

Zeitschrift: Jährliche Rundschau des Deutschschweizerischen Sprachvereins
Herausgeber: Deutschschweizerischer Sprachverein
Band: 27 (1931)

Artikel: Staatssprache und Muttersprache
Autor: Blocher, Eduard
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-595116>

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: 06.05.2025

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

Staatsprache und Muttersprache.

I.

Was man heute die Minderheitenfrage nennt, das ist im Wesentlichen die Spannung, die überall da entstanden ist, wo ein Staatsgebiet durch Sprachgrenzen oder ein Sprachgebiet durch Staatsgrenzen durchquert wird. Ich sage: im Wesentlichen, denn es spielen noch andere Umstände mit, besonders solche der politischen Geschichte und der kirchlichen Zugehörigkeit.

Weshalb aber ist die Spannung zwischen Sprachgrenze, Sprachgebiet, Muttersprache und : Staatsgrenze, Staatsgebiet, Staatsprache so furchtbar geworden? Sicherlich nicht, weil es früher nichts derartiges gegeben hätte. Machtgebiete, die Menschengruppen verschiedener Sprache umfassen — ein Volk, das eines fremden Volkes Untertan wird — Volksteile, die von ihrem Muttervolk abgetrennt mit anderssprachigen Leuten zusammen leben müssen — eine Handvoll starker Menschen, die über ein ganzes Land verteilt, hier über ein zahlreiches ihnen fremdes Volk herrschen: alles schon dagewesen. Auch die Folgeerscheinungen: Kampf, Krieg und Bürgerkrieg, dazu die Begleiterscheinung einer die Ereignisse überlebenden Dichtung, Sage, Volksüberlieferung, — all das kennt die Vergangenheit.

Doch sehen wir, daß im 19. Jahrhundert gerade die Sprachen einen erhöhten Wert für die Völker Europas bekommen. Im Mittelalter und weit darüber hinaus besteht bei oft überaus lebhaftem und leidenschaftlichem Nationalgefühl eine übernationale Gedanken- und Gelehrten-gemeinschaft mit dem Latein als gemeinsamer Sprache. Langsam nehmen dann die Volkssprachen an Bedeutung zu, eine davon, die Frankreichs, so sehr, daß sie sogar als übernationale Sprache dem Lateinischen zur Seite tritt. Nun beginnt ein Wettlauf der Einflüsse, es regen sich Selbstgefühl und Scheelsucht. Dann fegt der Sturmwind der großen Revolution daher und bläst in die glimmenden Aschenhäuflein der Sprach- und Volkstümer Europas. Ein Volk, das französische, erhebt den Anspruch, seine Geschichte in die eigene Hand zu nehmen. Der Funke springt hinüber auf andere Völker: „das Volk“, „die Nation“, sie erwachen auch anderswo.

Allein nun nimmt die Bewegung eine neue Wendung: die Nation, die den Anstoß gegeben hat, unternimmt es, die andern Nationen zu befreien auf ihre Art, d. h. zu unterjochen, und das Selbstgefühl der Völker erhöht sich nunmehr im Gegensatz zu der angeblichen neuen Freiheit; aus dem Freiheitskampf im Sinne der Franzosen wird ein Freiheitskampf zur Ablehnung des Franzosentums. Das Nationalgefühl hat eine Kraft bekommen, wie seit Jahrhunderten nicht mehr, und es wächst nun weiter auch in Ländern mit scheinbar eingeschlafenen, in Unwissenheit und Knechtsinn wie erstorbenen Völkern.

Kennzeichen von Nation, Nationalität, Volkstum aber wird immer mehr die Sprache. Das hat vornehmlich drei Ursachen: in den großen Kulturländern sind nationale Literaturen entstanden, reicher, mannigfaltiger als die des Mittelalters und dank der Buchdruckerkunst viel weiter verbreitet als diese; gleichzeitig ist überall die Volksbildung erstarkt. Mit Literatur und Bildung aber wird ihre Trägerin, die geschriebene Sprache, dem Volk zum Volksgut, das Wort, der Vers, der Sprachrhythmus, ihre Kraft, Wahrheit und Schönheit werden als Ausdruck des im Volke schlummernden Geistes erkannt, oder doch gefühlt. Das ist eins. In demselben 19. Jahrhundert, das diese Bewußtwerdung erstarken sieht, entsteht dann noch die Sprachwissenschaft, die Herkunft, Geschichte und Verwandtschaftsverhältnisse der Volkssprachen erforscht. Einige ihrer Behauptungen, gerade auch der anfechtbaren und von den Fachleuten später wieder aufgegebenen, werden zu Pfeilern des Nationalgefühls. Man denke nur an den unausrottbaren Irrtum, daß jedes Sprachvolk oder jede Gruppe sprachverwandter Völker eine „Rasse“ oder ein „Stamm“ sei. Als drittes kommt dann zugunsten der Sprache als Wahrzeichen der Nationalität hinzu, daß viele Dinge, die früher dafür gelten konnten, durch gleichmachende Kulturentwicklungen beseitigt worden sind: Das Recht ist nicht mehr, wie im Mittelalter, Stammesangelegenheit, auf die der einzelne Mann stolz sein kann; es ist Flächenangelegenheit geworden, und zugleich weithin durch die Herrschaft des römischen Rechtes Gemeingut großer Völker; man erkennt nicht mehr die Angehörigen der Völker an Nationalkleidung und Haartracht, längst nicht mehr überall an der Bauweise die Art eines Stammes und Volkes. Die vielgenannten „Sitten und Bräuche“ zerbröckeln, sobald man den Versuch macht, sie wissenschaftlich erfaßt als

Nationalgüter den Völkern zuzuteilen. Alles das, was wir bei der Begegnung mit Menschen von fremder Art zuerst und am häufigsten beobachten, das hat sich am meisten abgeschliffen und ausgeglichen, — mit einer Ausnahme, das ist eben die Sprache, die nun dadurch zum eigentlichen Erkennungs- und Scheidungsmerkmal geworden ist. Die Sprachen haben sich nicht ausrotten lassen, sie lassen sich auch nicht abschleifen oder angleichen. Die Sprachen sind etwas fest und klar Umrissenes, was eint und trennt; sie sind auch etwas in Bevölkerungszahlen Darstellbares.

Aus all diesen Ursachen wird die Sprache als der eigentliche Ausdruck der volklichen Eigenart angesehen. Man pflegt sie, schätzt sie, ist stolz auf sie, ist empfindlich für sie, man ist geneigt, in ihr sich selbst geehrt oder gekränkt, geschirmt oder verfolgt zu sehen.

Derartige trat in frühern Zeiten gelegentlich zutage; heute ist es ein Zustand des Volksbewußtseins. Muttersprache bedeutet heute für uns Europäer etwas anderes, viel mehr als für unsere Vorfahren vor 200 Jahren.

Die Muttersprache ist zu einer geistigen Macht von besonderer Art geworden und muß schon deshalb mit dem Staate, dessen Wesen (nach Treitschke) Macht ist, sich irgendwie auseinandersetzen. Aber der Staat ist ebenfalls etwas geworden, was eine derartige Auseinandersetzung fordert. Denn der heutige Staat will sich in ganz anderm Maße als der früherer Jahrhunderte an allem beteiligen, was auf seinem Gebiete lebt und vorgeht. Was hatte es im 16. oder 17. Jahrhundert für einen flämischen Bürger zu bedeuten, wenn er von spanischer unter französische Oberhoheit kam, oder für einen Anwohner des adriatischen Meeres, wenn er statt der Republik Venedig dem habsburgischen Herrscherhaus untertan wurde, oder für einen Bewohner des Juras, ob sein Dorf auf dem Reichsboden oder auf dem Schweizerboden des Bistums Basel gelegen war? Im Vergleich zur Bedeutung eines Herrschaftswechsels in heutiger Zeit jedenfalls wenig. Die wichtigste Frage war der damaligen Zeit die kirchliche, und im Lauf der Zeit verlor auch sie die alte Schärfe: die Staaten wurden in Glaubenssachen duldsamer. Im übrigen aber sehen wir damals einen Staat, der nicht gar zu anspruchsvoll ist und im Wesentlichen nur die eigentliche politische Macht unbedingt in der Hand zu haben begehrt: Gerichtsbarkeit, Münzrecht, Steuerhoheit. Der Staat ist zwar im Gebrauch seiner Macht härter, schonungsloser als heute,

aber er muß sie mit andern Körperschaften oder mit fremden Herren teilen. Das Elsaß kommt an Frankreich, behält aber anderthalb Jahrhunderte lang seine Zollgrenzen gegen Frankreich und hat keine gegen die deutschen Nachbargebiete. Die Untertanen des Fürsten von Neuenburg kämpfen als französische Söldner — vertragsgemäß, denn sie gehören zu den Zugewandten schweizerischer Eidgenossenschaft, die einen Soldvertrag mit dem König von Frankreich haben — gegen ihren Landesherrn, den König von Preußen: die Ausbeutung der Wehrkraft eines Volkes ist noch nicht Monopol der Obrigkeit.

Heute ist der Staat etwas völlig anderes: er will Kulturstaat, will Wohlfahrtsstaat sein; er hat — besonders seit der großen Revolution mit ihrem grimmigen Haß gegen alles, was nicht Staat ist — die alten Körperschaften ihrer Befugnisse und Vorrechte entkleidet; und wo er demokratisch sein will, sucht er die Ideale eines Volkes zu verwirklichen, die Anschauungen eines Volkes durchzusetzen. In steigendem Maße verdrängt oder übernimmt der Staat alles. Die Eltern und die Kirche müssen ihm das Unterrichtswesen überlassen, er schreibt vor, wie lange und wie oft in der Schule gezeichnet, gelesen, gesungen werden soll, und dann verlangt er, daß alle Kinder in die also geregelten Schulen geschickt werden sollen, die er nun seinen Zwecken dienstbar macht, in denen die Vergangenheit im Lichte der augenblicklich bestehenden Staatsordnung dargestellt werden muß, wo das gelehrt und eingeprägt werden muß, was die Regierung für die wirtschaftlichen und militärischen Zwecke des Staates als nützlich erachtet. Die Zeiten sind vorbei, wo beim Jugendunterricht nur die Eltern zu bestimmen haben, wo eine Universität von zwei- oder dreimaligem Herrschaftswechsel überhaupt nicht berührt wird, wo ein Domkapitel, ein Magistrat, eine Zunft durch Jahrhunderte Vorschriften erlassen und Beamte einsetzen oder absetzen kann, gleichviel, ob inzwischen die Oberhoheit von der polnischen an die preußische Krone, von Savoyen an die Stadt Bern übergegangen sei. So wie der junge Goethe unter der Aufsicht seines Vaters unterrichtet wurde, wächst heute niemand mehr auf. Wer heute Schule sagt, sagt Staat. Und zudem: wer Beruf, Lebensstellung, Amt, Gewerbe sagt, der sagt Prüfung, Zulassung, Berechtigung, die irgendwie an staatlich besorgte Schulung gebunden sind. Der Staat greift mit mehr oder weniger Nachdruck ein in die Ausbildung der Lehrlinge, er kümmert sich um die Ausstattung und Lüftung der Wagen, in denen wir reisen, um das Theaterwesen und Musikleben, um die

Turnvereine, um die Reinigung der Zähne der Schulkinder, um die Zucht der Haustiere, um die Höhe der Mietzinse, um den freien Nachmittag der Dienstboten und, nachdem wir trotz all diesen vorsorglichen Maßnahmen gestorben sind, um die Einfassung unseres Begräbnisplatzes und die Form der Buchstaben in der Grabchrift.

Wo nun dieser Staat irgendwie Verkörperung einer Nation, oder Verwirklichung eines nationalen Willens sein will, da muß er mit jener andern Macht zusammenstoßen, die Volkstum heißt und die Sprache als ihr Kenn- und Wahrzeichen betrachtet — sobald nämlich das Machtgebiet mehr als bloß ein Volkstum und mehr als bloß ein Sprachgebiet einschließt.

Jetzt wird die Frage gestellt, was denn eigentlich der Sinn der Worte Vaterland, Volk, Nation sei. Eine ganze Literatur ist ja darüber entstanden. Die Antworten lassen oft genug erkennen, daß die Verfasser im Voraus gebunden sind und die Begriffe nach den Verhältnissen bestimmen müssen, in denen sie leben, und nach den Wünschen, die in ihnen mächtig sind. Man fragt etwa, was eine Nation, ein Volk sei, einen Staat zum Vaterland mache, man geht die verschiedenen Möglichkeiten durch, hält zuletzt einen Begriff als den richtigen fest, findet dann, daß er auf den vorhandenen Fall passe, und ruft überrascht und erleichtert aus: „Seht, wie erfreulich: die Theorie muß richtig sein, denn sie wird durch die Praxis bestätigt!“ Ich denke nicht, daß wir in denselben Fehler verfallen, wenn wir sagen: staatliches Zusammengehörigkeitsgefühl, Wille zu einem Staat, der nicht bloß durch den Zwang der augenblicklichen Machtverhältnisse zusammengehalten wird, entsteht durch gemeinsame Geschichte, gemeinsame Erlebnisse, die gleich empfunden worden sind und gleiche Erinnerungsbilder, Phantasiebilder geschaffen haben.

Aber nun hat die Geschichte einen Nebenbuhler bekommen in der Sprache. Sprachverschiedenheit hindert die Annäherung, gemeinsame Sprache erleichtert sie, erleichtert sie in dem Maße, daß die Kraft der gemeinsamen geschichtlichen Erlebnisse verloren gehen und an ihre Stelle ein anderer Bewußtseins- und Gefühlsinhalt treten kann, etwa an die Stelle des lustbetonten Vorstellungskreises *libertà elvetica*, Guglielmo Tell, *patria svizzera*, der Vorstellungskreis *Italia una dalle Alpi al mare*, Giuseppe Garibaldi, *lingua immortale del Dante*; an Stelle von „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Außerlich, Wagram“ die Vorstellungswelt „deutsche Treue, Kaiser und Reich, Gottes Wort Lutheri Lehr“.

Das geschieht deswegen, weil der Gedankenaustausch sich zuerst und zumeist innerhalb der Sprachgemeinschaft vollzieht, mit den Menschen, die dieselbe Sprache sprechen. Innerhalb eines Sprachgebietes entstehen Gedanken- und Gefühlsströmungen und führen da ihren Kreislauf, immer wieder verstärkt und beschleunigt durch neue Kräfte, die diesem selben Gebiet entströmen. Es entstehen und vergehen da gemeinsame Anschauungen, Irrtümer, Vorurteile, Moden, Arbeitsverfahren, Ueberlieferungen, auch Sagen, Lieder, Märlein, Aberglaube. Man liest dieselben Wigblätter, man kennt dieselben Theaterstücke und braucht dieselben Schlag- und Scherzworte. Man kann einander erhebende oder begeisternde oder gerührte oder übermütige Stimmungen nachfühlen.

Diese gemeinschaftbildende Kraft ist eben der tiefste und eigentliche Grund, weshalb so ziemlich überall die Sprache als das Merkmal der Nationalität gilt und weshalb der Staat so oft die Muttersprache seiner Angehörigen, das was diesen Staatsangehörigen persönlich am allernächsten steht, als feindliche Macht bekämpft.

Da tut sich das sogenannte Nationalitätenproblem auf, und es fragt sich, ob der Staat das Recht habe und die Macht, die Muttersprache seiner Untertanen anzutasten oder zu bestimmen, und die Frage, ob die Staatsangehörigen ein Recht auf Behauptung, Geltendmachung und Berücksichtigung ihrer Muttersprache haben.

II.

Ein Blick auf die Sprachenkarte Europas lehrt sofort, daß die Volksgrenzen und die Staatsgrenzen nicht einfach durch Gebietsabtretungen zur Deckung gebracht werden können. Das wäre sonst der einfachste Ausweg. Aber die Siedelungsverhältnisse unseres Erdteils erlauben das gar nicht.

Also müssen sich innerhalb der einzelnen Staaten die widerstreitenden Mächte auseinandersetzen. Und nun ist immer der nächstliegende Gedanke bei den Inhabern der Staatsgewalt der der sogenannten Assimilation. D. h. man nimmt sich vor, die Volkssprachen, die der Staatseinheit und dem Staatsgedanken im Wege stehen, aus dem Staatsgebiet zu verdrängen, die Sprachgrenzen hinauszuschieben an die Staatsgrenzen. Die angewandten Mittel sind verschieden; das Ziel ist dasselbe, und der Versuch wird immer wieder unternommen. Voraussetzung ist, daß es möglich sei, die Bevölkerung eines ganzen Gebietes zum Gebrauch einer andern Sprache durch

staatliche Maßnahmen überzuführen, größere Gruppen von Menschen von ihrer Muttersprache abzubringen. Zwar ist kein Beispiel eines vollkommen gelungenen derartigen Versuchs bekannt. Allein die Staaten haben ein solches Vertrauen in ihre Kunst und die Nationen in ihre Kraft, daß der so oft fehlgeschlagene Versuch immer aufs neue unternommen wird in der Ueberzeugung: „diesmal wird es gelingen, denn diesmal sind wir es, das ist was anderes.“ Der von der Schönheit und Kraft seiner nationalen Dichtung, vom Klang und heimlichen Reiz seiner Muttersprache, von der Herzensgüte des eigenen Volkscharakters ergriffene Mensch kann sich's nicht anders denken: diesen Mächten wird das fremdstämmige Volk nicht auf die Länge widerstehen. Das ist der kindliche Irrtum des Nationalismus aller Länder. Die Wahrheit aber ist, daß ein Volk nicht einen fremden Volksgeist annimmt, daß sich die Fremden aus unsern Idealen nichts machen, daß bloß höhere Bildung schon zum einfachen Verständnis dieser Ideale führt. Ein Vorbehalt kann bloß etwa gemacht werden für kleinere Volksplitter, die fern vom Kernland ihrer Sprachgemeinschaft leben, im voraus — etwa als freiwillige Einwanderer — dem neuen Heimatstaate gewonnen sind: ich denke da etwa an die Erfolge der Madjaren in Südungarn, wo es ja noch nicht zur Entdeutschung der Schwaben gekommen war, aber vielleicht gekommen wäre ohne die Zerstückelung Ungarns, die doch aber auch mit eine Folge verfehlter Assimilierungsversuche ist.

Die Erfahrung lehrt im übrigen von der sogen. Assimilierung: ein Volk oder beträchtlicher Volksplitter nimmt nie eine andere Sprache an. Wo solches vorgekommen sein soll, da handelt es sich immer um Durchsetzung der Bevölkerung mit zahlreichen Einwanderern, die nach und nach im täglichen Zusammenleben ihre Muttersprache auf die Eingewohnten haben übertragen können — Dienstboten, Kinder auf der Gasse haben's gemacht, nicht Lehrer und Geistliche — oder es ist nur eine gebildete Oberschicht entspracht worden, die nun in der Welt als Vertreterin einer vom Staatsvolk gewonnenen, bekehrten Minderheit gilt, wie die elsässische bourgeoisie, die flämischen Franskiljons.

Lassen wir uns nun von sachkundigen Schulmännern, die in der Arbeit der Assimilierung drin gestanden haben, das Verfahren der Umsprachung vorzeigen. Denn eines ist selbstverständlich: das Hauptmittel und die große Hoffnung der Umsprachung ist die Schule. Alles andere: Verwaltungsmaßnahmen über Presse, Schauspiel, Buch-

handel, Gottesdienst steht als Assimilationsmittel der Schule weit nach und hat eher den Zweck, die Staatsmacht fühlbar zu machen, der Bequemlichkeit der Beamten zu dienen oder staatsgefährliche Umtriebe zu verhindern.

In dem französisch sprechenden Grenzstreifen, der im Jahr 1871 mit Elsaß und Deutschlothringen ans Reich fiel, sollte die Jugend nach der Absicht der neuen Behörden deutsch lernen. Es bleibt anerkennenswert, daß man dabei nicht auf rein deutsche Schulung ausging, sondern auf Zweisprachigkeit. Man sah ein, daß Unterricht ohne die Muttersprache ein Unding ist, und fing mit der Muttersprache an. Mit unendlicher Geduld widmeten sich treue Lehrer der undankbaren Aufgabe, aus kleinen Franzosen große Deutsche zu machen. Eine ähnliche Aufgabe stellte sich der preußische Staat im polnischen Osten. Ueber das Ergebnis bekommen wir Auskunft in Reins Enzyklopädischem Handbuch durch den Schulinspektor Lombard in Molsheim, und im Lexikon der Pädagogik durch den Seminaroberlehrer Volkmer in Pilchowitz. „Was wird aus dem glänzenden, mühsam errungenen Ergebnis?“, fragt Lombard und erteilt darauf die folgende Antwort:

„1. In dem Fabrikort X. geht nach der Schule bei den Arbeitern die Kenntnis der deutschen Sprache wieder verloren; die Fortbildungsschule arbeitet dem umsonst entgegen; ein Fremder erhält auf deutsche Frage keine Auskunft. 2. In dem Orte Y. steht es besser. Zwei Fortbildungsschulen bestehen und retten die Kenntnis des Deutschen; auf deutsche Anrede erhält man in dem sonst welschen Dorf deutsche Antwort. 3. In Z. ist es bei der männlichen Jugend um die Erhaltung des Deutschen gut bestellt; nicht aber bei der weiblichen: die lernt um zu vergessen. Wenn die großen Mädchen später einen Hausstand gründen und Mütter werden, sprechen sie mit ihren Kindern patois und französisch. Die Schule muß dann wieder von vorn anfangen.“ „Es genügt eben nicht,“ fährt Lombard fort, „nur bis zum 13. Jahre deutsch zu lehren, damit es unverlierbar erhalten werde. Die in der Elementarschule erworbenen deutschsprachlichen Reime gehen bald wieder verloren, wenn sie nicht durch eine spätere Kultur erhalten, aufgefrischt, befruchtet und entwickelt werden.“

Ähnlich sagt Volkmer über die Verhältnisse im preußischen Osten: „Da die Schüler nach ihrer Entlassung vielfach in Verhältnisse kommen, in denen sie wenig oder gar keine Gelegenheit finden, ihre deutschsprachige Bildung zu verwerten, so tritt für die Weiter-

führung der Erziehung im deutschnationalen Sinne die Notwendigkeit ein, für die Sicherung der Ergebnisse des Schulunterrichtes, vor allem nach seiner sprachlichen Seite hin, zu sorgen."

Lombards und Volkmers Berichte kann man in den Schlußsatz zusammenfassen: es ist unmöglich, in der Volksschule die Jugend zweisprachig zu bilden oder gar zur fremden Sprache überzuführen.

Aber mit diesem Satz ist der Mißerfolg noch nicht genügend beschrieben. Die beiden genannten Schulmänner sprechen ja nur vom Erfolg in der deutschen Sprache. Aus ihren Berichten geht hervor, daß dies überhaupt die große Angelegenheit ihres Schulbetriebs ist. Die Kinder lernen erst lesen und schreiben in der Muttersprache und gehen dann zur fremden Sprache über, schon nach einem bis drei Jahren. Wenn sie nun diese wieder verlernen oder nur mangelhaft behalten, was bleibt ihnen dann noch? Die Ausbildung in der Muttersprache ist ja nach kurzem Anfang abgebrochen worden. Dazu kommt, daß in allen andern Fächern der Stoff tunlichst beschränkt worden ist, damit das Hauptziel erreicht werde, die Ausbildung in der Staatsprache. „Deutschredende Kinder“, sagt Lombard, „besitzen von Haus aus einen Sprachschatz, der sie befähigt, mit mehr oder weniger Leichtigkeit dem Unterricht in Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre zu folgen. Eine solche Leistung kann billigerweise von Kindern im zweisprachigen Gebiete nicht verlangt werden. Haben sie die Schultüre hinter sich, so flutet ihnen ein ganz anderes geistiges Leben, eine ganz andere Sprache als in der Schule entgegen."

Diese Betrachtung Lombards kann man in den Schlußsatz zusammenfassen: viel anderes wird in diesen zweisprachigen Schulen nicht getrieben als eben jene dürftige Erlernung der den Kindern fremden Staatsprache, die dann in den meisten Fällen nachher wieder verloren geht.

Der Satz, daß eine zweisprachige Erziehung möglich sei und sogar Vorteile biete, mag zutreffen für ein einzelnes Kind wohlhabender Eltern, die durch sorgfältigen Unterricht bei günstigen äußern Verhältnissen zwei Sprachen und auch noch andern Wissensstoff pflegen können; niemals aber trifft er zu für eine ganze Bevölkerung, schon darum nicht, weil dann die fremde Sprache nur in der Schule gepflegt werden kann und weder im Hause noch auf dem Spielplatz noch im Volksleben eine Stütze hat. Die Folge ist einfach ein bedauerlich tiefer Stand der Volksbildung.

Anders als in Deutschland verfährt man mit der fremdsprachigen Bevölkerung in Frankreich. Hier gilt nicht Zweisprachigkeit als Ziel; die Muttersprache soll durch die Schule den Kindern vollständig abgewöhnt werden; fremde Sprachen haben nach französischer Auffassung überhaupt kein Recht auf ein Dasein im Bereich des französischen Nationalstaates. Hören wir auch hierüber einen Fachmann:

Der französische Schuldirektor Lener, der in dem flämischen Dorfe Houtkerke im Departement du Nord die flämische Jugend französisch zu unterrichten hatte, machte darüber im Jahr 1913 dem Kongreß für Ausbreitung und Pflege des Französischen Angaben. Sein Ergebnis lautet: „Wir geben uns keinen Täuschungen hin. Unsere Schüler sprechen das Französische, aber ein auf das Unentbehrlichste beschränktes Französisch. Zahlreiche Wörter fehlen ihnen, wie übrigens auch zahlreiche Begriffe. Ihre spätern Studien erlauben ihnen, wenigstens teilweise die Lücken ihrer Schulbildung auszufüllen; aber das Flämische als Muttersprache und Umgangssprache bleibt für sie immer eine Ursache der Rückständigkeit.“ Dieser letzte Satz des französischen Lehrers ist natürlich ein Irrtum und stellt die Dinge auf den Kopf: nicht die flämische Muttersprache ist schuld an der Rückständigkeit der Leute von Houtkerke, sondern der Staat, der sie statt in der eigenen in einer fremden Sprache ausbildet.

Den Zustand jener zu Frankreich gehörenden flämischen Gegenden schildert uns Professor Paul Fredericq von Gent: „Die französische Bildung, sagt er, beschränkt auf die oberste Schicht der Bevölkerung, dringt nicht nach unten, und die Masse des Volkes lebt in einer erstaunlichen Rückständigkeit trotz Schulzwang und trotz Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit der französischen Republik. . . . Das Verfahren, das man da seit mehr als zweihundert Jahren durchführte, hat keine andere Wirkung gehabt, als daß es einen abgrundtiefen Graben grub zwischen einer Handvoll französisch sprechender gebildeter Aristokraten und den Tausenden von verwahrlosten, tief unwissenden und dahindämmernden flämisch sprechenden Kleinbürgern, Arbeitern und Bauern.“

Lassen wir uns nun von Lener sagen, wie seine Schule verfährt, um die flämischen Kinder französisch zu erziehen. Er berichtet: „Die Aufgabe des Lehrers, dem diese jungen Kinder anvertraut sind, seine Haupt Sorge ist, sie ihre früheste Kindheit noch mals auf französisch erleben zu lassen, d. h. ihnen dazu zu ver-

helfen, daß sie ihre Gedanken, ihre Handlungen, ihre Gefühle, die sie auf flämisch bereits ausdrücken können, in französischer Sprache ausdrücken lernen. Die zweite Hälfte der Aufgabe, die ersten Begriffe von Lesen, Schreiben und Rechnen, ist in unsern Augen weit weniger wichtig."

Also: Aufgabe dieser Schule ist, mit einem großen Zeitverlust etwas zu treiben, was nicht ihre Schüler brauchen, sondern der Staat. Diese Schule ist nicht um der Schüler willen da, sondern umgekehrt.

Hören wir Vener weiter. Er ist der Ansicht, es sei besser, wenn der Lehrer nicht selbst ein Fläme sei. „Der Lehrer“, meint er, „kann flämisch verstehen, wenn er aus der Gegend stammt. Aber wird er dann nicht versucht sein, flämisch zu reden, öfter als es gut ist, wenn er sieht, daß er schwer verstanden wird? Und wenn das Kind eine flämische Uebersetzung dessen erwartet, was es auf französisch nicht versteht, wird es sich dann auch recht Mühe geben, die (nationale) Staatsprache zu erlernen? Auch würde die Anwendung einer Uebersetzung die Gleichstellung der beiden Sprachen bedeuten; das träfe aber für Frankreich nicht zu, denn es ist kein zweisprachiges Land."

Also: das Kind bekommt einen Lehrer, den es nicht versteht und von dem es nicht verstanden wird. Die erste Forderung aller Erziehung wird absichtlich unterdrückt, die seelische Berührung zwischen dem Kind und seinem Lehrer.

Sehen wir jetzt dem Unterricht zu: Er „zeigt eine Schiefertafel und sagt: une ardoise. Die Schüler sehen zu und wiederholen: une ardoise, indem sie sich anstrengen, langsam und genau auszusprechen. Er zeigt einen Bleistift: un crayon. Die Schüler sehen zu und sagen: un crayon. Er schreibt auf die Tafel und sagt: le maître écrit. Die Kinder sprechen nach: le maître écrit. Er wischt das Geschriebene aus und sagt: le maître efface.“ — Dann „befiehlt er einem bereits etwas französisch verstehenden Schüler vor der Klasse: levez le bras. Auf die Frage des Lehrers antwortet ein Schüler: Pierre lève le bras.“ Und so weiter.

So haben wir wohl selbst in der Schule Französisch oder Englisch gelernt. Aber nicht mit sechs Jahren und nicht fünf Stunden täglich und nicht unter Ausschluß alles andern Lehrstoffes.

Der belgische Professor Meert, der als Kind eine derartige Schule durchgemacht hat, urteilt darüber folgendermaßen: „Der Wortschatz, den das flämische Kind in die Schule mitbringt und der seine ganze Habe, die ganze Summe seiner Kenntnisse ausmacht, ist recht ausgedehnt. Aufgabe der Schule müßte es sein, zu den bereits erworbenen Kenntnissen neue hinzuzufügen, die von den Unterrichtsfächern sachgemäß dargeboten würden. Aufgabe der Schule wäre es, den jungen Verstand zu entwickeln, das Denken, Suchen und Finden zu lehren. Und was hat die Schule getan? Statt die in der Familie bereits begonnene Aufgabe fortzusetzen, wickelte die Schule das Kind nochmals in die Windeln, um es in die französische Wiege legen zu können. Für jeden Gedanken, den es zur Schule mitbringt, bringt man ihm einen zweiten Ausdruck bei, das französische Wort. Die Schule macht einfach nochmals mit dem Kind, was es vom 2. zum 6. Jahre schon einmal durchgemacht hat. Sieht man nicht ein, welche Rückständigkeit diese Erziehungskunst dem flämischen Kind auferlegt? . . . Man opfert so die geistige Kraft eines Volkes, um die Vorherrschaft des Französischen zu erhalten. Das ist die einzige Ursache und die einzige Quelle unserer geistigen Rückständigkeit. . . . Ein abscheulicher Geistesdämpfer, ein solch stumpfsinniger Unterricht, wo doch der Unterricht in der Muttersprache so fruchtbar sein könnte.“

Soweit Prof. Meert.

„Staatsnotwendigkeit!“ kann man da sagen. „Man muß eben ein Geschlecht opfern, die folgenden erhalten dann in der neuen Muttersprache wieder eine gesunde Erziehung.“ Aber die Beteiligten: Lombard, Volkmer und Vener sagen uns ja, daß die Schüler nicht zur andern Sprache übergehen, und in der Tat: Flandern ist heute flämisch und Polen polnisch. Die Staatsmänner, die die Gesetze erlassen, scheinen nicht zu wissen, daß der Mensch mit seiner Muttersprache, d. h. der Sprache der Eltern und Gespielen, der Dorfgasse und des Spielplatzes, des Stalls und der Werkstätte in naturhafter Art verwachsen ist. Einzelne Menschen können zu einer andern Sprache übergeführt, d. h. zunächst zweisprachig gemacht werden. Aber der Staat hat keine Mittel, um das mit der Bevölkerung eines ganzen Gebietes zu verwirklichen, zumal noch gegen ihren Willen.

Man darf auch nicht so verfahren, als sei die Sprache eines Menschen Sache seiner Wahl. Wenn wir so alt geworden sind, daß

wir Sprachen vergleichen oder uns überlegen können, welche für unsern Gebrauch am nützlichsten wäre, ist unser Verhältnis zu einer, eben der „Mutter“sprache, bereits von einer Festigkeit und Einzigkeit geworden, daß es nicht mehr gelöst werden kann. Dieses Verhältnis bestimmt dann notwendig die geistige Nahrung: Kinderreim, Kindergebetlein, Scherze und Spiele, Lieder und Sprüche, den ersten, wichtigen Inhalt der Seele, d. h. der Phantasie, der Vorstellungen, an die sich Neigungen und Abneigungen, Liebe und Furcht, Lust- und Unlustgefühle knüpfen. Wird durch Druck von außen diese natürliche Entwicklung unterbunden, so verkümmert das Geistesleben, und früher oder später tritt der Augenblick ein, wo das als unerträglich empfunden wird.

III.

Ich glaube, diejenigen Menschen, die sich in ihrem Eigenleben durch eine fremdsprachige Staatsverwaltung gehemmt fühlen, würden einig sein in der Aufstellung von drei Mindestforderungen, ohne deren Gewährung ihnen das Leben unerträglich schiene: 1. Freier Gebrauch der Muttersprache auch im öffentlichen Leben — Versammlungen, Vereinen, Gottesdienst, Theater, auch Ladenschildern, Aufschriften, Bekanntmachungen, Zeitungen. Unfug ist der Einwand: „ihr seid ja frei unter euch zu sprechen wie ihr wollt“; das kann gar nicht verhindert werden, und ein Mindestmaß von Gemeinschaftsleben, zu dem der Gebrauch der Allen verständlichen Sprache unerläßlich ist, will kein Volk ganz entbehren. — 2. Ausbildung in der Muttersprache auf allen Schulstufen, mindestens aber auf der Volksschulstufe. Wir haben bereits gesehen, daß das gegenteilige Verfahren unsinnig und grausam ist. Trotzdem sieht nicht jedermann ein, wie wichtig das Recht auf die Muttersprache ist. Es gibt gerade Schweizer, die meinen, da die Muttersprache nicht so wichtig sei, und da es sogar ein Vorteil sei, wenn einer angehalten werde, — zumal in seiner Jugend — andere Sprachen kennen zu lernen, und da es ja gar keine so große Angelegenheit sei, eine zweite Sprache zu lernen, so solle man ein wenig Zwang oder Unbequemlichkeit nicht gleich so schwer nehmen. Wer so spricht, der weiß erstens nicht, wie eng der Mensch mit seiner Muttersprache verwachsen ist, und zweitens nicht, wie ungemein schwer die wirklich gründliche Erlernung einer fremden Sprache ist. Er denkt vor allem auch unsozial; denn für alle mit den Nöten des Alltagslebens ringenden

Menschen, für den gesamten Arbeiterstand, auch die Bauern und Handwerker, kurz für alle, die sich mit der Volksschulbildung begnügen müssen, ist die Erwerbung einer genügenden Bildung in der Muttersprache gerade Arbeit genug, und es hieße ihnen den Brotkorb sehr viel höher hängen, ihre ohnehin benachteiligte Stellung noch erschweren, sie in ihrem geistigen Fortkommen unliebsam hemmen, wenn man ihnen die Aneignung einer zweiten Sprache aufnötigen wollte.

3. Dritte Forderung: Recht und Rechtsprechung in der Muttersprache; für jeden auch nur einigermaßen zahlenmäßig in Betracht kommenden Bevölkerungsteil Gerichtswesen in der Volkssprache.

Das folgende Beispiel möge zeigen, daß es um das Recht auf die Muttersprache keine geringe Sache ist.

Am 16. November 1865 wurden in Bergen in Belgien zwei Arbeiter namens Jan Coucke und Peter Goethals enthauptet, weil sie in Couillet bei Charleroi eine Witwe Dubois ermordet haben sollten. Die Gerichtsverhandlungen waren französisch; Coucke verstand ein wenig französisch, Goethals gar keins. Beide waren aus einer etwas nördlicher gelegenen Gegend, wo man flämisch spricht. Als Dolmetscher vor Gericht diente ein luxemburgischer Landjäger, der weder gut flämisch, noch richtig französisch konnte. Als Verteidiger war vom Staat den beiden Angeklagten ein welscher Fürsprech gegeben worden, der kein Wort flämisch konnte und mit seinen Schützlingen nur durch einen Dolmetscher verkehrte. Als entscheidender Schuldbeweis galt den Richtern die Aussage eines Polizeimannes, der behauptete, er habe in der Gefängniszelle ein Bekenntnis der Angeklagten belauscht, wobei ein Uebersetzungsfehler des Landjägers vorgelegen haben muß. Die Verurteilten behaupteten bis zum Ende ihre Unschuld. Einige Monate nach ihrer Hinrichtung bekannten vor demselben Gericht zwei Brüder Leclercq und ein gewisser Hubinon, sie hätten die Frau Dubois ermordet, und Coucke und Goethals seien dabei nicht beteiligt gewesen. Die beiden Flamen waren also unschuldig geköpft worden, weil die Gerichtsbehörden der Provinz Hennegau nur französisch verstanden und den flämischen Angeklagten die Möglichkeit nicht verschafften, sich mit dem Gericht zu verständigen. Dazu ist noch zu sagen, daß die flämische (d. h. die holländische) Sprache die Sprache von etwa ⁵⁵/₁₀₀, also der Mehrheit der Belgier ist, und daß Art. 23 der Belgischen Verfassung von 1831 erklärt: Der Gebrauch der in Belgien gespro-

chenen Sprachen ist frei. Als nach einigen Monaten der Abgeordnete Gerrits den Fall in der Kammer zur Sprache brachte und verlangte, daß jeder Belgier in Belgien Richter finde, die ihn verstehen, antworteten die Minister Bara und Frère-Orban, es liege kein Grund zu Beschwerden vor und die Forderungen des Abgeordneten Gerrits liefen daraus hinaus, „Belgien in zwei Stücke zu zerreißen“. Da haben wir in wenigen Worten, was dem Recht auf die Muttersprache entgegensteht: die Sorge um den Staat. Mag hie und da ein armer Mensch unschuldig unters Fallbeil kommen, so denkt die Staatsklugheit, wenn nur das Staatswohl gewahrt bleibt. Ich bin anderer Meinung. Abgesehen davon, daß der belgische Staat ebenso gut wie der Kanton Bern oder Graubünden mit einem mehrsprachigen Gerichtswesen bestehen kann, sage ich: mag das Königreich Belgien bestehen oder auseinanderfliegen, seine erste Pflicht ist denn doch, daß es seine Bürger nicht unschuldig köpft. Ein Staat, der nur bestehen könnte, indem er hie und da ein paar Bürger für nichts unter Henkers Beil liefert, mag meinetwegen zugrunde gehen.

Ich habe schon darauf hingewiesen, daß das Verhältnis des Menschen zu seiner Muttersprache von naturhafter Art ist. Viele Leute, bei denen nie an diesem Verhältnis gerüttelt worden ist, glauben, die Sprache könne der Mensch wechseln wie die Staatsangehörigkeit, oder allenfalls auch die Religion. Das trifft gar nicht zu. Staatsangehörigkeit ist ein Rechtsverhältnis und kann auf rechtlchem Wege geändert werden. Kirchliche Zugehörigkeit kann ebenfalls durch eine Willenserklärung geändert werden — mit innerer Zustimmung, oder auch ohne diese. Die Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft aber ist von ganz anderer Art. Ein Machtspruch ändert daran nichts, und selbst der Wille der Beteiligten reicht dazu nicht aus: wer in einer Sprachgemeinschaft aufgewachsen ist, von ihr in der Jugend umfaßt und umfangen worden ist, der wird das nicht wieder los. Will er später in fremdem Sprachtum leben und aufgehen, so bleibt das immer etwas Widernatürliches. Das künstliche Bein, das er sich angeschnallt hat, mag, von Schuh und Hose bekleidet, ganz gut aussehen, wenn er sitzt, das Gehen wird möglich sein; der Arzt, der das alles veranlaßt und eingerichtet hat, wird sein Werk mit Wohlgefallen betrachten und dem Manne einreden: „Sie gehen ja wie ein Gardegrenadier!“ Aber es bleibt ein Stelzfuß. — Ohne Bild: es hat (z. B. unter den deutschen Schweizern in der welschen Schweiz, und überhaupt unter Ausgewanderten, aber

auch im Elsaß und anderswo) Leute genug gegeben, die einverstanden waren, zu einer andern Sprache überzugehen, wenn die Verhältnisse darnach waren. Aber die Sache ist überaus schwer zu bewerkstelligen, denn von seiner Jugendsprache kann man sich nicht losmachen, kann sie nicht durch eine andere wirklich so ersetzen, daß diese sitzt und sich verhält wie die Muttersprache. Man kann die fremde so pflegen, daß das Verhältnis zur alten Sprache geschädigt wird, daß man etwa die Uebung im geläufigen Reden verliert, gewisse Ausdrücke suchen muß, oder sich im Gebrauch der Präpositionen vergreift; aber frei, frisch, von innen heraus, aus dem Herzen, mit ganzem Behagen wird trotzdem die fremde Sprache nicht gesprochen werden. Sobald aber dieser unnatürliche und unbehagliche Zustand nicht aus eigenem Triebe hervorgeht, — wie bei den genannten Auswanderern oder französisch gesinnten Elsässern, — so wird er eben als unerträglich empfunden und führt zu andauernder Auflehnung.

Das bringt uns nun schließlich auf die Frage, die wir auch zu Beginn hätten stellen können, aber jetzt vielleicht mit mehr Spannung und auch mit größerer Sicherheit behandeln werden: was denn eigentlich die Muttersprache eines Menschen sei. In den meisten Fällen wird es zutreffen: die Sprache der Mutter. Aber nicht nur trifft es nicht überall zu, sondern wir sehen das Erstaunliche, daß die Mutter, wenn ihr die Umgebung: Dienstboten, Gespielen und Volksleben, entgegenwirkt, immer den kürzern zieht. Wollten wir genau sagen, was die Muttersprache ist, es müßte vorsichtig etwa so ausgedrückt werden: die Sprache der geistigen Heimat des Kindes in den entscheidenden Jahren. Hierfür ein Beispiel. Der bekannte elsässische Dichter René Schickele erzählt aus seinem Leben:

„Ich gehöre zu jener kleinen Minderheit von Elsässern, deren Muttersprache zufälligerweise französisch ist. Väterlicherseits stamme ich dagegen von alemannischen Winzern ab, die in Muzig bei Straßburg zuhause waren. Als ich aufs Gymnasium kam, konnte ich so gut wie gar kein Deutsch...

„Bereits in der Untertertia schrieb ich die besten deutschen Aufsätze — was allerdings in einem anderen Fall als dem meinen nicht viel besagen würde. Von meinem sechzehnten, siebzehnten Lebensjahr an konnte ich mich für Aeußerungen, die mir menschlich wichtig schienen, nur der deutschen Sprache bedienen, trotzdem meine Mutter nie ein Wort deutsch gelernt hat.

„Mit achtzehn Jahren veröffentlichte ich meinen ersten Gedichtband — „Sommer Nächte“ betitelt —, der im Literarischen Ratgeber des „Kunstwarts“ als die wichtigste lyrische Erscheinung des Jahres bezeichnet wurde.

„Seitdem ist die deutsche Sprache für mich die immer heißer geliebte, mit Leidenschaft und List umworbene Geliebte geblieben.

„Ich spreche, ich schreibe französisch — aber ich könnte keine Zeile französisch dichten, ja überhaupt nichts auf persönliche Art, d. h. auf eine mir eigene Art französisch ausdrücken. Das Französische ist für mich rein konventionell, gesellschaftlich und unverbindlich. Alles, was bei mir Erlebnis, persönliche Einsicht und Anschauung ist, webt ausschließlich in deutscher Sprache, schießt unwillkürlich in das deutsche Wort.

„Wie ich selbst mir den immerhin kuriosen Fall erkläre? Die Tatsache, daß ich deutsche Schulen besuchte, genügt nicht. Wir sehen im Gegenteil, daß bei Volksstämmen, denen eine fremdsprachige Schule aufgezwungen wird, die Sprache des Hauses, der Familie, sich als die stärkere erweist, zumal für so persönliche Äußerungen, wie die dichterischen. Merkwürdig ist auch, daß ich gerade erst in Paris die rechte Lust auf die deutsche Prosa bekam.

Stärker als die Mutterprache im wirklichen Sinne: als die Sprache der Mutter oder des Vaters, ist die Sprache des Volksstammes, dem wir entstammen, besonders, wie mir scheint, in seiner zähesten Form, dem Dialekt. Ich sprach nicht Schriftdeutsch als Kind, aber ich sprach mit meinen Kameraden Elsässisch, einen deutschen Dialekt, die Sprache unseres Volksstammes. Das genügte. Nicht die Kunstsprache ist die stärkere, sondern die Volkssprache.“

Daß da kein Mißverständnis entstehe: der Fall Schickel spricht nicht etwa gegen meine Behauptung, die Schule könne einen Menschen nicht umsprachen; denn René Schickel ist ja nicht durch die deutschen Lehrer zu einem Deutschen gemacht worden, sondern durch seine Mitschüler, nicht durch den deutschen Unterricht, sondern durch das ihn umflutende Leben. Und wir kommen wieder zu dem Ergebnis: die Sprache einer Bevölkerung ist eine unwiderstehliche Macht; sie trogt nicht bloß, wie wir schon wissen, allen Künsten einer Staatsmacht und einer amtlichen Erziehung, sie trogt sogar der Mutter. Die Muttersprache ist stärker als die Sprache der Mutter.

Und nun zum Schluß! Die von einem Volke geschaffene und getragene Sprache ist eben nicht ein Eintagswerk und nicht Schöpfung und Sache dieses oder jenes Menschen; sie ist Werk und Angelegenheit eines Volkes, Volksgeistes und von Jahrtausenden. Sie beruht nicht auf einem Einfall, auch nicht auf der Arbeit von Denkern wie etwa eine theologische Kirchenlehre, sie ist viel, viel tiefer mit den Menschen verwachsen. Ich kann es nicht besser sagen als mit den Worten des wallonischen Schöngelstes und Arbeiterführers Julius Destrée (Brief an den König der Belgier 1912):

„Eine Sprache ist ein im Lauf der Zeiten von einer menschlichen Gemeinschaft angesammelter Schatz. In ihr sind beschlossen die Erinnerung und der Widerhall ihrer Sitten, ihres Glaubens, ihrer Schmerzen. Sie erweckt bei denen, die sie sprechen, unbestimmte Eindrücke, die in die nur halb bewußten Tage der Kindheit hinaufreichen, wo man auf dem Schoß der Mutter stammelte, und noch weiter hinauf, Beziehungen anknüpfend zu den Vorfahren im Dunkel der Zeiten. Es liegt etwas Geheimnisvolles in der Anhänglichkeit an die Sprache, weil sie weniger am Bewußtsein als am Unbewußten haftet. Und erst wenn man die Frage so betrachtet und an die Millionen von dünnen Würzelchen denkt, die in die fernste Vergangenheit hinaufdringen, erst dann versteht man das geheiligte Wesen einer Sprache und versteht, wie zart und unlösbar die sprachlichen Fragen für die nur verstandesmäßige Erforschung sind.“

Eduard Blocher.

† Heinrich Stichelberger.

(Nachrufe im „Bund“ vom 27. Jänner 1931, Nr. 43.)

In Basel, seiner Vaterstadt, wo er einst seine Jünglingsjahre verbracht und die Grundlagen seiner wissenschaftlichen Ausbildung empfangen, ist nach langer, schmerzlicher Krankheit Dr. Heinrich Stichelberger gestorben. Mit herzlichem Anteil wird diese Nachricht auch in Stadt und Kanton Bern aufgenommen werden; denn dieser seiner Adoptivheimat, ihrem Schulwesen, ihren sprachlichen und literarischen Angelegenheiten hat der rastlos tätige Mann die besten und die letzten Jahre seines Lebens gewidmet.

Geboren war er am 16. Mai 1856 in dem schaffhausischen Dorfe Buch, wo sein Vater Emanuel Stichelberger, ein Basler Bürger, Pfarrer war. Nachdem er 1875 in Schaffhausen die Reifeprüfung bestanden, begann der junge Stichelberger seine höheren Studien in Basel, wo damals hervorragende Sprachgelehrte wie Moritz