

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerinnenzeitung
Band: 67 (1962-1963)
Heft: 4

Artikel: Begegnung mit der Sprache
Autor: Hugelshofer, Alice
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-317107>

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: 17.11.2024

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

Begegnung mit der Sprache

Es ist bald fünfzig Jahre her, daß ich — mitten im ersten Weltkrieg — als junge Lehrerin an die «Unterschule» eines kleinen Bauerndorfes abgeordnet wurde, das am Rande jener sanfthügeligen, kornreichen Landschaft liegt, in der der grüne Heinrich seine Jugendferien verlebte.

Völlig ratlos, ja verzweifelt saß ich nach den ersten Schulwochen eines Abends im leeren Schulzimmer vor meinem dicken, schwarzen Wachstuchheft, in das ich aufschreiben wollte, was am folgenden Tag zu tun war. Aber eben: Wenn ich nur gewußt hätte, was ich schreiben sollte für die 3 bis 6 Sprachstunden, die da auf dem Stundenplan standen! Es war meine erste Elementarschule, die mich in diesen Zustand der Ratlosigkeit und der Selbstvorwürfe über ungenügende Befähigung zu meinem Beruf versetzte. Vorher hatte ich während zwei Jahren als glückliche Vikarin an ungeteilten ländlichen Mittel- und Oberstufenabteilungen geamtet für Lehrer, die an der Grenze standen. Nie hatte mich da ein leises Gefühl von Unsicherheit befallen. Da gab es «Stoff»! Da wußte man kaum, wie fertig werden mit allem, was ganz handgreiflich durch den Stunden- und Lehrplan gefordert wurde. Sprache — das war Aufsatz, Diktat, Sprachlehre, Gedicht- und Lesestoffbesprechung. Daneben verlangten auch die Realien, Heimatkunde, Geschichte, Geographie ihre sprachliche Darstellung, ihre schriftliche Zusammenfassung. Da war überhaupt kein Platz für irgendeinen Zweifel darüber, was am nächsten Tag zu tun war.

Doch nun starrte mich aus dem dreiklassigen Stundenplan fast nur noch das Wort «*Sprache*» an: Sprache für die erste, für die zweite, für die dritte Klasse, Sprache am Vormittag und Sprache am Nachmittag! Womit sollte ich all diese Stunden füllen? Natürlich, die Kinder mußten lesen und schreiben lernen, das gehörte auch zur Sprache. Und sie mußten in die Schriftsprache eingeführt werden. Als Hilfsmittel lagen mir im Jahr 1916 eine synthetische Schreib-Lesefibel und die Schulbücher vor, die ich aus meiner eigenen Schulkinderzeit kannte. Sie waren mir damals schon gleichgültig, wenn nicht gar zuwider gewesen. Es gab darin so viele gute, brave, fleißige, dankbare und folgsame Kinder, mit denen ich mich niemals hätte messen können. — Und weiter hinten im Buch folgten die Lese- und Sprachübungen, mit denen ich als Kind gedankenlos meine Schiefertafel gefüllt hatte und die mir nun bei der zweiten Begegnung auch nicht verlockender vorkamen. War das nun das tägliche Brot des muttersprachlichen Unterrichts, das ich meinen Kindern zu beißen geben mußte? Konnte ich damit ihre erwartungsvoll auf mich gerichteten Augen zum Leuchten bringen? Ein erster Anflug von Auflehnung: Mußte das tägliche Brot unbedingt so trocken und geschmacklos sein? Konnte es nicht wohlschmeckend und knusprig sein? Ich wußte ja nur zu gut, womit ich die Augen meiner Kinder zum Leuchten bringen konnte: Ich brauchte ihnen nur ein Märchen zu erzählen, eine Geschichte vorzulesen, ein lustiges Verslein vorzusagen. Aber war das Sprachunterricht? In den Schulbüchern standen doch ganz andere Dinge! Da gab es zur Übung der Sprache und zur sachlichen Belehrung mechanische Satzverdrehungsübungen, die für das dritte Schuljahr ungefähr so aussahen: «Die Tulpe aus einer Zwiebel entstehen. Diese den Winter über im Boden bleiben. Der Schnee sie vor dem Erfrieren schützen. Im Frühling aus der Zwiebel zwei dicke, blaugrüne Blätter brechen. Zwischen diesen runder

Schaft emporsteigen — — —.» Aus solchen und ähnlichen sprachlichen Laufgittern sollte lebendige Sprache erstehen? War das Sprachunterricht? War das überhaupt noch Sprache?

Wohl hatte ich in den Didaktikstunden des Lehramtskurses an der Universität einiges gehört über einen freieren Sprachunterricht. Namen wie *Fritz Gansberg*, *Heinrich Scharrelmann*, *Hugo Gaudig*, *Otto von Greyerz* waren mir nicht unbekannt. Aber es war merkwürdig: Viel stärker als all das, was ich in zwei kurzen Semestern gehört und gesehen, hatten sich mir die Erfahrungen und Erlebnisse meiner früheren Schulzeit eingeprägt. Das neue, fast ausschließlich theoretische und angelesene Wissen schwebte wie eine hauchdünne Nebelschicht über dem massiven Geschiebe meiner eigenen Schulerfahrungen, über den Erinnerungen an einen Sprachunterricht, den ich am eigenen Leibe erfahren hatte. Und was meldete sich da auf das Stichwort «*Sprache*»? Genau das, was an der Sprache nicht selbstverständlich, nicht lebendiger Vollzug ist, sondern das, was irgendwie Schwierigkeiten bereitet, Mühe und Arbeit gekostet hatte: die *Grammatik*. Und da man in der Mittelschule kaum je etwas gehört hatte vom Lebendigen in der Sprache, dafür um so mehr von «*Sprachen*» in der Mehrzahl, so tauchten zugleich die Fremdsprachen auf mit ihren Konjugationen, Deklinationen, Regeln und Ausnahmen. Das alles zu beherrschen, hatte Arbeit an der Sprache bedeutet, und es hatte ja auch zu einem gewissen Verfügen über die verschiedenen Sprachen, sagen wir: zu einem Schulgebrauch geführt. Ließ sich nicht eine solchermaßen grammatikalisch ausgerichtete Sprachanschauung auch auf den Elementarunterricht übertragen?

Tatsächlich bedurfte es nur eines kleinen Kunstgriffes, und man war aller Not enthoben: Man brauchte nur die hochdeutsche Schriftsprache als eine Fremdsprache zu betrachten, und schon war die Gleichsetzung vollzogen. Es unterlag ja keinem Zweifel: die Schriftsprache mußte während der ersten Schuljahre als eine neue, zum Teil recht befremdliche Sprache eingeführt werden. Diese neue Sprache nun auf ähnliche Weise zu behandeln, wie man es vom Fremdsprachunterricht oder vom Grammatikunterricht der Muttersprache her gewohnt war, lag eigentlich am allernächsten. Das war Arbeit an der Sprache, und — was noch wichtiger war — es entsprach genau den Erwartungen der Eltern und Behörden, die von der Sprache eine ähnliche Anschauung besaßen. Wer konnte es einer jungen Lehrerin übelnehmen, wenn sie sich ebenfalls in den herkömmlichen Bahnen des Sprachunterrichtes — oder vielmehr des Fremdsprachunterrichtes — bewegte? Stand sie doch nach Alter und geistiger Reife den fremdsprachlichen und logisch-grammatikalischen Gepflogenheiten einer Mittelschule noch viel näher als der Sprache ihrer eigenen kleinen Schüler, die sie nun sprachlich zu betreuen hatte.

Die Gleichsetzung Hochdeutsch = Fremdsprache hatte etwas geradezu Verführerisches. Denn dadurch nahm die Aufgabe des Sprachunterrichts plötzlich eine bestimmte Gestalt an. Es zeichnete sich ein vertrautes Verfahren ab, und alles bekam einen Sinn und das nötige Gewicht von Mühe und Arbeit. Und damit mußte doch wohl auch das schlechte Gewissen beschwichtigt werden! — Aber das Unbehagen schwieg leider — oder zum Glück — nicht! Denn diese Gleichsetzung von Schriftsprache und Fremdsprache, das blieb mir nicht allzulange verborgen, führte ja geradewegs zu den Übungen im Anhang des Lesebuches, in denen der Wortbestand eines Sachgebietes sau-

ber geordnet nach Dingwörtern, Tunwörtern und Eigenschaftswörtern aufgeführt und den Kindern zugemutet wurde, daraus Sätze zu bilden nach einem vorgeschriebenen Schema. Nicht genug damit: Da fanden sich ja auch regelrechte Übersetzungsübungen wie einst in den Lehrmitteln des Fremdsprachunterrichtes. «Übertraget in die Schriftsprache!» hieß es da im Anfang des Zweitkläßbuches: «die Hüet, di säbe Weste, die Chappe, di säbe Hämper». — So sah ein Sprachunterricht aus, der die schriftsprachliche Form der Muttersprache als Fremdsprache auffaßte und behandelte. —

Es war die Zeit der Kornernte. Da gab es doch «Stoff» zum Besprechen und Beschreiben! Ich entwarf eine Lektion für die Drittkläßler und wußte zum voraus, daß sie mich nicht befriedigen würde. Die Kinder würden brav mehr oder weniger geschickt meine Fragen beantworten. Ich würde sie auch frei erzählen lassen; nur die vielen Fehler! Die konnte ich ja nicht dulden! Sollte ich die Kinder zuerst in der Mundart sprechen lassen und nachher eine Art von Übersetzungsübung anschließen? Oder sollte ich sie hochdeutsch sprechen lassen und ständig verbessernd unterbrechen, bis sie alle verstummten? War das dann Sprache?

Schließlich ließ ich alles liegen, entwischte durch die Hintertür des Schulhauses, stieg den steilen Weg zur Kirche hinauf und ging an der Kirche vorbei auf einem schmalen Fußweg, der über den flachen Hügelrücken führte, weiter. Unter mir breiteten sich die reifenden Kornfelder aus. Und plötzlich drängten sich mir Worte auf die Lippen:

*Es wallt das Korn weit in der Runde,
und wie ein Meer dehnt es sich aus —*

und während des Weiterschreitens stieg nach und nach das ganze Gedicht «Sommernacht» von *Gottfried Keller* in mir auf. Wie neu, wie noch nie gehört, füllten sich die Strophen mit den einst gelernten Worten und verbanden sich mit der lebendigen Anschauung. Und plötzlich durchfuhr es mich: Das ist Sprache! Das ist die Dimension, die ich suchte! Muttersprache, die mit Gehalt und Gestalt zur Seele spricht! Die geformte Gestalt konnte ich zwar meinen Drittkläßlern noch nicht anbieten, aber sie hatte mich selbst beschwingt, mir eine Ahnung gegeben von einer Dimension der Sprache, die man nicht ungestraft vernachlässigen darf. —

Ich ließ meine zusammengestoppelte Präparation liegen und erzählte den Kindern am nächsten Tag von dem «*alten schönen Brauch*» des *nächtlichen Kornschneidens* für die Witwe oder Waise, die aller männlichen Hilfe entbehren mußten, und siehe da: das war ihnen alles ganz vertraut. Sie kannten die «*Nachtbuben*» und ihre Taten besser als ich und erzählten mit glänzenden Augen davon. Sie waren so in ihrem Element und im Eifer des Erzählens, daß ich in der Spannung des Zuhörens sogar vergaß, ihre Fehler zu korrigieren. Und als die Stunde zu Ende war, da spürte ich zum erstenmal etwas wie Erfüllung. Das war Sprache gewesen, die sich um einen lebendigen, alle Kinder interessierenden Inhalt bewegt hatte. Und was war der Inhalt gewesen? Ein Stück Heimatgeschichte: die Kornernte in einer leichten Verfremdung, die sie über die alltäglichen und gewohnten Verrichtungen hinaushob und sie gerade dadurch den Kindern innerlich nahe brachte.

Und dieses leise Verfremden und dadurch Nahebringen, ist es nicht die Sache des Dichters, der damit die Sprache findet, die zum Herzen spricht? Wenn aber Geschichten dazu dienen, die Seelenkammern der Kinder zu öffnen, so daß ihre eigene Sprache zu fließen beginnt, so sind sie doch wohl

nicht nur eine schöne Zutat für besondere Feierstunden, sondern — zumindest auf der Elementarstufe — das eigentliche tägliche Brot des Unterrichtes. Es kommt dann nur noch darauf an, auch den sachlichen Kern dieser Geschichten sorgfältig und gewissenhaft zu verarbeiten. Aber wie gern sind die Kinder dazu bereit nach einem beschwingenden und anregenden Anlauf!

Das Beispiel von dem Gedicht «Sommernacht» von Gottfried Keller kann gewiß kein Musterbeispiel sein. Viel eher ist es ein Notbehelf, steht doch die Sprache des Dichters weit über dem Verständnis der Drittklässler. Aber es zeigte mir in der Bedrängnis einen Weg. Es galt von nun an für mich, an einem ganz neuen Ort zu suchen, nämlich dort, wo die Sache des Kindes in Worte gefaßt ist, denen es mit seiner ihm zugewachsenen Sprache begegnen kann. Und was ich suchte, fand ich schließlich in *guter Kinderpoesie und Jugendliteratur*, wo *Sache* und *Sprache* ein *lebendiges Ganzes* bilden.

Alice Hugelshofer

Sprachübung «Schlitten»

63 (4) in*

1. Schlittenverschen:

Den Schlitten heraus!
In Saus und Braus
den Hügel herunter!
Kopfüber, kopfunter,
über Stock und Stein
in die weiße, verschneite Welt hinein!
Juhui! Rudolf Hägni

2. Schlitten fahren, Schlitten fahren! (Wortbild fahren.)

Wer will zuerst <i>abfahren</i> ?	Jetzt können wir <i>los</i> —.
Nicht gleich hinter mir <i>her</i> —!	Aber niemanden <i>über</i> —!
Willst du einmal mit mir <i>hinunter</i> —?	Und nicht in den Graben <i>hinein</i> —!
Mein Schlitten will nicht <i>an</i> —.	

3. Wer fährt mit mir?

Mein Schlitten — am schnellsten!	Meiner — wie der Wind!
Meiner — im Schuß!	Meiner — —

4. Einsetz-Übung:

Ab!, ab! — Anneli, das mit Vreni auf seinem Schlitten —. Der Schlitten — den Berg hinunter und —. Da — Rufe. Die Kinder — den Berg hinunter.

Das Anneli ist in den Katzenbach hineingefahren! — es von allen Seiten. Vreneli und Anneli — immer noch auf ihrem Schlitten und — aus vollem Halse. Am Ufer — lachende Kinder.

(*Ertönten, rief, verschwand, fuhr, rannten, saß, tönnte, standen, saßen, schrien.*)

Dieses praktische Beispiel wurde dem Bande «Sprachübungen» zu den zürcherischen Lesebüchern der 2. und 3. Primarklassen entnommen. Verfasserin: Alice Hugelshofer. Jahrbuch 1962 der Elementarlehrer-Konferenz des Kantons Zürich.