

Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins
Herausgeber: Bündnerischer Lehrerverein
Band: 48 (1930)

Artikel: Zur Erneuerung des muttersprachlichen Unterrichts
Autor: Frey, Arthur
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-146763>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 02.02.2025

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



Zur Erneuerung des muttersprachlichen Unterrichts.

Von Arthur Frey, Seminardirektor, Wettingen.

I.

Die seinerzeit im Nationalrat gefallenem Äußerungen von Bundesrat Scheurer über den vielfach unbefriedigenden Stand der sprachlichen Schulung in der Schweiz, die meist erst durch die temperamentvollen Aufsätze und Vorträge von Herrn Sekundarlehrer Berger in Schwanden den Weg in unsere Reihen gefunden haben, scheinen es zum allgemeinen Bewußtsein bringen zu wollen, daß der muttersprachliche Unterricht an unseren Schulen in beunruhigender Weise darniederliegt. Es wäre zwecklos, miteinander darüber zu hadern, wo die Schuld an diesem Übelstand zu suchen und wem die Verantwortung dafür aufzubürden sei. Was nun not tut, das ist die Besinnung auf Mittel zur Besserung. Dieser Aufgabe wollen die nachstehenden Ausführungen dienen.

Es gilt dabei, vor allem darüber Klarheit zu erlangen, welche Bedeutung der Sprache — darunter sei hienach immer die Muttersprache verstanden — für die Geistesbildung zukommt und welche Stellung sie demgemäß in der Schule zu beanspruchen hat. In unseren Stundenplänen und in den Zeugnisheften der Schüler fügt sich der muttersprachliche Unterricht wie irgend ein anderes Lehrgebiet in die Reihe der Fächer ein. Er ist etwas reichlicher mit Stunden bedacht, und die Leistungen der Schüler werden, wenigstens in der Volksschule, in mündliche und schriftliche unterschieden; im übrigen aber genießt er kaum irgendwelche Vorrechte. Daran ist im ganzen nichts auszusetzen. Al-

lein man hüte sich nun sehr, zu glauben, die sprachliche Ausbildung der Schüler könne das Werk dieser Fachstunden sein, und dieser Deutschunterricht dürfe für den Stand des Ausdrucksvermögens in einer Klasse verantwortlich gemacht werden. Die Deutschstunden sollen zwar wohl dazu dienen, planmäßig in die Sprache und ihre Schöpfungen einzuführen; sie reichen aber bei weitem nicht hin, die gründliche Erlernung der Sprache zu vermitteln. Sie bedeuten für die muttersprachliche Ausbildung der Schüler ungefähr dasselbe, was die tägliche Privatstunde für einen jungen Menschen, der im Ausland eine Fremdsprache erlernt. In Grammatik, Lektüre, Erklärung und Unterhaltung werden die Erscheinungen der Sprache, teils in systematischer Folge, teils nach dem Gebote des Augenblicks, verfolgt und erläutert und die sich ergebenden Schwierigkeiten durch zweckmäßige Übungen überwunden. Aber die volle Auswirkung erlangen diese Stunden erst, wenn der Lernende auch außerhalb ihrer engbegrenzten Zeitspanne ständig auf die Erweiterung seines Sprachbesitzes bedacht ist. Dabei befindet sich der Schüler der Fremdsprache in einem unverkennbaren Vorteil: Er hat sich zumeist lediglich den neuen Ausdruck für vertraute Begriffe anzueignen, während die Erlernung der Muttersprache in der Regel erst aus der Erwerbung neuer Vorstellungen und Begriffe hervorgeht.

Das ist es ja gerade, was dem Sprachunterricht sein eigenümliches, umfassendes und eingreifendes Wesen gibt, ihn zu einer so mühsamen und schweren Aufgabe für den Lehrer, aber gleichzeitig auch zu einem ganz besonders reizvollen Gegenstand methodischer Überlegung macht.

Was ist die Sprache? Welches ist der seelische Vorgang, der sich mit ihrem allmählichen Erwerb verbindet, und wie kann der Lehrer ihn fördern und regeln?

Die Sprache ist der lautliche Ausdruck unseres Innenlebens. Herder, der uns in seiner Abhandlung über den Ursprung der Sprache ihr tieferes Wesen zuerst erschlossen hat, sagte von ihr, sie sei eine Naturgabe; der Mensch habe von jeher instinktmäßig seine Empfindungen und Vorstellungen durch Töne kundgegeben, die dadurch zu Sprachlauten wurden, daß sich der Mensch der Beziehung, die zwischen dem Ton und dem den Ein-

druck hervorbringenden Gegenstand besteht, bewußt wurde; hiedurch sei der Mensch dazu gelangt, den Ton als Merkmal des Gegenstandes zu benutzen. Diese Anschauung ist seither wohl wesentlich vertieft, aber grundsätzlich nie erschüttert worden. Wie eine Offenbarung berühren einen immer noch die Äußerungen W. von Humboldts, die in dem Worte gipfeln: «Die Sprache ist das bildende Organ der Gedanken,» d. h. es gibt keinen Gedanken ohne Sprache, und das menschliche Denken wird erst durch die Sprache. Darin liegt zugleich, daß die Sprache nichts weiter ist, als die immer wiederholte Tätigkeit des Geistes, den Laut zum Ausdruck des Gedankens zu machen.

Das Wunder der Sprachschöpfung ist heute freilich für uns zu Ende. Wenn wir eine neue Sache zu bezeichnen haben, so behelfen wir uns meist mit einer verstandesmäßigen Konstruktion aus einer erstorbenen Sprache. Bei Kindern kann man in den ersten Jahren des Sprechenlernens noch zuweilen köstliche Beispiele triebmäßiger sprachlicher Urschöpfung erleben. Aber solche spontane Erfindungen müssen rasch wieder aufgegeben werden, um dem überlieferten allgemeingültigen Ausdruck Platz zu machen. Doch hat das Wort Humboldts auch für unseren heutigen Kulturstand unveränderte Geltung: Die Sprache ist das bildende Organ der Gedanken. Keine Gedanken ohne Sprache; doch auch keine Sprache ohne Gedanken, ohne vorausgehende seelische Erregung. Dessen müssen wir uns immer bewußt bleiben: Wir erlernen die Sprache nicht wie eine musikalische Weise als eine Klangfolge, die durch ihren rhythmischen und melodischen Reiz sich dem Ohre einprägt. Wir erlernen sie an ihrem Inhalt, ihren Gegenständen. Aus Anschauung und Vorstellung, aus Gefühls- und Willenserregungen, aus Denkvorgängen — aus dem gesamten seelischen Erleben geht die Sprache als Mittel des Ausdrucks und der Verständigung in den überlieferten Formen unserer völkischen Eigenart hervor.

So stimmt der Sprachschatz, den wir nach und nach erwerben, immer überein mit dem gleichzeitigen Inventar an geistigem Besitz überhaupt. Der Grundstock entspricht ungefähr dem, was wir allgemeine Bildung nennen; das Sondereigentum des einzelnen richtet sich nach seinen Neigungen, Beschäftigungen und Bedürfnissen.

Es wird gesagt, ein russischer Bauer wisse sich für seinen Ausdrucksbedarf mit einem Sprachschatz von ungefähr 800 Wörtern zu behelfen. Vielleicht nicht einmal so groß ist bei uns derjenige eines Kindes in ländlichen Verhältnissen beim Eintritt in die Schule. Mit diesem Augenblicke beginnt nun ein zweifaches Wachstum. Zu dem zufälligen, das sich aus dem alltäglichen Erlebnis ernährt, gesellt sich das mehr oder minder planmäßige, das die Schule vermittelt. Beide sind für die geistige Bildung von gleichem Wert, und die Ausnutzung des außerhalb der Schule gewonnenen Sprachguts, das aus der Mundart erst ins Hochdeutsche umgemünzt werden muß, bleibt immer eine der wichtigsten und schwersten Aufgaben des ersten Sprachunterrichtes. Davon soll in anderem Zusammenhang noch ausführlich die Rede sein.

Je mehr sich dann von Klasse zu Klasse neben den eigentlichen Sprachunterricht, zu dem selbstverständlich auch alle Anschauungsübungen gehören, neue Fächer gesellen, umso mannigfacher geht die sprachliche Weiterbildung vor sich. Überall, selbst in dem scheinbar so abseits liegenden Rechnen, werden dem Kinde neue Vorstellungen und damit auch neue Ausdrucksformen vermittelt. Die Erweiterung des Sprachvermögens ist je länger desto weniger ausschließlich Sache des muttersprachlichen Unterrichts im engeren Sinne. Heimatkunde, Geographie, Geschichte, Naturkunde nehmen Anteil an der Aufgabe und damit auch an der Verantwortung für den Erfolg. Ganz besonders gilt dies für allen beschreibenden und erzählenden Unterricht. Nicht das Wissen, das dabei an den Schüler übergeht — und meist so leicht sich wieder verliert — ist dabei die Hauptsache; nein; die eigentliche bildende Kraft dieser Fächer liegt in der von ihnen ausgehenden Anregung und Gewöhnung, die Gegenstände des Unterrichts genau zu erkennen, ihre Zusammenhänge zu verstehen und sie in klarer Erfassung zutreffend darzustellen. Einst war es in der Volksschule Sitte, daß sozusagen jedes Stundenpensum den Stoff zu einer schriftlichen Übung bildete. Das war vielleicht des Guten zuviel, aber sicher für die bildende Auswirkung weniger verhängnisvoll als der heute übliche Verzicht auf jede Verarbeitung in schriftlicher Form. Und gerade die vortreffliche heutige Tendenz des Sachunterrichts, den Schü-

ler nach Möglichkeit zur Selbsttätigkeit anzuhalten, verlangt eigentlich geradezu die schriftliche Übung am Realstoffe. Sehr aner kennenswerte Anfänge dazu bestehen ja auch bereits in den tagebuchmäßigen Aufzeichnungen fortgesetzter Beobachtungen, besonders im naturkundlichen Unterricht. An solchen Übungen kann der Lehrer zunächst kontrollieren, ob das Sachliche verstanden worden ist, dann aber auch — und das erscheint mir als Hauptsache — ob der neuerworbenen Vorstellung auch die Prägung des Ausdruckes entspricht und ob der Schüler seinen Stoff in ordentlichem Zusammenhang darzustellen vermag. Das ist für die Entwicklung seines logischen Sinnes und des Sprachvermögens unendlich viel wichtiger als die pedantische Forderung der «ganzen Antwort» im Wechselgespräch des Lehrverfahrens, die immer etwas Langweiliges und auch sprachlich Widersinniges hat; denn jede natürliche Antwort nimmt unausgesprochen gewisse Elemente der Frage wieder auf. Durch die stete Einstellung auf sprachlichen Gewinn wird der Sachunterricht in keiner Weise herabgewürdigt. Das wird auch der Lehrer zugeben müssen, der ausschließlich Sachunterricht zu betreiben hat. Es ist immer ein Stück Unrecht dabei, wenn der Fachlehrer den Sprachlehrer verantwortlich machen möchte für mangelhafte Ausdrucksfähigkeit, die sich im Realunterricht irgendwo gezeigt hat. Denn auf seinem eigentlichen Gebiete muß der Fachlehrer eben den erforderlichen Sprachschatz der Schüler am neugebotenen Stoffe mitschaffen helfen. Ist dieser Stoff der Fassungskraft angepaßt und wird er klar und fesselnd dargestellt, dann soll der Schüler ihn auch sprachlich zu bemeistern vermögen. Und vergessen wir nie: Die Muttersprache ist da mehr als ein bloßes Fach; sie ist unbedingte Voraussetzung, das unerläßliche Verständigungsmittel. Und wer an ihrer Bereicherung arbeitet, hilft die nächstliegende Kulturaufgabe der Schule erfüllen. Die Sprache ist das einzige Material zu künstlerischer Gestaltung, das uns allen verliehen ist. Wir können und wollen nicht Schriftsteller heranbilden; aber wir wollen die Schüler zu einem sachlichen und sicheren Gebrauche befähigen. Die romanischen Völker mit ihrem stärkeren Kultursinn haben das längst erkannt. Auch in Deutschland ist, wie die pädagogischen Zeitschriften be weisen, eine große Bewegung im Gange, die einer vertieften

Pflege der Sprache zudrängt. Sie entspringt nicht irgend einer pädagogischen Mode, sondern der Einsicht in die hohen Kulturwerte der Sprache.

Wir stehen in einer Krisis des muttersprachlichen Unterrichts; das ist nicht zu bestreiten. In den Sprachstunden allein oder vom Deutschlehrer allein kann sie nicht überwunden werden; die Lösung ist nur in einem die ganze Schule erfassenden Aufschwung zu finden, und die Wege dazu müssen gesucht werden.

II.

Alle eigentliche Geistesbildung muß sich in Gedanken auswirken; jeder Gedanke muß sich widerspiegeln im Worte. Auch die Intuition erhält erst volle Lebenskraft, wenn sie — oft mühsam genug — ihren sprachlichen Leib gefunden hat. Der Vorwurf, die heutige Schule vermittele der Jugend ein unsicheres, unzulängliches Ausdrucksvermögen, richtet sich im Grunde gegen das ganze augenblicklich geltende Bildungssystem und ist viel ernster, als es zunächst den Anschein haben mag. Es ist bereits angedeutet worden, in welcher Weise der gesamte Unterricht an seiner Beseitigung mitzuwirken vermöchte. Im folgenden soll nach gangbaren Wegen gesucht werden, auf welchen der Nächstbeteiligte, der muttersprachliche Unterricht im besondern, das seinige zu einer Besserung beitragen könnte.

Die Aufgabe des Sprachunterrichts ist mannigfaltiger als diejenige auf irgend einem anderen Lehrgebiet. In Frankreich, wo ihr die sorgsamste Pflege und — zumeist in ganz alten Methoden — ein bewundernswerter Erfolg zuteil wird, ist sie in Stundenplan und Zeugnissen in eine ganze Reihe selbständiger Fächer mit besonderen Stunden zerlegt, auf der Volksschulstufe zum mindesten in Lesen, Erzählen, Grammatik, Gedichtbesprechung, Diktat und Aufsatz. Dadurch erhält der muttersprachliche Unterricht für die Schularbeit überragende und für die Beurteilung des Schülers fast entscheidende Bedeutung. Bei uns sind diese zum Teil wesentlich verschiedenen Einzelaufgaben meist schlankweg in das Sprachfach zusammengefaßt, und es bleibt dem Lehrer überlassen, wie er ihrer auf der ganzen Linie Meister werden will. Zumeist führt ihn der praktische Sinn ohne

weiteres auch auf eine gewisse Zerlegung, namentlich in den oberen Klassen.

Da ist zunächst die technische Erlernung des Lesens, für mein Gefühl immer das köstlichste Stück alles Unterrichts; denn es eröffnet den Zugang zu der Welt des Buches, in der — allen kindisch billigen Redensarten zum Trotz — doch unser bestes geistiges Leben gesammelt ist. Das Lesenlernen ist in den letzten Jahren, immerhin reichlich spät, zum Gegenstand eifriger psychologischer und physiologischer Forschungen und erfolgreicher methodischer Versuche gemacht worden, und wir dürfen sagen, es sei heute dem normal begabten Kinde ein kurzweiliges Spiel mit erfreulich raschem und schönem Gewinn. Gewiß, der Methode letzter Schluß ist noch nicht gefunden; aber darauf kommt es auch nicht an; es führen viele Wege nach Rom; Lehrerpersönlichkeit und Begabungsart des Schülers werden bald nach diesem, bald nach jenem drängen, und der Zeitgeist wird für einen ewigen Wandel auch das seine tun.

Mit dem ersten Leseunterricht verbindet sich in der Regel auch die wirksamste Ausbildung der Sprechwerkzeuge, die Beseitigung von Sprachfehlern und Sprachstörungen. Diese Einwirkung setzt selbstverständlich eine gründliche Kenntnis der beim Sprechen stattfindenden seelischen und körperlichen Vorgänge voraus. Was Stammeln und Stottern ist, wie man den beiden Übeln beizukommen versucht, ob die Ursache mangelhafter Artikulation in organischen Mißbildungen oder bloß in fehlerhafter Gewöhnung liegt, ob der Stotterkrampf mit andern ähnlichen Hemmungen zusammenhängt, — das alles muß den Lehrer des elementaren Sprachunterrichtes immer und immer wieder beschäftigen. Es geht nicht an, nach einem halben Jahre noch kurzweg zu erklären, der eine Schüler könne das *r* nicht bilden, der andere *s* und *sch* nicht unterscheiden. Das sind Fehler, die bei normalem Bau der Sprechwerkzeuge immer oder fast immer zu beseitigen sind, wenn der Schüler durch Anleitung und Übung daran gewöhnt wird, die Organe richtig zu gebrauchen.

Herr Berger hat mit sehr berechtigtem Nachdruck darauf hingewiesen, daß Sprache vor allem das gesprochene Wort ist, der klangliche Ausdruck, dem ein ganz anders unmittelbares Leben innewohnt als dem geschriebenen. Aber dieses rein

Klangliche muß im Sprachunterricht so gut veredelt werden wie in der Gesangstunde. Das Lesen, das Erzählen, der Vortrag eines Gedichtes — jede zusammenhängende mündliche Äußerung macht erst Freude, dem Sprechenden wie dem Hörer, wenn die Stimme beherrscht, geschult und die Aussprache gepflegt ist. Dann spürt man, daß ihr eine innere Teilnahme zu Grunde liegt, eine geistige Energie, welche die feinen Muskeln des Sprechorganismus spannt und löst und jedem Gebrauche gefügig macht. Dieser Stimmbildung und Gewöhnung an gute Aussprache kommt auch allgemein erzieherische Bedeutung zu. Wer aus einem lässig sprechenden, mundfaulen Jungen durch beharrliche Einwirkung eine klare, schöne Aussprache herauszuholen versteht, der hat auch Wertvolles zur Willensbildung, zur inneren Disziplin dieses Menschen beigetragen.

Und die Jugend kommt solchen Bemühungen aus triebhafter Freude am Klang gerne entgegen. Man höre nur, mit welcher Lust die Aller kleinsten den Text ihrer Leseübungen in die Schulstube hinausjauchzen, mit wieviel natürlichem Gefühl für eine ausdrucksvolle Satzmelodie sie ein mundartliches Sprüchlein zum besten geben. Die Freude an einer gepflegten Stimme, an einem edlen Klang, an einer schönen Sprache ist uns eingeboren, so gut wie die Befähigung zum Genusse eines musikalischen Reizes oder der Schönheit von Farbe und Form.

Aber es ist, als ob nach dem gesegneten ersten Schuljahr dieses kecke Seelenvögelein allmählich verstumme. Am meisten fällt es mir immer auf in der dritten und vierten Klasse, wie matt und farblos nun jede mündliche Äußerung klingt. Die Erscheinung ist mir zum größten Teil noch rätselhaft. Ob sie mit einem allzufrühen Einsetzen der Wissensbildung zusammenhängt, ob es die Wirkung des Schulstaubs überhaupt ist? — ich weiß darauf keine befriedigende Antwort. Nur das eine halte ich für sicher: Die Methode des weitem Lesenlernens leidet an einem schweren Gebrechen. Es handelt sich bekanntlich jetzt darum, die «mechanische Fertigkeit» zu erlangen, das heißt: durch stete Übung den Ablauf der Vorgänge von der Aufnahme des Buchstabenbildes bis zur Formung des gesprochenen Wortes so zu sichern, daß er sich hemmungslos vollzieht. Zugegeben, daß sich im Laufe der Zeit die Lesefertigkeit bei jedem geistig

regeren Menschen steigern kann bis zur Fähigkeit, einen Text richtig und sinngemäß laut vorzulesen und gleichzeitig ganz andern Dingen nachzuhängen. Aber Schulkindern werden wir diese Spaltung ihrer geistigen Persönlichkeit nie zumuten wollen. Im Gegenteil, wir verlangen von ihnen beim Lesen die äußerste Sammlung; denn wir wissen, daß dieses Wechselspiel zwischen sinnlich-geistiger Erfassung und lautlicher Wiedergabe kompliziert ist und die letzte Anspannung erfordert. Aber wie denken wir uns dieses mechanische Lesen? Stellen wir uns vor, daß das Bewußtwerden ausgeschaltet werde, daß der Gesichtseindruck sich ohne Berührung der Zentrale in einen Anreiz auf die Sprechwerkzeuge umsetze? — Das wäre nicht nur ein arger Irrtum, sondern auch eine völlige Verkennung der Bildungsaufgabe des Lesens. Denn das Wesentliche dabei bleibt doch immer die Erfassung des gedanklichen Gehaltes; sie erst ermöglicht die richtige, sinngemäße Wiedergabe.

Nein, nein, es gibt kein mechanisches Lesen; es darf keine mechanische Lesefertigkeit geben! Es gibt nur ein verständiges, ein beseeltes Lesen, und dies muß von zwei Anreizen geleitet sein: von der Aufmerksamkeit für den Stoff und von der Freude an der klanglichen Gestaltung im gesprochenen Worte. Nicht jedes Stück eignet sich gleich gut als Leseaufgabe. Für untere Klassen würde ich von beschreibenden Stoffen ganz absehen und mich an Erzählungen und Gedichte halten, die Aufgabe sehr bescheiden bemessen, dafür aber darauf dringen, daß im Ausdruck von jedem das Bestmögliche geleistet wird. In den oberen Klassen wird man sich auch an schwereren Stoffen versuchen, die gute Prosa einer Beschreibung oder Schilderung oder die rein sachliche Darstellung eines belehrenden Stückes zum Gegenstand einer solchen Gestaltungsübung machen. Es ist mit dem Lesen wie mit jeder andern Kunst: man lernt nie aus, auch in der obersten Schulklasse nicht, und jedes Nachlassen der Energie rächt sich. Aus der Art, wie ein Schüler, besonders in reiferen Jahren, zu lesen pflegt, kann man vielleicht den sichersten Schluß auf Kraft und Schwung seines Lehrers tun.

Damit ist auch der Weg zur höchsten sprachlautlichen Übung im Unterricht, zum Vortrag von Gedichten gewiesen. Es wird der deutschsprachigen Schule immer wieder zum besonderen Vor-

wurf gemacht, daß sie außerstande sei, die Liebe zur Poesie, den Sinn für den Vers in der Jugend zu wecken. Und in der Tat: unser Geschlecht weicht dem Vers eher aus, als daß es sich seiner freut. Man hat dafür schon viele Erklärungen gegeben, hat gewarnt vor der Auflösung des dichterischen Wortes in reizlose Schulprosa, vor blassen Inhaltswiedergaben, vor zerpfükenden Erläuterungen. Alles mit Recht! Und es steht im allgemeinen besser als früher um die Wahrung des dichterischen Kunstwerks in der Schule. Aber jene besondere hinreißende Kraft, die vom gebundenen Worte ausgehen sollte, ist noch nicht lebendig geworden. Warum nicht? — Ich glaube, weil wir allzu sehr immer und immer nur am Inhalt hängen und höchstens vielleicht auf eine Einzelschönheit der dichterischen Sprache hinweisen, zu wenig aber das verstandesmäßig nicht Erfassbare der reinen Klangform wirken und die Auslegung besorgen lassen, den Schwung der melodischen Linie, die Ausdruckskraft des empfundenen Wortes, den Reiz des Reims. Wie, wenn wir einmal versuchen würden, der Jugend von dieser klanglichen Seite her den Zugang zur Poesie zu erschließen? — «Wenn ihrs nicht fühlt, ihr werdet's nie erjagen!» Dieses letzte Erfühlen aber vermag auch die gescheiteste Erklärung nicht zu vermitteln. Das wirkliche Kunstempfinden, die veredelte Freude am Schauen und Hören, läßt sich nicht lehren und nicht erlernen; sie ist der Gewinn einer sorgsam allgemeinen Pflege des geistigen Lebens, die in steter Verfeinerung durch ein ganzes Menschenalter, ja durch ganze Geschlechterfolgen hindurch fortwirken muß. Wir werden immer Schüler haben, die der Dichtung Stimme nicht vernehmen. Den anderen aber dienen wir am besten, wenn wir vor allem darauf bedacht sind, dieser Stimme unmittelbar wirkendes Leben zu verleihen. Zunächst durch den eigenen Vortrag, dann aber und besonders nachdrücklich durch gemeinsames Nacherleben und Nacherschaffen der klanglichen Form, am besten im Chorsprechen. Dabei werden auch die schwächer Begabten rege; sie gehen aus sich heraus; die Lust am Gestalten wird wach; sie spüren, daß sich der Müh' des Auswendiglernens der Reiz des Erlebnisses beigesellt, und sie lassen nicht nach, bis nirgends mehr ein Wort versagt und die Melodie in ungebrochener Linie vom Anfang bis zum Ende geht. Dann ist das Ge-

dicht geistiger Besitz wie ein wohlerlerntes Lied, und der Vortrag ist mehr als das mühselige Memorieren, mehr als ein schönes Deklamieren; er ist Ausdruck nacherlebter Dichtung.

Am schönsten wär's, es stünde uns zu jedem Gedicht eine streng entsprechende musikalische Weise zu Gebote. Denn nichts lernen wir leichter, als was von einer Melodie beschwingt ist. Das Klangliche trägt Gedanken und Worte; es macht ein Lied zum Volkslied. Darum gibt es auch nichts Verkehrteres, als den Schülern die Strophen eines Liedes als Aufgabe zum Auswendiglernen zu erteilen.

In Deutschland ist zur Zeit auch eine starke Bewegung für das Bühnenspiel der Jugend im Gange. Sie kennzeichnet am deutlichsten das Verlangen nach einer Belebung des gesprochenen Wortes, nach vertiefter Pflege der Sprache als Ausdrucksmittel lautlicher, nicht bloß geistiger Art.

Es ist klar, daß diese neue Seite des muttersprachlichen Unterrichts an den Lehrer vermehrte Forderungen stellt. Er muß um diese lautliche Ausdruckskunst ringen, wenn er die Schüler dafür begeistern will. Dabei bleibt selbstverständlich, daß es sich nie um rhetorisches Pathos, sondern um die schlicht-natürliche Beseelung des Wortes handelt.

Man wird sich hüten müssen, nun auf den gewohnten Zickzackwegen pädagogischer Wandlungen diese neuere Auffassung der Sprache ins Extreme zu treiben; aber eine Erneuerung des muttersprachlichen Unterrichts wird nie daran vorbeikommen, und weil der ganze Gedankenkreis bei uns noch wenig besprochen worden ist, hat er hier eine ausführlichere Darstellung erfahren.

III.

So sehr das rhythmisch-musikalische Element der Sprache im Unterricht der Belebung bedarf, und so sehr wir nach der Meinung Goethes, daß «stille für sich lesen ein trauriges Surrogat der lebendigen Rede» sei, die Jugend zur Freude am beseelten, veredelten Sprechen erziehen sollen — Hauptaufgabe für den Lehrer bleibt doch immer die Vermittlung eines hinreichenden, treffenden und jederzeit flüssigen Sprachguts an die Schüler. Die Wege, auf denen es zu erwerben ist, sind bereits an-

gedeutet worden. Wir erlernen nicht die Sprache an sich, sondern an ihren Gegenständen. Aus dem Bedürfnis nach Bezeichnung der Dinge, ihrer Eigenschaften, ihrer Tätigkeit, ihrer Beziehungen geht das einfachste Material für den sprachlichen Ausdruck, der Wortschatz, hervor. Dieses Bedürfnis wird bei jedem Erleben rege, umso lebhafter, je stärker der Eindruck ist, je mehr er Gefühlskräfte wachruft und damit ins Innerste der Seele greift. Die einfachste Art des Erlebens ist das Sinnen-erlebnis, vor allem durch den Gesichtseindruck. Mit dem Auge erfaßt das Kind die Welt; auch wo die Natur eine Stimme hat, will es nicht nur hören; es will deren Träger sehen. An dieser Anschauung wächst seine Sprache. Kein Wunder, daß von alters her der Anschauungsunterricht als das natürlichste Mittel der sprachlichen Bildung betrachtet und gepflegt wird. Es ist nicht möglich und ganz und gar nicht wünschenswert, daß in diese Entwicklung hinein eine streng systematische Ordnung gebracht werde. Nein, auch in der Schule soll da der Zufall sein buntes Wechselspiel entfalten. Aber für den Besitzzuwachs muß der Lehrer ein aufmerksames Organ haben; er muß den Bewußtseinsinhalt des Schülers zu erforschen suchen, muß ihn klären, festigen, ergänzen und den treffenden sprachrichtigen Ausdruck dafür schaffen helfen. Unter dem, was die heutigen Lehrpläne Heimat- und Lebenskunde nennen, finden sich meist für die ersten Schuljahre geschickt angelegte Stoffkreise, durch welche der Unterricht nach und nach führen soll; sie vermitteln dem Kinde aus Anschauung und Erlebnis heraus ein umfassendes Bild seiner Umgebung in glücklicher allmählicher Erweiterung. Erfahrungsgemäß folgen die Kleinen diesem Unterricht mit lebendiger Aufmerksamkeit; die Seele ist erregt und zur Aufnahme bereit. Allein allzuoft hört die Arbeit nun gerade dort auf, wo ihr wichtigstes und wertvollstes Stück käme: die energische Ausbeutung des sprachlichen Gewinns, die nur erzielt werden kann, wenn die neuerworbenen Worte und Wendungen in mündlicher und schriftlicher Übung festgelegt, bei jeder sich bietenden Gelegenheit in Verbindung mit anderen Stoffen wiederholt und so zu dauerndem Sprachgut der Schüler gemacht werden. In Fremdsprachen lernen wir Vokabeln, heute wenn immer möglich unter Zuhilfenahme direkter Anschauung. Wir können auch im

muttersprachlichen Unterricht auf die Einprägung von Wortform und Wortbild nicht verzichten. Denn eben an diesen Elementen fehlt es unseren Schülern. Wer darüber ins Klare kommen will und das Erschrecken nicht scheut, der nehme einmal in einer oberen Klasse ein Inventar auf über den Wortschatz auf irgend einem Gebiete; er zeige den Gegenstand und lasse die hochdeutsche Bezeichnung niederschreiben. Er wird dabei erfahren, wieviele seiner Schüler eine «Ecke» und eine «Kante» zu unterscheiden vermögen; wieviele wissen, daß das Messer ein «Heft», oder einen «Griff» und eine «Klinge» oder «Schneide» hat; wieviele die «Augenlider» und die «Augenbrauen», den «Nacken» und die «Kehle», den «Knöchel» an der Hand und die «Fingerspitze» oder gar die «Handwurzel» und die «Kniekehle» kennen. Mir scheint, daß es die besondere Aufgabe der im muttersprachlichen Unterricht oft so plan- und ziellos dastehenden Mittelklassen wäre, durch einen wohlüberlegten vertieften Anschauungsunterricht hier Besserung zu schaffen.

Früher ging dieser Unterricht gerne vom eigens dazu geschaffenen Bilde aus; heute verwirft man dieses Verfahren und fordert stete Anschauung der Wirklichkeit. Das hat viel für sich, gewiß; aber es ist oft umständlich und zeitraubend; außerdem mißachtet man dabei die Tatsache, daß die bildliche Darstellung auch des alltäglichsten Dinges für das Kind den Reiz des Besonderen, des Künstlerischen, hat und dadurch seine Gemütskräfte viel mehr in Anspruch nimmt als die Wirklichkeit. Es ist darum gewiß nicht zufällig, daß das unternehmungslustige neue Basler Seminar als erstes Erzeugnis seiner Arbeitsgemeinschaft eine Folge von einfach gezeichneten Bildern der verschiedensten Gegenstände für den Anschauungsunterricht herausgegeben hat.

Man hat in den letzten Jahrzehnten den Wert der naiven Schülerzeichnung erkannt und der Bildung dienstbar zu machen gesucht, leider aber dabei zumeist den Fehler begangen, unter dem die in der Idee so vortreffliche Arbeitsschule an allen Ecken und Enden leidet: man hat vom Handwerklichen die Brücke nicht gefunden zum Geistigen. Es müßte doch dem Kinde ein spielerisches Vergnügen gewähren, das was es zeichnet, auch zu bezeichnen oder durch eine kleine Erzählung aus-

zudeuten, wobei es anzuleiten wäre, den zeichnerischen Reiz zu ergänzen durch eine gefällige Schrift. So würde die seelische Erregung, aus der ein solches kleines Kunstwerk hervorgeht, auch sprachlich ihren Ausdruck finden und alle jene bildende Wirkung ausüben, die immer stattfindet, wenn etwas Erlebtes für die Darstellung geordnet und ins Wort gefaßt werden muß. Was dem Sachunterricht mit seinen Bildern und Projektionen für unerschöpfliche Aufgaben zu ordnender Gestaltung geboten sind, wenn er vom Schüler nicht nur ein genießendes Schauen, sondern die klare geistige Erfassung und Wiedergabe des Objektes fordert, das sei nur im Vorbeigehen angedeutet.

Es ist heute Sitte geworden, den Begriff des Anschauungsunterrichts zu demjenigen des Erlebnisunterrichts zu erweitern. Das ist zweifellos der Methode förderlich; denn einmal ist unser ganzes Seelenleben ebenso stark durch Erinnerungsbilder wie durch unmittelbare Anschauung bestimmt, und zum zweiten muß sich die letztere vorwiegend an das ruhende oder leblose Objekt halten, während der Eindruck des Erlebnisses von Bewegung erfüllt ist, vielfache Anreize für das Gefühl enthält und statt eines Augenblicksbildes den Ablauf einer ganzen Handlung umfaßt. Wie schwer es ist, diesen Ablauf so wiederzugeben, daß er als Phantasiebild in der Seele des Hörers neu ersteht, was für eine große, schwere Kunst das Erzählen ist, das spürt einer umsomehr, je ernsthafter er um sie ringt. Kinder, die durch Überlegungen und Abstraktionen wenig gehemmt sind, haben trotz ihrem dürftigen Wortschatz im allgemeinen eine flüssige Art zu erzählen. Der Geist reproduziert das Erlebnis plastisch, und der kleine Erzähler faßt es in schlichte Worte. Aber oft quirlen die einzelnen Eindrücke durcheinander; Gefühlsäußerungen drängen sich vor, das Tempo wird überhastet — umso mehr, je stärker die Erregung ist. Was tun? — Jeden Augenblick unterbrechen, immer wieder den Fluß stören, beständig die Originallinien und -Farben der kindlichen Vorstellung verwischen, — das hieße aus einer derben, aber ursprünglichen Skizze eine fade Schulzeichnung machen. Nein, da gilt es anders vorzugehen. Gewiß, der Schüler muß daran gewöhnt werden, sich vor dem Berichte zu sammeln, hübsch am Anfang zu beginnen und die Dinge in der richtigen Ordnung darzustellen; aber

die hiezu erforderliche rechte Hilfe vermag der Lehrer nur zu leisten, wenn er sich in die jugendliche Seele zu versenken, ihrem Ausdrucksbedürfnis zu folgen, die kindliche Wertung der Tatsachen zu begreifen versteht. Dann genügt da und dort ein hilfreiches Wort, um das Erlebnis in voller Frische zu Tage zu fördern. Und gerade in diesem Stück muß sich der echte, mitfühlende, miterlebende Lehrerinstinkt offenbaren. Wo ers tut, da ist's eine Freude, solchen Erlebnisberichten zu folgen.

Von der mündlichen Erzählung zur Aufzeichnung ist ein kleiner Schritt, und es wird nicht nötig sein, über den Erlebnis-aufsatz hier lange Worte zu machen. Er ist die natürlichste Form kindlicher Ausdrucksübung. Aber er ist nicht so, wie es heute das leidige Schlagwort will, das ein und alle des Aufsatz-unterrichts. Denn er leidet unter dem schweren Nachteil, daß er sich fast ganz beschränken muß auf den dürftigen Sprachschatz, der dem Kinde zu eigen ist, und an neuen Worten und Wendungen nur soweit Übung verschafft, als sie dem Kinde bei einer Vorbesprechung vielleicht vermittelt worden sind. Man wird das so recht inne, wenn man die Erlebnis-aufsätze von unten bis oben durch die Klassen einer Schule verfolgt; fast immer dasselbe Sprachgut, nur allmählich ein bißchen sicherer gehandhabt, und unter den Arbeiten manche, in denen das Erlebnis die Aufzeichnung nicht verdient oder, genauer besehen, sich als kleines Lügenmärchen erweist. Man prüfe einmal daraufhin die Aufsätze, die sich unter dem beliebten Thema «Ein dummer Streich» einzustellen pflegen.

Schon die schlichte alte Beschreibung, die nun vielerorts so sehr in Mißkredit gekommen ist, war eine wertvolle Ergänzung des Erlebnis-aufsatzes. Sie ist, richtig durchgeführt, eine entwickeltere Form der Anschauungsübung, die den Schüler nötigt, sich straff an die durch das Objekt gegebene Ordnung zu halten und diesem das erforderliche neue Sprachgut abzugewinnen. Wieviel brauchbarer Stoff dem Aufsatzfache aus dem beschreibenden Realunterricht zufließt, das braucht wohl nicht näher ausgeführt zu werden. Wohl aber möge hier neuerdings daran erinnert sein, wie vortrefflich jede Form der Handarbeit dem Sprachunterricht zu dienen vermag, wenn der handwerklichen Tätigkeit immer ein sachlicher Bericht, am besten in der Form eines Tage-

buches folgt, und wenn auch die Briefe, zu denen der Verkehr mit Lieferanten u. a. Anlaß gibt, von Fall zu Fall aus dem sich einstellenden Bedürfnis heraus ordentlich angefertigt werden.

Das Tagebuch ist auch sonst ein empfehlenswertes Mittel, die Schüler zur Pflege des schriftlichen Sprachgebrauchs anzuhalten. Man weiß, daß Kinder in einem gewissen Alter, besonders Knaben, eine ausgesprochene Freude an regelmäßig durchgeführten Aufzeichnungen haben, an einer kleinen Privatbuchhaltung, an einer Statistik über Temperatur- und Witterungsverhältnisse usw. Recht oft legen sie darin einen Ordnungssinn an den Tag, den man in anderen Arbeiten leider missen muß. Mit solchen Schülern — sie zeigen in der Regel Neigung zu technischen Dingen — läßt sich durch die Führung eines Tagebuches, in dem sie von ihren Beobachtungen und Basteleien berichten, eine sehr erfreuliche Förderung der schriftlichen Leistungen in der Muttersprache erzielen. Doch bleibt eine Bedingung: Die Eintragungen müssen sauber und mit Sorgfalt geschehen. Die Freude am tadellosen Aussehen des Buches darf dem Eigentümer nie erlauben, eine Seite hastiger und weniger aufmerksam als die andere zu schreiben. Das erreicht man nicht durch tägliche oder wöchentliche Zensuren, sondern am ehesten, wenn man dem jugendlichen Autor den Gedanken suggerieren kann, das kleine Werk müsse in der fertigen Form irgendwo für ihn Ehre einlegen.

Zu den lebensgemähesten Übungen im schriftlichen Sprachgebrauch gehören die Briefe. Sie haben dem Aufsatz gegenüber den Vorzug, daß der Schreibende sich mit einem bestimmten Empfänger in seelische Verbindung setzen kann und so innerlich mehr dabei ist als bei einer andern, rein schulmäßigen Übung. Nur muß der Gegenstand des Briefes sich aus wirklich Erlebtem ergeben, besonders bei Anfängern; es ist sinnlos, Dinge, die kein Mensch dem andern brieflich mitteilen würde, «in Briefform» darstellen zu wollen.

Ein Bildungswert ganz besonderer Art kommt auch der Einführung in die einfachste Geschäftskorrespondenz zu. Es gibt keine Übung, die besser an Sachlichkeit, Klarheit und Knappheit zu gewöhnen vermag, als die Anfertigung eines einwandfreien

Geschäftsbriefes. In das geschäftliche Bedürfnis, aus dem er hervorgeht, muß der Schüler, wenn es nicht tatsächlich vorliegt, möglichst geschickt versetzt werden. Bei der Festlegung des Textes handelt es sich nicht um die Einübung schwerverständlicher Formeln einer längst überlebten Geschäftssprache, sondern um die Wahl des schlichtesten, treffendsten Ausdrucks. Am leichtesten läßt sich dieser finden, wenn man den Schüler bei der Vorbereitung veranlaßt, sich zu überlegen, wie er sein Anliegen mündlich im direkten Verkehr mit der als Briefempfänger gedachten Person vorbringen würde. Daraus ergibt sich die überzeugende Briefform und zugleich die wichtige Gelegenheit, den Schüler auf Nuancen des Tons aufmerksam zu machen, ihm zu zeigen, welche Unterschiede des Stils zwischen einem Briefe familiärer Natur, einem solchen streng geschäftlichen Inhalts und einem ehrerbietigen, doch nicht unterwürfigen Gesuche an Übergeordnete fühlbar werden.

Es gibt noch eine Menge weiterer Möglichkeiten, aus dem Erlebnis, aus der unmittelbaren Anschauung das Sprachgut der Jugend zu mehren. Jede mag an ihrer Stelle mit Gewinn ausgenützt werden; aber alle zusammen reichen nicht aus, um heute einem jungen Menschen den Sprachbesitz zu vermitteln, dessen er für den Gebrauch, namentlich im schriftlichen Verkehr, bedarf. Die mächtigste Quelle, aus der er schöpfen kann, die einzige, die ihm den ganzen Kulturreichtum der Muttersprache zu erschließen vermag, ist das deutsche Schrifttum, und der Weg zu ihr führt durch das Buch. Davon in der Hauptsache und von einigen Sonderaufgaben des Sprachunterrichts soll in einem abschließenden Kapitel die Rede sein.

IV.

Wenn man die mächtige Bücherreihe ansieht, in der seit Jakob Grimm das deutsche Sprachgut systematisch gesammelt wird, oder wenn man einen Blick tut in einen der heute vorliegenden neun Bände des schweizerischen Idiotikons, das dem gleichen Zwecke auf dem Boden unserer heimatlichen Mundarten dient, dann muß man eigentlich immer einen Augenblick ehrfürchti-

gen Erstaunens erleben. Welche Fülle der Formen, welcher Reichtum der Wendungen! Vor allem aber welche wundervolle Kunst, das Gedachte durch das Wort lebendig, das Geistige sichtbar zu machen! Die Kultur eines Volkes hat keinen umfassenderen und stärkeren Ausdruck als diese gewaltigen Sammlungen seines Sprachgutes. Aus zwei Quellen ist es im wesentlichen geflossen: einmal aus der Volksseele, die in unbewußter dichterischer Tätigkeit ihrem Denken und Empfinden den sprachlichen Ausdruck schafft, und zum andern aus der sprachschöpferischen Kraft unserer Dichter. An dem Segen der erstern Quelle hat unser Geschlecht in sehr bescheidenem Maße Anteil. Der Bauer, ja; vielleicht auch der Handwerker, der wirklichkeitsverbundene Mensch überhaupt, entzückt uns zuweilen noch durch die Ursprünglichkeit und Bildhaftigkeit seiner sprachlichen Prägungen; aber sonst ist unsere Alltagssprache starr, dürr, farblos geworden. Anders die Sprache unserer Dichter! Darin eben liegt die trostreiche Kraft der Dichtung, daß sie für Gedanken und Empfindung eine Form von blühendem, unvergänglichem Leben findet. Und darum wird der muttersprachliche Unterricht die Bildung eines besetzten, veredelten Ausdrucks ganz vorzugsweise an Werken der Literatur pflegen müssen.

Vergegenwärtigen wir uns den Vorgang, der sich in der Kinderseele abspielt während der Lektüre eines dichterischen Lesestückes, eines Märchens der Brüder Grimm zum Beispiel. Was sucht das Kind darin? — Leben und wieder Leben, eine Begebenheit außerhalb seiner wirklichen Welt, die ihm durch die göttliche Gabe der Phantasie zum geistigen Erlebnis wird, zum gesteigerten Erlebnis wie das Bild gegenüber der Natur. Ein paar Zeilen aus dem erzählerisch ganz unvergleichlichen Eingang zu «Schneewittchen» — und diese Phantasie fängt ihr Zauberspiel an: Da sitzt die Königin am Fenster und näht, und die drei Tropfen Blut füllen in den Schnee, und sie tut ihre heimliche Bitte — und in der Seele des Kindes wird eine Welt lebendig, der es sich mit allen Kräften seines leicht erregbaren Gefühls hingibt. Das ist ein Erlebnis, so stark wie irgend ein tatsächliches, aber von einem Reiz erfüllt, den keine Wirklichkeit zu schenken vermag. Und welche Fülle der Eindrücke, welche

Anschaulichkeit in der Folge der inneren Bilder, welche Ausdruckskraft des Wortes, welche Musik im Flusse der Erzählung! Und das Seltsame: das unverdorbene Kind will die Geschichte immer von neuem hören; es begegnet der Lehrerin nie mit dem erschreckenden Einwand: «Das haben wir schon gehabt!» Sie hat es den ganz Kleinen drei, vier Mal in Mundart erzählt; sie darf es später ebensooft vorlesen und lesen lassen, — der Reiz erschöpft sich nie. Und was eine «Gemahlin» ist und was das sagen will, wenn sie «stolz und übermütig war und es nicht leiden konnte, daß sie an Schönheit von jemandem übertroffen werden sollte» — das wird ihnen bewußt ohne Erklärungen. So bereichert dies ein Märchen sie mühelos um Begriffe, um Worte und Wendungen, die kein nüchtern rationalistischer Erlebnisunterricht ihnen zu vermitteln vermöchte.

Sollen die Schüler es wiedererzählen? — Gewiß, — aber aus der reproduzierenden Vorstellung, aus der inneren Anschauung heraus, die sich den Ausdruck selber prägt und sich selbstverständlich dabei gerne wieder in das erlernte, erlebte Wort kleidet. Und wenn die Kinder so ganz von dem Schicksal des Königskindes erfüllt sind, wie reizvoll wird es dann für sie, kleine Szenen daraus selber zu gestalten und mit dem ihnen eigenen naiven Darstellungsvermögen der Klasse dramatisch vorzuführen, vielleicht gar niederzuschreiben, wobei auch die Wahrscheinlichkeit besteht, daß die Rechtschreibung des Wortes ihnen viel eher glückt, nachdem es für sie lebendig geworden ist, als wenn sie daran keinen seelischen Anteil haben.

Diese Bereicherung des Sprachschatzes aus Märchen und Erzählung, bei der an Stelle der Wirklichkeitsanschauung das Phantasieerlebnis tritt, hat zu alledem den großen Vorteil, daß sie durch die mannigfaltigsten Verhältnisse und Lebenslagen führt und dem Kinde nicht nur eine Menge neuer Bilder samt deren Bezeichnung vermittelt, sondern seinen Sprachsinn auch an jene stehenden Redewendungen gewöhnt, die aus einer bestimmten Situation heraus einmal mit dichterischer Kraft geprägt wurden und darauf dauernd in das allgemeine Sprachgut übergangen. Wie sollte anders denn auf diese Weise das Wort «übertreffen» einem Schweizer Kinde zu eigen werden! Erzählung und Märchen werden darum für das erlebnishungrige Kind eine Haupt-

quelle der sprachlichen Bildung bleiben; das Märchen zumal, denn es ist die kindertümlichste und zugleich dichterisch vollkommenste Form der Erlebnisvermittlung, ganz abgesehen von seinem gedanklich-poetischen Gehalt. Viel schwerer bereits sind die meisten Geschichten aus dem «Schatzkästlein»; denn die erzählerische Zuspitzung, in der Hebel so unübertrefflich ist, verrät bei aller Einfachheit doch den Geist eines bewußt schaffenden Sprachkünstlers und setzt recht oft volle Vertrautheit mit den Nuancen volkstümlicher Redeweise voraus. Diese Erzählungen gehören darum zumeist in die Oberklassen der Volksschule, und die Behandlung kommt nicht daran vorbei, durch geschickte Erklärungen das Würzige solcher Stellen zur Wirkung zu bringen, wobei sich vorzügliche Gelegenheit bietet, ähnliche Wendungen aus dem Volksmund durch die Schüler beibringen zu lassen und auf deren plastische Kraft aufmerksam zu machen.

Die Einsicht in den kaum zu übertreffenden sprachbildenden Wert der Lektüre von fesselndem Erzählungsstoff ist durch die Reformbewegung der letzten Jahre stark gefördert worden, so stark, daß auch hier wieder das Übel droht, unter dem so viele Wandlungen in den methodischen Maßnahmen heutzutage leiden: der Sprung von einer Einseitigkeit in die andere. Es zeigt sich nun da und dort die Neigung, die Lektüre ausschließlich an erzählendem Stoff zu pflegen, und zwar an umfangreichen Stücken, deren Behandlung sich über einen längeren Zeitraum erstrecken würde. Das wäre eine Verirrung, die man über kurz oder lang wieder gut machen müßte. Denn damit würde dem Deutschunterricht die fruchtbare Mannigfaltigkeit des Gegenstandes und der Form entzogen, die eine Ausweitung des Phantasieerlebnisses und der sprachlichen Bildung nach allen Seiten gestattet. Es ist ein wertvoller Fortschritt unserer Lesebücher, daß sie das Fesselnde der erzählerischen Darstellung mehr und mehr auch in Schilderung und Beschreibung zur Geltung zu bringen suchen; aber es wäre ein Fehler, wenn sie ganz auf sachlichen Stoff verzichten würden; denn an ihm vor allem wird der Schüler das eigene Darstellungsvermögen ausbilden. Diese künstlerisch gestalteten Stücke aus den verschiedensten Gebieten des Lebens leisten den Dienst anregender Vorbilder, an denen er den sprachlichen Formsinn so kultivieren kann, daß ge-

ordneter Aufbau und treffender Ausdruck ihm bei den eigenen Versuchen zum instinktiven Bedürfnis werden. Es sollte keine Schilderung aus Tier- und Pflanzenwelt, keine Skizze aus dem Leben des Alltags gelesen werden, ohne daß der Lehrer dabei die Absicht verfolgt, dem Schüler eigene Beobachtung, eigenes Erleben in die Erinnerung zu rufen und ihm deren Gestaltung zu einer lebendigen Aufgabe zu machen. Man wird einwenden, das sei zu schwer. Aber wer die Arbeiten einer gut geleiteten Oberschulklasse liest, der wird bestätigen, daß sie zum großen Teil den wohltätigen Einfluß eines guten Vorbilds und den uns eingeborenen Sinn für eine gewisse künstlerische Rundung vertragen. Eben darum machen Anfang und Schluß des Aufsatzes den meisten soviel Mühe.

Das Lesebuch muß — allem Widerspruch planloser Schwärmer zum Trotz — ein sprachliches Lehrbuch sein. Es soll sich nicht im flüchtigen Reiz einer bloß auf die Sensation gerichteten Lektüre erschöpfen, sondern nach Gehalt und Form einen Stoff darbieten, an dem die Jugend zunächst eindrucksam lesen und sich geistig bilden, dann aber auch bewußt erleben und gestalten lernt. Es stellt Aufgaben sachlicher und sprachlicher Natur. Aus allen Kreisen des Lebens trägt es seinen Inhalt zusammen, um immer neuen stofflichen Reiz, immer neue Mittel des Ausdrucks zu bieten. Aber es erhebt Forderungen. Lesen lernen in geistigem Sinne heißt: die Vorstellungswelt erweitern, den Zusammenhang der Dinge erkennen, mit neuen Ausdrucks- und Gestaltungsmitteln sich vertraut machen. Und der Lehrer ist das Sach- und Sprachlexikon, bei dem der Schüler Aufschluß über das Unbekannte und Unverstandene holt. Das ist eine alte Anschauung; aber sie hat recht, und sie wird in jedem andern Fache anerkannt. Daß damit nicht einem langweiligen Zerpfücken des Textes das Wort geredet werden soll, wird nach allem früher Gesagten nicht versichert werden müssen. Aber es gibt ein wirkliches Aufhellen der Dinge und ihrer Zusammenhänge, das den Schüler zu einem tieferen Eindringen in den Gehalt und zum lebendigen Verständnis der Sprache führt. Dieses ist umso notwendiger, je gedrängter, satter die Darstellung ist. Man kann eine Novelle von C. F. Meyer mit einer obersten Bezirksschulklasse — wenn man vor den Schwierigkeiten nicht zurückscheut

— in drei Stunden lesen und sich an dem Glauben freuen, die Schüler seien nun in das hohe Reich des Dichters eingetreten; aber in Wirklichkeit tragen sie kaum mehr davon, als wenn man ihnen den fesselnden Gang der Tatsachen in einer guten Inhaltsangabe erzählen würde. Nein, gerade in den Jahren, da der Geist auszureifen beginnt, muß die Jugend von der Gier nach dem Stofflichen zur Vertiefung in das Dichterische angeleitet, zum veredelten Lesen erzogen werden. Und dazu eignen sich auf der Volksschulstufe die Kurzerzählungen, das eng umschlossene Bild, dank der größeren Klarheit und Übersichtlichkeit ihres Baues, immer noch am besten. Kleinere Erzählungen bieten auch die einfachste Gelegenheit zu mannigfaltigen fruchtbaren Übungen: Freie Wiedererzählung, zusammenfassendes Referat, dramatische Umgestaltung, bald aus dem Stegreif, bald nach Vorbereitung, Weiterführung eines angeregten Gedankens usf. Nicht zu verschmähen ist bei manchen Stücken die schriftliche Aufzeichnung aus dem Gedächtnis, deren Vergleichung mit dem Original reiferen Schülern sehr lehrreiche Einblicke in die Kunst der Darstellung vermittelt.

Besonderen Wert messe ich dabei jeder Form guter Natur- und Erlebnisschilderung bei. Sie eignet sich vortrefflich, um dem Schüler zu zeigen, wie das Geschaute ins Wort zu fassen ist, und wie man nicht ruhen darf, bis Anschauung und Ausdruck einander völlig decken. Die Nachwirkung solcher Belehrungen zeigt sich am deutlichsten im Aufsatz. Wie oft wird da eine untreffende oder phrasenhafte Stelle ohne weiteres durch den Schüler verbessert, sobald man ihn nötigt, sich die zu Grunde liegende Anschauung wieder ins Gedächtnis zu rufen und schlicht und treu in der Sprache wiederzugeben, wenn möglich mit einer rhythmischen und melodischen Gefälligkeit des Satzflusses, doch auf keinen Fall mit pathetisch dröhnenden Worten, denen der klare Gehalt fehlt, — so sehr auch in einer gewissen Zeit selbst begabte Schüler zu dieser klanglich prunkvollen Art des Sprachgebrauches — besonders in der schriftlichen Darstellung — hinneigen mögen.

Treffliche Dienste kann in oberen Klassen auch die mundartliche Erzählung leisten. Sie bietet sozusagen den einzigen Anlaß zu ernsthafter, zusammenhängender Übersetzungsübung.

Und doch ist dieses Übersetzen äußerst ausdrucksfördernd und bei einer gewissen Reife des Sprachgefühls ein reizvolles Spiel, an dem der Schüler soviel Genugtuung erleben kann wie an einem wohlgeratenen Aufsatz.

Aus der Mannigfaltigkeit des Lesebuches freilich sollte der Weg zur Jugendschrift immer von neuem einladend sich auftun. Um wenig Geld kann der Lehrer seiner Klasse eine Bibliothek anlegen, die ihm zur stillen Miterzieherin wird und deren Segen er bald in allen Unterrichtsgebieten spürt.

Noch viel wirksamer wäre die Einrichtung eines Schülerlesesaals nach dem Vorbild amerikanischer und neuerdings auch skandinavischer und deutscher Städte. Aber für diese Idee ist die pädagogische Schweiz merkwürdig wenig empfänglich. Oft kommt es einem beinahe vor, als befürchte sie davon einen Einbruch in ihr Bildungsmonopol.

Gelänge es, das Bedürfnis nach Büchern in der Jugend zu wecken, dann wäre wohl für die Hebung der muttersprachlichen Bildung der beste Grund gelegt. — Auch die großen Sorgen um Rechtschreibung und Interpunktion würden dann allmählich weichen; denn es gibt dafür kein besseres Abhilfsmittel als die fortgesetzte Gewöhnung von Auge und Sinn an übereinkunftsmäßige Schreibweise. Freilich könnte auch unter den heutigen Verhältnissen noch vieles geschehen für eine planvollere Einführung in deren Gesetze. Wir haben mehrere Sprachschulen von anerkannter Vorzüglichkeit. Aber wer den vollen Gewinn aus ihnen ziehen will, der muß in ihre Verwendung eine klare, wohlüberlegte Ordnung bringen, so daß immer Schritt um Schritt eine bestimmte Schwierigkeit überwunden wird. Das vielbeliebte Diktat ist weniger Übung als Prüfung; es zeigt dem Lehrer, wo die groben Mängel sind und mahnt ihn, in der Sprachschule nach heilsamen Übungen zu suchen. Immer wieder darf auch auf die vielfach fördernde Wirkung sorgsamem Abschreibens hingewiesen werden. Doch gilt für alle diese schriftlichen Übungen als Grundgesetz, daß sie ihren Zweck nur dann erfüllen, wenn der Schüler daran gewöhnt wird, seine gesammelte Aufmerksamkeit und Willenskraft an die Ausführung zu wenden und durch eine gleichmäßige, saubere Schrift sich

selber eindrucksame Wortbilder zu verschaffen, die sich dauernd dem Augengedächtnis einprägen.

Und damit kommen wir wieder auf das eigentliche Geheimnis des muttersprachlichen Unterrichtserfolges. Es läßt sich nicht so leicht ins Wort fassen; denn er begreift gar vielerlei in sich, fast mehr Erzieherisches als Methodisches. Gewiß, wir würden dem Sprachunterricht seinen eigensten Reiz rauben, wenn wir ihn in ein ausgeklügeltes System einzwängen wollten. Er nährt sich so sehr an allen Quellen des Lebens, daß er jeder Schablone widerstrebt. Doch umso mehr erfordert er vom Lehrer Achtsamkeit auf das gesamte geistige Wesen des Lernenden, auf das bewußt und unbewußt in ihm sich vollziehende innere Wachstum, und eine darauf fußende Planmäßigkeit im Großen, die für alles Erleben und Erkennen, für jede Empfindung und jeden Gedanken das bildende Organ, die Sprache, gestaltungsfähig zu machen versucht, vom Schüler aber energische Sammlung und gewissenhaften Fleiß, auch im Kleinen; denn die Muttersprache wird nicht gelernt wie ein Stück Geschichte oder ein mathematisches Lösungsverfahren, sondern sie wächst gleichsam von allen Seiten in den Menschen hinein, verlangt jedoch bei jeder Äußerung volle Ordnung und Klarheit der Begriffe und Vorstellungen und genaue Beobachtung der sprachlichen Gesetze zugleich.

