

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
Kapitel: Die Entwicklung des Stils
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: 05.04.2026

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

D. Die Entwicklung des Stils

a) Begriffsbestimmung:

Die Darstellungskraft 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 zustandekommenen 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 Einzel- dinge, 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. Andererseits 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 fragt 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 Verslossenheit. |
| 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 eindrucklich, 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. — Andererseits 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 wesentlichen 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 blossen 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, kündigt 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 kündigt 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 Rechtschreibfehler 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. = $\frac{I}{H}$	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 hierzu 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. Andererseits 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 enthaltend 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, 3^{1/2}, 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 / feuer spendende 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. Stellungnahme 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