Satzbildung bedarf der sorgfältigen Pflege auf allen Stufen. Haben die Schüler erst einmal gelernt, das elementare Subjekt/Prädikat-Verhältnis zu einfachen Sätzen mit vollem konkret-anschaulichen Gehalt auszubauen, so müssen auch die abstrakt-logischen Fügungsweisen reichlich geübt werden. Durch grammatische Analysen, wie sie veraltete Grammatikbücher ausschliesslich verlangen, ist das Notwendige nicht geleistet. Eine zielsicher auf hierarchische Klarheit hinführende Satz-Stillehre, die der auf Genauigkeit hinarbeitenden Wort-Stillehre gleichwertig wäre, liegt noch nicht vor. Dabei wäre sie für die oberen Klassen mindestens gleich nötig, da in der Umgangssprache die Ordnungsprinzipien noch mehr vernachlässigt werden als die Wortwahl. Wir haben alle Ursache, die sprachliche Leistungsfähigkeit auch im Dienste der logischen Schulung zu fördern.

G. Die Entwicklung der Wortkenntnis und des Wortgebrauchs

a) Begriffsbestimmung:

Was als Wort zu betrachten sei, sagen die Wörterbücher. Man könnte sich zwar streiten, ob Lautäusserungen wie «O», «Ach», «Hm» nicht viel mehr als Sätze zu gelten hätten, doch sind solche Grenzfälle der psychologischen Sprachbetrachtung für uns belanglos. Auch auf die entwicklungsgeschichtliche Frage, ob die ersten sprachlich geformten Kundgaben als Sätze oder als Wörter aufzufassen seien, brauchen wir nicht weiter einzugehen, nachdem im Kapitel über den Satz das für die Ontogenese Zutreffende ausgeführt worden ist. Dagegen muss über das Wesen der Wörter einiges gesagt werden.

b) Das Wesen der Wörter und der Worterwerb:

Die Wörter sind willkürliche Schöpfungen des menschlichen Geistes, geschaffen nach den artikulatorischen Möglichkeiten der Stimmorgane und wirksam innert den Grenzen des normalen psychischen Funktionen. Sie sind die Monaden einer jeden Sprachwelt, und sie haben als solche ihre Geschichte. Ihre Zahl geht in jedem modernen Idiom in die Hunderttausende. Sie bilden den festen Bestand des kollektiven Sprachgutes. Jedes Individuum hat sich seinen Anteil daran selbsttätig zu erwerben. Eine Sprache kann man soweit verstehen, als man ihre konventionellen Wortbedeutungen kennt. Rechte Wortkenntnis ist auf eine grundlegende Weltkenntnis angewiesen. «Hätte ein Kind auch den Sprachschatz seines ganzen Volkes auswendig gelernt, es könnte mit ihm dennoch nicht über den Horizont seiner Kinderstube hinausdenken.» (28/S. 228).

Es gibt keine erbliche Wortkenntnis, und ebensowenig eine Intellektual-Funktion, welche bestimmten Dingen, Tätigkeiten oder Zuständen bestimmte Laute oder Lautgruppen zuweist. Ob ein Kind einen gewissen Vierbeiner «bläss», «hund», «chien»,

«cane» oder «dog» nenne, ob es sage «i früüree, «'s friert mich», «j'ai froid», «ho freddo» oder «I'm cold», das hängt ganz von seinem zufälligen Sprachmilieu ab. Wechseln die Eltern den Wohnort, so wechselt das Kind die Wörter. — Dieser Sachverhalt darf nun aber nicht so aufgefasst werden, als ob die Wörter nur ganz äusserlich und assoziativ zum Bezeichnen von Sachen, Vorgängen und Eigenschaften verwendet würden.

Motorische Körperempfindungen und Assoziationen zu Sinneswahrnehmungen spielen zwar beim Worterwerb und im Sprachleben überhaupt eine wichtige Rolle. Jene verursachen vorerst die unermüdlichen Lallübungen, später die triebhafte Sprechlust, welche das Reden der Kinder oft zu einer unwillkürlichen Begleiterscheinung des Erlebens machen. — Ein Wort, das einem entfallen ist, sucht man auf der Zunge, wo es angeblich liegen soll, und wo es tatsächlich oft zu finden ist. Bekanntlich gibt es auch viele Leute, die überhaupt nicht stumm denken können. Den Elementarschülern ist das leise Sprechen beim Schreiben oder Rechnen eine wesentliche Denkhilfe und nicht eine leicht zu überwindende Unart. Ernst zu nehmende Psychologen haben alles Denken geradezu als sublimierte Bewegungsempfindungen ausgegeben, wobei die Ablösung sowohl ontogenetisch wie seinerzeit phylogenetisch sich in einem langsamen Prozess vollziehe.

Im Zusammenhang mit starken Sinnesempfindungen und Gemütsbewegungen reagieren, bei gewissen elementaren Arbeitsvorgängen agieren auch noch Erwachsene mit unartikulierten oder artikulierten Lautgebärden, deren vital-triebhafte Verwandtschaft mit dem Jubeln der Vögel, mit dem Bellen der Hunde oder mit dem Glucken der Bruthenne offenkundig ist und zeigt, dass die biologische Wurzel der Sprache tiefer reicht und älter ist als die logische.

Mit blossen Assoziationen von Sinneseindrücken zu einer Lautgruppe haben wir es zu tun, wenn das Kleinkind nicht nur seinen Vater, sondern auch andere Männer mit «papa» begrüsst, oder wenn ein Zweijähriger nicht nur sein Spieltier «bär» nennt, son-

dern auch andere beliebige Dinge mit ähnlich rauher pelziger Oberfläche. — Bei der Entwicklung der schriftsprachlichen Ausdrucksfähigkeit unserer Schüler ist indessen der sinnlich-assoziative Wortgebrauch nicht entscheidend beteiligt.

Die motorischen Körper-Empfindungen beim Schreibvorgang werden selbst bei gewandten Schreibern nie zu Triebkräften, die gleich der elementaren Sprechlust die Produktion anregen oder werden die Wörter im allgemeinen bewusst als bedeutungsergar herausfordern könnten. Gerade bei schriftlichen Arbeiten füllte Zeichen verwendet. Jetzt, da beispielsweise die Lautgruppe «papa» begrifflich erfasst und dem Begriff «Vater» zugeordnet worden ist, wird kein Kind mehr andere Männer ernstlich «papa» nennen, möchten sie dem wirklichen Papa auch noch so ähnlich sehen. Darum ist es zulässig, die Schüler innerhalb ihrer Lebenserfahrung für den bedeutungsmässig rechten Gebrauch verantwortlich zu machen. Allerdings ist das Verhältnis zum Wort auf den verschiedenen Altersstufen ein sehr unterschiedliches, und der erwachsene Beurteiler von Schülerleistungen tut gut, sich darüber eingehend Rechenschaft zu geben. Die Veröffentlichungen von Abegg, Amann, Stern, Müller über systematische Beobachtungen der gesamten muttersprachlichen Entwicklung geben darüber hinreichenden Aufschluss.

c) Die Leistungen der Wörter und das Verhältnis zum Wort:

Das kleine Kind lernt mit Hilfe einer von ihm selbst getroffenen Auswahl aus den vorgefundenen Wörtern sich im Zaubergarten der immer wechselnden Erscheinungen zu orientieren, und durch sie geleitet gelingt ihm schon im vorschulpflichtigen Alter eine gewisse kategoriale Ordnung der äusseren und der inneren Anschauungen.

Das Wissen um die Welt wird keinem Menschen unmittelbar durch Sinneswahrnehmungen gegeben, und das Wissen um sein eigenes Selbst wird ihm nicht aus Gemütsbewegungen offenbart. Erst mittels der Sprache gelangt er zu Erkenntnissen. Jedes neu

hinzugelernte Wort erlaubt, ein Etwas, das bisher nur als flüchtiges Phänomen irgendwie vorhanden war, zu isolieren und so zu fassen, dass es zu einem dauernden geistigen Besitztum wird. Mit seinem Beistand ist es möglich, gleichartige Wahrnehmungen immer wieder zu identifizieren.

Worte erlauben auch, bei sich und andern bestimmte Vorstellungen und Verhaltensweisen willkürlich hervorzurufen. Durch den Besitz an Wörtern wird man frei vom Hier und Jetzt des bloss sinnenhaften Erlebens, in welchem die Tiere befangen bleiben. Was einen Namen hat, kann man be-greifen; es ist nicht mehr fremd und «nicht mehr vergänglich».

Für unsere Kinder — und nicht nur für sie — besteht darum noch vielfach jener Wortrealismus, der meint, mit dem Wort habe man auch die Sache. Der in einzelnen Entwicklungsphasen kaum zu sättigende Namen-Hunger (Was ist das? Wie heisst das?) erklärt sich zum Teil daraus, und es erklärt sich auch der bei Schulneulingen verhältnismässig reiche Vorrat an Eigennamen und Dingwörtern, die zu Gegenständen des eigenen Lebenskreises gehören. Das Bedürfnis nach einem gleicherweise leistungsfähigen Besitz aus andern Wortarten ist dagegen nicht festzustellen. Im Bereich der Verben z. B. bedient man sich der konkretesten und umfassendsten aller Vorgangswörter: «tun» und «machen» zeitlebens mit Vorliebe.

Der schriftsprachliche Wortschatz, der ja meistens nur Synonyme zu bekannten mundartlichen Ausdrücken zu bieten vermag, findet bei der Jugend nie ein allgemeines und spontanes Interesse. Worterwerb und Wortkenntnis, losgelöst vom aktuellen Gebrauch, ist für keinen Volksschüler ein Ideal. Einzig wo neue Sachgebiete mit Worten vermittelt werden, die aus dem Dialekt nicht bereits vertraut sind, finden diese um ihres klaren Nutzens willen gute Aufnahme (Technik, Sport).

Es ist also eine wichtige und etwas mühsame Aufgabe aller Stufen und aller Fächer, den Wortschatz zu bereichern und zu nutzen! Der rechte Gebrauch ist dabei immer in Sachzusammenhängen und produktiven Denkarten zu entwickeln. Kinder, die

Wörter und Redewendungen nur aus-wendig lernen, sie nicht mit richtigen Anschauungen vereinigen können, werden kaum sinnvoll darüber verfügen. «Das ist ja der Grundfehler aller Schulen, dass sie die Sprachen ohne das dazugehörige Weltbild bieten» hat Mauthner behauptet. Auch Kants Satz: «Anschauungen ohne Begriffe sind blind; Begriffe ohne Anschauungen sind leer» bestätigen die Richtigkeit der obgenannten didaktischen Grundregel. Nur wo sie bei der sprachlichen Schulung befolgt wird, lässt sich eine einigermassen feste begriffliche Fixierung der Wortbedeutungen erreichen.

Der Deutschunterricht sollte sich vornehmlich der formalen und musischen Ausbildung (Syntax und Stilistik) annehmen können. Einer isolierten Namenlehre, wie sie Pestalozzi entwickelt hat (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt) können wir nicht zustimmen, obwohl wir die von ihm dargelegten pädagogischen Grundsätze über die Zusammenhänge zwischen Anschauung und Sprache für wegweisend halten. — Die in guten deutschkundlichen Arbeitsbüchern verlangten Übungen zum Wortgebrauch helfen wohl, das Gefühl für die Bedeutungsunterschiede zwischen gekannten Wörtern zu verfeinern, nicht aber neue Begriffe zu klären. Die Volksschüler selber haben nach Begriffsklärung allerdings auch kein Verlangen, denn ihrem intuitiven Denken entspricht ein bloss andeutender Wortgebrauch. Die Hauptschwierigkeiten einer Begriffslehre liegen aber in der Sache selbst.

Die Begriffsschärfe der meisten Wörter ist sehr gering. Ihre Bedeutungsgehalte stammen aus einer viel tieferen Schicht des menschlichen Geistes als etwa unsere Zahlen, die als Erfindungen des Intellekts absolut determinierte Elemente sind und als solche erlauben, das Einmaleins eindeutig und verbindlich zu lehren, zu lernen, zu verwenden. Darum haben sich die exakten Wissenschaften eigene Formelsprachen schaffen müssen, deren sie sich an entscheidenden Stellen (über die Kontinente hinweg) bedienen, und deren begrifflich klarer Sinn nur schwer oder auch gar nicht in die Umgangssprache zu übertragen ist. (Siehe ausführlich 28/S. 553).

Schon in den Geisteswissenschaften, noch mehr in der Dichtung und im alltäglichen Gespräch und vollends in der Rede und Schreibe unserer Schüler sind die Wörter lediglich Symbole für komplexe, mehr oder weniger klare Anschauungen. Dabei sind mit dem aktuellen Wortgebrauch oft subjektive Stellungsnahmen verbunden, so dass man mit Recht sagen kann, die jeweilige Bedeutung eines Wortes sei für jeden einzelnen das, was er dabei denke, fühle, empfinde.

Jedermann weiss, wie verschiedene Völker, verschiedene Generationen desselben Volkes, verschiedene Personen derselben Generation ein und dasselbe Wort auf Grund ihrer besonderen Überlieferungen, Erlebnisse und Bestrebungen unterschiedlich auffassen und verwenden. Man prüfe dies an Vokabeln wie: Gott — Natur — Tugend — Freiheit, — gut — schön — schnell sicher, — beten — arbeiten — hungern — helfen — oder sogar an Redewendungen wie: das tägliche Brot, — ein gutes Kleid, — ein schönes Haus, — die wahre Demokratie. Sehr richtig bemerkt Nietzsche im § 268 von «Jenseits von Gut und Böse»: «Es genügt noch nicht, um einander zu verstehen, dass man dieselben Wörter gebraucht; man muss dieselben Wörter auch für dieselbe Gattung innerer Erlebnisse gebrauchen, man muss zuletzt seine Erfahrungen miteinander gemein haben ...»

Aber selbst unter Freunden wird man im Gespräch immer wieder bemerken, dass einzelne Worte von den Hörenden weitgehend anders verstanden werden, als sie vom Sprechenden gemeint waren. Wilhelm von Humboldt hat einmal geschrieben, es liege darin ein besonderer Reiz und eine Gewinnchance jeder ernsthaften Unterredung: «Zunächst überzeugt man sich, dass man mit den Worten verschiedenes verbindet; man vereinigt sich, um einander zu verstehen. Dadurch wird ein Gegenstand viel tiefer und genauer erfasst.» — Herrscht solcher Geist der Verständigung auch in unsern Schulen und welches wären hier seine sachlichen Voraussetzungen?

Im Bereich der alltäglichen Gespräche können sich alt und jung im allgemeinen befriedigend verständigen, besonders wenn

die Erwachsenen sich darum bemühen. Der konventionelle begriffliche Kern der gebräuchlichen Worte ist offenkundig stärker als die subjektiv bedeutsame Schale. Missverständnisse können in der Wechselrede durch weitere Umschreibungen behoben werden. Dies geschieht auch in der Schule. Aber gerade hier bemerkt der aufmerksame Beobachter gelegentlich, dass die Bedeutungen mancher Wörter und Redewendungen für Schüler und Lehrer weltenweit auseinander liegen. (28/S. 571). Dies kann nur selten aus der mangelhaften sprachlichen Übung der Kinder erklärt werden. Man kann sehr wohl die gleichen Wörter brauchen und doch aneinander vorbei reden. Das Problem der Verständigung ist weniger ein sprachkundliches als ein allgemein geistiges. Wo in einem Unterrichtsgebiet den Schülern die grundlegenden Anschauungen und genügend ausgebildete Erkenntniskräfte fehlen (z. B. oft im angewandten Rechnen, in der Geschichte, in der Religion) genügt auch das vollständigste Vokabular nicht, um die Bildungsabsicht zu erfüllen. Es schliesst im Gegenteil oft geradezu die Gefahr leeren Geredes und grober Täuschung in sich. Lehrer und Schüler wähnen, weil sie die gleichen Ausdrücke brauchen, sie meinten und verstünden damit auch das Gleiche.

Man darf zwar unter Hinweis auf Erzählkunst und Rhetorik behaupten, der Magie des Wortes sei es möglich, intelligible Welten zu schaffen und damit Bewusstseinsinhalte, die oft stärker auf die Phantasie und sogar auf das Tun und Lassen der Leute einwirkten, als empirische Tatsachen. Insbesondere Kinder, sagt man, vermöchten sich Dinge, Geschehnisse und Zustände, welche nur durch sprachliche Schilderung zu ihrer Kenntnis gelangt seien, konkret vorzustellen. Wirklich berichten manche vom Hexenhäuschen, vom Tun der sieben Zwergen, von Robinsons Inselwelt als hätten sie alles mit eigenen Augen gesehen. — Aber man täusche sich nicht. Ihr Wort und Phrasengedächtnis ist weit früher und besser entwickelt, als ihre vorstellungsmässig begründete Wortauffassung. Wer Kleinen Märchen erzählt, muss sich bekanntlich hüten, bei Wiederholungen einzelne gewich-

tigere Worte ausfallen zu lassen oder durch andere zu ersetzen, selbst wenn es sich um «sinnlose» Silbenkompositionen bei Zaubersprüchen handelt. Es ist darum von Kinderpsychologen auch schon vermutet worden, dass die Klangkörper der Wörter für die Kinder eine eigentümliche Wirklichkeit hätten, unabhängig von ihrer verstandesmässigen Funktion. Prüft man dagegen die bildhaften Vorstellungen, welche sich die gleichen Kinder allenfalls von Landschaften und Lebewesen gebildet haben, so fehlt diesen bestimmte Gestalt, sofern nicht Illustrationen dazu verholfen haben. Mit dem Verständnis für Kausalzusammenhänge steht es nicht viel besser. Dennoch spricht das Kind von seinen Helden und Heldinnen wie von leibhaften Brüdern und Schwestern und identifiziert sich nicht selten mit ihren Schicksalen. Dass dabei und ganz besonders im Verhältnis zum Volksmärchen erbmässige, archetypische Erlebniszusammenhänge mitbeteiligt sind, ist wahrscheinlich. (9/Kap. 28)

Sehr eindrücklich hat Karl Bühler auf die tiefe innere Verwandtschaft der Darstellungsweise des Kindes mit der des echten Volksmärchens hingewiesen: Einfache, der sinnlichen Anschauung nah verbundene Sprache, oft bildhaft vergleichend, aber nie individualisierend im naturalistischen Sinn. Das Allgemeine und Ungefähre im Wortgebrauch erlaubt, Personen, Geschehnisse und Zustände dem eigenen Lebensgefühl ein- und unterzuordnen. Jeder Lehrer weiss, wie wenig sogar noch ältere Schüler von sich aus nach Texterklärungen begehren und wie solche, zur Unzeit oder im «falschen» Zusammenhang vorgenommen, das Interesse an einem Lesestück lähmen oder die Stimmung zerstören können. Aus dem gleichen Verhältnis zur Sprache heraus schreiben die Volksschüler, solange nicht ein anders denkender Lehrer sie zum präzisen Wortgebrauch erzogen hat. Und an Versuchen dazu wird es kaum fehlen; denn die schweizerische Schule hat es nicht mit der «Magie des Wortes» zu tun, und das poetische Ungefähr des sprachlichen Ausdrucks ist nicht das Ideal ihres Sprachunterrichts. Ihr Bildungsauftrag bezieht sich auf sachliche Kenntnis der empi-

rischen Welt und auf die soziale Bewährung. Zu beiden gehört ein geklärter Wortschatz, der erlaubt, sich ohne langes Hin und Her über interindividuelle Erfahrungen möglichst eindeutig zu verständigen. Sie pflegt deshalb einen sachlich differenzierenden Wortgebrauch im Dienste der Darstellungsfunktion. Zwischen der selbstgenügsamen Hinweis-Sprache der Kinder und den Anforderungen der Schule besteht also ein Spannungsverhältnis, das aus Gründen der Bildung und Erziehung nur zugunsten der höheren intellektuellen Leistung gemildert werden kann. — Alle sprachliche Entwicklung, die wir hier betrachtet haben, vollzieht sich unter diesem Aspekt.

Jener Geist der Verständigung, den Humboldt pries, verträgt sich sehr wohl damit und am besten dann und dort, wo nicht über irgendwelche, wenn auch noch so bedeutsame Kulturgüter geredet wird, sondern von realen Lebensinhalten der Kinder. — Für die Sprachschulung und für die Geistesbildung durch die Sprache gilt, was Pestalozzi für umfassendere Zusammenhänge schrieb:

> «Der Kreis des Wissens, durch den der Mensch in seiner Lage gesegnet wird, ist enge, und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um sein Wesen, um seine nahesten Verhältnisse an, dehnt sich von da an aus und muss bei jeder Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkte aller Segenskraft der Wahrheit richten. Reiner Wahrheitssinn bildet sich in engen Kreisen, und Menschenweisheit ruht auf dem Grunde der Kenntnis seiner nahesten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlungsfähigkeit seiner nähesten Angelegenheiten.»

Mit geklärtem, wenn auch geringem Wortschatz, vermag der geistig regsame Mensch sich wohl weiter zu helfen in neue Lebensgebiete. Vertraute Worte haben aufschliessende Kraft. Sie ermöglichen, Unbekanntes vom Bekannten her wenigstens umschreibend zu benennen, sich seiner denkend überhaupt anzunehmen. Wenn dort wo die Begriffe fehlen, ein Wort sich stellt zur rechten Zeit, so ist dies durchaus kein suspektes Ereignis, sofern der Schüler nicht meint, mit dem Worte habe er auch die Sache. Dass Kinder wie Erwachsene zu solchem Aberglauben

eine fatale Neigung haben, muss der Pädagoge wissen. Im übrigen sind alle Stufen der Erkenntnis an Wortfindung gebunden, und die sprachlich-geistige Entwicklung ist, wie wir aus unseren Ergebnissen deutlich ersehen können, nicht zuletzt durch Prägnanzstufen des Wortgebrauchs gekennzeichnet.

Es ist sicher, dass die Schule den Worterwerb und Wortgebrauch nicht über ein gewisses Mass hinaus forcieren kann und darf. Tut ein Lehrer es doch, so leistet er dem verfänglichen Maulbrauchen und Phrasenschreiben Vorschub. —

Die in der muttersprachlichen Entwicklung des Kleinkindes leicht festzustellende, gesetzmässige Reihenfolge in der Übernahme der Wortarten wiederholt sich in der schriftsprachlichen des Volksschülers. Diese stufenspezifischen Sequenzen im Worterwerb sind zu beobachten, besonders in Fächern, die zu reichlich abstraktem Sprachgebrauch Anlass bieten.

Es kann sich für die Volksschule niemals darum handeln, die Pflege einer bildhaft umschreibenden Darstellungsweise, wie sie dem Kinde entspricht, zugunsten einer abstrakt begrifflichen zu vernachlässigen. Trefflich hat Schopenhauer in seiner kleinen Schrift «Über Schriftstellerei und Stil» vom hohen Wert der metaphorischen Ausdrucksweise bemerkt:

«Gleichnisse sind von grossem Werte, sofern sie ein unbekanntes Verhältnis auf ein bekanntes zurückführen. ... Sogar beruht die Begriffsbildung auf Gleichnissen, sofern sie aus dem Auffassen des Ähnlichen und dem Fallenlassen des Unähnlichen in den Dingen erwächst. Ferner besteht jedes eigentliche Verstehen zuletzt in einem Auffassen von Verhältnissen. ... Sobald ich aber auch nur in zwei verschiedenen Fällen dasselbe Verhältnis auffasse, habe ich einen Begriff von der ganzen Art desselben, also eine tiefere und vollkommenenre Erkenntnis. — Eben weil Gleichnisse ein so mächitger Hebel für die Erkenntnis sind, zeugt das Aufstellen überraschender und dabei treffender Gleichnisse von einem tiefem Verstand. Demgemäss sagt auch Aristoteles: ‚Das Allergrösste ist es, metaphorisch zu sprechen; denn nur dies kann man nicht von einem anderen entlehnen, und zugleich zeugt es von einem guten Verstand.‘ Ein guter Vergleich ist nämlich der Anschauung gleich zu achten.»

d) Psychologische Analyse des Wortgebrauchs in einem Aufsatz:

Wir haben die natürlichen Divergenzen in der Auffassung von Wörtern ausführlich dargelegt; denn erfahrungsgemäss werden sie beim Beurteilen der schriftlichen Schülerarbeiten zu wenig beachtet. Während man sonst beim Lesen wie beim Hören nie von Wort zu Wort die Gesamtheit jener psychischen Inhalte realisiert, die von ihnen repräsentiert werden, pflegen sowohl korrigierende Lehrer wie nachlesende Behördemitglieder oder Eltern von ihrer höchst persönlichen Welt- und Wortkenntnis her die vorhandenen Vokabeln einzeln abzuwägen und die nach ihrer Meinung unzulänglichen anzustreichen. Wer mit der geistigen und schriftsprachlichen Entwicklung unserer Schüler nicht vertraut ist, kommt dabei üblicherweise zu einer ungerecht abschätzigen Bewertung ihrer Ausdrucksfähigkeit. Es soll dies an einem Beispiel näher erläutert werden. Ein Fünftklässler schreibt unter dem Titel «Ein unvergessliches Erlebnis»:

«Als ich bei meiner Tante in den Ferien war, wurde ich krank und sie pflegte mich. Es war mir fast immer langweilig. Manchmal kam ein Knabe zu mir und wir spielten. Einmal brachte er eine Knallfixpistole mit. Er zielte zum Spass auf einen Vogel. Als der Schuss losging, liess die Tante den Teekrug fallen. Sie verbrannte sich den Fuss und jammerte. Zuerst mussten wir lachen und da schimpfte sie noch mehr. Mein Freund kam nachher nicht mehr. Als ich wieder gesund war ging ich zu ihm. Wir noch manchmal lachen über den Schuss und die Tante. Als mich meine Mutter wieder holte erzählte ihr die Tante alles. Jetzt musste sie selber auch lachen.»

Eine solche Berichterstattung befriedigt erwachsene Leser nicht. Können sie den Verfasser erreichen, so werden sie ihn mit «wann? — wo? — wie? — warum? — was für eine?» ausforschen und dabei sehr wahrscheinlich erfahren, dass jener tatsächlich viel mehr und vor allem genauer zu erzählen weiss, als dies geschehen ist. Also, so folgern sie, hat der Schreiber aus lauter Bequemlichkeit sich um eine ausführliche und anschauliche Schilderung seiner Erlebnisse gedrückt. Der Lehrer

wird ihn vermutlich dazu anhalten, die «oberflächliche Skizze» zu einem «gründlichen Bericht» umzuarbeiten. Und damit tut er recht, insofern unsere Schule mindestens von der Realstufe an die Aufgabe hat, die Schüler zu einer Darstellungsweise zu erziehen, die eine möglichst eindeutige Verständigung zwischen Berichterstatter und Berichtempfänger gewährleistet.

Da wir es bei unserem Material ausnahmslos mit spontanen Niederschriften zu tun haben, sei vom vorliegenden Beispiel aus folgendes bemerkt: Psychologisch entspricht der Bericht der Altersstufe durchaus. Er darf beanspruchen, aus seiner Art heraus verstanden zu werden. Welche Faktoren bestimmen darin den Wortgebrauch? — Der Schüler, beim Schreiben nach gewohnter Weise in seiner Bank isoliert, schreibt nur im Bewusstsein seiner selbst. Seine gütige Tante, sein harmloser Darmkatarrh und die mit der Bettruhe verbundene Langeweile, sein unternehmungslustiger Kamerad Hans und ihre gemeinsamen Spiele, dies alles ist ihm wie wirklich gegenwärtig. Wozu sie also beschreiben? Das Wesentliche soll notiert werden und nicht mehr. Das ist im obenstehenden Aufsätzchen ohne Zweifel geschehen. Denn das Wesentliche ist für das Kind der ihm selbst fühlbare Stimmungsgehalt seiner Darstellung. Kinder sind von Haus aus Lyriker, ihre Aufsätzchen über Erlebnisse dienen der Erinnerung, wollen nicht Vorstellungen erwecken. Die Schule aber verlangt von ihnen, dass sie als Epiker schreiben sollen. Ort, Zeit und Träger des Geschehens, alle Umstände und Zusammenhänge sollen genau und klar beschrieben werden. Wir Erwachsenen sind im allgemeinen weder verständnisvolle noch gutwillige Leser kindlicher Berichte. «Nur wer nicht mitschwingt, fordert Gründe. Nur wer die Stimmung nicht unmittelbar zu teilen vermag, muss sie möglich finden und ist auf Begreiflichkeit angewiesen.» (siehe 49 / S. 50 f und S. 96 ff)

Es bedarf innere Reife, sich vom eigenen Wissen zu lösen und für einen unbeteiligten Leser zu schreiben. Bis dahin scheinen dem Kinde die Wörter nur dazu gut, Wegzeichen aufzustellen, Hinweise zu geben, aber nicht um erlebtes Leben nachschaffend

darzustellen. Freude am schöpferischen sprachlichen Nachgestalten der gegenständlichen Welt kann man nur, wie wir gesehen haben, bei frühreifen, begabten Sekundarschülern feststellen. Was früher allenfalls an Aufsätzchen, die spürbar auch für den Leser geschrieben worden sind, zu finden ist, muss in der Regel als Frucht eines dahinzielenden Unterrichts beurteilt werden.

Wenn man den Wortgebrauch unserer Schüler würdigen will, darf man nicht von den diskursiven Denkgewohnheiten des geschulten Erwachsenen her urteilen; man hat vielmehr die ausgewiesenen Bestände im Wissen um die sie bedingenden psychologischen Sachverhalte zu untersuchen.

e) Quantitative Feststellungen:

Über den Wortschatz auch nur einer einzigen Altersstufe einigermassen zuverlässige Angaben zu ermitteln, ist ein sehr langwieriges und hier nicht zu leistendes Unternehmen. — Für das frühe Kindesalter haben W. und C. Stern sorgfältige Aufzeichnungen vorgenommen (51 und 53). Als wichtige Ergebnisse seien erwähnt, dass der Worterwerb in Schüben vor sich geht, die verschiedenen Wortarten nicht gleichzeitig, sondern in gesetzmässiger Reihenfolge aufgenommen werden, im übrigen aber bezüglich Zeitpunkt und Menge grosse Unterschiede nach individueller Begabung und sprachlichem Milieu die Regel sind. — Gleiches wiederholt sich im Schulalter.

Für einfache Verhältnisse hat Sr. Stäger versucht, den «Sprachschatz der Schulneulinge» zu erfassen, indem sie in einer Berg- und in einer Dorfschule des Muotatales Erhebungen durchführte. (48). Die bemerkenswerte Arbeit gibt vollständige (?) Vokabularien der ausgefragten Kinder. Einzel- oder Durchschnittswerte gesondert mitzuteilen, scheint nicht zulässig. — Der kundige Leser wird zur Annahme geführt, dass der Wortbesitz der Siebenjährigen in den abgelegenen Gehöften von Bergbauern sich von jenem gleichaltriger Kinder in städtischen Mietskasernen nicht nur stofflich, sondern vor allem auch zahlenmässig ganz gewaltig unterscheide. Gleiches gilt für die Kinder aller Schul-

stufen in Dorf- oder Stadtschulen des Mittellandes. Vielleicht wird diese Tatsache von Lehrplänen und Schulbüchern, eventuell auch von Behörden und einzelnen Lehrern zu wenig beachtet. (41 / S. 144)

f) Beispiele und Bemerkungen:

Die Entwicklung des Wortschatzes und des Wortgebrauchs wird hier auf Grund von Beobachtungen an unserem gesamten Material beschrieben, aber nur mit einem nach bestimmten Gesichtspunkten ausgewerteten Vokabular des Aufsätzchens «Fürio» dokumentiert. Dieses Thema erlaubt, für alle Klassen einige gemeinsame sachliche Voraussetzungen anzunehmen, auf denen sich der stufengemäse Wortgebrauch deutlich abhebt. So kann der eine Vorgang «es brennt» auf mannigfache Weise angezeigt und dargestellt werden. Gleiches gilt für das «Fliehen vor dem Feuer», für das «Kundgeben der Gefahr und der Gefühle», sowie für allfällige «Lösch- und Rettungsversuche». Damit dürfte wohl verwertbares Material gefunden sein, um die Entfaltung der Aussagegruppe, Verb und Adverb, darzustellen. Die Substantive, Adjektive und Pronomen lassen sich in den Subjekts- und Objektsgruppen erfassen.

Um die Entwicklung jeder Wortart erschöpfend zu beschreiben, bieten unsere Stoffe keine genügend breite Grundlage. Auch experimentell kann der verfügbare Wortbesitz einer Person nur für Teilgebiete aktiviert werden. Dazu bedarf es einer Fülle von Gegenständen, um die Kenntnis von Ding- und Eigenschaftswörtern zu prüfen, von Filmen oder Schauspielern, um Tätigkeits- und Umstandswörter abzuhorchen, und schliesslich von ingeniösen sprachlichen Beispielen, um den Abstrakta, den Vor- und den Bindewörtern (Formwörtern) beizukommen. Solches kann nur eine Arbeitsgemeinschaft in jahrelanger Forscherarbeit leisten. Hier ist einzig zu berichten, wie sich in freien schriftlichen Arbeiten die Entwicklung des Wortgebrauches dem Betrachter darbietet, der einen zuverlässigen Überblick zu gewinnen versucht.

Wir fassen die Ergebnisse aufeinander folgender Klassen zusammen: Gruppe I = 1. und 2. Klasse, Gruppe II = 3. und 4. Klasse, Gruppe III = 5. und 6. Klasse, Gruppe IV = 7., 8. und 9. Schuljahr. Diese vereinfachte Darstellung macht den Entwicklungsverlauf deutlicher, und sie lässt sich verantworten, indem in jedem Jahrgang Schüler sind, deren Vokabular ärmer oder reicher ist als das durchschnittliche. — In den Aufstellungen sind die Wörter an den Anfang gestellt, die am häufigsten vorkommen oder sonstwie für die betreffenden Schuljahre charakteristisch sind. Das so dargebotene Vergleichsmaterial dürfte genügen, um die allgemein feststellbare Entwicklung und ihre Bedeutung zu belegen.

A. Verb und Adverb:

Verben beziehen sich auf Lebensvorgänge, auf ein Geschehen. Ihre zuverlässige Kenntnis ist darum an praktische Erfahrung gebunden oder wenigstens an ein übertragendes Erfassen in Analogien.

Beim Thema «Fürio» dürfte nicht leicht ein Schüler in Verlegenheit geraten sein. Nun hängt aber die Wahl der Worte unmittelbar von der affektiven Einstellung zu den Geschehnissen ab, besonders wenn ein so vielfältiges Geschehen wie der Brandausbruch im eigenen Heim vorstellungsmässig ins Auge zu fassen ist. So denkt der Elementarschüler natürlich zuerst ans Davonrennen und Schreien. Der Realschüler ruft zwar um Hilfe, versucht aber zugleich selber zu retten oder zu löschen und erst zuletzt sucht er sein Heil in der Flucht. Die Sekundarschülerin verhält sich ebenso, während die Mehrzahl der grösseren Knaben selbstverständlich das Feuer nach Kräften bekämpfen will, ohne deswegen die Alarmierung der Feuerwehr zu vergessen. Wir betrachten dementsprechend vier Gruppen von Verben. je nachdem sie anzeigen: 1. Das Brennen — 2. Das Fliehen — 3. Das Rufen – 4. Das Löschen und Retten.

Die vier Geschehensbereiche werden der Einstellung zum Thema gemäss nicht gleichmässig mit Verben besetzt. Besonders die jüngeren Jahrgänge begnügen sich leicht, vom einen oder andern zu reden und ihre Arbeit abzugeben, bevor die verfügbare Zeit abgelaufen ist.

1. Das Brennen:

I. es brennt

II. brennen — lichterloh brennen — in Brand geraten

III. brennen — fürchterlich brennen — Feuer ausbrechen — das Feuer wütet — in Flammen stehen — die Flammen ergreifen

IV. brennen — aufflammen — flammen — wild flackern — das Feuer bricht aus, dringt vor, bedroht, vernichtet, ergreift, verzehrt, wütet — die Flammen züngeln, bedrohen, schlagen aus dem Dachstuhl — (Balken) glühen — (Teppiche) glimmen — Glut prasselt

2. Das Fliehen:

I. täti furträne — usespringe — go — furtgo — ich gane zu — aus dem Haus rennen — hinausspringen — davonrennen

II. fortspringen — davonspringen — aus dem Haus rennen — zum . . . gehen

III. aufschiessen — davonspringen — auf und davon machen — davon stürzen — springen — so schnell ich könnte hinunterrennen — eilen — sich begeben

IV. ans Telephon stürzen — zuerst planlos hin und her springen — schreiend hinunterstürmen — davonrennen — dem Feuer weichen — verzweifelt das Haus verlassen — sich ins Freie begeben — das Freie gewinnen — hinunterhasten — sich entfernen — sich ausser Gefahr begeben

3. Das Rufen:

I. würdi rüefen — täti göissen — Brüele und Krache — rufen — laut rufen — sagen — piterlich weinen — schreien

II. rufen — schreien — zuerst wecken — telephonieren — rufen so laut ich kann

III. rufen — laut schreien — telephonieren — angstvoll hineinschreien — melden — erschreckt berichten

IV. telephonieren — benachrichtigen — per Telephon informieren — alarmieren — aufgeregt mitteilen — selbstverständlich alle Hausbewohner aufmerksam machen — warnen — herbeirufen — sofort berichten was vorgefallen

4. Löschen und Retten

I. täte (min Bär) hole — würd mitnehmen — hinaus-, hinunter-, vors Haus tragen — zum Fenster hinaus werfen

II. löschen — mit Wasser spritzen — mit dem Gartenschlauch spritzen — Luftschutzsand darüberstreuen — mit Decken ersticken — vielleicht löschen helfen — bekämpfen

III. selber zu löschen versuchen — mit Wasser bespritzen — mit Decken ersticken — sofort bekämpfen — hinunterschleppen — zuerst ... hinausnehmen — retten — miteinander hinaustragen — emsig helfen

IV. löschen — spritzen — irgendwie bekämpfen — mit einem eingehüllten Besen niederschlagen — allmählich eindämmen — frühzeitig bannen — mit nassen Decken ersticken — retten — hinaustragen — hinunterwerfen — das Haus ausräumen — mit zitternden Händen zu retten suchen — sich um ... bemühen — Hindernisse überwinden und retten

Es ist offensichtlich: Jede folgende Stufe verfügt über mehr Ausdrücke als die vorhergehende. Dies ergibt sich nicht nur, weil sie überhaupt mehr schreibt, noch aus einem Abwechslungsbedürfnis. — Vor allem andern äussert sich so die reichere Lebenserfahrung und die daran gebundene Wortkenntnis. Die Entwicklung im Sinne immer genauerer Bezeichnung, einer individualisierenden Differenzierung ist eindeutig. Der sehr allmählich aufkommende Gebrauch von Umstandswörtern der Art und Weise dient demselben Zweck. Man darf diesen Fortschritt auch auf das Konto des Unterrichts buchen, muss sich dabei aber an Meumanns Feststellungen erinnern, wonach die altersgemässe Apperzeptionsweise und das persönliche Vorstellungsleben die primären Bedingungen für den selbständigen Sprachgebrauch sind. Das Fortschreiten vom Vereinzelten und Zufälligen zum Zusammenhängenden und Bestimmten, vom Allgemeinen und Vagen zum Besonderen und Bestimmten ist ein Entwicklungs-

merkmal des geistigen Lebens überhaupt, und die Sprachleistungen sind nur ein Kennzeichen dafür. In der Volksschule werden die gegebenen Möglichkeiten vom Sprachunterricht mehr als nur ausgenützt, indem er die Bereicherung des Vokabulars und seinen zweckmässigen Gebrauch über die natürliche Entwicklung hinaus zu steigern versucht.

Einlässliche Betrachtung lehrt, dass die Art, wie Einzelworte in Wortgruppen einbezogen werden, ein weiteres und wichtiges Charakteristikum der Entwicklung ist. Die vorgebrachten Belege vermögen dies zu veranschaulichen: I. Ich rufe. II. Ich rufe so laut ich kann. III. Ich rufe um Hilfe. IV. Ich rufe per Telephon die Feuerwehr um Hilfe an. — Andere Zitate machen deutlich, was es mit der sogenannten Intellektualisierung der Ausdrucksweise auf sich hat: Man vergleiche Reihen wie die folgenden: «furträne — davonspringen — eilen — das Freie gewinnen», «göissen — schreien — erschreckt berichten — aufmerksam machen», «löschen — bekämpfen — eindämmen». — Die mehr umschreibenden Ausdrücke, die bildlichen Redewendungen halten bei manchen Sekundarschülern den unmittelbar bezeichnenden Einzelwörtern das Gleichgewicht oder sie erhalten sogar das Übergewicht. Die Abnahme der sinnlich-anschaulichen Ausdruckskraft, die oft damit verbunden und als entwicklungsbedingt zu betrachten ist, wirkt in erzählenden Beschreibungen keineswegs angenehm; es sind aber in der Regel intellektuell gut begabte Schüler, die ihr (vorübergehend) verfallen. Als Beispiel diene das nachstehende Aufsätzchen eines Knaben im 8. Schuljahr:

F ü r i o !

Als ich in der Nacht erwachte, zeigte die Uhr 02.45. Vom Treppenhaus her hörte ich seltsames Geknister. Ich erhob mich, öffnete die Zimmertüre und — zu meinem Entsetzen musste ich feststellen, dass sich da draussen ein Brand entfacht hatte.

Sofort weckte ich Vater und Mutter, um ihnen die Schreckenskunde mitzuteilen. Der Vater telephonierte in aller Eile Herrn B., dem Feuerwehrkommandanten von Winterberg. Dann kleideten wir

uns so rasch als möglich an. Der Vater polterte den andern Hausbewohnern, die den Brand noch nicht festgestellt hatten. Schon hörte man das Feuerhorn im Dorf.

Bis die Feuerwehr anrückte, versuchten wir mit allen Mitteln, das Feuer von den Wohnungen fernzuhalten, was uns mit grosser Mühe gelang.

Wollte man den Besitz an aktiv verfügbaren Verben und Adverben systematisch erforschen, so müsste man jedes einzelne Sachgebiet durch Pantomimen oder Filme darstellen und verlangen, die einzelnen Vorgänge möglichst genau zu unterscheiden und zu bezeichnen. Derart veranschaulicht müssen sie übrigens auch im Sprachunterricht gelernt oder geübt werden. Bei solchen Experimenten übertrifft die ausgewiesene Wortkenntnis den differenzierenden Wortgebrauch in freien Aufsätzen ganz beträchtlich.

Auf die Verwendung der Zeitformen und der Aussagearten ist im Kapitel über den Stil hingewiesen worden. Bei den Zeitformen ist die engste Anlehnung an den Gebrauch in der Mundart mit der einzigen Ausnahme des Imperfekts, das häufig fälschlicherweise das Perfekt verdrängt, die Regel. (Schweiz. Lehrerzeitung Nr. 34 und folgende, 1941). Bei sprachlich schwachen Schülern fällt bis in die Sekundarschule hinauf der unmotivierte Wechsel der Zeitformen auf. — Die passive Form kommt sozusagen nie vor. Das entspricht dem Erleben des Kindes, welches wo immer möglich aktive Aussagen über Lebensvorgänge macht. Die gleiche Einstellung zur Wirklichkeit lässt es auch Negationen vermeiden. Eine Verneinung zeigt ja nur ein Nicht-Sein, das Fehlen einer Erscheinung an, und daran hat das Kind kein Interesse. Ihm geht es immer um ein sprachliches Bekunden des tatsächlichen Geschehens, seines positiven Erlebens.

B. Substantiv, Adjektiv und Pronomen:

Namen gehören neben den Verben zum ursprünglichsten Wortschatz des Kindes. Manche Jahre fasst es mit Hilfe von konkreten Einzel- und Allgemeinbegriffen die Erscheinungen nach Ähn-

lichkeit zusammen. Erst allmählich gebraucht es bewusst auch Worte, welche ein klar unterscheidendes Bezeichnen erlauben, und erst gegen Ende der Kindheit beginnt es Abstrakta zu verwenden, die sich auf nur geistig erfasste Wirklichkeiten beziehen. Es folgt damit aus dunklem Drange dem Weg des Philosophen, der in seiner Auseinandersetzung mit der Welt die Gesetze der Homogeneïtät und der Spezifikation sowie die (verborgenen) Relationen beachtet. Auch diese Entfaltung vollzieht sich in phasenspezifischen Sequenzen und will darin vom Pädagogen beachtet werden.

Das konkrete Substantiv steht für eine «Gegenstandsidee», das abstrakte für eine «Beziehung». Der Bedeutungsgehalt und der Geltungsbereich eines jeden werden materiell durch seine Einbettung in einen Satz, ideell durch die Erlebnisweisen der einzelnen Menschen bestimmt. Das Sich-Verstehen ist darum immer problematisch. Jeder Begriff konkretisiert sich im Individuum als subjektive Vorstellung.

Ein Hauptwort verstehen heisst für das Kind einfach (ungefähr) wissen, was so genannt wird. Sogar Gattungsnamen wie: Blume, Hund, Baum sind bis ins zwölfte Altersjahr vorstellungsmässig an einzelne bestimmte Exemplare gebunden. Zugehörige Individuen werden nicht etwa durch logische Deduktion, sondern einzig auf Grund sinnlicher Wahrnehmungen subsummiert. Und auf Fragen wie: «Was bedeutet das Wort ‚Vergnügen'?» antworten Schüler der aufeinanderfolgenden Stufen: «Uf dä Riitschuel faare!» — «Im Winter ist Skifahren ein Vergnügen.» — «Vergnügen ist wenn man irgend etwas machen kann das lustig ist; z. B. ...». Aus gleichen Ursachen wird der Bedeutungsgehalt meistens anders erlebt, als der Begriff objektiv zu verstehen ist. Man prüfe dies an alltäglichen Bezeichnungen wie: «Freund», «Garten». Alle Ausdrücke des Gemütslebens sind viel mehr in der inneren Anschauung beheimatet als im begrifflichen Denken. Manche Dingwörter brauchen wir sogar in übertragendem Sinn, losgelöst von aller konkreten Erfahrung; so heisst es etwa: «I bin jetz en Leu, spring furt!» — «Du bisch ä Häx.»

— «Hier ist's wie im Paradies.» — «Er erträgt es mit stoischer Ruhe.» Der blosse konventionelle Bezug auf bestimmte kollektive Gefühlslagen und Einstellungen ist offenkundig.

Beim Wortgebrauch unserer Schüler handelt es sich bis in die Fachwörter des Sports und der Technik hinein häufig um ein «undefiniertes» Verwenden üblicher Bezeichnungen.

Je begrifflicher jemand denkt, umso unanschaulicher wird seine Sprache. Darum hat ein Didaktiker mit Recht geschrieben: «Der Lehrer hat fortwährend zu unterscheiden zwischen den (idealen) logischen Gegenständen, zu denen er seine Schüler führt, und den (realen) psychologischen, die er in ihnen vorfindet und umbildet.» (Schmidkunz, Ztschr. f. päd. Psych., Bd. XVI) Dies ist auch beim Beurteilen des Wortgebrauchs unserer Volksschüler zu berücksichtigen. Wir werden sogleich sehen, wie ganz und gar ihre Substantive dem Bereich des Konkret-Gegenständlichen angehören. Über «Das Erfassen der Abstrakta» hat Müller (30) und «Über die Auffassung» hat Netschajeff (33) eine kleine, aufschlussreiche Arbeit veröffentlicht.

Substantive bezeichnen in einem umfassenden Sinne; Adjektive stellen einen einzelnen Wesenszug, ein «wesentliches Merkmal» heraus. Reicher und richtiger Gebrauch von Eigenschaftswörtern gilt weit herum als ein Kennzeichen erfolgreicher Sprachschulung. Er bedeutet aber mehr und wichtigeres als dies. Er zeigt, wie übrigens jeder differenzierende und charakterisierende Wortgebrauch, dass im Schreiber eine aufmerksame Beschaulichkeit wirksam geworden ist. Was man darüber hinaus im einzelnen feststellen und ausdeuten kann, wie es im Anschluss an Binets Lehre von den beschreibenden, beobachtenden, emotionellen und gelehrten Typen von Aufsatzschreibern schon oft und in anregender Weise geschehen ist, gehört nicht mehr zu unserer Aufgabe und Absicht. Wir behelfen uns mit den folgenden Fragen und Feststellungen:

1. Mit welchen Worten ist vom Feuer die Rede?

I. es brennt — es brennt bei uns — das Haus brennt

II. es brennt — das Haus, der Schopf, die Küche brennt — es brennt in unserer Wohnung, in der Stube — Feuer — grosse Flammen — Brandstelle

III. Feuer, Feuerherd — schreckliche Feuersbrunst — Brand — Brandstelle — Brandherd — verderbliche Flammen — Glut — es brennt — unser Haus brennt

IV. Feuer — furchtbare Feuersbrunst — Feuergarben — Feuerschwaden — Brandstelle — Brandherd — Gross- und Dachstockbrand — Kellerbrand — Kaminbrand — unheimliche Flammen — glimmende Teppiche — glühende Balken
das Ungeheuer
unser dreistöckiges Haus brennt — Möbel und Teppiche brennen in hellen Flammen — alles, unser ganzes Hab und Gut geht in Flammen auf

2. Wer tut etwas?

I. ich — die Mutter — der Vater — die Nachbarin — die Feuerwehr

II. ich — der Bruder — die Schwester — die Feuerwehr — die Nachbarn — andere Leute — einige Männer
wir — sie — jemand — niemand

III. und IV. Der Kreis der handelnden Personen kann aus sachlichen Gründen nicht erweitert werden, doch wird die Verteilung der Rollen immer richtiger, d. h. nach dem tatsächlich zu erwartenden Beitrag bei den Rettungsversuchen abgestuft. Damit zusammenhängend werden den Handelnden auch charakterisierende Eigenschaften zugeschrieben. So findet man bei Sekundarschülern:
erschrockene Hausbewohner — hilfsbereite Nachbarn — tapfere Feuerwehrmänner — meine aufgeregte Schwester — ein energischer Mann — ein paar entschlossene Helfer — die stets einsatzbereite Pikettmannschaft der städtischen Brandwache
An Fürwörtern treten noch hinzu: Bezügliche und hinweisende.

3. Was wird gerettet?

I. die Kleider — meine Hosen — euses mimeli — das Köverlein — mis Bäbi — die Kaninchen — das Gelt — Märkli — Sparkasse — meine Eisenbahn — der Hansruedi — meine Gusinchen — der smok (Schmuck)
snödigsch (das Nötigste)

II. das Schwesterlein — der kleine Bruder — meine Puppe — das Geld und die Ratzionierungsmärklein — das Sparkassenbüchlein aus dem Büffe — Decken — Kleider — wertvolle Gegenstände — nötige Sachen

III. die kleinen Geschwister — mein Schwesterlein und unsere Wellensittiche — Geld und Sparbüchlein — einen Arm voll Kleider — die besten Kleider und einige Decken — die Betten auseinandernehmen — wertvolle Sachen — etwas Wertvolles — Wertgegenstände — etwas Gutes — Mutters neue Nähmaschine — das Nötigste — so viel ich kann

IV. meine jüngeren Geschwister — die Kleinen unserer Nachbarin — Wertschriften, Wertpapiere, Wertgegenstände — den Rationierungsausweis und das Bargeld — unsere Ausweisschriften — die Chemiebücher meines Cousins — die besten Kleider — unersetzliche Gegenstände — (wir tragen) Stühle, Fauteus, Coutsch, Schreibtisch, Teppiche und alles was ... — das Nötigste — alles Wertvolle — das Unentbehrliche

4. Abstrakta, Redewendungen, substantivierte Verben und Adjektive

I. snödigsch = das Nötigste

II. Angst — um Hilfe rufen — in Sicherheit bringen

III. Angst — um Hilfe rufen — bis zum Eintreffen — ein leises Knistern — das Poltern — das Stöhnen — das Schluchzen — etwas schreckliches — etwas Wertvolles

IV. Angst — Schrecken — Not — Gefahr — Schicksal — die schreckliche Wirklichkeit — der Ernstfall — im Nu — in grösster Eile — auf unser Geschrei — durch seine Geistesgegenwart — wir haben noch Glück — das Tosen — das Rufen und Schreien — das Weitere — das Nötigste — alles Wertvolle — etwas Furchtbares — nichts Verdächtiges — bis zum Eintreffen — das Gerettete — die Wirkung — die Unordnung — die Fassung verlieren — in einiger Entfernung — in der Verzweiflung — zur Bekämpfung

Wie schon gesagt, vollzieht sich die Entwicklung des Gebrauchs der Nomina fast ganz innerhalb der Bezeichnungen für Dinge. Bei den Primarschülern bleibt die Anzahl der abstrakten und der abgeleiteten Substantive weit unter 1%, und bei den Sekun-

darschülern geht sie im Aufsätzchen «Fürio» kaum darüber. Wörter auf -heit, -keit und -ung sind äusserst selten. Wie das Kind selbst, so bleibt seine Sprache innerhalb der empirischen, anschaulichen Welt. Die bei der Analyse der Stilentwicklung aufgezeigte Tendenz, auch die innere Anschauung und das Gefühlsleben zu äussern, wird im Bereich der Nomina nur durch den Anstieg im Gebrauch der Adjektive deutlich. Die beträchtliche qualitative Verbesserung ist darin zu erblicken, dass an Stelle allgemeiner, ungenauer und ausdrucksarmer Worte immer häufiger besondere, träfe und ausdrucksstarke treten; so z. B.: statt «hell» = leuchtend, glänzend, silberhell; statt «rund» = kreisrund, walzenförmig, kugelig; statt «schön» = heimelig, märchenhaft, niedlich, freundlich.

Der Gebrauch der Fürwörter entwickelt sich nur sehr langsam und erreicht eigentlich auf keiner Stufe einen befriedigenden Stand. Bis in die Sekundarschule hinein finden sich allzuviele Schüler, die unbedenklich das gleiche Hauptwort mehrmals wiederholen oder eher einen ungefähr passenden Ersatz suchen, als dass sie das entsprechende Fürwort verwenden. Es muss da eine ganz bedeutende Hemmung vorliegen, die offenkundig durch die wenigen Übungen, welche die Sprachlehrbücher der Primarschule bieten, in keiner Weise beseitigt werden können. Einzig die persönlichen Fürwörter werden im Werfall wenigstens vom 3. Schuljahr an nach Bedarf verwendet, und nach und nach stellen sich auch die unbestimmten und die bezüglichen ein. Hingegen gelangen die hinweisenden Fürwörter nur bei wenigen Schülern zu einer dem übrigen sprachlichen Können entsprechenden Verwendung, und allzuoft wird an ihrer Stelle ein persönliches gesetzt, wobei der Bezug unklar oder irreführend ist. (Der Vater ging mit meinem Bruder in den Wald. Als er einmal vom Wege abging, entdeckte er eine Fuchshöhle. Er rief dem Vater und als er kam, kehrte gerade die Füchsin mit einer toten Henne zurück. Sie blutete stark, ihr weisses Gefieder war . . .) Da die den Wörtern «dieser» und «jener» entsprechenden in der Mundart völlig anders lauten, muss hierüber ein gewisser

Drill stattfinden, der durch den Einfluss der Lektüre und der Aufsatzkorrekturen nicht erübrigt werden kann. Gleiches gilt, obwohl es praktisch weit weniger wichtig ist, von den besitzanzeigenden Fürwörtern.

Man vergleiche zu dem Gesagten die Arbeiten «Bericht über eine Beobachtung», in der die drei sachlich wichtigsten Dingwörter: Zündholzschächtelchen, Zündholz, Kerze schlechterdings nur durch geeignete Fürwörter zu ersetzen sind, wenn allzuhäufige Wiederholung vermieden werden soll.

Wortkenntnis und Wortgebrauch unserer Volksschüler überschauend darf man feststellen, dass auch sie sich innerhalb des kindlichen Erfahrungskreises im allgemeinen befriedigend entwickeln und bei frühreifen und sprachlich begabten Sekundarschülern schon eine träfe Ausdrucks- und Darstellungsweise ermöglichen, wie man sie in den Briefen erwachsener Schreiber nicht mehr oft findet, obwohl deren Wortschatz wahrscheinlich reicher ist. Es bekunden sich darin der Einfluss und der hohe Wert überwachter Übung, wie sie in unseren Schulen Brauch ist.

IV. TEIL: SCHLUSSBEMERKUNGEN

Das zentrale Anliegen unserer Untersuchung war, typische Leistungen in der Entwicklung des schriftsprachlichen Könnens unserer Volksschüler aufzusuchen und zu besprechen. Wir hofften, damit auf objektive Kriterien für die pädagogisch zulässigen Ansprüche an die Ausdrucksfähigkeit jeder Stufe hinweisen zu können.

Um allen interessierten Lesern eine sachlich kritische Auseinandersetzung mit unseren Ergebnissen zu ermöglichen, sind Arbeitsweise, sprachwissenschaftliche Grundlagen sowie die schulischen und andere die Kinder betreffenden Bedingungen ausführlich dargelegt worden. Mit dieser Vollständigkeit dürfte die vorliegende Abhandlung der Theorie und der Praxis des Deutschunterrichts sowie der Allgemeinen Didaktik einige gute Dienste leisten.

Einige wichtige Fragen sind von uns nur gestellt oder kurz beantwortet worden. Wir konnten beispielsweise auf die Entfaltung der mundartlichen Ausdrucksweise und des freien hochdeutschen Sprechens sowie auf deren Zusammenhang mit dem schriftlichen Gestalten nur hinweisen. Wie dringlich eine wissenschaftliche Bearbeitung dieser Sachverhalte heute für die Praxis ist, wird durch das Erscheinen von Mundartfibeln erwiesen.

Jeder beteiligte Schüler ist von uns nur auf einer einzigen Stufe erfasst worden. Es wäre selbstverständlich auch sehr wichtig, eigentliche Entwicklungsgeschichten zu besitzen. Diese könnten den Geltungsbereich der hier aufgezeigten altersgemässen Ausdrucksweise noch genauer abgrenzen und den Einfluss von individuellen Charakteren und Begabungen auf abweichende Leistungen nachweisen. Man müsste also von mehreren Kindern, deren allgemeine Entwicklung, deren häusliche Verhältnisse, deren Lehrer und Lesestoffe man genau kennt, viele selbständig geschriebene Aufzeichnungen (Tagebücher und Briefe) zu Monographien verarbeiten (17).

Eine Studie, die auf Grund von Aufsätzen zu geeigneten Themen die übereinstimmenden und die unterschiedlichen Leistungen von Knaben und Mädchen der obern Schulstufen feststellen würde, müsste im Interesse des Deutschunterrichts und der Erziehungsaufgabe überhaupt lebhaft begrüsst werden. Hier ist auf eine diesbezügliche Bearbeitung bewusst verzichtet worden. Es galt vorerst jene gemeinsame Linie herauszuheben, welche vom Unterricht als vorhanden vorausgesetzt und durch seinen einheitlichen Einfluss jedenfalls gewollt wird. Lämmermann hat in Bezug auf die Eichung von Testen behauptet (26), die sprachlichen Leistungen von Knaben und Mädchen zwischen dem 8. und 14. Altersjahr seien identisch. Hiezu ist aber einschränkend zu bemerken, was gelte, um sprachliche Tests als zulässig für beide Geschlechter zu erweisen, gelte nicht ohne weiteres auch für die eigentliche Ausdrucksleistung. Jedenfalls ist allen Lehrern bekannt, wie sehr in der Pubertät die Schriftstellerei von Jünglingen und die von Töchtern tatsächlich auseinandergehen können. Diese Angelegenheit wird für die Volksschule mit dem frühern Eintreten der körperlichen Reife aktuell und verlangt nach einer umfassenden wissenschaftlichen Bearbeitung. Nur so ist es möglich, den entsprechenden pädagogischen Anforderungen allgemein zu genügen.

Zum Thema «Fürio» haben wir einige Wochen nach der Niederschrift der Aufsätzchen von den Schülern Bilder zeichnen oder malen lassen. Das vergleichende Betrachten der beiden Leistungen war in Bezug auf die einzelnen Kinder und Klassen sowohl hinsichtlich des Gehalts als der Ausdrucksweise höchst interessant und verhiess dem einlässlichen Studium wichtige Aufschlüsse über das Zusammenstimmen oder Auseinanderfallen von Apperzeption und Ausdrucksfähigkeit. Es drängte sich zum Beispiel sofort die Einsicht auf, dass die Behauptung (50/S. 15) von Steger und Christoph, ein Aufsatz sei die Niederschrift dessen, was ein Kind von einem Gegenstand wisse, für keine Stufe gilt. — Leider mussten die geplante Bearbeitung des vorhandenen Materials und der Einbau der Ergebnisse in diese Abhand-

lung unterbleiben, weil dieses Unternehmen sehr weitschichtig ist. Es sei aber auf die inzwischen veröffentlichte Berner Dissertation von Fankhauser hingewiesen: «Der Richtungssinn der Entwicklung, dargestellt an Aufsätzen und Zeichnungen des Schulalters». Die Arbeit ist anders orientiert als die unsrige, und sie gibt andere Perspektiven.

Allen, die durch ihren persönlichen Einsatz und durch den ihrer Klassen diese Untersuchung ermöglichten, danke ich auch an dieser Stelle. Herr Eduard Müller, Präsident der Pädagogischen Sektion des Lehrer-Vereins Winterthur, hat mich bei der Gründung der Arbeitsgemeinschaft tatkräftig unterstützt. Mitglieder eines in Zürich unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Stettbacher arbeitenden pädagogisch-psychologischen Kollegiums förderten besonders meine theoretischen Vorarbeiten, nachdem ich ihnen in einem frühen Stadium zu zweien Malen über mein Arbeitsprogramm und meine ersten Ergebnisse hatte referieren dürfen. Schliesslich hat Herr Dr. Hans Glinz, Rümlang, mein Manuskript vom Standpunkt seiner sprachwissenschaftlichen Forschungen aus einer sachlichen Kritik unterzogen, die mir besonders wertvoll war. Die von ihm aufgezeigten Möglichkeiten, mit Hilfe neuer grammatischer Kategorien die Entwicklung des Satzes auch durch quantitative Analysen weiter aufzuhellen, konnten hier allerdings nicht mehr erprobt werden.

Kollegen der verschiedenen Stufen, die schon unserer Arbeitsgemeinschaft von 1945 angehörten, haben das Manuskript von den Bedürfnissen des Lehrers her gelesen. Ihre Anmerkungen habe ich bei der endgültigen Redaktion verwendet. Zwei bedeutsame Wünsche konnte ich allerdings nicht erfüllen, und auf diese soll hier ihrer offenbaren Wichtigkeit wegen noch eingegangen werden.

Es wäre dienlich, so sagte man, wenn abschliessend die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und die didaktischen Fol-

gerungen kurz dargelegt würden. — Zugegeben, dass solche Übersichten den Lesern, welche sich redlich durchgearbeitet haben, die Rückschau erleichtern. Aber jede Zusammenfassung unterliegt irgendwo der Gefahr, im einzelnen falsche Proportionen zu enthalten, und sie verführt damit weniger eingearbeitete Leser oder solche, die gerne mit den Übersichten anfangen, um sich daran ihr (Vor-) Urteil zu bilden, zu unrichtigen Ansichten. Nutzen ziehen kann aus dieser Abhandlung nur, wer sich mit ihr einlässlich auseinandersetzt und sich dabei mit Hilfe seiner eigenen, durchdachten Erfahrungen bestimmte Ansichten bildet. Jeder zu echten und dauerhaften Erfolgen führende Deutschunterricht ist die persönliche Leistung eines gestaltenden Lehrers, welcher über die allgemein geltenden Grundlagen und Gesetze seines Faches: Wesen der Sprache, Entwicklung des Kindes, Bildungsaufgabe der Stufe zuverlässigen Bescheid weiss. — Was sodann die didaktischen Folgerungen anbetrifft, so sind diese erst recht nicht in Kürze unmissverständlich anzuzeigen. Mit «Faustregeln» ist niemandem gedient. Ich hoffe, in absehbarer Zeit eine besondere Arbeit vorlegen zu können, welche die Förderung der produktiven schriftsprachlichen Leistungsfähigkeit unseer Volksschüler ausführlich darstellt. Inzwischen verweise ich auf Veröffentlichungen von Wilhelm Schneider (43, 44, 45) und J. M. Bächtold (3), denen ich grundsätzlich zustimme.

Unsere Untersuchung sollte ja auch keineswegs eine Lehrmeinung über den Unterricht in der Muttersprache hervorbringen. Sie wollte lediglich mit Hilfe sprachwissenschaftlicher und kinderpsychologischer Erkenntnisse die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen unserer Schüler zu erfassen suchen und damit zu einer Annäherung entfernter und gegensätzlicher Betrachtungsweisen beitragen. Die Überzeugung, dass eine solche Annäherung notwendig ist, war ein Leitmotiv bei der Ausarbeitung dieser Schrift.

Es ist das pädagogische Ethos meines verehrten Lehrers, Herrn Professor Dr. Hans Stettbacher, das mich verpflichtet hat,

inmitten aller wissenschaftlichen Arbeit die Probleme und Aufgaben einer lebendigen Schule im Auge zu behalten. Dafür danke ich ihm ebensosehr wie für die sachlichen Anregungen und für die verständnisvolle Unterstützung.

V. LITERATUR-NACHWEIS

Angaben im Text sind zu lesen: (23/S. 77) = Nr. 23 dieses Verzeichnisses/Seite 77; (40/H. III, S. 99) = Nr. 40/Heft III, Seite 99). Die Chiffern (P), (Z) oder (U) nach den Buchtiteln besagen, das betreffende Werk sei zu finden in der Bibliothek des **P**estalozzianums, in der **Z**entralbibliothek oder in der Bibliothek des Philosophischen Seminars der **U**niversität Zürich.

1 Abegg E. «Das Wesen der Wortbedeutung», in Heft 1/2, 1925, der Schweiz. Päd. Zt.schrift. (P)

2 Amann H. «Die menschliche Rede», 2 Bd. (P)

3 Bächtold J.M. «Bemerkungen zur Didaktik der Sprache», im Jahrbuch 1946 der Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich. (P)

4 Bächtold J.M. «Grundsätzliches über den muttersprachlichen Unterricht», in der Schweiz. Lehrerzeitung, Nr. 34, 1947. (P)

5 Beckmann «Zur grammatischen Entwicklung der schriftsprachlichen Darstellung im Schulalter», in der Zt.schrift für Päd. Psych., 1927. (P)

6 Bieri «Erscheinungsformen der Sprache», in der Schweiz. Zt.schrift für Psych., 1944. (P)

7 Binswanger L. «Zum Problem von Sprache und Denken»

8 Bühler Ch. «Über die Prozesse der Satzbildung», in der Zeitschrift der Psychologie, 1919. (U)

9 Bühler K. «Die geistige Entwicklung des Kindes», 1929. (P)

10 Bühler K. «Sprachtheorie», 1934. (U)

11 Busemann A. «Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik», 1925. (P)

12 Dempe H. «Was ist Sprache?», 1930. (U)

13 Dittrich O. «Probleme der Sprachpsychologie», 1913. (P)

14 Drach E. «Grundgedanken der deutschen Satzlehre», 1937. (P)

15 Fankhauser G. «Der Richtungssinn der Entwicklung, dargestellt an Aufsätzen und Zeichnungen des Schulalters», 1945. (U)

16 Fendler «Der Einfluss des häuslichen Milieus auf die Leistungen in Deutsch und Rechnen», in der Zeitschrift für Päd. Psychologie, 1933. (P)

17 Giese F. «Freies literarisches Schaffen bei Kindern und Jugendlichen», 1914. (P)

18 Glinz H. «Geschichte und Kritik der Lehre von den Satzgliedern in der deutschen Grammatik», 1947. (P)

19 Greyerz O. v. «Sprachschule für Schweizer Mittelschulen», 1922. (P)

20 Hetzer und Reindorf «Sprachentwicklung und soziales Milieu», in Nr. 29 der Zeitschrift für angew. Psychologie, 1928. (P)

21 Jaensch E. R. «Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter», 1923. (P)

22 Jahrbuch 1936 «Rechtschreibung und sprachlicher Ausdruck» (Verlag der Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich)

23 Kainz Fr. «Psychologie der Sprache», 2 Bd., 1943.

24 Keilhacker «Zusammenhänge zwischen sprachlicher und allgemein seelischer Entwicklung im Jugendalter», in der Zeitschrift für Päd. Psychologie, 1933. (P)

25 Keller H. «Die Geschichte meines Lebens». (P)

26 Lämmermann «Eichung von Tests», in Zeitschrift für angew. Psychologie, Nr. 27, 1926. (P)

27 Markert «Der naturgemässe Weg der Sprachbildung», 1927. (P)

28 Mauthner Fr. «Beiträge zu einer Kritik der Sprache», 3 Bd., 1923. (U)

29 Meumann E. «Vorlesungen», siehe Bd. II und III, 1916. (P)

30 Müller L. «Die Entwicklung der Abstrakte beim Schulkind», in der Zeitschrift für Päd. Psychologie, Bd. XVI. (P)

31 Müller P. «Meumann als Begründer der experimentellen Pädagogik», Dissertation, Zürich 1941. (Z)

32 Nausester «Das Kind und die Form der Sprache». (P)

33 Netschajeff «Über die Auffassung». (P)

34 Otto B. «Kindesmundart», 1905. «Lehrplan der Zukunftsschule» (P)

35 Pfleiderer W. «Der deutsche Satzplan in seinen Grundzügen», 1940.

36 Piaget J. «Langage et Pensée», «Jugement et Raisonnement». (P)

37 Rahn Fr. «Neue Satzlehre», 1940. (P)

38 Rahn Fr. «Schule des Schreibens», Lehrerheft Mittelstufe.

39 Révész C. «Ursprung und Vorgeschichte der Sprache», 1946. (P)

40 Ries J. «Beiträge zur Grundlegung der Syntax», 1927. (Z)

41 Sassenhagen «Über geistige Leistungen des Landkindes und des Stadtkindes», im Beiheft zur Zeitschrift für angew. Psychologie, Nr. 37, 1921. (P)

42 Scheiblhuber «Der Sprachunterricht in der Volksschule nach dem psychologischen Verlauf der Sprachaneignung». (P)

43 Schneider Wh. «Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht». (P)

44 Schneider Wh. «Meister des Stils über Sprache und Stillehre». (P)

45 Schneider Wh. «Ausdruckswerte der deutschen Sprache». (P)

46 Siegrist H. «Sind unsere Aufsatznoten korrekt?», in der Schweiz. Lehrerzeitung, Nr. 38, 42, 46, 1939. (P)

47 Siegrist H. «Frohe Fahrt». «Zum Tor hinaus». (P)

48 Stäger Sr. «Der Sprachschatz der Schulneulinge». (Z)

49 Staiger E. «Grundbegriffe der Poetik», 1946. (P)

50 Steger und Christoph «Aufsatzunterricht und Kindersprache», 1910. (P)

51 Stern W. «Psychologie der frühen Kindheit», 1927. (P)

52 Stern W. «Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen», 1928. (P)

53 Stern Cl. u. W. «Die Kindersprache», 1928. (P)

54 Weisgerber «Muttersprache und Geistesbildung». (P)

55 Wezel E. «Sprache und Geist». (U)