Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung

Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein

Band: 60 (1915)

Heft: 39

Anhang: Zur Praxis der Volksschule : Beilage zu No. 39 der "Schweizerischen Lehrerzeitung", August-September 1915, No. 8-9

Autor: Kübler, Fritz / U.S. / Hoffmann, E.A.

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.07.2025

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

ZUR PRAXIS DER VOLKSSCHULE

BEILAGE ZU Nº. 39 DER „SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG“

1915 AUGUST / SEPTEMBER No. 8/9

ZUR FÖRDERUNG DES MÜNDLICHEN AUSDRUCKS IN DER MUTTERSPRACHE.

VON FRITZ KÜBLER, ZÜRICH 8. I.

Lauschen wir auf das Rauschen und Säuseln im pädagogischen Blätterwald, so gibt es manches zu sehen und zu hören, was der näheren Betrachtung und Prüfung wert zu sein scheint. Allerdings stellt sich oft heraus, dass nur ein neues Mäntelchen umgehängt bekommen hat, was wir längst von unseren Altmeistern ererbt haben. Die Anpreisung neu herausstaffierter alter Wahrheiten erinnert mitunter an unlauteren Wettbewerb. Jede Entdeckung dieser Art beweist dass, wenn ich das Erbteil unserer Väter treu verwaltet und geschickt angewendet habe, ich mich nicht so ganz auf dem Holzwege befinde, sondern in guter, immer wieder anerkannter und geschätzter Gesellschaft wandere. Rudolf Hildebrand, der Verfasser des herrlichen Buches: „Vom deutschen Sprachunterricht“, sagt ja auch: „Es gibt Dinge, die man nicht oft genug wiederholen kann.“

Was veranlasste den Erziehungsrat, das nicht sehr neue Thema aufzustellen: Mittel und Wege zur Förderung des mündlichen Ausdrucks in der Muttersprache? Es muss wohl im Lande herum nicht überall am besten stehen mit dem mündlichen Gebrauch unserer Muttersprache, oder wenn es einen Moment gab, da man mit den Resultaten unseres Unterrichts zufrieden sein konnte, ist seither das Leben mit seinen Anforderungen an den einzelnen Menschen der Schule bereits wieder um ein gutes Stück vorausgeeilt und nötigt uns, nun unsere Ziele und die Wege dahin der neuen Zeit eiligst wieder anzupassen. Allüberall steckt man die Ziele weiter, und zugleich sollen die wachsenden Distanzen in immer kürzeren Zeiten zurückgelegt werden. Soll da etwa auch unsere Rede anfangen, zu surren und zu schnurren, auf dass der aufblitzende Gedanke ja nicht entwische? Hinkt etwa unsere Sprachtechnik allzuweit hinter der modernen Flugtechnik einher? Ich meine, es gibt Momente, da wir diese Fragen beantworten mit einem überzeugenden: Nein. Bewahre uns der Himmel gnädigst vor einer Steigerung!“ Es erinnert sich aber ein jeder von uns auch an eben so manche Gelegenheit, da er wünschte, seine und anderer Rede möchte etwas leichter von den Lippen fliessen.

Wenn wir uns in der Schule nach diesen Momenten etwas näher umsehen, so gehören zu der ersten Gruppe zumeist — die Pausen, zur zweiten hin und wieder unsere Unterrichtsstunden. Die Gründe, worauf sich diese beiden Tatsachen stützen, liegen auf der Hand. Das eine Mal redet der Schüler frisch von der Leber weg über Fragen, die ihn lebhaft interessieren; er äussert sich über Gedanken und Gefühle, die sein ganzes Inneres erfüllen, und in einer Sprache, die mit ihm selbst gewachsen in dem Masse, wie er in der Auffassung der Welt in sich und um sich fortgeschritten ist. Das andere Mal dagegen spricht er unter einem gewissen äusseren Zwang über Dinge, die ihm mehr oder weniger gleichgültig sind, und dazu noch in einer, weil wenig geübten, ihm wenig vertrauten und unbequemen Sprache.

Wir sehen, dass seit Jahren die Methodiker sich abmühen, die Konsequenzen aus diesen Tatsachen zu ziehen und dennoch sind wir mit wenigen Ausnahmen vielleicht nicht eben zufrieden mit den diesbezüglichen Durchschnittsresultaten unserer Klassen. Wir suchen eifrig nach neuen Mitteln und Wegen, dem uns vom Leben gesteckten Ziel immer näher zu kommen. Die mir zur Verfügung gestellte Zeit erlaubt es mir nicht, dieses Ziel, soweit es die Sprachbeherrschung betrifft, weitläufig zu umschreiben, noch Ihnen das Warum auseinanderzusetzen. Sie kennen es ja alle in seinen Hauptzügen. Begnügen wir uns darum heute mit der Beantwortung der Frage: Wie erreichen wir es am besten? Am guten Willen, das Mögliche zu tun, fehlt es kaum, verwenden wir doch den grössten Teil unserer Unterrichtszeit auf die Entwicklung und Förderung des sprachlichen Ausdrucks gemäss dem alten Grundsatz, aller Sachunterricht sei zugleich Sprachunterricht. Nun gilt allerdings auch hier das Sprichwort: „Es führen viele Wege nach Rom“. Mir aber will scheinen, es gibt darunter kürzere und längere, ja sogar solche, die erst ein paarmal in weitem Bogen um die Stadt herumgehen, als warteten sie, dass ihnen ein neues, besonderes Tor geöffnet werde. Inzwischen mag sich der Wanderer auf mancherlei Abstechern und Ausflügen die Umgebung etwas ansehen und darob schliesslich das Endziel seiner Reise vergessen. Uns dagegen liegt bei der sehr beschränkten Zeit die Pflicht ob, einen möglichst kurzen, aber auch für kleine, schwache, ungeübte Füsse gangbaren und zugleich kurzweiligen Weg zu finden, der unsere muntere Reisegesellschaft bei Zeiten hineinführt in die Schönheiten der ewigen Residenz, und eine solche ist ja wohl die Sprache, die all unser Fühlen und Denken in sich begreift. Mitten hinein in die Schönheiten, ganz nahe heran zu den Baudenkmälern unserer Sprache müssen wir unsere Jugend geleiten. Nicht nur von weitem sollen sie die Dächer und Türmchen der Stadt flimmern sehen, sie mögen die Strassen und Gässchen durchwandern, auf den breiten Plätzen sich umsehen und — was lange Jahrhunderte an wundersamer Architektonik geschaffen, an herrlichen Bildern gemeisselt, auf sich wirken lassen und daran sich freuen, wie über ein Märchen oder eine Sage aus alter Zeit.

Es kommt mir vor, unsere Schüler und wir vielleicht mit ihnen, wir freuen uns zu wenig an unserer guten, schönen deutschen Sprache. Das aber ist eine Sache des Gefühls und weniger des Verstandes. Mehr Gefühl, mehr Sprachgefühl tut uns allen not, und daraus mag sich dann weiterhin die Liebe zu unserer Sprache und Kultur entwickeln. Wir lieben alle unsere Mundart. Wer von Ihnen verehrt im selben Masse das Hochdeutsch? Wir achten es, wir studieren es. Ja! Aber meistens zu viel mit dem blossen Verstand. Denn es ist für uns das Schriftdeutsch, die papierne Sprache. Nun ist aber die Sprache, auch die hochdeutsche, doch in erster Linie etwas zum Sprechen und zum Hören, und daran halten wir unbewusst auch fest, solange es sich um unsere Mundart handelt, selbst dann, wenn wir sie in einem Buch antreffen; so wir dieses recht geniessen wollen, lesen wir es laut oder lassen uns daraus vorlesen. Mit eins sind wir mitten drin in der heimeligen, gemütlichen Stimmung. Ja, das quillt aus dem Herzen des Dichters und strömt hinüber in das Gemüt des Vorlesers, bringt verwandte Saiten zum Klingen, und der Klang schwingt weiter an unser Ohr und weckt Gefühle, die im Herzen wunderbar schliefen. Ist dem auch so bei einem hochdeutsch geschriebenen Buch? Für die meisten von uns wohl kaum. Selbst wenn wir sprechen, tritt gar zu oft das Schriftbild der Wörter vor das Klangbild und ertötet dieses. Anders dagegen bei unserer Mundart. Da bleibt alles Klang, Musik, und die Musik ist doch die Kunst, die am ehesten unsere tiefinnersten Gefühle zu wecken vermag. Die musikalische Schönheit der Sprache ist ein Moment, worauf wir unsere Aufmerksamkeit und die unserer Schüler lenken sollen. In dieser Hinsicht lesen wir alle zuviel und vernachlässigen unser Gehör.

Es ist ja wahr, die Musik wird auch geschrieben, aber wie viele aus dem gewöhnlichen Publikum sind imstande, eine Partitur so zu lesen, dass das Werk vor ihrem inneren Ohr erklingt, und geht nicht selbst der gewiegte Musiker eben doch ins Konzert, wenn er das Werk wirklich geniessen will? Nun lassen wir allerdings unsere Schüler oft laut lesen, und wir suchen sie auch zum schönen Lesen zu befähigen. Aber ich habe den Eindruck, wir vergessen dabei

sehr oft das Publikum, die übrigen Schüler. Die hören wohl zu mit dem äusseren Ohr, ohne indessen allzuviel dabei zu empfinden. Sie hören die einzelnen Töne, aber nicht die Melodie der Sprache. Namentlich nicht in der Prosa. Diese Melodie soll aber deutlich heraustreten und von den Zuhörern wieder aufgefasst werden, nicht allein beim Lesen, sondern auch beim freien Vortrag, ja selbst in der gewöhnlichen, ungezwungenen Rede. Dazu ist nötig, dass der Sprechende selbst zuerst den Inhalt seiner Worte voll und ganz erfasst, nicht nur verstandes-, sondern vor allem aus gefühlsmässig, genau so, wie der Musiker die Komposition erlebt, die er eben vorträgt. „Daraufhin arbeiten wir ja längstens", werden Sie mir entgegenhalten. Gut! Aber vielleicht liesse sich in der Beziehung doch noch ein Mehreres tun. Wir versetzen uns ja wohl im allgemeinen in die betreffende Stimmung. Wir sehen aber vor unserem Auge zu wenige Einzelbilder und dann wiederum diese viel zu wenig scharf. Wir lesen z. B. von einem Berg und denken dabei an etwas, was wir an der Tafel mit einem flüchtigen Strich darstellen können. Wir sollten aber einen ganz bestimmten Berg, an den sich für uns ganz bestimmte Erinnerungen knüpfen, vor uns aufsteigen sehen. Das würde unserer Stimme einen ganz anderen Gehalt, eben einen Gefühlswert, verleihen, der wiederum im Zuhörer deutliche Vorstellungen und Gefühle erweckte. Die persönliche Anteilnahme an dem Gegenstand, die so in unserer Stimme mitzittert, müsste auch im Zuhörer das Interesse dafür steigern. Da wird eben die Sprache zur Musik. Da singt sie in einer Melodie.

Nun ist es eine alte Tatsache, dass die Wirkung musikalischer Vorträge nicht allein abhängt von der Stimmung des Vortragenden, sondern wesentlich auch von dem Instrument und der Technik, womit er dieses beherrscht. Mancherlei Anekdoten berichten zwar von tiefen Eindrücken, die hervorragende Musiker gelegentlich auch mit alten, schlechten Instrumenten zu erzielen wussten, und dasselbe gilt auch von manchen Lehrern, die mit unausgebildetem Organ, ja selbst mit an und für sich missklingender Stimme beim Vortrag von Gedichten oder blossem Vorlesen ihre Schüler zu begeistern, mitzureissen verstehen. Ich scheue mich nicht, hier an einen, den meisten von Ihnen einst bekannten Mann, Professor Stiefel, zu erinnern, der doch durchaus kein Rezitator war und dennoch bei seinen Zuhörern unvergessliche Stimmungen zu wecken wusste. Das war eben alles innerlich geschaut, von ihm selbst tief empfunden, was er uns im Kolleg vortrug. „Eine" Erinnerung besonders taucht immer wieder gleich frisch bei der Nennung dieses Namens in mir auf. Ich sehe ihn vor mir an jener Synode in der Peterskirche, als er über Poesie und Schule zu uns sprach und sich einleitend entschuldigte, dass es ihm kaum gelingen werde, mit dem Kännlein, das ihm der Synodal-Vorstand überlassen, das Meer der Poesie auszuschöpfen. Dabei machte er mit der einen Hand unwillkürlich die Bewegung, als hielte er das Kännlein und wollte damit schöpfen, und er gab dem Wort selbst einen unnachahmlichen Klang, dass mir die Vorstellung von dem Kännlein, die damals in mir aufstieg, bis heute geblieben ist. Das Wort Meer aber sprach er aus, dass wir mit ihm uns an den Strand versetzt glaubten, der weite Horizont sich vor uns auftat und wir die mächtigen Wogen einherbrausen hörten. Es war wie die Offenbarung eines grossen, tiefen Geheimnisses. Ja, wenn wir anderen, Lehrer und Schüler, auch immer so durchdrungen wären von dem, was wir einander zu sagen haben, da vermöchten wir die Herzen zu öffnen und die Zungen zu lösen, und es erklänge uns alles wie ein wunderbares, ergreifendes Konzert. Weil wir aber nicht oft so tief empfinden, noch so klare Bilder vor uns sehen, erwächst uns die doppelte Pflicht, unser Instrument zu pflegen, unsere Technik zu vervollkommnen.

Ich bin überzeugt, Sie alle schenken der Aussprache grosse Aufmerksamkeit und verwenden gar manche Viertelstunde für entsprechende Übungen, korrigieren immer und immer wieder auch im übrigen Unterricht. Nur wird hiebei gar leicht ein Moment übersehen. Wir studieren die verschiedenen Laute mitunter recht gründlich, einzeln und in ganzen Wörtern, vergessen aber die weit schwierigeren Lautverbindungen, die in unserer Mundart gewöhnlich verschliffen werden. Da höre ich jemanden eine Viertelstunde lang dozieren über die „Au"sprache des „s" nach all den Regeln der Phonetik und der deutschen Bühnen„au"sprache. Wäre es nicht wertvoller und ökonomischer, er würde zusammen mit seinen Schülern fünfzigmal das schwere Lautgebilde Aussprache aussprechen? Solche Beispiele finden sich die grosse Menge, und da hat uns Otto von Greyerz eine verdienstliche Arbeit vorweggenommen, indem er in seiner „Berner Sprachschule" hunderte solcher Fälle systematisch gruppiert. Dort und sodann auch in der „Sängerfibel" von Gerold finden wir ein Übungsmaterial, wie wir es reichlicher und wertvoller nicht wünschen können.

„Sprachschule für Berner", was brauchen denn diese ein besonderes Sprachbuch, und wenn ja, wie weit wäre es auch für Zürcher brauchbar? So werden die fragen, die das Buch noch nicht kennen. Die Antwort hierauf führt mich zu einem anderen wichtigen Kapitel des Sprachunterrichts. Von den „Dingen und Gedanken, die man — nach Rudolf Hildebrand — nie oft genug, nie zu viel sagen und zu oft wiederholen kann", redet auch sein Grundsatz: Das Hochdeutsch als Ziel des Unterrichts sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern in engstem Anschluss an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache. — Ob nicht da und dort gelegentlich noch zutrifft, was Hildebrand in der Begründung dieses Satzes in seinem Buch vom deutschen Sprachunterricht anführt? „Mit dem Latein trat einst der Lehrer vor die Schüler, wie mit dem einzigen vorhandenen Schlüssel zur höheren Geisteswelt, die von der heimischen nach Form und Inhalt so durchaus getrennt, ihr so hoch überlegen war, dass an eine innere Vermittelung beider kaum zu denken war; die vorliegende lebendige Geisteswelt, deren Keime die deutschen Schüler mitbrachten, wurde bis zu dem Grade als eigentlich gar nicht vorhanden angesehen, dass man lange sogar ernstlich das Latein gleich in lateinischer Sprache zu lehren für nötig hielt. Ganz so ist aber das alte Verfahren beim deutschen Unterricht noch heutzutage, und wo man davon abweicht und zu einer Beachtung der Volkssprache sich herbeilässt, da geschieht es wie dort durch den Zwang der Verhältnisse, oder aus einer Anwandlung des Gefühls, oft wohl widerwillig und unwillig, aber nicht aus Grundsatz und geflissentlich. So tritt denn auch das Hochdeutsch den Kindern noch als etwas entgegen, das die von ihnen mitgebrachte Sprache aufheben, beiseite schieben, sich an ihre Stelle setzen soll. — Oder eigentlich noch schärfer: Selbst eine Beziehung zwischen beiden ist sozusagen amtlich gar nicht anerkannt in der Schule. Denn das Hochdeutsch ist ja eine Schriftsprache, sie schreiben zu können das höchste Ziel des Schülers; was hat aber die Mundart mit der Schrift zu tun? Das wäre ja, wenn sich's um vollen Ernst handelte, eine Entweihung der edlen Buchstaben, mögen auch vornehme Leute sich hie und da den Spass machen. — Aber der Grundsatz ist falsch. Gerade umgekehrt muss er, auf den Kopf gestellt muss er werden. Das Hochdeutsch darf nicht als ein Gegensatz zur Volkssprache gelehrt werden, sondern man muss es dem Schüler aus dieser hervorwachsen lassen; das Hochdeutsch darf nicht als verdrängender Ersatz der Volkssprache auftreten, sondern als eine veredelte Gestalt davon, gleichsam als Sonntagskleid neben dem Werkeltagskleide." „Eben dadurch, " sagt er an einer anderen Stelle, „dass sich im Gefühl des Schülers beide klar nebeneinander oder gegeneinander setzen, in ihrem verschiedenen Standeswert, eben dadurch vollzieht sich seine höhere Sprachbildung.

Im Gefühl, nicht nur im blossen Wissen, säet sich der Keim von etwas höchst Wichtigem, der Keim einer Ausbildung des Geschmacks, der mir in der Schule und nicht bloss in der Volksschule noch viel zu wenig, oft wohl noch gar nicht als Lehrstoff zugelassen zu sein scheint, und ist doch von unermesslicher Wichtigkeit. Und auch für den Verstand liegt darin der prächtigste Bildungsstoff vor, in den Unterschieden der Mundart vom Hochdeutsch und in den Unterschieden der vielen Stufen des sprachlichen Ausdrucks mit ihrer verschiedenen Färbung, die launige und lustige ja nicht ausgeschlossen. Durchaus mit Lust und

freudig mitarbeitend gehen die Schüler auch auf die feinsten Unterschiede ein und helfen sie selbst finden, sobald man ihnen Beispiele vorführt nicht über den Bereich ihrer eigenen Erfahrung hinaus. Es gibt keine gedeihlichere Übung für Verstand und Geschmack zugleich, dass beide zusammenarbeiten lernen, als solche praktische Synonymik, doch wohl verstanden ihr Untergrund, der Ausgangspunkt, kann immer nur die Sprache sein, die die Schüler wirklich reden, sie allein ist ihr Massstab für alles weitere, sie haben keinen anderen."

Die mundartlichen Ausdrücke, die das Kind zur Schule bringt, gleichen Kristallen, in denen sich bestimmte Situationen, die tiefe Eindrücke in seinem Sinnen- und Gefühlsleben hinterliessen, die seine Phantasie stark erregten, widerspiegeln. Soll die neue Sprache wirkliches Eigentum des Schülers werden, so müssen wir den einzelnen Wörtern und Wendungen einen entsprechenden gefühlsbetonten Charakter verleihen. Es muss auch die neue Sprache zunächst mit dem Sprachgefühl gemeistert, aus einem inneren Drang heraus gesprochen werden. Da, wo es uns nicht möglich ist, einen hochdeutschen Ausdruck aus einer besonderen, neuen Situation herauswachsen zu lassen, müssen wir wenigstens versuchen, ein früheres Erlebnis wieder in der Erinnerung stark aufleuchten zu lassen. Solchen Forderungen sucht O. v. Greyerz in seiner deutschen Sprachschule für Berner nachzukommen. Er setzt sich dabei in bewussten Gegensatz zu den landläufigen Sprachbüchern, die vornehmlich darauf ausgehen, grammatisches Wissen zu vermitteln, damit mit Hülfe von Regeln die Sprache gehandhabt, Fehler vermieden werden. Sein Buch will in erster Linie eine Sprechlehre sein und durch stufenmässig fortschreitende Übungen aus dem mundartlichen Sprechen zum Deutschsprechen überleiten. Demgemäss gliedert es sich in Übungen zur Lautlehre, Schreiblehre, Wort-, Formen-, Satz-, Stillehre und ein Wörterbuch. Von den 205 Seiten des Lehrerheftes sind ganze vier der Schreiblehre gewidmet, im Einklang mit dem, was Hildebrand mit feinem Humor ausführt: „Ja, sie zupfen mich auch schon lange während des Schreibens ungeduldig am Ärmel, die Orthographie, die Interpunktion, die Grammatik, die Syntax und wie diese gelehrten Mächte alle heissen, die recht eigentlich die Herrinnen der Schule sind, und sich da umso wichtiger gebärden, je weniger im Leben draussen von ihnen die Rede ist; sind sie doch auch nur in der Schule geboren und grossgezogen von den Lehrern selbst, und zwar wirklich zu gross, ihnen selbst und den Schülern zur Plage, wenigstens die beiden ersteren; besonders die erste, die Orthographie, ist vor lauter Verzärtelung durch die Liebe ihrer Väter ein recht launenhaftes Frauenzimmer geworden, die immer befiehlt und befiehlt und tut dabei, als hinge von ihr das Heil des Ganzen ab, und doch weiss sie oft selbst nicht recht, was sie will und soll, wie eine alte Jungfer, die noch dazu sich seufzend getröstet, das Aschenbrödel im Hause zu sein. Von Greyerz wollte nicht ein Regel- sondern ein Übungsbuch zusammenstellen, das sich aufbauen sollte auf den besonderen Sprachverhältnissen der deutschen Schweiz, speziell denen seines Heimatkantons, und er gedachte damit den kleinen Schweizer, der nur seine Mundart spricht, allmählich einzuführen in die für ihn vorhandenen Schwierigkeiten der schriftdeutschen Sprache, die naturgemäss wieder andere sind, als wo ein Knabe einer deutschen Grossstadt oder gar ein fremdsprachiges Kind das Hochdeutsch erlernen soll. Er ist mit Hildebrand weit davon entfernt, von dieser Herbeiziehung der Mundart etwa eine Verschlechterung der Schriftsprache zu befürchten; im Gegenteil hofft er, gerade durch diese fortwährende Gegenüberstellung eine strenge, bewusste Scheidung herbeizuführen und das moderne, beinahe berüchtigte Schweizerhochdeutsch zu bekämpfen.

Was kennzeichnet dieses Schweizerhochdeutsch? Einmal die laxe, schlampige Aussprache. Es ist eine Tatsache, dass wir die Lautverhältnisse einer anderen Sprache umso gründlicher studieren und sie uns um so besser zu eigen machen, je mehr sie sich von denen unserer Muttersprache entfernen; je geringer dagegen anscheinend die Unterschiede sind, umso weniger halten wir es in der Regel der Mühe wert, uns denselben anzubequemen. So kommt es beispielsweise, dass wir das Französische viel schärfer artikulieren, ganz im Gegensatz zu unserer Mundart, uns dagegen sehr leicht gehen lassen, wenn wir uns bei irgend einer Gelegenheit des Hochdeutschen bedienen. Dieser Lässigkeit in der Aussprache sucht von Greyerz in mannigfaltigen Übungen energisch entgegenzutreten, der Schüler darf der physischen Anstrengung, welche die Anpassung an fremde Laute beim Sprechen immer bedeutet, nicht ausweichen. Das andere Kennzeichen des Schweizerhochdeutsch ist die häufige direkte Übertragung mundartlicher Ausdrücke, die ich auf zweierlei Ursachen zurückführe. Einmal kann auch sie beruhen auf einer gewissen Nachlässigkeit, ich bin versucht, von Denkfaulheit zu reden, die es dem Sprechenden nicht erlaubt, sich auf die gut deutschen Benennungen und Wendungen zu besinnen; meistens aber wird ein anderes schuld daran sein: Der Betreffende kennt die richtigen Wörter überhaupt nicht, sein Wortschatz ist zu arm. An diesem Mangel leiden wir wohl alle ziemlich stark, und wer etwa davon nicht überzeugt sein sollte, der schlage irgend eine Seite eines deutschen Wörterbuches auf und vergleiche die Zahlen der ihm darauf bekannten und unbekannten Wörter. Bei dieser Gelegenheit werde ich den einen und anderen unter Ihnen heimlich erwischen, dass er nicht nur einzelner Wörter, sondern des ganzen Wörterbuches ermangelt. An diesem Punkt vor allem gilt es, anzusetzen, wenn wir den mündlichen Ausdruck, die Sprachbeherrschung überhaupt, fördern wollen. So stellt Greyerz zusammen je in einem deutschen und einem berndeutschen Teil: Wörter, die ähnlich lauten und darum leicht miteinander verwechselt werden, zweitens: ältere Wörter, die besonders in der Poesie gebraucht werden, drittens: Fremdwörter, die meistens durch einheimische ersetzt werden können, viertens: deutsche Wörter, die in der Mundart nicht vorkommen oder umgekehrt, und zwar diese alle gruppiert nach sachlichen Gesichtspunkten.

Solche Gruppierungen machen wir gelegentlich auch. Ja gelegentlich, aber gar zu oft nehmen wir die Gelegenheit dazu nicht wahr und entschuldigen uns mit dem Hinweis auf andere Übungen, die wir zur Einprägung gewisser sprachlicher Formen nicht vernachlässigen dürfen. Lange bevor die Kinder zur Schule kommen, sind sie auf allen Gebieten des Sprachlebens, wovon eine Grammatik reden kann, bereits mehr oder weniger heimisch geworden. Satzgefüge bildliche Redensarten, Synonymen verwenden sie bereits in ihrer Rede. Demgemäss muss der Lehrer auf der untersten Stufe schon in geeigneter Weise auf alle diese Dinge eintreten. Es dürfte hier noch mehr das Prinzip der konzentrischen Kreise zur Anwendung gelangen. Es sollten innerhalb eines Jahres die verschiedensten Kapitel, wenn auch nicht zur theoretischen Betrachtung, so doch zu ausgedehnter Übung kommen; umgekehrt müssen aber auch diese verschiedensten Kapitel in jedem folgenden Jahre wiederum herangezogen, das Übungsmaterial erweitert und die Reihe der Beispiele ergänzt werden.

Die Kapitel zur Formen- und Satzlehre sind insofern bemerkenswert, als dazu auf eine Erörterung grammatischer Fragen verzichtet worden ist zugunsten einer reichen Beispielsammlung für jene Fälle, die im Unterricht und im täglichen Leben die meisten Fehler ergeben. Der Entwicklung des Sprachgefühls: der bewussten Anwendung oder Vermeidung bestimmter Wendungen dienen endlich die Übungen zur Stillehre. Da soll auf den reinen Ausdruck den treffenden und den lebhaften Ausdruck geachtet werden. Da finden sich beispielweise für das Allerweltsverb „machen" über 100 verschiedene Anwendungen. Wir machen uns keine Vorstellung von dem, was alles gemacht wird. Desgleichen sollen die Verben tun, sagen, reden und andere in hunderten von Beispielen durch die besonderen Zeitwörter ersetzt werden. Es werden Synonymen von sehen, zornig, Freude usw. zusammengestellt, und wir staunen über den Reichtum unserer „armen Sprack", die einst das Mitleid eines Riccaut de la Marlinière herausforderte.

Aber erst die Zwillingsausdrücke und die bildlich gebrauchten Wörter und Redensarten! Die geben uns Gelegenheit und Veranlassung zu mancherlei Ein- und

Ausblicken in unsere moderne Welt, in die Welt unserer Väter und Grossväter. Welch reiches Leben, Sinnen, Trachten und Fühlen erschliesst sich uns da, wenn wir die Geschichte dieser zahllosen Wendungen aufhellen, ihrem ursprünglichen Sinn nachgehen, den Bedeutungswandel, den sie in langen Jahren durchgemacht, verfolgen. Da bekommt unsere Sprache Leben und Bewegung, da wird sie anschaulich im höchsten Grade. Nun wandelt sich unser Sprachgefühl in Sprachbewusstsein, und was vordem zwar bekannt, doch unbestimmt an unser Ohr geklungen, das nimmt jetzt erst Gestalt an, grüsst uns als traute Boten aus ferner Zeit oder weitem Land, erzählt uns von den Sitten und Gebräuchen, den Schicksalen längst verstorbener Geschlechter, Seite um Seite lesen wir da die Kulturgeschichte vor allem des deutschen Volkes.

Wie leuchten die Augen unserer Buben und Mädchen, wie spitzen sie die Ohren, wenn Wendungen zur Sprache kommen, wie „mit Ach und Krach", „Potz Bomben und Granaten", „durch Mark und Bein", „mit Haut und Haar", „geschniegelt und gebügelt", „gestiefelt und gespornt", „voll und toll", „klipp und klar", wenn sie erfahren, was eigentlich ein Leimsieder, eine Schwefelbande, ein Pechvogel, der wahre Jakob usf. ist, wenn man ihnen erzählt oder sie gar selbst finden lässt, wie man etwas „auf die lange Bank schiebt, wer ins Gras beisst, wie man verschiedene Dinge unter einen Hut bringt, was man alles an den Haaren herbeizieht, wie der Himmel voller Geigen, Bassgeigen sogar, hängt usw. Da sind sie auch mit Feuereifer dabei, wenn es gilt, den Umfang und Zusammenhang des eigentlichen und des übertragenen, bildlichen Gebrauchs einer und derselben Wort- oder Begriffsfamilie darzustellen. Da tragen sie selber wohl Dutzende von Beispielen zusammen auf die Frage: Was ist alles warm oder kalt? wer und was alles fährt? wo und wohin? zu welchem Zweck und wie wird gefahren? usw., was hängt alles mit „schneiden" zusammen, welche Ausdrücke liefert uns der Begriff der Jagd? Für solche Übungen leisten vortreffliche Dienste: Schraders Bilderschmuck der deutschen Sprache, worin Tausende von volkstümlichen Redensarten erklärt werden und sodann Hermann Pauls Wörterbuch, das ein- und desselbe Wort und dessen Ableitungen in ihren mancherlei Anwendungen aufführt.

Es ist wohl zuzugeben, es habe O. v. Greyerz bei der Abfassung seiner Sprachschule mehr an obere Klassen der Volksschule und an die unteren der Mittelschule gedacht. Das dem Buch zugrunde gelegte Prinzip indessen, das Rudolf Hildebrand theoretisch begründet und an mancherlei trefflichen Beispielen veranschaulicht hat, behält seine Gültigkeit auch für die unteren Stufen, nur müssen die Übungen den einfacheren Verhältnissen entsprechend ausgewählt und zusammengestellt werden. Übrigens hat O. v. Greyerz selbst als Vorstufe seiner Sprachschule ein Schülerbüchlein für die mittleren Klassen der Volksschule herausgegeben.

Noch nachdrücklicher aber möchte ich Sie auf einen dritten Meister des Sprachunterrichts hinweisen, es ist Fritz Gansberg, der eigentlich für die Volksschule schreibt. Da ist sein Buch: „Wie wir die Welt begreifen, eine Anleitung zum denkenden Sprachunterricht", das uns an dieser Stelle am meisten interessieren mag. Darin entwickelt er in einer Art Zusammenfassung der in seinen früheren Schriften da und dort zerstreut niedergelegten Gedanken über den Sprachunterricht die Umkehrung jenes eingangs zitierten Grundsatzes, dass aller Anschauungsunterricht als Sprachunterricht gestaltet werde. Ihm ist der Sprachunterricht nur Mittel zum Zweck, und als solchen bezeichnet er den Sachunterricht. Von der Formalität zur Realität. Die Form ist ihm wichtig als Träger des Gedankens, aber dieser interessiert ihn in allererster Linie. An einer Fülle ausgeführter Beispiele zeigt er die praktische Ausgestaltung und Durchführung seiner theoretischenErwägungen. Und wie geistvoll, mit welch souveräner Beherrschung des weitschichtigen Stoffes und der sprachlichen Form ist das alles niedergeschrieben, dass man das Buch wie einen spannenden Roman in einem Zuge zu Ende lesen möchte. Einzelne Beispielserien werden den Einwand widerlegen, dass die Einprägung gewisser sprachlicher Formen uns nicht genügend Zeit zu Gruppierungen der Wörter nach bestimmten Themen übrig lasse. Wie Gansberg die beiden Aufgaben zu vereinigen weiss, das verblüfft geradezu durch die Einfachheit und Selbstverständlichkeit, womit es geschieht.

(Fortsetzung folgt.)

PRÄPARATION UND SAMMLUNG VON UNTERRICHTSSTOFF.

Trotz aller Widerwärtigkeiten, Enttäuschungen, die einem Lehrer nicht erspart bleiben, preise ich die Stunde froh, da sich ein begeisterungsfähiger, intelligenter Jüngling zum Lehrerberuf entscheidet. Ahnend fühlt seine Seele das Schöne und Edle der Lehrertätigkeit. Die Erfahrung lehrt aber, dass Intelligenz, Verstand, Wissen wohl höchst wertvolle Vorbedingungen für den zukünftigen Lehrer bedeuten, allein wenn diese Geistesgaben nicht gehoben und gefördert werden durch einen idealen Sinn, durch eine begeisterte Berufsfreude, Arbeitseifer, dann liegt die Gefahr nahe, dass trotz des regen Geistes der junge Lehrer seinen Beruf verfehlt habe; denn ohne die herrliche Quelle des Idealismus ist für ihn kein gesegnetes Lehrerwirken denkbar. Um die Berufsfreude bis ins hohe Alter hinauf, ja bis zum Niederlegen des Schulstabes zu bewahren, gibt es ein sicheres Mittel, das ist das Gefühl innerer Tüchtigkeit Der Lehrer muss mit heiligem Eifer an seiner methodischen und pädagogischen Durchbildung arbeiten, er muss im ersten Jahrzehnt vor allem aus mit peinlicher Gewissenhaftigkeit sich täglich auf den Unterricht vorbereiten, damit klar und sicher vor seiner Seele stehe, was er den Schülern zu bieten gedenkt, er muss den Stoff beherrschen. Es ist ein erhebendes Gefühl, beim Unterricht aus dem Vollen schöpfen, ihn lebenswahr, anregend, ja begeisternd erteilen zu können; eine wahre Sisyphusarbeit aber ist die Lehrertätigkeit, die einem handwerksmässigen Arbeiten gleicht und getan wird, weil sie getan werden muss.

Daher will ich von der richtigen Vorbereitung auf den Unterricht, von der Präparation nicht für den kurzen Augenblick, sondern als Grundlage für ein lebenlanges Beherrschen des Stoffes, für eine Erleichterung der Lehrerarbeit mit gleichzeitiger Steigerung des Lehrerfolges sprechen. Auf die Frage, welches die beste Art der Präparation des Lehrers für den Unterricht wäre, würde ich kurz antworten: „Diejenige, die am nachhaltigsten wirkt und sich auf praktischer Erfahrung und guter Methode aufbaut." Ein junger Lehrer wird gut tun, seine Lektionen schriftlich zu entwerfen und sie in den ersten Jahren nach Musterlektionen guter Methodiker zusammenzustellen. Tüchtige Kollegen seiner Schulstufe wird er nach empfehlenswerten Methodikbüchern, nach Lehrbüchern anderer Kantone und Ländern fragen; aus den Schulbibliotheken, aus dem Pestalozzianum, wo er recht oft Rat holt, wird er Bücher beziehen, und daraus ausziehen, was ihm dienen kann. Man muss mit der Feder in der Hand lesen, sagte V. Widmann. Es wird ihm eine Freude sein, oft in seiner Ferienzeit oder in freien Schulstunden bei erfahrenen Kollegen Schulbesuche zu machen, damit er rascher den sichern Weg zu seiner eigenen Tüchtigkeit finde. „Wer immer strebend sich bemüht", der kann von der Unsicherheit in seinem Wirken bald erlöst werden.

Wir senden in die Bezirksschulpflege einige Kollegen. Sie geniessen in dieser Behörde die gleichen Rechte und Pflichten wie die übrigen Mitglieder. Meiner Ansicht nach könnte man ihnen andere Aufgaben zuweisen, als die, in irgendeinem Schulhaus Visitator zu sein. Sie sind die gegebenen Berater und guten Freunde der frisch ins Amt tretenden jungen Lehrer. Ihnen sollte man die Schulen zur Inspektion zuweisen, an denen ganz junge Lehrkräfte wirken. Jedes Jahr würde der Lehrervisitator seinen jungen Kollegen einigemale besuchen, ihm ratend zur Seite stehen, ihn taktvoll auf Irrtümer aufmerksam machen, ihm mit Hülfsmitteln nahe sein, und in stetem persönlichen wie brieflichen Verkehr mit ihm stehen. Der junge Lehrer wird

auch Schulbesuche beim Lehrervisitator selbst machen, wie Pollack bei seinem Rektor. Der ältere Kollege wäre der gute, wohlmeinende Freund des jüngern; Berichte über den Schulbefund wären der Behörde nicht abzuliefern. Ich stelle mir diesen Lehrervisitator vor wie einen dem Lehrerstand angehörigen Vater, der in die Schulstube seines Sohnes tritt, der seinen ersten Lehrerjahre angetreten hat: Im heiligen Bestreben, einer guten Sache zu dienen, einen jungen Menschen beruflich emporzuheben, wird der Vater seinem Sohne sein Bestes geben, mit Offenheit ihn auf seine Fehler aufmerksam machen, aber auch mit innerem Stolz ihm lobend die Hand auf seine junge Schulter legen, weil ein gesundes Wollen, eine wärmende Berufsbegeisterung ihm beweist, dass sein Sohn Geist von seinem Geiste in die Lehrer tätigkeit hineinlegt.

Wenn man etwas tiefer eindringt in die Frage über den Zweck und den Gehalt des Lebens, so werden wir uns so recht bewusst, welch unendlich teure Gabe es ist, freudig bewegt andern dienen zu können, und ich möchte wünschen, dass wir Lehrer, ältere wie jüngere, einander näher ständen, dass jeder junge Kollege einen guten Lehrerfreund hätte; wer weiss, es könnte vielleicht mancher in sein Lebensschicksal eine Wendung zum Guten bringen. Der junge Lehrer sollte in den ersten Jahren nach dem Seminaraustritt von jeder Nebenbeschäftigung frei sein, um ganz seinem Berufe leben und sich täglich vorbereiten zu können. Wer durch das Vereinswesen, durch Liebhabereien aller Art sich die freie Zeit zum Studium verkürzen lässt, sehe zu, dass er nicht zum Pfuscher im Lehrerberufe werde und so Perlen gegen Steine umtausche. Einmal muss auch der Lehrer Tüchtiges aufgenommen haben, um wieder Tüchtiges geben zu können.

Bevor die Präparationen ausgearbeitet werden, drängt sich die Frage auf : Wie stellt sich der Lehrer zu den methodischen Hauptgrundsätzen ? Sie sind die Achse, um die sich alles zu bewegen hat. Wer seine Aufgabe darin erblickt, im Unterricht zu dozieren, wird ganz anders präparieren als der Kollege, der entwickelt; wer sich gleichsam bloss als die Brücke betrachtet, um den Schüler zur Selbständigkeit, fürs praktische Leben zu erziehen, wird nach andern Gesichtspunkten sich für den Unterricht vorbereiten, als wer seine Schüler streng nach seinen Ideen, oder nach dem Lehrbuche unterrichtet. Wer sich nie fragt: Was können die Schüler dir über den zu behandelnden Lehrstoff erzählen, erklären ?, wird andere Lektionen ausarbeiten als der Lehrer, der seinen Unterricht auf die Erfahrung des Schülers aufbaut. Wer beim Sprachunterricht, Lesen und Erklären, glaubt, alle einigermassen schwierigern Begriffe, Ausdrücke, Wörter Schritt für Schritt erklären zu müssen, geht ganz anders vor als ein Lehrer, welcher als Ziel seiner Darbietung betrachtet, den Grundgedanken herauszuentwickeln und anzuwenden oder Stimmung in den Unterricht hineinzubringen. Wer sich gewöhnt ist, sachlich kalt z. B. den Geographiestoff zu sezieren, das eigentliche, durch Einzelfragen kontrollierbare geographische Wissen im Schüler zu mehren, wird nicht viel anzufangen wissen mit den Präparationen eines Kollegen, der mit seinen Schülern in Gedanken durch die zu besprechenden Länder wandert, überall den kurzweiligen Schilderer des Interessanten, Schönen spielend, und der mit der Sprache zu malen versteht. Es ist nicht gleichgültig, ob man Reformen zugänglich ist oder in konservativem Geiste sich an die einmal als gut befundene Methode anklammert. In jedem Fache kommen sodann weitere methodische Winke zur Anwendung, wie: Unterrichte anschaulich; schreite langsam vom Bekannten zum Unbekannten; vergiss nicht schon behandelten Unterrichtsstoff mit dem neuen zu verknüpfen; halte die Schüler an, möglichst viel aus ihrer Beobachtung, ihrer Erfahrung heraus zu erzählen, zu erklären, usw. Diese Grundsätze und Lehren müssen die Form bilden, in die das Gussmaterial gebracht wird; so allein bildet sich der Lehrer zum Methodiker heran, dem es nicht mehr schwer fällt, die Hauptsache vom Nebensächlichen wohl zu unterscheiden. Mancher Lehrer begeht bei seinem Unterrichten den Fehler, dass er das Ziel nicht klar vor Augen hat, vor lauter Bäumen den Wald nicht sieht, sich verliert, und trotz fleissigen Vorarbeitens hinsichtlich des Lehrerfolges weit zurücksteht gegen seinen praktisch arbeitenden, die Hauptsachen klar erkennenden und anstrebenden Kollegen. Darum muss der Lehrer in erster Linie mit sich über die methodischen Grundsätze im klaren sein; denn die Unsicherheit des Unterrichts liegt sehr oft begründet in diesem Mangel der Erkenntnis des Wichtigen und des bestimmten Zieles.

Dass bei der Ausarbeitung eines Lehrganges oder einzelner Lektionen in erster Linie die Frage nach dem Unterrichtszweck entschieden werden muss, zeigt sich z. B., wenn ich den Mädchen der VII. Klasse Geometrie- oder Geschichtsunterricht gesondert zu erteilen habe. Das hätte doch keinen Wert, ihn völlig in gleicher Weise zu erteilen wie den Knaben, sonst brauchte man Knaben und Mädchen dieser Stufe in diesem Fache gar nicht getrennt zu unterrichten. Wir werden daher mit den Mädchen, die kein geometrisches Zeichnen haben, in der Geometrie viel messen, zeichnen, und berechnen lassen, Anlehnung suchen an den Handarbeitsunterricht und vor allem aus oft das Papierschneiden üben. Erst nachdem wir uns über das Ziel des Faches klar geworden sind, können wir an die Ausarbeitung der Einzellektionen gehen, und werden in jeder Geometriestunde darauf bedacht sein, von Bleistift, Massstab, Equerre, vom Zirkel und von der Schere ausgiebigen Gebrauch zu machen. Mögen die einzelnen Lektionen etwas mehr oder weniger mustergültig ausfallen, ist weniger wichtig, wenn nur das Ziel das richtige ist, und ihm auch wirklich nachgelebt wird.

Bin ich mir als Freund des Gesanges bewusst, dass dieser in Freud und Leid im Menschenleben Glück und Trost spendet, in die ärmste Hütte hinein Frohsinn tragen, trübe Stunden erhellen, den jungen Menschen vor Langeweile, vor dem Gemeinen bewahren kann, dann werde ich als Zweck unseres Gesangsunterrichtes vor allem aus die Freude am Singen, die Lust, diese Gabe zu pflegen und zu verschenken, hinstellen und nicht durch sog. künstlerisch-technisches Unterrichten ein grosses Wissen ohne innere Freude zu erzielen suchen.

Eine richtige, bleibende Früchte tragende Präparation darf keine unterrichtliche Vorbereitung von heute auf morgen, also für den nächsten Augenblick sein, sie muss, bevor das Einzelne zur Bearbeitung gelangt, zuerst das grosse Ganze überblicken, einteilen, jedem besondern Stoff eine bestimmte Lektionsdauer zumessen, damit der Lehrer nicht in den Fehler verfalle, so sehr in den Anfängen, bei einem Lieblingsstoff stehen zu bleiben, dass für andere, ebenso wichtige Unterrichtszweige, schliesslich keine ausreichende Zeit zur Behandlung mehr vorhanden ist. Wer wollte z. B. solange von einzelnen Ländern Europas reden, dass andere Staaten kaum mehr zum Worte kommen; wer die alte Geschichte solange „behandeln", dass die Schüler aus Zeitmangel von den neuesten geschichtlichen Tatsachen nichts mehr erfahren ? Wir werden nicht Sklaven des Lehrbuches sein, um seinen Wegen auf Schritt und Tritt zu folgen; sondern wir werden die Jahreszeiten, die Verhältnisse unserer Umgebung, die Tagesereignisse mitreden lassen bei der Bestimmung des zur Präparation ausgewählten Lehrstoffes. Nach und nach nimmt die unterrichtliche Vorbereitung andere Formen an; sie wird ökonomischer, konzentrierter; sie beschränkt sich auf die grossen Hauptsachen, auf den methodischen, kurz skizzierten Aufbau der Lektion und vertraut im übrigen auf die Gestaltungskraft, die Eingebung des Augenblicks. Auch die Sprache der Darbietung wird geprüft und erprobt und der Schulstufe und dem Schülermaterial angepasst, damit der Lehrer nicht über die Köpfe der durchschnittlich geistig schwachen Schüler hinweg rede, oder umgekehrt in einer geistig-regen Klasse zu trocken, zu wenig begeisternd lehre. Der gleiche Lehrstoff wird an einer Spezialklasse anders erteilt werden müssen, auch in einfacherer Unterrichtssprache als an einer Normalklasse.

Ist in den ersten Amtsjahren der junge Lehrer bei seinem Streben nach Weiterbildung und methodischer Vertiefung der Empfangende, der mit seinem Urteil erfahrenen Kollegen gegenüber bescheiden zurückhält, so kommen bald die Jahre, da er sich, gestützt auf seine Erfahrungen und Beobachtungen, immer unabhängiger macht von der

angelernten Methode; Reformen finden seinen Beifall, dass er manches Gute der bisherigen Lehrweise über Bord wirft, um dafür das Bessere einzutauschen. Er spürt in sich die Lust, Neuland zu suchen, seine eigenen Wege zu gehen, unbekümmert darum, ob er in Fachkreisen deshalb auf Widerstand stosse oder nicht, und wenn er glaubt, wirklich etwas praktisch Neues gefunden zu haben, wird er sich nicht scheuen, damit an die Öffentlichkeit zu treten.

Der strebsame junge Reformer mag da und dort in seinem Eifer übers Ziel hinausschiessen, was tut's, er wird von selbst wieder zum Erreichbaren zurückkehren; wer nichts wagt, gewinnt nichts. Verliert er das Endziel nie aus den Augen, hält er zähe am altbewährten Guten fest, und fügt er vom Neuen das Zweckentsprechende bei, dann gewinnt er zuletzt eine Unterrichtsmethode, die seinem Naturell entspricht, die das praktische Leben zum Ausgangspunkt nimmt, eine Lehrweise, deren charakteristischer Grundzug anschauliche Darstellung, Erzählungsgabe, anregender, klarer Unterricht mit praktischem Einschlag ist. Vor seinem geistigen Auge ersteht ein Unterrichts- und Erziehungsideal, das ihm bei der Präparation, bei der Stoffauswahl, bei der Wertung der verschiedenen Methoden klar und bestimmt seinen Weg weist. Er scheidet sorgfältig das Wichtige vom Nebensächlichen, das Grosse vom Kleinen; er gibt seiner Lehrmethode eine feste Gestalt, er ist mit sich selbst im reinen und lässt sich nicht mehr so leicht durch Neuerungen aller Art verblüffen, hin und her werfen in seiner Meinung. Dagegen freut es ihn, wenn er aus seiner Erfahrung heraus seinen Berufsgenossen neue Anregungen geben und solche empfangen kann.

Ein treffliches Mittel zur methodischen Durchbildung und zur nachhaltigen Erleichterung der Präparation in spätern Jahren ist der Besuch von Kursen aller Art, wie sie für Handarbeit, Zeichnen, Turnen, Gesang usw. von Zeit zu Zeit durchgeführt werden. Nicht nur macht der Kursteilnehmer die ganze praktische Entwicklung des Unterrichtsfaches durch, wobei er auch in die Schwierigkeiten für den Schüler eingeführt wird, sondern er schafft sich einen wohldurchdachten Lehrgang, der ihm in Verbindung mit den angeführten Arbeiten selbst wertvolle Dienste für die Zukunft leistet. Jeder Leser, der schon solche mehrwöchentliche Kurse oder Jahreskurse mit zwei- bis vierwöchentlicher Stundenzahl besuchte, wird bestätigen, dass bei einem neuen Vertiefen in einen bestimmten Lehrstoff das lebendige Interesse erst recht erwacht, dass das Selbstkönnen das Gefühl der innern Sicherheit weckt, dass die Berufsfreude wieder gestärkt wird. Für einen jungen Lehrer, den keine Familienrücksichten binden, und der frei über seine Ferien verfügt, ist der wiederholte Besuch von Fortbildungskursen dringend anzuempfehlen; später werden sich für ihn kaum günstigere Verhältnisse zum Besuch solcher Kurse zeigen als in den ersten Jahren seiner Lehrtätigkeit. Es ist eine schöne Sitte, dass solche Kursteilnehmer namentlich in den Landkapiteln es sich jeweils zur Pflicht machen, über das Gelernte auch Berichte mit Vorführungen zu geben, und dadurch in andern neues Interesse wecken. Jedes empfangene Gute, auch in methodischen und pädagogischen Fragen, sollte weitergegeben werden, damit es fortzeugend Gutes wirke. Wie mancher Kollege ohne Gelegenheit zum Besuch von Kursen müsste es wohl freudig begrüssen, wenn er durch gelegentliche Besprechungen, Erklärungen dürfte von dem geistigen Gewinn seiner Kollegen auch etwas gewinnen, und wenn er so einen Einblick in neue Methoden erhielte. Wie leicht können zwei Freunde gleichsam an einander emporwachsen, wenn jeder seine berufliche Weiterbildung auf irgend einem Gebiete zum belehrenden Diskussionsstoff macht und dafür neue Anregungen eintauscht. In den ersten Lehrerjahren sollte man noch ein freudiges Interesse an allem haben, das unser Wissen, unser Können auch nach der beruflichen Seite hin fördern kann. Jene Lehrernaturen sind etwas verdächtig, die mit ihrem Urteil, mit ihrem Trieb zur beruflichen Weiterbildung schon früh fertig sind. Unser Lehrerleben ist so inhaltreich, so schön, wenn wir uns das Interesse für wirkliche Fortschritte lange, lange bewahren und uns vor Verknöcherung hüten. Nach irgend welcher Seite hin muss eine Flamme der Begeisterung in uns leben, doch darf sie uns nicht so einseitig machen, dass wir ein Fach allzusehr bevorzugen, auf Kosten anderer, ebensowichtiger Disziplinen; wir werden auch die Lehrerarbeit nicht durch die Brille eines Facherfolges beurteilen, sonst könnte uns leicht eine besondere Liebhaberei eher zum Verhängnis werden. Fachlehrer dürfen ungestraft einseitig studieren, ihnen wird ein gründliches Vertiefen in ein Fach geradezu zur Pflicht; wer aber als Volksschullehrer in allen Fächern zu unterrichten hat, sollte kein Fach zu sehr vernachlässigen, auch im eigenen Interesse nicht, denn es fliesst eine Quelle des Unbehagens durch den Stundenplan, wenn wir auch nur einem Fach uns nicht gewachsen fühlen. Je harmonischer die Ausbildung eines Lehrers ist, umso besser für ihn wie für seine Schüler. Die Präparation wird sich deshalb auch auf alle Fächer gleichmässig erstrecken; zum Glück fehlt es gerade der Lehrerschaft, besonders der städtischen, nicht an Gelegenheit, selbst ohne den Besuch besonderer Kurse sich auf die denkbar beste Art in einzelnen Fächern stetig weiterzubilden. Als Mitglieder der pädagogisch-methodischen Vereinigung, der naturwissenschaftlichen Sektion, des Lehrerturnvereins, im Lehrergesangverein haben wir Gelegenheit, an der Hochschule stehen uns Tore zur Weiterbildung offen. In gewisser Beziehung kann vielleicht ausseramtliche Betätigung fördernd auf unsern Lehrerberuf einwirken, wie die Leitung eines Gesangvereins, Betätigung an der Gewerbeschule, Gartenarbeit, Mitgliedschaft in einer wissenschaftlichen Vereinigung, einem Alpenklub, Militärdienst, Ferienwanderungen usw. Alle diese Möglichkeiten bieten uns eine Fülle bleibender Erinnerungen, vielseitiger Belehrung und befruchten unsere Lebenserfahrung nach irgend einer Seite hin, namentlich dann, wenn wir die neuen Anregungen und Beobachtungen innerlich verarbeiten und etwa journalistisch verwerten oder zu Vorträgen zusammenstellen. Ein strebsamer Lehrer wird sich überall die Frage vorlegen: Was kann ich von dem Geschauten, Gehörten, Erlebten für meine Schule verwerten? Er sammelt sich im Laufe der Jahre anregenden Erzählstoff an, es gelingt ihm, auf Reisen, Wanderungen, in Glück und Unglück Erlebtes bei passender Gelegenheit im Unterricht zur bessern Erklärung herbeizuziehen, ihn klarer, anregender zu machen. Die Schüler sind für solche Schilderungen aus den Erlebnissen des Lehrers stets dankbar, weil sie wieder eine Art Wirklichkeitsunterricht bedeuten, die Schule mit dem Leben verbinden. Damit bestimmte, gut verwertbare Erinnerungen aus dem Gedächtnis nicht mehr entschlüpfen, werden wir gut tun, diese festzuhalten, indem wir darüber in unsern Schulbüchern an geeigneter Stelle Erwähnung tun. So notiere ich mir nach jeder grössern Reise, Wanderung, nach dem Besuch von Betrieben usw. auf den für den Projektionsapparat bestimmten Ansichtskarten das Wichtigste zur Erklärung der Bilder auf. In den Präparationsbüchern ist allerlei über Beobachtetes und Erlebtes, mitunter recht lehrreiche Dinge, zu lesen; Erfahrungen aus dem Schulleben, erfreuliche wie unangenehme, mitunter in aller Ausführlichkeit niederzuschreiben, ist ganz gut. Ich bin über derartige Skizzen schon recht froh gewesen. Der gespannten Aufmerksamkeit meiner Schüler bin ich sicher, wenn ich ihnen anhand meiner Aufzeichnungen erzähle von einer Tödibesteigung, von meiner Reise nach Venedig, von Erlebnissen, ernstern wie fröhlichern, von eigenen Beobachtungen aus der Natur; — blosse Erinnerung täuscht, mehr als man glaubt.

AN DER SANDKISTE. (AUS DER PRAXIS.)

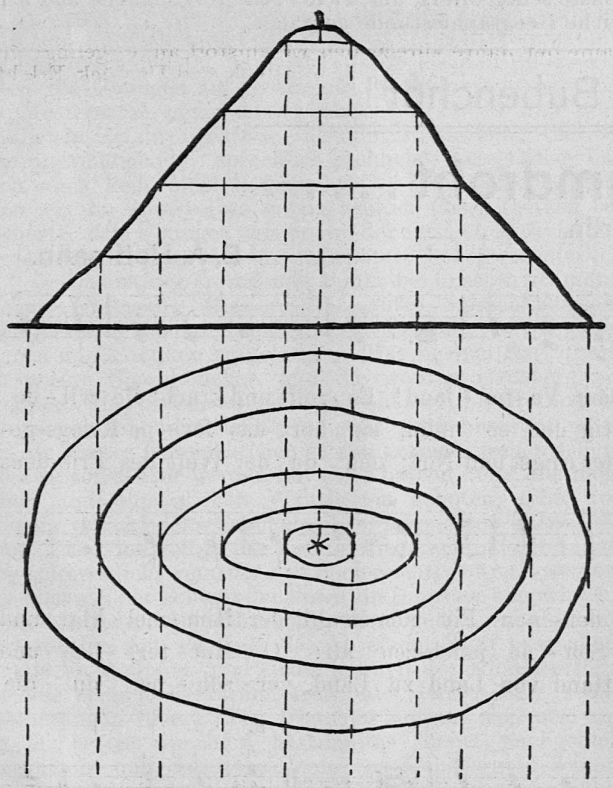
Es handelt sich darum, meinen Schülern der fünften Klasse die feinen braunen Linien auf ihrem Kantonskärtchen zu erklären.

Vor dem Schulzimmer haben wir eine geräumige Laube, die mir gestattet, alle Schüler um die Sandkiste aufzustellen. Da die Mädchen in der Arbeitsschule sind, wird eine Knabenzeichenstunde dazu benutzt, unsere Sandkiste herzuschleppen und aufzustellen und alle Vorbereitungen für die morgige Geographiestunde zu treffen. Staunend

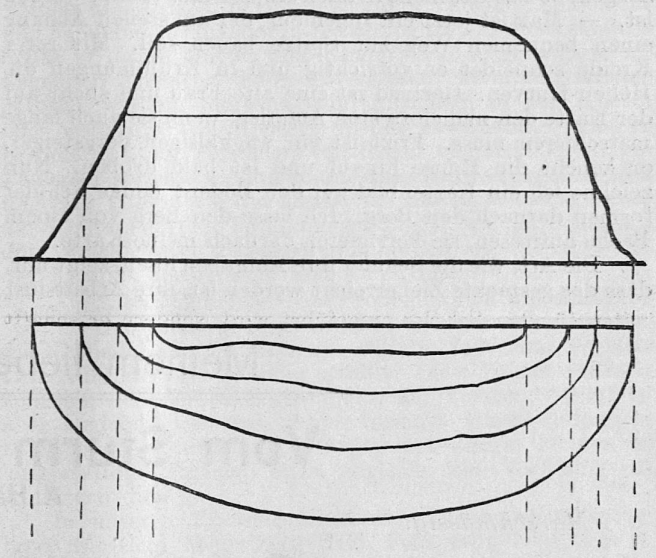
sehen die Knaben, wie der Sihlsand in wenigen Wochen durch die Trockenheit fast steinhart geworden ist und das Zürichseetal mit Zimmerberg-, Albis- und Pfannenstielkette der Zerstörung mit der Sandschaufel trotzt. Wie uns helfen? Wasser her! Liter um Liter schluckt der trockene Sand, ohne dass ein Tropfen aus dem Ablaufrohr fällt; endlich so beim zwanzigsten Liter wird er dunkler und gefügiger, das Wasser gewinnt wieder seine Macht und reisst die Berge an, wie es die Schüler letztes Jahr oft erproben konnten. Das alte Relief wird jetzt mit der Sandschaufel umgegraben und etwas neues geformt.

Was? — Ein kegelförmiger Berg; ihr kennt ja aus der Geometrie den Kegel! Bald steht er da, wird mit den Händen festgeklopft, bekommt als Aussichtsturm auf der Spitze ein Zündhölzchen eingesteckt. Ein Schüler holt bei der Arbeitslehrerin einen Knäuel braunes Garn, dieses wird ins Wasser getaucht, und jetzt beobachten die Knaben eifrig, wie ich Ring um Ring um den Berg lege und oft von der Seite die Höhenabstände nachprüfe. Morgen werden wir hören, was das braune Garn darstellen soll!

In der Geographiestunde allgemeines Raten. „Das ist eine Eisenbahn, die ganz sachte zum Turm hinaufführt." — „Das ist ein Weg, auf dem man bequem zum Gipfel kommt, weil er grosse Krümmungen macht." — So spaziere mit dem Bleistift hinauf. „Ich bin ja wieder am gleichen Ort angekommen!" Probier's höher oben. „Man kommt nicht hinauf, weil die Kreise immer wagrecht um den Berg herum laufen!" — Die feinsten Spürnasen haben es schon erraten: „Mit diesen braunen Fäden kann man die Form des Berges darstellen, da man ja auf der Karte die Berge nicht erhaben zeichnen kann; solche Linien sehen wir ja auch auf unserm Kärtchen." — Schaut euch die Linien von oben genau an. Fünf, sechs Schüler zeichnen mit Kreide auf den mit blauem Linoleum bedeckten Boden die Kurven, alle richtig und keiner vergisst den Aussichtsturm. (Fig. 1.)



Ja, das war ein ganz einfacher Berg, schön regelmässig geformt. Wir wollen nun schauen, ob man auch ganz unregelmässig geformte Berge von oben mit solchen Linien zeichnen kann. — Die Schüler formen einen Berg mit einem Grat, ich nehme ein dünnes Brettchen, zersäge den Berg der Länge nach und entferne den abgeschnittenen Teil. „Das ist ein Berg mit einem Querschnitt." (Von frühern Übungen ist den Schülern dieser Begriff bekannt.) Ich erkläre darauf, dass man einen solchen Schnitt besser Längsschnitt nenne, weil ich der Länge nach geschnitten habe. Einige meinen: „Ein senkrechter Absturz ist entstanden, da käme man nicht hinauf." Ich lege die Fäden wieder um den Berg. Alle Schüler stehen vor der Schnittfläche, sie beobachten, wie ich hier nachmesse, damit die Fäden gleichen Höhenabstand erhalten. Bald haben sie herausgefunden, dass die Fäden hier gleiche Abstände haben, dass dies aber bei den unversehrten Abhängen nicht der Fall ist, wenn man den Masstab an den Abhang lehnt. Der Lehrer zeigt ihnen, wie man den Masstab senkrecht stellen müsse, mit einem zweiten, wagrecht gehaltenen Masstab die Abstände an den ersten heranführen könne und jetzt auf diesem die gleichen Zwischenräume finde wie beim Längsschnitt. Es nimmt mich nun wunder, wie die Schüler das Kurvenbild aufgefasst haben, und lasse es durch einige schwächere Schüler wieder auf den Fussboden zeichnen, ohne sie genauer auf die Verhältnisse beim Schnitt aufmerksam gemacht zu haben. Überraschenderweise zeichnen es fast alle richtig, und auf meine erstaunte Frage, wohin denn die Fäden auf dieser Seite verschwunden seien, wird mir die Aufklärung, dass man beim Schnitt von oben nur einen Faden sehe, weil alle genau untereinander lägen. (Fig. 2.)



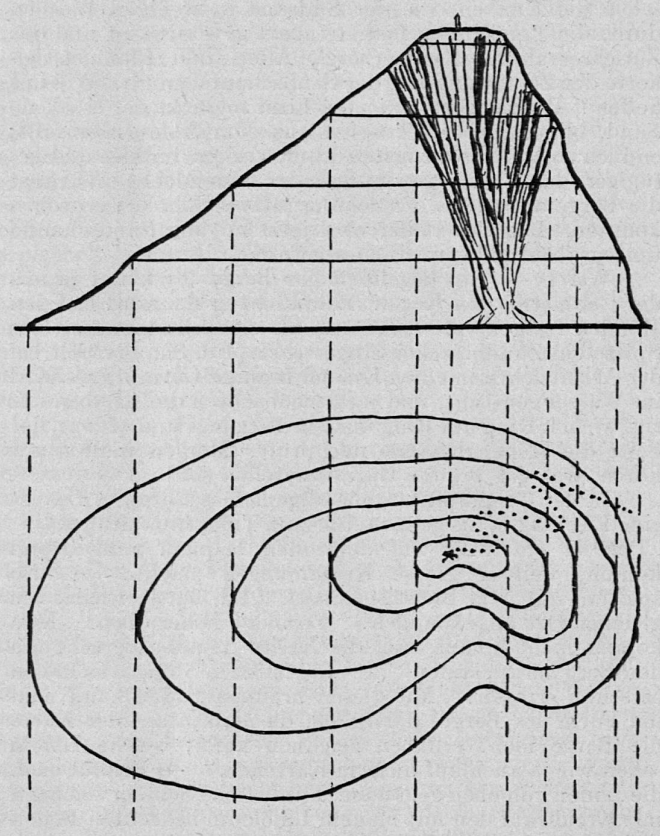
Damit gebe ich mich für jetzt zufrieden, und die Schüler formen einen neuen Berg. Er soll steile und sanfte Abhänge haben, sein Gipfel sei eben! „Dürfen wir auch eine Fallätsche machen?" — Gewiß. Trichter und Wasser treten in Wirksamkeit, in kurzer Zeit ist eine Runse mit Schlammkegel entstanden. Die Schüler legen die Fäden selbst um den Berg, sehen, wie sie sich den Formen anschmiegen, haben aber etwas Mühe, die Fäden in gleichen Höhenabständen und wagrecht verlaufen zu lassen. Dieser Berg wird schwierig zu zeichnen sein, ihr müsst von oben den Verlauf der Fäden anschauen, ihn euch genau einprägen am steilen und sanften Abhang und besonders an der „Fallätsche". Nun wer wagt's zu zeichnen? Bald kauern wieder einige Eifrige am Boden, holen sich hie und da Rat beim Relief, die Zuschauer kritisieren und erkennen aus der Zeichnung gewisse Stellen des Reliefs wieder. (Einen Schwamm zum Auslöschen der frühern Zeichnungen haben wir nicht nötig, die „Barfüsser" tanzen auf den Kreidestrichen herum, und der Linoleum erglänzt wieder in untadelliger Bläue.) — Sehr gut hatten die Zeichner die Einbuchtungen der Fäden in den Berg erfasst und wiedergegeben, die meisten auch den steilen und flachern Abhang zum Ausdruck gebracht. — Die weitere Besprechung ergab für die Schüler folgende Erkenntnisse: Der Form des Berges kann man genau mit wagrecht verlaufenden Fäden nachspüren. Zeichnet man alle diese Fäden von oben gesehen, so erhält man ein Kartenbild des Berges.

Aus diesem Kartenbild kann man umgekehrt wieder die Form des Berges herauslesen, ohne den wirklichen Berg je gesehen zu haben. Wo die Kurven (die Fadenlinien) eng beisammen sind, ist der Abhang steil, wo sie weiter voneinander entfernt sind, ist er flach. Wo die Kurven Einbuchtungen zeigen, finden wir am Berge Fallätschen und Schluchten, wo sie sich ausbuchten, sehen wir Bergvorsprünge. Alle Kurven haben gleichen Höhenabstand. (s. nebenstehende Fig. 3.)

Diese Erkenntnisse genügen mir für die Stufe vollständig, später werde ich den Schülern zeigen, wie aus den Kurven die Höhe ermittelt wird. Es war mir vorläufig nur darum zu tun, den Kindern eine anschauliche Erklärung der Höhenkurven zu geben, ohne die Zerlegung der Berge in Platten zu erwähnen, oder mich auf eine mathematische Erläuterung einzulassen; dies kann die obere Stufe nachholen. — Natürlich suchten wir in der folgenden Stunde die braunen Linien auf der Karte, folgten ihrem Verlaufe, die Schüler machten im Voralpengebiete die reichsten Funde an Bergen mit Schluchten und Seitentälern. Es entstanden auch die drei Zeichnungen und dazu ein Aufsätzchen über die „Geographiestunde in der Laube."

Doch noch einmal zurück zu unsern Zeichnungen auf dem Fussboden. Vielseitige Übungen sollen mich überzeugen, ob das Gesehene in allen Köpfen klar erfasst worden ist. — Max ist jetzt ein Ingenieur, der am steilen Abhang einen bequemen Weg zur Spitze bauen soll. Mit roter Kreide schneidet er vorsichtig und in Krümmungen die Höhen-Kurven. Gertrud ist eine alte Frau und sucht auf der Karte den mühelostesten Aufstieg, wenn sie auch lange marschieren muss. Frizt ist ein waghalsiger Bergsteiger, er keucht die Runse hinauf und ist bald droben. Nun zeichne ich ein Kartenbild auf den Boden; einige Schüler formen darnach den Berg. Ich lasse den Berg von einem Bache anfressen, sie korrigieren darnach meine Karte.

Die Art, wie die Schüler ihre Aufgaben lösen, zeigt mir, dass das gesteckte Ziel erreicht worden ist, ihre Arbeitslust freut mich. So hat unsere Sandkiste, wie in der vierten Klasse schon öfters, uns wieder eine vergnügliche und lehrreiche Geographiestunde gebracht. *U. S.*

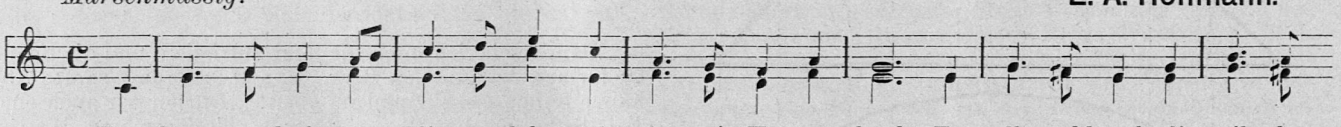


Meinem lieben Bubenchor!

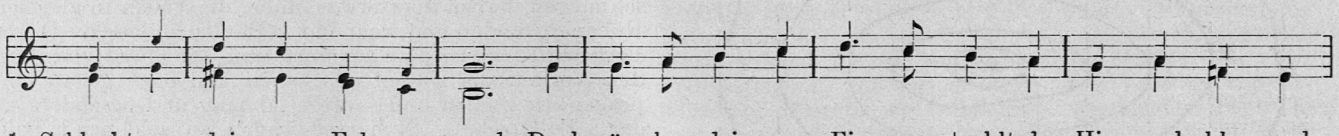
Vom Sturm umdroht ....

A. Häberlin. **E. A. Hoffmann.**

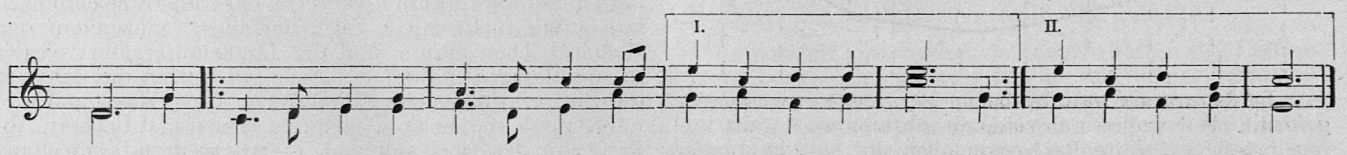
Marschmässig.



1. Vom Sturm umdroht, vom Blitz um-loht, stehst du, mein Va-ter-land! Es rollt und kracht die wil-de
2. *Hel-ve-ti-a,* so stark und frei, so gü-tig und so mild, sie hört das fer-ne Kriegs-ge-
3. Deck' du mit dei-nem rei-nen Schild der Län-der Angst und Not; zeig' du der Welt des Frie-dens



1. Schlacht um dei-ne Fel-sen-wand. Doch ü-ber dei-nen Fir-nen strahlt der Him-mel klar und
2. schrei, ge-stützt auf ih-ren Schild. Und ih-re Söh-ne jauch-zen all: O Mut-ter, lieb und
3. Bild, der Frei-heit Mor-gen-rot! Reich dei-ne Hand von Land zu Land, ver-söh-ne du die



1. blau, und ob dem dunklen Al-pen-wald thront ei-ne heh-re Frau! Und | ei-ne heh-re Frau!
2. wert, wir schützen dei-nen Al-pen-wall und schirmen dei-nen Herd! Wir | schirmen dei-nen Herd.
3. Welt! Schliess ei-nen Bund ums Er-den-rund, der fest und e-wig hält! Schliess | fest und e-wig hält.

August 1915.