

Zur Organisation des Deutschunterrichts auf der Oberstufe

Autor(en): **Mohler, Hans**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl scolastico grischun**

Band (Jahr): **7 (1947-1948)**

Heft 2

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-355667>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Sprache ist der volle Atem der menschlichen Seele

Jakob Grimm, Geschichte der deutschen Sprache

Zur Organisation des Deutschunterrichts auf der Oberstufe

Hans Mohler

Vorauszuschicken ist, daß in den nachfolgenden Ausführungen der Unterricht an deutschen Schulen gemeint ist. Gewisse Hinweise dürften vielleicht aber auch für den Deutschunterricht an romanischen Schulen brauchbar sein.

Der Deutschunterricht verfolgt ein doppeltes Ziel: ein formales und ein spezielles. Nachstehend seien sie kurz umrissen.

Das formale Ziel besteht in der Befähigung der Schüler, sich in ihrer Muttersprache richtig auszudrücken. Dies ist natürlich nicht bloß Sache des Deutschunterrichtes. Die ganze Schularbeit muß darauf ausgerichtet sein; selbst in scheinbar nebensächlichen Fächern darf hier keine Nachlässigkeit geduldet werden, wenn nicht einmal Erreichtes wieder aufs Spiel gesetzt werden soll. Der gesamte Unterricht stellt also, neben seinen fachlichen Aufgaben, eine unablässige Uebung im richtigen Ausdruck dar. Dies gilt selbstverständlich auch da, wo Dialekt gesprochen wird.

Das spezielle Ziel verfolgen wir im eigentlichen Deutschunterricht, im Deutschunterricht als Fach. Hier handelt es sich m. E. vor allem um das Gleichgewicht von Aufnehmen und Ausdrücken. Mit dem ersten befaßt sich der Leseunterricht, mit dem zweiten der Aufsatzunterricht. Dieses Gleichgewicht: Aufnehmen (+ Verarbeiten) — Ausdrücken, ist wohl das Grundprinzip des modernen Unterrichtes überhaupt, das Arbeitsprinzip i. w. S.

Nun hätten wir uns mit den einzelnen Zweigen des Deutschunterrichts zu beschäftigen.

Dem formalen Ziele dient hauptsächlich der Grammatikunterricht. Hier läßt sich die Frage stellen, ob er systematisch oder occasionell-eklektisch betrieben werden soll. Die Verbindung beider Methoden wird wohl für die Praxis am geeignetsten sein. Dem eigentlichen, also systematischen Grammatik-Unterricht muß aber genügend Raum gelassen werden. Nach meinen bisherigen Erfahrungen ist eine Stunde pro Woche nicht zu viel.

Das Ziel dieses Unterrichtes ist, wie schon erwähnt, die richtige Anwendung der Sprache. Wir erreichen es durch orthographische Uebungen, Diktate, Fehlerbesprechungen. Letztere sind willkommene Gelegenheiten zur Kontrolle der Arbeit im Grammatik-Unterricht, da der systematische Zusammenhang durchbrochen ist und der Schüler es hier nicht mehr mit Regeln, sondern mit Anwendungen zu tun hat.

Neben der Orthographie darf auch die Formenlehre nicht vernachlässigt werden. Diese sollte bei Schulaustritt in ihren Grundzügen bekannt sein. Hier empfiehlt sich die Anwendung der lateinischen Terminologie aus zwei Gründen: die deutschen Bezeichnungen sind abweichend (z. B. Vorgegenwart, Einfache Vergangenheit für Perfekt, Beziehendes und Bezügliches Fürwort für Relativpronomen). Gleichzeitig arbeiten wir dem Fremdsprachunterricht ein wenig vor. Man wird übrigens die Erfahrung machen, daß die Schüler die fremden Bezeichnungen fast mit Vergnügen lernen, da ja die Anwendung eines Fremdwortes immer eine besondere (hier harmlose) Vorstellung von Bildung usw. erweckt. Dafür darf man ruhig da mit Fremdwörtern aufräumen, wo es gute deutsche Wörter gibt, etwa mit dem immer wiederkehrenden «zirka» oder «total».

Eine Teilaufgabe des Grammatik-Unterrichts, die Förderung der Einsicht, daß die Sprache nicht bloß etwa Zufälliges, nun einmal Bestehendes, sondern etwas Gesetzmäßiges, Gewachsenes ist, sollte m. E. noch mehr berücksichtigt werden. Dazu dienen hauptsächlich die Worterkklärungen. Man kann hier beispielsweise auf den Sinnwandel eines Wortes hinweisen, etwa: Magd = Mädchen (Diminutiv von Magd = Mädchen, mit Ausfall des «g») oder: Dirne, von diorna (= Dienerin) zur Bedeutung von «Mädchen» überhaupt und weiter zur heute gebräuchlichen von einem schlechten, verdorbenen Mädchen.

Auch die Erklärung der Herkunft eines Wortes gehört hieher, etwa «Felleisen» vom französischen «valise», «Eimer» von «Einbar» — «eimber» (mit einer Hand zu tragen) «Zuber» von «zwiebar» (mit zwei Händen zu tragen).

Man hüte sich aber vor allzu akademischem Betrieb! Die Gefahr, solche Erklärungen in einen Sport ausarten zu lassen, ist größer als man glaubt. Auch soll der Lehrer vor allem den Eindruck vermeiden, er veranstalte solche Erklärungen nur, um mit seinen Kenntnissen zu glänzen. Was wir wollen, ist ja bloß, dem Schüler einen Einblick in die «Werkstatt der Sprache» zu verschaffen. Dazu genügen ein paar typische Beispiele.

Viel wichtiger erscheint mir die Bereicherung des Wortschatzes. Ohne spezielle Uebungen kommen wir hier nicht aus, obgleich auch in den Fehlerbesprechungen diese Dinge zur Sprache kommen sollen. Solche Uebungen wären etwa das Aufsuchen von Wörtern gleicher Bedeutung: für «sehen», «gehen», «sagen», wobei es sich empfiehlt, die gefundenen Wörter in Sätzen anzuwenden, um die Nüancen sichtbar zu machen.

Weitere Uebungen: Onomatopoetische (klangnachahmende) Wörter: schwatzen, klirren usw.

Wortfamilien: «fließen» (Zuerst Komposita des Verbes, dann Substantiva: Fluß, Floß, Flotte usw.).

Diese wenigen Hinweise sollten andeuten, in welcher Weise der Grammatikunterricht etwa gestaltet werden könnte. Im Uebrigen gibt es ja eine ganze Anzahl von guten Lehrmitteln, die uns die Aufgabe erleichtern (Kübler, Greyerz usw.).

Der Leseunterricht, dem wir uns nun zuwenden wollen, hat selbstverständlich Berührungspunkte mit dem mehr formal orientierten Grammatik-Unterricht, hauptsächlich in Bezug auf die Bereicherung des Wortschatzes. Näheres Eingehen darauf ist wohl nicht nötig.

Im Leseunterricht sind wir vor allem auf unsere Lesebücher angewiesen, die leider teilweise einer Säuberung bedürfen. Ich denke vor allem an das Siebtklaß-Lesebuch, in dem noch so teutonische Sachen drin stehen wie Fritz Lienhards «Dorfschmied» und auch das sentimentale Kolumbusgedicht, das sich merkwürdigerweise bei vielen Lehrern und fast allen Schülern großer Beliebtheit erfreut. Weit brauchbarer (um nicht zu sagen: vorbildlich) ist dann allerdings das Lesebuch für das achte und neunte Schuljahr.

In welcher Weise soll nun der Leseunterricht gestaltet werden? Eine sehr wichtige Frage ist gewiß die Auswahl des Lesestückes, die nicht planlos getroffen werden darf. Folgende Gesichtspunkte sind dabei zu berücksichtigen:

1. Das Lesestück kann als *Illustration* des Geschichts- oder Realienstoffes dienen. Man kann beispielsweise von einem Gedicht oder einem Lesestück ausgehen und im Realienfach daran anknüpfen, oder das Lesestück rundet nach beendeter Behandlung des Realienstoffes das Ganze ab. Ein gutes Beispiel eines die Geschichte illustrierenden Lesestückes sind die «Schweizer» von Jak. Boßhard im 8. und 9. Lesebuch.

2. Auf *Jahreszeiten* und *Jahresfeste* soll wenn möglich immer Rücksicht genommen werden.

3. *Ethische* und *aesthetische* Gesichtspunkte bestimmen weitgehend die Auswahl des Lesestückes. Ich denke hier vor allem an die Behandlung von Gedichten, die oft vernachlässigt wird.

Auch hier würde es sich empfehlen, wenigstens eine zeitlang jede Woche eine besondere Gedichtstunde auf den Stundenplan zu setzen. Denn das *Schöne* tritt nirgends deutlicher hervor als im Gedicht. Die Schüler in die Welt des Schönen einzuführen, ist in meinen Augen ebenso wichtig, wie daß man sie das Einmaleins lehrt. Vor allem müssen wir sie so weit bringen, daß sie das Schöne überhaupt erkennen, also vom Schlechten und Falschen unterscheiden. Ich habe in der «Neuen Schulpraxis» (Juni und Juli 1947) in einer kleinen Arbeit versucht, am Beispiel des Gedichtes «Kolumbus» zu zeigen, wie sich die kritische Einstellung zu einem Lesestück erarbeiten läßt. Wer sich mehr dafür interessiert, kann die Einzelheiten dort nachlesen.

Die Beschäftigung mit Werken der lyrischen Poesie soll in den Schülern auch den Sinn für die *Stimmung* erwecken. Gegenüberstellungen von zwei verschieden gearteten Gedichten sind in diesem Betracht sehr brauchbar, etwa «Die Stadt» von Theodor Storm und «Zürich» von Jakob Job. (Gedichtbuch der Zürcher Sekundarschulen).

Um dem Schüler schließlich völlig zum Bewußtsein zu bringen, daß ein Gedicht ein Kunstwerk ist, das mehr verlangt als sich reimende Wortpaare an den Zeilenschlüssen, darf man, je nach den Verhältnissen, sogar einmal eine halbe oder ganze Stunde auf die Erläuterung von einigen Grundbegrif-

fen der Poetik verwenden. Besonders aufschlußreich ist in dieser Beziehung das Rilke-Gedicht «Herbsttag», das sich bis in Einzelheiten des Strophenbaues dem Thema unterordnet. Auch hier soll aber nicht Universität gespielt, sondern nur das Dienliche und Nötige geboten werden.

4. Eine wesentliche Aufgabe des Leseunterrichts auf der Oberstufe besteht wohl sicher auch darin, den Schüler in die Literatur einzuführen. Das Lesebuch bietet in seiner Vielfalt oft bloße Anregungen. Es ist daher zu verantworten, wenn man, etwa in der letzten Klasse, sich mit größeren Werken beschäftigt. Einige Keller-Novellen z. B. eignen sich sehr gut als Klassenlektüre, etwa «Kleider machen Leute» oder «Dietegen». Meyer ist weniger zu empfehlen, da er größeres Verständnis voraussetzt. Gotthelf dagegen liegt den Schülern sehr nahe. Das Drama bietet sich in Schillers «Tell» zur Behandlung an, und von längern Gedichten findet sich im «Balladenhort» des 8. und 9. Lesebuches eine gute Auswahl. Im Anschluß an eine solche längere Lektüre ergibt es sich meist von selbst, daß man auf den Dichter zu sprechen kommt, und so nehmen wir die Gelegenheit wahr, die Behandlung durch ein kurzes Lebensbild abzurunden.

Das gelegentliche Vorlesen eines ganzen Buches durch den Lehrer gehört auch zur Einführung in die gute Literatur. Hier können wir vor allem Werke neuerer Dichter verwenden, deren Anschaffung zu gemeinsamer Lektüre aus finanziellen Gründen nicht in Frage kommt.

Der Aufsatzunterricht läßt sich auf mannigfache Weise mit dem Leseunterricht verknüpfen. Ich habe beispielsweise, wie dies die erwähnte Arbeit in der «Neuen Schulpraxis» zeigt, das Gedicht «Kolumbus» dramatisieren lassen. Die Resultate waren erfreulich, selbst bei Schülern, die mit ihren «gewöhnlichen» Aufsätzen sonst recht schnell zufrieden sind. Selbstverständlich wurde auch der Geschichtsunterricht in diese Behandlung einbezogen, sodaß sie sich zu einer Art Gesamtunterricht erweiterte. Ebenso gute Erfahrungen machte ich mit der Dramatisierung eines Abschnitts von Gotthelfs «Uli der Knecht». Es können natürlich nicht bloß Lesestücke, sondern auch Stoffe aus der Geschichte dramatisch ausgewertet werden.

Der Wert solcher Dramatisierung liegt wohl hauptsächlich darin, daß der Schüler sich auf die Gegebenheiten und Möglichkeiten der dramatischen Form beschränken muß, was zugleich Phantasie und gedankliche Zucht erfordert. Das wird nicht jedem Schüler im gleichen Maße gelingen, aber wenn wir nur erreichen, daß er eine Ahnung bekommt, was eine Szene, ein Theaterstück denn überhaupt ist, (das Theater spielt ja im dörflichen Leben eine nicht geringe Rolle!) so ist es der Mühe wert gewesen. Ein weiterer Vorteil der Dramatisierung ist, daß der Schüler sich bemühen muß, eine g e s p r o c h e n e Prosa festzuhalten. Diese begegnet ihm im wirklichen Leben fast ausschließlich in der Dialektform. Die Uebertragung der Redeweise vom Dialekt ins Schriftdeutsche bereitet daher oft große Schwierigkeiten, aber gerade an diesen Schwierigkeiten ist eine Menge zu lernen. Bei häufiger Uebung im Dramatisieren wird auch der Stil der gewöhnlichen Aufsätze, der besonders in oberen Klassen sehr oft in einer gewissen altklugen Formelhaftigkeit zu erstarren droht, günstig beeinflusst.

Hat die Dramatisierung die Aufgabe, der Phantasie eine bestimmte Einschränkung aufzuerlegen, so sollen bei anderer Gelegenheit die Zügel gelockert werden. Dies läßt sich sehr oft dadurch erreichen, daß man eine dem Schüler unbekannte Geschichte nicht fertig erzählt und ihn auffordert, das Gehörte wiederzugeben und den Schluß zu erfinden. Diese Form des Aufsatzes ist bei den Schülern sehr beliebt und erlaubt dem Lehrer überdies interessante Einblicke in die Art des Interesses und der Aufmerksamkeit jedes Schülers.

Die Hauptaufgabe des Aufsatzunterrichtes ist jedoch mehr in der Gestaltung eigenen Erlebens zu erblicken. Hier ist der Schüler ganz zu Hause und daher imstande, Eigenes zu geben. Betrachtungen allgemeiner Art, etwa die Behandlung eines Sprichwortes oder dergleichen, liegen dieser Altersstufe, die das gedankliche Abstrahieren noch kaum kennt, noch zu fern. Der Schüler quält sich mit einem solchen Thema ab, fragt wohl auch Aeltere um Rat und fördert trotzdem meist eine recht klägliche Arbeit zutage. Verweist man ihn aber auf seine Erfahrungen und Erlebnisse, so fühlt er sich der Aufgabe gewachsen und packt sie unbedenklich an.

Diese günstige Ausgangslage, gewissermaßen das Springen des zündenden Funkens vom Thema zum Erlebnis, wird aber bloß durch sorgfältige Themastellung erreicht. Vor allem darf der Schüler sich nicht zum Vornherein eingeeengt fühlen, und es ist daher am besten, das Thema möglichst weit zu fassen, wobei die genaue Ueberschrift dem Schüler überlassen bleibt. Beispielsweise heißt das Thema «In Gefahr». Der Schüler gestaltet sein eigenes Gefahrerlebnis und gibt ihm vielleicht die Ueberschrift «Gefährliche Kletterei», «Ein Unfall beim Baden», «Gut davongekommen» usw. Da aber nicht immer vorausgesetzt werden kann, daß alle Schüler eine Erlebnisbeziehung zum gestellten Thema haben, wird man vernünftigerweise mindestens zwei oder drei Themata angeben, unter denen dann die Wahl offen ist. Ueberdies wird man das Thema jedes 4. oder 5. Aufsatzes völlig freistellen und bloß den Unentschlossenen und Phantasiearmen eine thematische Stütze geben.

Auf diese Weise sollte es zu erreichen sein, daß der Aufsatzunterricht hauptsächlich dem Ausdruck dient. Der Schüler ist nicht ein Gefäß, in das möglichst viel hineingestopft werden soll; er ist eine Persönlichkeit, die das Recht hat, sich auszudrücken. Nirgends so wie im Aufsatzunterricht hat er dazu Gelegenheit. Es ist daher ganz klar, daß der sogenannte «gebundene Aufsatz», der in erster Linie eine Gedächtnisleistung ist, indem nämlich Besprochenes möglichst vollständig schriftlich niedergelegt werden soll, im neuzeitlichen Deutschunterricht keinen großen Raum mehr einnehmen darf. Was wir wollen, sind ja nicht durch den Schüler schriftlich wiederholte mündliche Aeüßerungen des Lehrers, sondern Gestaltungen der kindlichen Beobachtungs- und Erlebniswelt.

Diese Gestaltung kann im Brief eine mehr praktisch-mitteilende Form annehmen. Besonders in den Abschlußklassen müßte das Briefschreiben noch mehr gefördert werden. Leider macht sich hier der formelhafte kaufmännische Korrespondenzstil schon sehr stark bemerkbar, wobei ich ruhig zugeben will, daß dieser in der einfachen geschäftlichen Korrespondenz, die auch geübt werden muß, am Platze ist. Es sollte aber doch jedem Schüler

klargemacht werden, was für ein gewaltiger Unterschied zwischen einem Privat- und einem Geschäftsbrief besteht. Das Vorlesen vorbildlicher Briefe beider Gattungen wird dem Verständnis nachhelfen. (Etwa Briefe Gottfried Kellers oder Hofmannsthals neben Geschäftsbriefen).

Im Aufsatzunterricht wird man oft vor die schwierige Frage gestellt: Soll man gute Aufsätze vorlesen? Diese Frage ist nach meiner Ansicht unbedingt zu verneinen, wenn nicht absolute Gewähr dafür geboten ist, daß die Mitschüler den Verfasser des Aufsatzes nicht kennen. Ohne die Zustimmung des Verfassers dürfte dies selbstverständlich auch nicht geschehen, denn ein Aufsatz ist eine Vertrauenssache, und es wäre absolut unpädagogisch, das Vertrauen zu mißbrauchen. Ebenso unpädagogisch wäre es aber auch, einen Aufsatz vorzulesen, dessen Urheber den Mitschülern so gleich bekannt ist. Ueberschätzung beim Autor, Unterschätzung und mangelndes Selbstvertrauen bei jenen, deren Aufsätze nicht vorgelesen werden, wären die Folge. Man könnte es höchstens so einrichten, daß jeder Schüler einmal dran kommt, aber dann hat die Prozedur den ursprünglichen Sinn, ein Vorbild zu demonstrieren, verloren. Es wird daher besser sein, das Vorlesen bleiben zu lassen und sich beim Zurückgeben der Hefte auf ein paar Worte der Anerkennung oder des Zweifels zu beschränken. Auf eine Aeußerung von der Seite des Lehrers hat der Schüler unbedingt Anspruch. Ohne sie hätte die Arbeit keinen Sinn, und wenn es auch Lehrer gibt, die den Schülern auseinandersetzen wollen, daß sie ja für sich selbst und nicht für ihn, den Lehrer, arbeiten, so ist das nur halbwegs wahr. Denn es ist ihnen nicht gleichgültig, ob eine Arbeit bloß hingegenommen, oder ob sie gewertet wird als eine Anstrengung, die sie ja immer ist, auch von denen, die schlechte Aufsätze schreiben, weil sie keine Begabung dafür haben. Immerhin, wo sich Nachlässigkeit zeigt, darf man auch nicht darüber hinweggehen, sonst sagt sich der Schüler richtigerweise: «Der Lehrer ist mit meiner Arbeit zufrieden», und die Nachlässigkeit setzt sich fest.

Damit wäre der Umkreis des heutigen Referates — mit Siebenmeilenstiefeln — ausgeschritten, und es blieben noch ein paar zusammenfassende Worte zum Deutschunterricht im Allgemeinen.

Man möge es mir verzeihen, wenn ich, als Deutschlehrer, behaupte, der Deutschunterricht sei der Brennpunkt des gesamten Unterrichtes. Der Rechnungslehrer mag das mit gleichem Recht von seinem Fach behaupten, und der Turnlehrer ebenfalls. Da ich aber noch das Wort habe, möchte ich meine Behauptung doch aufrecht erhalten und zu beweisen versuchen.

Brennpunkt deshalb, weil in keinem andern Fach das Leben in so großer Breite in den Unterricht eindringt. Es gibt kaum ein Gebiet, das nicht zur Sprache kommen könnte im Zusammenhang des Deutschunterrichts. Wie kein anderes Fach steht er dem Leben nahe. Beschäftigung mit dem Leben ist daher seine wichtigste Forderung. Schablonen sind hier unbrauchbar. Hier wie nirgends sonst kann der Augenblick, das Spontane, im Unterricht wirksam werden. Schließen wir es nicht aus, aber denken wir immerhin daran, daß der breite, farbige Strom des Lebens zum Brennpunkt gesammelt werden muß, wenn der Unterricht nicht zum Straßen- oder Zeitungsklatsch degradiert werden soll. Die Linse aber, in dem diese Sammlung vor sich geht, das bist du, das bin ich: der Lehrer.