

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift

Band: 8 (1898)

Heft: 2

Rubrik: Schweizerischer Seminarlehrerverein : 2. Jahresversammlung, Montag den 11. Oktober 1897 im Kasino zu Baden

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: 15.10.2024

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

Schweizerischer Seminarlehrerverein.

II. Jahresversammlung Montag den 11. Oktober 1897, 9 Uhr, im Kasino zu Baden.

Durch Zirkular vom 9. September 1897 hatte das Jahrespräsidium des Schweizerischen Seminarlehrervereins, Herr Seminardirektor Martig in Hofwil, die Mitglieder zu einer Jahresversammlung nach Baden eingeladen. Dem Rufe leisteten 40 Mitglieder Folge.

Das Präsidium eröffnete die Versammlung, indem es die Anwesenden freundlich willkommen hiess. (Siehe im weitern die Präsidialrede in diesem Heft.)

Es folgte die Abwicklung einer Reihe von Vereinsgeschäften (Wahl eines Aktuars, Rechnungspassation, Bestimmung des nächsten Versammlungsortes — Bern —, Wahl des Jahrespräsidenten pro 1898 — Herr Seminardirektor Guex in Lausanne —, Beschluss, dass die Tagesreferate in einer besondern Nummer der Schweizerischen Pädagogischen Zeitschrift erscheinen sollen etc.).

Den Mittelpunkt der weitern Verhandlungen bildeten zwei Referate, gehalten von den Herren Seminardirektor Keller in Wettingen und Zeichenlehrer Born in Bern. Herr Keller referirte über „Die Mundart in der Schule“ (siehe das nachstehende diesbezügliche Referat). An die mit gespanntester Aufmerksamkeit angehörten Belehrungen knüpfte sich eine rege Diskussion, an der sich namentlich die Herren Rothenbach und Utzinger (Küsnacht), Dr. Wissler (Zürich), Rektor Heuberger (Brugg) beteiligten. Es wurde unter anderm die Ansicht geäußert, dass es der Schule zum Vorteil gereichen würde, wenn Hebels Dichterwerke noch mehr als bisher im Deutschunterrichte Verwendung fänden. Weiter wurde das Bedauern darüber ausgesprochen, dass Mundart und Schriftsprache auf den obern Schulstufen manchmal ohne Not vermenget werden, und ferner auch darüber, dass manche Verfasser von mundartlichen Dichtungen ihr Idiom zu wenig beherrschen, infolgedessen sie z. B. Ausdrücke aus verschiedenen Mundarten zusammentragen. — Da man wünschte,

dass auch das zweite Referat zu seinem Rechte gelange, so musste die Diskussion leider bald abgebrochen werden, wie sehr auch eine Menge von Anknüpfungspunkten zu weiterem Meinungs-austausch verlockten.

Das Referat von Herrn Born lautete: „Der Zeichenunterricht im Dienste der Lehrkunst“ (siehe das nachstehende Referat). Reicher Beifall belohnte die interessanten Ausführungen, wie auch die von Herrn Seminarlehrer Howald (Muristalden), der zum grossen Gaudium der Zuschauer mit fabelhafter Geschwindigkeit das Vielgestaltigste an die Wandtafel zauberte, was etwa ein Kinderherz erfreuen mag. — Die Zeit drängte, und das Machtwort des Präsidenten zwang, die Diskussion abzukürzen. Herr Herzog (Wettingen) stellte in derselben fest, dass er den Zeichenunterricht, der bisher das Aschenbrödel im Hause gewesen sei, wenigstens ebenso hoch achte, wie jedes andere Fach, und dass bald die Zeit kommen werde, da man von einem Schüler verlange, dass er ebenso geschickt mit dem Zeichenstift zu arbeiten verstehe, wie mit der Feder.

Ein fröhliches Mittagessen, belebt durch die rauschenden Weisen der vorzüglichen Kurmusik, schloss den Vormittag. Am Nachmittag hatte Herr Zeichenlehrer Hasler (Baden) die Güte, der Gesellschaft als Cicerone zu dienen, indem er sie zu den neuesten Ausgrabungen bei Baden begleitete, sowie zu den jetzt und früher entdeckten römischen Altertümern. Den Schluss der Vereinigung bildete ein Ausflug nach dem Seminar Wettingen. In liebenswürdigster Weise wurden die Anwesenden von Hrn. Seminardirektor Keller durch die vielgestaltigen Räume des alten Klosters geleitet, durch die Säle des Naturkunde- und Zeichenunterrichtes, der Übungsschule, vorbei an den herrlichen Fenstern des Kreuzganges, an der wundervollen Schnitzerei der Kirchenbestuhlung. Nachdem der freundliche Führer in herzlicher Weise für alle die leiblichen und geistigen Bedürfnisse der fremden Gäste gesorgt, zerstreuten sich diese. Die pflichtgetreue Mehrzahl strebte ihren Penaten zu. Ein paar frohe Gesellen suchten allerlei Ernst unter dem Szepter Gambrinus in frohen Humor zu verklären. Da und dort gab es auch wohl ein Gemüt, das sich fürchtete vor den langen, frostigen Wintertagen, und das noch einen Augenblick in den Träumen Böcklin'scher Kunst oder im Sonnengolde des herbstlichfrohen Aargaus oder in der Märchenwelt seiner reichen Vergangenheit sich kräftig baden musste, bevor es sich zur Heimkehr entschliessen konnte.

A. Eröffnungswort.

Gesprochen an der Jahresversammlung des Schweizerischen Seminarlehrervereins, am 11. Oktober 1897, in Baden, vom Jahrespräsidenten E. Martig, Seminardirektor in Hofwil.

Geehrte Kollegen und Kolleginnen!

Herzlich heisse ich Sie alle zu unserer diesjährigen Versammlung willkommen. Leider haben wir diesmal den Verlust mehrerer Mitglieder unseres Vereins zu beklagen, welche uns während des verflossenen Jahres durch den Tod entrissen wurden, nämlich die Herren Seminardirektor Rebsamen in Kreuzlingen, Seminardirektor Bachofner und Seminarlehrer Hug in Unterstrass und Musiklehrer Wiesner in Mariaberg. Sie alle haben sich, ein jeder nach seiner Art und in seiner Weise, um die Lehrerbildung und die Schule grosse Verdienste erworben. Auf ihre Tätigkeit, welche in ihrem speziellen Wirkungskreise und in der öffentlichen Presse nach Verdienst gewürdigt worden ist, näher einzutreten, muss ich mir versagen. Aber dass auch in unserem Vereine ihr Andenken in Ehren bleibt und segensreich fortwirkt, darin stimmen Sie mir gewiss alle bei.

Ihre Nachfolger im Amte sind dem Seminarlehrerverein schon teilweise beigetreten, und die andern hoffen wir auch bald unter uns zu sehen. Sie seien uns alle herzlich willkommen! Wir bedürfen zur Lösung der uns gestellten Aufgaben aller Kräfte. Namentlich in der gegenwärtigen Zeit, da über die Lehrerbildung so viel gesprochen und geschrieben wird, ist es für diejenigen, welche an derselben arbeiten, doppelt Bedürfnis, sich über die Ziele und Wege der Lehrerbildung zu besprechen. Zwar kann unser Verein nicht in die Organisation oder Reorganisation der verschiedenen Lehrerbildungsanstalten eingreifen. Denn die Verhältnisse der einzelnen Kantone sind ja auch in dieser Hinsicht so verschieden, dass auch die Lehrerbildung hier und dort eine verschiedenartige Gestaltung annehmen muss. So lässt sich z. B. die Verbindung der Lehrerbildung mit dem Gymnasium in kleinen Kantonen verhältnismässig leicht durchführen, während sie in Kantonen mit zahlreichen und grossen Schülerklassen viel schwieriger ist. Ebenso hängt die Entscheidung über den vielumstrittenen Konvikt davon ab, ob man in der Nähe des Seminars gute Kostorte in hinreichender Zahl für die Seminaristen finde; und auch die Einrichtung der Musterschule und manches andere ist vielfach durch die örtlichen Verhältnisse bedingt.

Aber wenn der Schweiz. Seminarlehrerverein auch keinen unmittelbaren Einfluss auf die äussere Gestaltung der Lehrerbildungsanstalten der Kantone auszuüben vermag, so kann er doch über alle die Lehrerbildung betreffenden Fragen Klärung und Aufklärung verschaffen und ein sachverständiges Urteil abgeben und damit das Seinige zur Vervollkommnung der Lehrerbildung beitragen.

Aus diesem Grunde sollten allmählig die verschiedenen Seiten der Lehrerbildung zur Besprechung gelangen, wie z. B. die Vorbildung der Seminaristen, die wissenschaftliche Bildung in ihren verschiedenen Richtungen, wie die praktische Schulung der zukünftigen Lehrer, die Einrichtung der Musterschule, die Erfahrungen, welche man mit der Lehrerbildung an Gymnasien gemacht hat, das Prüfungswesen, der Seminar-konvikt u. s. w.

Bei der Behandlung einer solchen Frage hätte ein Referent meines Erachtens nicht etwa nur seine persönlichen Ansichten zu verfechten, sondern vor allem die tatsächlichen Verhältnisse auf Grund der von allen schweizerischen Lehrerbildungsanstalten nach einem einheitlichen Fragenschema verfassten Berichte darzustellen und erst aus diesem Material Schlüsse zu ziehen. Wenn an einer Jahresversammlung unseres Vereins zwei Vorträge gehalten werden, so dürfte es sich empfehlen, für den einen eine dieser mehr praktischen Fragen und für den andern ein wissenschaftliches Thema zu wählen. Noch in anderer Weise sollten die verschiedenen Seiten der schweizerischen Lehrerbildung in unserem Vereine mehr zur Geltung kommen, nämlich durch die Mitarbeit der französischen, überhaupt der romanischen Schweiz, sowohl bei der Leitung des Vereins als auch bei Vorträgen und Diskussionen. Erst dann sind wir in Wahrheit ein schweizerischer Verein. Mittel und Wege zur Verwirklichung dieses Gedankens werden schon in der heutigen Versammlung zur Besprechung gelangen.

Zum Schlusse möchte ich noch an den grossen Mann erinnern, dessen hundertster Geburtstag in diesen Tagen gefeiert wurde, an den Volksschriftsteller Jeremias Gotthelf. Denn dieser hat nicht nur für die volkstümliche Literatur und für die sittliche und soziale Hebung des Volkes, sondern speziell auch für die Volksbildung und die Lehrerbildung Grosses geleistet. Als mit dem Jahre 1830 in der Schweiz die Zeit der Regeneration anbrach und die patriotisch gesinnten Führer des Volkes die politische, sittliche und wirtschaftliche Wiedergeburt des Volkes, namentlich auch durch die neue Volksschule zu fördern suchten, da stand auch der Pfarrer Bitzios in Lützelflüh mehr als zwei Jahrzehnte lang in den vordersten Reihen der eifrigen Kämpfer für eine

bessere Schule, für eine würdigere Ausstattung derselben, für die ökonomische und soziale Besserstellung der Lehrer und namentlich für einen geistbildenden Unterricht an Stelle des frühern mechanischen Lehrens und gedankenlosen Lernens und daher auch für eine tüchtigere Lehrerbildung.

Über den von ihm hochgeschätzten Fröbel schrieb er einmal, derselbe befolge Pestalozzis Entwicklungsmethode des Menschen, „während die meisten andern Pädagogen nicht sowohl Erzieher als Lehrer sind, das heisst, in den Menschen so viel als möglich hineinschütten, statt so viel als möglich aus ihm herauszubringen.“ Bitzius wollte, dass die Schule aus einer Drillanstalt in eine wahre Bildungsstätte verwandelt werde, und daher verlangte er auch eine gründliche Lehrerbildung. Wie er in den „Leiden und Freuden eines Schulmeisters“ die Schäden der alten Schule bald mit erschütterndem Ernste, bald mit köstlichem Humor blosslegt, so lässt er den Schulmeister Peter Käser in dem Kapitel: „Wie ich Schulmeister lerne nach der alten Mode“ auch recht anschaulich die frühere Lehrerbildung schildern und beweist damit in überzeugender Weise, dass man bei solcher Lehrerbildung keine bessern Lehrer und keinen bessern Schulunterricht erwarten dürfe, die Hebung der Schule also durch die Verbesserung der Lehrerbildung bedingt sei.

Dessen wollen auch wir stets eingedenk bleiben. Wir dürfen uns nicht etwa unsern Liebhabereien innerhalb der Seminarmauern hingeben, sondern müssen immer darauf bedacht sein, Lehrer zu bilden, welche ihrer hohen Aufgabe in der Schule und im Leben gewachsen sind, befähigt, die Jugend immer sicherer dem Ziele der Vollkommenheit entgegenzuführen.

Mit dem Wunsche, dass auch unsere heutigen Verhandlungen dazu beitragen mögen, erkläre ich unsere diesjährige Versammlung als eröffnet.

B. Die Verwertung der Muttersprache in der Schule.

Vortrag, gehalten an der Versammlung des Schweizerischen Seminarlehrervereins den 11. Oktober 1897, in Baden, von J. Keller, Seminardirektor in Wettingen.

Wer einige Jahrzehnte auch nur von ferne das Leben der Sprache beobachtet hat, der braucht keine Versicherung der Wissenschaft mehr, dass sie, wie alle organischen Gebilde, einem stetigen Wechsel unterworfen sei. Laute und Formen, wie nicht minder der lexikalische Bestand in den Werken unserer neuhochdeutschen Klassiker, Goethe inbegriffen, sie würden, von dem Wandel in der Begriffswelt abgesehen, unmittelbar in die Gegenwart verpflanzt, häufig den Eindruck des Archaistischen

erzeugen. Gar nicht zu reden von den hundert andern ihrer Zeitgenossen, welche in diesen Dingen nicht zu den führenden, neugestaltenden Geistern gehört haben.

Im allgemeinen wird kaum jemand die Richtigkeit *des* Satzes bestreiten: Heute ist die *sprachliche* Scheidewand, welche vor etwa 150 Jahren zwischen dem schweizerischen Rheingebiet und dem deutschen Reiche sich erhob, so gut wie abgetragen, und der Gedanke, eine besondere *schweizerische* Literatursprache mit wesentlich neuhochdeutschen Formen zu schaffen, oder zu pflegen, der im Zeitalter der Reformation und des dreissigjährigen Krieges noch manches unternehmende Haupt beschäftigte, dieser Gedanke würde sofort von allen irgendwie Urteilsfähigen als eitle Träumerei verlacht. Die Sprache des Gerichtssaales, der Ratsgebäude, der Kanzel, des geschäftlichen Verkehrs, so weit er wenigstens in Schrift sich vollzieht, ist wesentlich *gemeindeutsch*.

Haben wir dergestalt nach der einen Seite hin ganz belangreiche Fortschritte im Sinne des Anschlusses an das sprachliche Leben der, politisch von uns getrennten deutschen Nation gemacht und damit unserer Geistesbildung unzweifelhaft sehr gehaltvolle Quellen eröffnet, so soll man andernteils der Erkenntnis sich nicht verschliessen, dass dieser Tatsache eine andere sich beigesellt: in dem Masse, wie die neuhochdeutsche Sprache an Boden und Bedeutung gewonnen hat, ist auch der Bestand und die naturgemässe Entwicklung unserer Mundart eingeschränkt und verkümmert worden.

Man muss wohl diese gedoppelte Erscheinung in ihrem gegenseitigen Zusammenhang betrachten: Ein gewisses Mass von sprachlicher Äusserung ist gegeben — sowie der eine Summand grösser wird, geht der andere zurück. Muttersprache, heimelig-freundliche Haussprache ist die Mundart noch immer und wird es in absehbarer Zeit auch bleiben; im „feindlichen Leben“, wo „es gilt, zu fechten und zu schirmen“, hat das Gemeindeutsche eine unumstrittene Stellung erworben. Sie alle wissen, wie das gekommen ist und dass es nicht anders kommen konnte. Und gegenwärtig Schritte irgend welcher Art zu tun, um diesen Territorialbesitz zu Gunsten unserer Mundart viel anders zu gestalten, das erschiene mir als ein aussichtsloses und auch ungerechtfertigtes Beginnen. Man braucht darum die gewaltsame Raschheit gar nicht Punkt für Punkt zu billigen, mit welcher der Vorstoss des Gemeindeutschen seit einem halben Jahrhundert hierzulande sich vollzogen hat.

Im *Aargau* wenigstens nicht. Gleich zu Anfang der gedachten Epoche haben sonst verdienstliche Männer, denen ihre hessische, thüringische, bayrische, schwäbische Heimat zu enge geworden war, hier die

überkommene Amtsstellung sehr häufig dazu missbraucht, um ein Idiom, dessen Handhabung ihnen mit den unerreichbaren und demnach sauren Trauben zusammenfiel, als Merkmal barbarischer Tölpelei zu bespötteln und in der Achtung der einheimischen gebildeten Gesellschaft mit grossem Erfolge herabzusetzen. Dass sie das Hochdeutsche mit scharfen Anklängen an die Lautform ihrer hessischen oder schwäbischen Mundart zum Ausdruck brachten, schadete ihrer autoritativen Würde wenig, und viele fanden, eine solche echt deutsche Nuance stehe auch beim Griechischen, Lateinischen und Französischen gar stattlich. Mancher Gläubige gewann die Überzeugung, es gebe von der Nordsee bis zu den Alpen nur noch *eine* Mundart, die grobe schweizerische, und wer es mit der geistigen Hebung unseres Volkes gut meine, müsse darnach trachten, zu allererst dieses ausgesprochene Merkmal entehrender Gemeinheit bei ihm auszumergen.

Wirkliche Volksmänner zwar haben, von richtigem Gefühl geleitet, damals sich doch noch nicht dazu verführen lassen, vor grösseren Versammlungen die edlere Zunge zu erproben. Bei der jüngeren Generation der Elementarlehrer hinwieder fand der Rat, der auch etwa als reglementarische Vorschrift Einlass verlangte, geringeren Widerspruch, und da haben Eifer und Unverstand mancherlei empörende Pietätslosigkeit an der guten Muttersprache begangen, als wäre sie ein verlaufenes, verwildertes, verrufenes Geschöpf, wie der verlorene Sohn, und der hochdeutsche, wohlgezogene Bruder der einzig rechte Stammhalter. Das Volk, welches anfänglich der ganzen Bewegung entschieden feindselig ablehnend gegenübergetreten war, söhnte sich inzwischen mit der neuen Schulsprache so bald aus, als mittlerweile durch Verkehr, Gewerbe, Teilnahme an der Gesetzgebung u. s. f. das private und öffentliche Leben der Gesellschaft auffallend schnell eine, von der früheren ganz verschiedene Gestalt bekommen hatte. Und solche Lage der Dinge wird zur Zeit in der deutschen Schweiz fast überall gegeben sein.

Ein weiterer Wandel hat sich ausser diesem in aller Stille vollzogen. Wie das örtliche und das kantonale Sonderbewusstsein seit einem Menschenalter sehr viel von ihrer Eigenart eingebüsst, und das Gefühl der Zusammengehörigkeit der schweizerischen Nation infolge davon gewonnen hat, so ist auch allgemach eine, im ganzen deutschschweizerischen Vaterland sofort verständliche *Gemeinsprache* auf die Bahn gekommen, bei welcher die, ehemals sehr ausgeprägten charakteristischen Eigentümlichkeiten des Dorfes, der Talschaft und grösserer Dialektbezirke nach und nach sich verwischt haben. Gerade gegenwärtig stehen wir inmitten dieses Umwandlungsprozesses. Wie viel alte gute Wörter dabei schliesslich

in Vergessenheit fallen, wie eingreifend die Flexion und die Syntax der einzelnen Dialekte abgeschliffen und für den Verkehrsgebrauch in der Richtung zum Gemeindeutschen vereinheitlicht werde, — das mag späterhin einmal Aufgabe eines gelehrten Rückblickes sein, für welchen das Schweizerische Idiotikon und Hrn. Sutermeisters Sammlung dann als historische Quellen ausgezeichnete Dienste leisten.

Heute wollen Sie Ihrem Referenten erlauben, auf die berührten Punkte nicht weiter einzutreten, sondern daran sich zu erinnern, dass unsere Versammlung vorab aus praktischen Schulleuten besteht. Sie wollen ihm ferner gestatten, für das, was er zu sagen hat, keine patriotische Nötigung vorzuschicken, obgleich er mit Ihnen die hohe Wichtigkeit der Sprachenfrage für nationalschweizerische Bildung sehr gern anerkennt. Auch darum, dass unsere Mundart seit mehr als einem Menschenalter eine empfindliche Zurücksetzung um die andere hat erleben müssen, will ich nicht zunächst die Schule anklagen, wengleich schwer zu behaupten wäre, wir brauchten da den Weg unserer Verdienste um ihr Wohlergehen nur getrost fortzusetzen. Meine Absicht geht vielmehr dahin, einige Anregungen zu machen, wie von der ersten Elementar- bis zur letzten Seminarklasse mannigfaltige Gelegenheiten wahrgenommen werden können und sollten, die Muttersprache wieder zu Ehre und Ansehen zu bringen, indem wir ihre Worte beachten, auf die Art und Weise, wie sie sich ausdrückt, treu fleissig merken und so des reichen Dankes, den sie ihren Kindern sicher abtragen wird, auch würdig werden.

Um aber gerechten üblen Nachreden von Ihrer Seite schon jetzt den Riegel zu schieben, sei noch vorausgesetzt, dass ich durchweg meine eigene, anerborene, im Bezirk Brugg heimische Muttersprache meine und mich sogar freue, wenn Sie finden sollten, so rede man bei Ihnen zu Hause nicht ganz: einmal verstehe ich mich weitaus am besten auf meinen eigenen Schnabel, und sodann werden Sie bald heraushören, dass wir im Grund allzumal derselben Familie angehören. Nehmen Sie an *seinen* Lauten Anstoss, so gehen Sie in Ihrer Praxis immerhin von *Ihrer* Muttersprache aus: sie wird Ihnen ebensoviel, wo nicht mehr guten Lehrstoff gewähren!

Und nun wollen wir anfangen und zwar am Anfang — für Schulleute ist das das *A B C-Buch*. Es wäre vermutlich viel besser, wenn der Lehrer (ich glaube ja freilich, die *Lehrerin* habe für den Elementarunterricht allermindestens ebensoviel Anlage, als er, und brauche bloss der Kürze wegen das primäre Wort) — also: zwischen den Lehrer und den Schüler sollte am Anfang kein Buch fremdartig und zerstreugend sich einschieben. „Vorübungen“ denn? Allerdings, und zwar ganz

besonders ausgiebige im *Sprechen*: denn das ist das erste; Schreiben und Lesen kommen erst in zweiter Linie. Das Sprechen seinerseits hätte sich unmittelbar an die Mundart anzuschliessen und so nach alter Vorschrift dem Bekannten das Unbekannte anzugliedern. Sehr wahrscheinlich würde der Lehrer dergestalt den Kleinen weniger imponiren, aber indem er sich ohne weiteres auf ihren Standpunkt begäbe und das trauliche Hausdeutsch der Mutter spräche, müsste er der Kinder Herz und auch ihren Mund sofort gewinnen. Plaudern ins Blaue hinein wäre von vornherein ausgeschlossen; als Ziel hätte zu gelten: *Gewöhnung an ordentliche Aussprache des Gemeindeutschen*.

Wenn das Kind mit sechs oder sieben Jahren zum ersten Mal in die Schule kommt, so verfügt es bereits ziemlich sicher über ein ganz stattliches Lautmaterial, jedenfalls über ein weit umfangreicheres, als die zunächstliegende Aufgabe erheischt. Mein heimatlicher Dialekt bringt z. B. ein gutes Dutzend deutlich unterschiedene *Diphthonge* zum Ausdruck: *gräu, Braisi, häiter, wëisse, flie, (hói), Sôu, trôissë, i göi, Bluest, büezé, grueie* und *trüeië*. Die neu zu erlernende Sprache hat nicht *halb* soviel, oder, alles wohl gezählt, drei. Im rein *vokalischen* Vermögen erzeugt sich das Gemeindeutsche wieder bedeutend ärmer, und die Zahl seiner *Konsonanten* ist gerade oder eigentlich nicht ganz so gross, wie diejenige, die ich von meiner Mutter überkommen habe. Das Inventar lautet demnach durchaus günstig. Nimmt man die Dinge, wie sie liegen, so bedarf das normale Kind zur Bewältigung der, Übungsgemäss als recht schwierig geltenden Aufgabe, ordentlich deutsch zu sprechen, gar manches von dem, was schon sein freies Besitztum ist, *nicht* und hat zwei einzige neue Laute sich geläufig zu machen, das *au*, welches bereits in dem benachbarten Bezirk Aarau ganz korrekt tönt, und dann noch einen andern, mit dem vielleicht mehrere Mitglieder der verehrten Versammlung es nicht einmal behelligen möchten, nämlich den Ich-Laut. Eine solche Aussicht macht Mut sowohl beim Lehrer, als — was sehr wichtig ist — beim Kinde, und wo *der* sich zeigt, versteht man auch die Belehrung. Für unsern Punkt heisst diese: Man muss die Aussprache des Gemeindeutschen unmittelbar auf Grundlage der Mundart betreiben, indem das bereits Geläufige, soweit es nötig ist, an neuem Stoff eingeübt und das mehr oder weniger Unerhörte daran angeknüpft wird. Am meisten Schwierigkeiten werden unsrer Elementarschule aus dem lautlichen *Reichtum* der Kinder erwachsen, wie denn überhaupt der *Embarras de richesse* nicht nur im Ethischen und Religiösen eine sehr grosse und oft verhängnisvolle Rolle spielt. Wir sollen uns auf das Unentbehrliche und Ausreichende beschränken.

Es würde sich behufs Einprägung der hier sehr wichtigen *Vokale* empfehlen, eine entsprechende Anzahl von *Normalwörtern* aufzusuchen, welche im Gemeindeutschen und in der zur Rede gelangenden Mundart wesentlich dieselbe Aussprache haben, und dann unnachsichtlich keine andere Färbung mehr zuzulassen. Vor- und Nachsilben, die ja durchweg kurz sind, verlangen zunächst noch nicht besondere Aufmerksamkeit. Eine solche Liste von Musterbeispielen mit allen, im Neuhochdeutschen vorkommenden betonten Vokalen wäre für meine Mundart: Art, Land, See, Fehler, Bett, Wil (Ortsname), Fisch, hohl, Horn, Uhr, Luft, völlig, böß, Bürger, natürlich, Laib (Brot), neu; dazu käme grau. Diese 18 Wörter wären so einzuprägen, dass später jederzeit auf sie zurückgegriffen werden könnte.

Sie sehen leicht: Aus dem erwähnten Material ergibt sich in der Folge das Gesetz: *Lange Vokale sind im Gemeindeutschen geschlossen, kurze dagegen offen.* Nur bei dem e tritt schon jetzt eine Ausnahme ein, wo der Brauch das Nähere regelt. Aber bereits werden von Nord- und Mitteldeutschland her Stimmen laut, welche verlangen: gēben, rēden, Ségen, Bésen, ebenso mit é: ich nehme und ich nähme, Zehne und Zähne u. s. f. Während meiner Bezirksschülerzeit habe ich mir, angeblich im Interesse feiner Bildung, die ältere Aussprache Städte, Zähne, ich nähme u. s. f. abgewöhnen müssen: aus dem breiten ä ist damals im Schülermund ein è geworden. An ausschliesslich langes é möchte ich mich nun nicht gern bequemen. Zum Vorteil der Elementarschule wäre es freilich, keineswegs aber zum Heil unserer neuhochdeutschen Sprache, deren lautliche Verarmung uns im Oberland doch wahrlich auch nicht gleichgültig sein kann. Und dass é gerade schöner klinge als è, überhaupt die allgemein spürbare Neigung zum Itacismus durchaus zu billigen sei, steht wenigstens für mich keineswegs fest.

Das Kapitel von der „*Stimmhaftigkeit der Vokale*“ braucht man in unserer Volksschule so wenig zu berühren, wie den Unterschied zwischen stimmlosen und stimmhaften *Konsonanten*. Um aber b und p, d und t, g und k reinlich von einander abzusondern, leistet die Mundart wieder treffliche Dienste. *Bapier* und *Pack*, *Ding*, *treu* und *Anthaupt*, *ganz* und *Egghus* geben Normen ab, mit denen man im Sprechen des Gemeindeutschen ohne irgend auffallende Verstösse wohl durchkommen mag. Wenn die Schüler bei uns backen und packen, Dorf, Torf und betrüben, Gott, Klang und Kummer nach der Vorlage aussprechen, so dürfte männiglich mit ihnen zufrieden sein. Der *Ich-Laut* wäre *neu* zu erlernen. Hierzulande wird *sch* wenigstens im Anlaut von Wörtern und Stamm-

silben durch die Bank *weich* belautet, also: *schön* (wie frz. *jeune*), *schon* (wie frz. *jaune*), *scharpf*, *Aschlag*, *Strumpf*, *verspilé*, sogar *Maschine*, u. s. f. Da ist es nun angezeigt, von einem Stichwort auszugehen, welches diesen Laut *so* enthält, wie er im Neuhochdeutschen immer ausgesprochen wird, also etwa Tisch. Der Französischlehrer kann der Volksschule dankbar sein, wenn er nicht immer auf den Unterschied von *chêne* und *gêne*, des *chats* und *déjà*, *chabot* und *jabot*, *chant* und *Jean* zurückkommen muss.

Es tut hier nicht not, auf die weniger belangreichen Abweichungen, welche zwischen Mundart und Gemeindeutsch in der Aussprache der noch übrigen Konsonanten sich geltend machen, Punkt für Punkt hinzuweisen; der im Seminar oder der Einheitsschule ordentlich vorgebildete Lehrer, der zudem jedenfalls noch den Dialekt seines Schülervolkes hinlänglich kennen soll, wird von selber an passender Stelle das Nötige vorkehren.

Praktische Rücksichten machen es wünschenswert, dass diesem Sprechkurs an vielen Orten ein *Schreib-* und *Lesekurs* zur Seite gehe; es wäre indessen ganz und gar kein Fehler, wenn dieser erst auf jenen folgen könnte. Er baut sich, wogegen ja nichts einzuwenden ist, nach genetischer Methode der Herstellungsschwierigkeit auf und soll in keinem Fall sehr lange dauern, damit das Schreiben der gehörten Laute möglichst bald eintreten kann. Denn Ohr und Hand müssen weit mehr an dem gesprochenen Worte gebildet werden, als die bisherige Einrichtung der Fibel es zulässt oder nahelegt.

Und nun kann man ganz wohl statt des mechanischen Kopirens ab und zu das bewusste, für die Bildung des Sprachgefühls jedenfalls sehr förderliche *Übersetzen aus der Mundart*, mündlich und schriftlich, eintreten lassen. Unsere aargauische Fibel enthält auf den ersten 30 Seiten, natürlich keineswegs in Gruppen geordnet, 137 Wörter, welche für derartige Übungen brauchbaren Stoff liefern und, innerhalb des Sprach- und Anschauungskreises dieser Stufe, leicht verdoppelt, ja verdreifacht werden dürften. Elfmal entspricht neuhochdeutsches *eu* (*eu* und *äu* geschrieben) mundartlichem *ū* (Beispiele: *Leute*, *neun*, *Häuser*, *Mäuse*), zwölfmal *ī* unserm *ie* (*die*, *wie*, *vier*, *Lied*), vierzehnmal *ü* mundartlichem *üe* (*Hüte*, *Schüler*, *grün*, *süss*), fünfzehnmal gemeindeutsch *ū* unserm *ue* (*Hut*, *Krug*, *Fuss*, *gut*), sechzehnmal *au* mundartlichem *ū* (*Laut*, *Maus*, *Haus*, *faul*), vierunddreissigmal neuhochdeutsches *ei* (*ei* geschrieben) dem alemannischen *ī* (*reif*, *Wein*, *Leib*, *fein*), fünfunddreissigmal neues *k* unserm altberüchtigten *ch* (*kalt*, *Korb*, *Kind*, *Korn*).

Es müsste mich wundern, wenn das Kind nicht mit heimlichem Vergnügen diese bequemen Brücken wahrnehme und, anstatt sie zu benutzen, lieber unzählige Male aufs Geratewohl über den Graben, der Heimat und Fremde trennt, setzen wollte. Wenden Sie mir nicht ein, es gebe Stellen genug, wo der Sprung *doch* erlernt werden müsse, wie die schönen Analogiebildungen *Papeier, schweinen, Pareis, Aur, Minaute, es kautet, neut, speuren*, u. s. f. sattsam dartäten. Solche Formen finden sich allerdings im Mund und im Heft von Schulkindern, aber auch in gedruckten Büchern Oberdeutschlands vom 16. Jahrhundert an bis auf Lavater, Goethe und Pestalozzi herab. Und was beweisen sie eigentlich? Dass weitaus der grösste Teil der Wörter, welche unserem Alemannischen und dem Literaturdeutschen gemeinsam sind, wirklich den ganz regelrechten Umwandlungsprozess durchgemacht haben, den das Kind jetzt noch instinktiv tappend nachbildet, und dass jene wenigen Ausnahmen für einmal eben als Ausnahmen zu gelten haben; weiter *oben* lässt sich ohne grosse Schwierigkeit nachweisen, *warum* in vereinzelt Fällen die Regel keine Anwendung gefunden hat.

Ich will jetzt, wo es sich ja bloss um vereinzelte *Beispiele* handeln darf, nur noch *zwei* wohlgebaute Stege aufzeigen. Wir haben im Neuhochdeutschen eine ansehnliche Menge von *maskulinischen und femininischen Substantiven* mit der Bildungssilbe *el*: Achsel, Bengel, Deichsel, Engel, Gabel, Hagel, Hasel, Mangel, Schindel, Schwindel u. s. f. Wie merkt sich der Franzose das Geschlecht dieser Wörter? Er nimmts zu Herzen, schreibt sichs ins Herz, wenn das Aneignungsgeschäft ihm am Herzen liegt, kurz: er lernts *par coeur*, so dass er also, ohne sich lang auf eine grammatische Vorschrift besinnen zu müssen, vom Herzen weg reden kann. Unser oberdeutsches Kind weiss in Sachen anstandslos Auskunft, weil es die Muttersprache, die ihm ins Herz gewachsen ist, ragen darf: *sie* nämlich unterscheidet ganz korrekt *en Achslé, e Tiechslé, e Gablé, e Haslé, e Schindlé* von *eme Pängel, Ängel, Hagel, Mangel, Schwindel* — dort also, beim Femininum — *lé*, hier, beim Maskulinum, — *el*.

Ein anderes Exempel. Es ist früher angemerkt worden, wie dem gemeindeutschen Laute *k* alemannisches *ch* entspreche. Schon gut, nämlich fast überall im *Anlaut*; wie stehts aber im *Innern* der Wörter oder nach dem *Inlaut*? Urteilen Sie selber: *Baggè, Brugg, Puggel, Tuggemüsseler, Eggè, figgè, gaugglè, Gloggè, Gluggerè, Goggel, guggè, Hoggè, Lagg, mēggè, Mugg, raggerè, ruggè, Ruggè* u. s. f. Basel und Glarus fühlen sich da noch weit mehr in ihrem Element. Daraus lässt sich für die Elementarschule gewiss ein Kapital heraus schlagen, welches reichen Zins und Zinseszins abwirft. Im 16. Jahrhundert schreibt der Zürcher Lexiko-

graph *Maaler* noch *Gloggenblümen*, *schlenggen*, *schäggy*, *muggen*, *gluggern*; der gleichzeitig in Strassburg lebende *Dasypodius* nur noch: *der Egge* (j. die Ecke): es sollte nicht sein — die mitteldeutsche Schreib- und Sprechweise mit k hat in der Folge den Sieg davon getragen. Aber, ich appellire wieder an Ihr alemannisches Sprachgefühl, regt sich in Ihnen nicht das angestammte oberdeutsche Blut, wie gegen einen unbefugten Eingriff, wenn der Schwabe Schiller in seinem Wilhelm Tell, der doch ganz und gar unser ist, die Formen *Bruck*, *Bruneckerin*, *Wildeck*, *Tockenburg* u. a. aufrücken lässt? Oder würden Sie es nicht als eine lächerliche und obendrein unpatriotische Neuerungssucht verurteilen, wenn irgend jemand die Eigennamen *Wigger*, *Zangger*, *Muggli*, *Rüegg*, *Niggli* u. s. f. als mundartlich verwerfen und dafür die gutdeutschen Formen *Weikeneraa*, *Zänker*, *Mückchen*, *Rük*, *Nicklein* setzen möchte?

Doch wir wollen hier der *Schule* treu bleiben. Im Kanton Aargau wird das Pensum der *Substantivdeklination* der dritten und vierten Elementarklasse zugewiesen, und zwar soll dort die *Pluralbildung*, hier die *Lehre vom Kasus* behandelt werden. Das Kapitel vom *Genus* wird wohl selten mehr ohne die naheliegenden komparativen Ausblicke in das angrenzende Gebiet der Mundart behandelt: man untersucht den eingebrachten Wortschatz des Kindes und bedeutet ihm, es dürfe nur schreiben *die Tenne*, *die Bank*, *die Zehe*, *der Floh*, *der Käfig*, *der Sand*, *das Lineal* u. s. f. Ich bezweifle aber sehr, ob bei der Erledigung der *weiteren* Aufgabe auch immer der Standpunkt des Kindes im Auge behalten und also vom Bekannten zum Unbekannten fortgeschritten wird. Oder, dass ichs recht sage: vom Bekannten zum Bewussten und von da zum *teilweis* Unbekannten, welches zuerst vorzuführen, dann einzuüben und schliesslich mittelst Zurückführung auf eine Regel zum freiverfügbaren Besitz zu machen ist.

Ich will mir erlauben, die Sache, um die es sich handelt, auseinanderzulegen. Meine Mundart kennt sieben Mittel, um die Mehrheit eines Dinges sprachlich zu bezeichnen. Wie das Gemeindeutsche hat sie eine grosse Menge von Substantiven, deren Pluralbegriff einer besonderen Form entbehrt und erst durch das Hinzutreten eines Attributes oder Prädikatswortes zum Ausdruck gelangt. Die gehen uns hier nicht viel an. Die sieben Mittel aber sind: 1. Umlaut: *Fuess* — *Füess*, *Wand* — *Wänd*. Genauer besehen tritt aber hier in der Färbung des Stammvokals ein Unterschied ein: *Wand* hat *Wänd*, aber *Sack* nicht *Säck*, sondern *Sëck*. 2. Suffix — é: *Bueb* — *Buebé*, *Bluem* — *Bluemé*. 3. Suffix — er: *Chalb* — *Chalber*, *Bett* — *Better*. 4. Umlaut + Suffix — é oder — er: *Tochter* — *Töchteré*, *Hus* — *Hüser*. 5. Singular geht auf — i, Plural auf

— *ënë* oder — *në*: *Tecki—Teck-ënë*, *Meisteri—Meister-në*. 6. Suffix — *ë* + Verkürzung der Stammvokals: *Hās—Häsë*, *Bīr—Bīrë*. 7. Suffix — *er* + Umlaut + Verkürzung des Stammvokals: *Grāb—Grēber*, *Bad—Bēder*. Mute ich nun dem Kinde zuviel Abstraktionsvermögen zu, wenn ich auf die Frage, was für Veränderungen mit der singularischen Form vor sich gegangen seien, im Hinblick auf eine zweckmässige Darstellung an der Wandtafel die Antwort wünsche: Anlaut und Auslaut gleich, Inlaut etwa anders, dazu auch wohl neue Endsilben? Die Apperzeptionsbedingungen sind geschaffen: das Kind findet an den Beispielswörtern aus dem Gemeindeutschen ganz dieselben Erscheinungen — *Umlaut* und *Suffixe*. Und wenn man nun, wozu die Gelegenheit ja förmlich einladet, zur Klassifikation nach der Leistungsfähigkeit übergeht, so gewahrt es mit schönem Stolz, dass seine Muttersprache noch mehr kann, um ein Merkliches *stärker* ist, als die gemeindeutsche, und voll frischen Vertrauens auf das reiche Erbe der Heimat macht es sich an die fernere Bewältigung dessen, was noch kommen mag.

Zunächst soll es, wie erwähnt, erfahren, dass das Gemeindeutsche *vier Kasus* habe, während sein überkommenes Idiom deren nur *drei* besitzt, wie das französische. Zwar ist es mit dem Vorsprung des ersteren insofern nicht weit her, als seine Stärke auffallenderweise auf Seite der Schwäche und überhaupt zumeist bei dem Artikel und den vorgesetzten Attributen Ausdruck gewinnt. Aber unter allen Umständen muss der Lehrer, welcher es mit der pädagogischen Kardinalvorschrift: „Gut lehrt, wer scharf auseinanderhält!“ ernst nimmt, hier das Kind auf den Unterschied geflissentlich hinweisen. Die Sache selber ist diesem vom mundartlichen Personalpronomen her geläufig, wenn man das Bekannte nämlich bewusst macht. Betrachtet man nun die Aufgabe prüfend von Fall zu Fall, so ergibt sich, dass in beiden Sprachen nur der *Genitiv Singular* und der *Dativ Plural* ausgeprägten, festen Charakter besitzen. Der *letztere* geht im Gemeindeutschen immer auf — *n* aus, in der Mundart ebenso ausnahmslos auf — *ë*. Wār's nicht schon früher geschehen, so kann der Schüler jetzt darauf hingewiesen werden, dass seine Muttersprache einen entschiedenen Widerwillen gegen flexivische Verwendung des *n* hat und zwar in bewusstem Gegensatze zum Buchdeutschen. Hier jedoch macht sie eine Ausnahme und sagt also: „*mit de Büeblënë, Bäumlënë, Zingglenë*“. Ich weiss, dass städtisches Messing die Urformen „*mit de Büeбли, Zinggli*“ u. s. f. sich erlaubt.

Die Eingliederung des gemeindeutschen *Genitivs* in das sprachliche Vermögen unseres Kindes geschieht wiederum zweckmässig dadurch, dass man zusieht, wie die *Mundart* sich im fraglichen Falle verhält: wird,

gerade hier, die Grammatik in *der* Art betrieben, so dürfte sie, wenigstens den tüchtigeren Schüler, nicht mehr als Spreu- und Kleienkost oder, wie vor ungefähr 1000 Jahren, das Wessobrunner Mönchlein, als eine „gottverhasste Kunst“ (*ars inimica Deo*) anmuten. Der Stadtzürcher Martin Usteri schreibt: „*das Gmach èrè reine Jumpfer*“, „*die Gunst 's Herr Pfarrers*“: das ist entschieden unvolkstümliche Wendung. Nein, wenn die Mundart zwei, durch Substantive unmittelbar aufeinander bezogene Begriffe ausdrücken will, so setzt sie das eine in den Gebefall oder Dativ und versieht das andere obendrein mit dem entsprechenden Possessivpronomen: „*der Mueter iri Schue*“; oder sie benutzt, wie das Französische und Italienische, die abgeschwächte Präposition „von“: „*D' Helfti vo der Gmäind*“; oder sie bedient sich, und das ist schon seltener, und bereits irgendwie formelhaft, des gewöhnlichen, aber ausnahmslos seinem Beziehungswort vorangestellten Genitivs: „*'s Strosswirts Tochter, 's Vatters Brüeders Bueb*.“ Überall ist noch das Verhältnis der Herkunft und des daherigen Eigentums ersichtlich. Was sich *daraus* für das Verständnis der eigentlichen Bedeutung des Genitivs ergibt, brauche ich nicht auszuführen.

Vielleicht würde die Wissenschaft Einsprache erheben, wenn man von dem Satz „*I ha im Chind Brot ggè*“ auf die Bildung des französischen Dativs mit *à* (z. B. *à l'école*) überleiten wollte. Also etwas andres. Nachdem einmal festgestellt ist, dass unsere gallischen Nachbarn das genitivische Verhältnis mit *de* und *à* ausdrücken, macht die Bildung der Formen, wo beide Präpositionen mit dem nachfolgenden bestimmten Artikel eine Lautverbindung verschmähen, wenig Schwierigkeiten. Aber wie aus *de le père* und *à le père* — *du père* und *au père* geworden sei, will, was wir alle noch in Erinnerung haben, manchem Bürschchen der ersten Bezirksschulklasse nicht ohne weiteres einleuchten. Die Sache ist jedoch ziemlich einfach. Dass *è* am Wortende verstummt, hat für uns, die wir *Bluem*, *Ströss*, *Schütz*, *Hirt* u. s. f. kennen, nichts Befremdliches. Es bleibt *al* und *del*. Nun wird auf einem ziemlich umfangreichen Gebiete des Aargaus und in den südlich angrenzenden Landschaften, wo man *Tau* für Tal und *Bändu* für Bündel spricht, *al* und *del* ohne Frage zu *āu* und *dēu*. Ich zweifle nicht, unsere Jungmannschaft von *Hāubu* (Hallwyl), *Lūpu* (Leutwyl) und der Enden, welche in neuerer Zeit ihre „*Miuchchēuwe-Mundart*“ Gebildeten nicht gerne preisgibt, wird auf eine so nahe Verwandtschaft mit den feinen Franzosen sich einiges zu gute tun. Über *Lūpu* hätten wir denn den Weg für —*del* und —*al* zu *dü* und *āu* richtig gefunden.

Aber von *āu* zu *o*? Der Mann der Wissenschaft, der einen Schatz von sprachgeschichtlichen und lautphysiologischen Kenntnissen sein eigen

nennt, kriegt rasch den rechten Husch; in der Schule appellirt man doch vielleicht besser an eine Erscheinung aus dem ersten besten Sprachleben der Gegenwart. In Wettingen bekommt unsereiner sie oft zu hören. Der Handwerker erklärt da mit gebührendem Nachdruck etwa: „*under vier und éré hā-u-lbé Frā-u-nké*“ könne er nicht mehr „*schā-u-ffé*“. Man merkt unschwer, wo das hinaus will. Ganz sicher auf ein „alemannisches“ *ō*, wie wir es hiezulande ja häufig genug vernehmen. Was haben die Franzosen aus dem alten Wort *psalmus* gemacht? Zuerst, wie wir, *psalme*, dann *psāulme*, dann *psāume* (oder *sāume*), schliesslich *psaume*. Aber diese sprachgeschichtliche Notiz hätte meines Erachtens für die Schüler nicht dieselbe Beweiskraft, wie der Vorgang, den er selber bemerken kann, und der, was für mich die *Hauptsache* ist, ihn zum *Spitzen der Ohren*, zum *Beobachten überhaupt* veranlassen wird.

Lassen Sie mich hier noch eine hübsche mundartliche Besonderheit erwähnen, welche dem Griechischlehrer an der Bezirksschule ganz ausgezeichnet in seinen Kram passt! Wenn der Knabe dort gelernt hat aufs Wort merken, so stutzt er nicht mehr, dass hin und wieder die Choanen unerwartet sich schliessen oder auch öffnen und also *gspriglet* und *gesprenkelt*, *steingeré* und *steigern*, genug und genung Hand in Hand auftreten, oder weiterhin, dass der Stammvokal sich auf Rechnung des austretenden Nachfolgers ordentlich breit macht. Aber wenn dieser den Hausstand ändert, eine vokalische Familie gründet und, wie im lebenskräftigen Griechischen, aus *δοῦσα* = *δοῦσα* (*dūsa*) und aus *σπενδσω* = *σπεισω* wird? Zu meinen Zeiten sind wir auf Treu und Glauben verpflichtet worden, das Ding wie hundert andere uns zu merken; später erst hat das rechte Wort sich eingestellt: *Ersatzdehnung*. Anschaulich gemacht wird der Begriff erst, wenn die *Muttersprache* aus ihrem Leben ähnliche Münsterchen zum besten gibt. Ihre jüngsten Kinder freilich hüten sich da, weiter zu plaudern, weil das als unmanierlich und *wüest* gilt, und der gute Hebel bereits hat ein böses Vorbild gelassen. Ich wills aber *doch* sagen. In sehr vielen Fällen nämlich hat unser alemannisches Volk bis vor kurzem den Inlaut, wenn darauffolgendes *n* als Teil eines zusammengesetzten Auslautes wegfiel, in streng gesetzmässiger Weise *diphthongisirt*. Es wurde demnach *an* zu *äu*: Hanf = *Häuf*, Wanst = *Wäust*; *en* zu *äi*: Fenster = *Pfäister*, Senf = *Säif*; *in* zu *éi*: Zins = *Zéis*, Schinke = *Schéiche* und daraus *Schéie*; *un* zu *ou*: Brunst = *Bróust*, Unschlitt = *Ouschlet*; *ün* zu *öi*: fünf = *föif*, wünschen = *wöisché*.

Wie der vorliegende Prozess im besonderen *historisch* sich gestaltet habe, das Kapitel kann füglich einer höheren Lehrstufe vorbehalten

bleiben; bei Bezirksschülern reicht weder die Fassungskraft, noch die verfügbare Zeit aus. Und jedenfalls möchte ich betonen: Auch auf der *obersten* Stufe sollte, so wenig als irgend ein anderes Fach, das Verhältnis der Muttersprache zu einer anderen geschichtlichen Erscheinungsform des Deutschen *wissenschaftlich-systematisch* behandelt werden. Auch weitere Lehrstunden möchte ich nicht verlangen, dafür jedoch, wenn nötig, Preisgebung von mancherlei gelehrtem, angelerntem Rüstzeug und liebevoll eingehende Beschäftigung mit dem, was uns auf dem vorwüflichen Gebiete von Kindesbeinen an in stets lebendiger Äusserung unter der Nase liegt. Ab und zu ein Versuch z. B., das *mundartlich Gesprochene schriftlich darzustellen*, das regt zum Nachdenken an und zeigt mannigfaltige Unzulänglichkeiten oder, wenn Sie das zutreffende Wort hören mögen: Inkommensurabilitäten auf, das Schülervolk bekommt einen kleinen Begriff von den Aufgaben und den Schwierigkeiten, sie zu lösen, und der Zuwachs an Einsicht ergibt auch ein *ethisches* Wachstum, nämlich in der *Bescheidenheit*.

Wenn das *Seminar* seine Schüler so vorgebildet erhielte, wie es zu wünschen wäre, so würden sie, um nur einen besondern Punkt zu erwähnen, mit dem alemannischen Dichter *Hebel* ordentlich vertraut sein und ihn z. B. vom Blatt weg *lesen* können. Ich weiss, dass das keine Kleinigkeit ist. Die mechanische Fertigkeit freilich ergibt sich unschwer; doch setzt sie gehörige Einübung voraus, und an den Vorbereitungsanstalten hat man angeblich weit Besseres zu besorgen. Fürs *Lesen nach dem Sinn* muss doch unbedingt von der Mundart ausgegangen werden. Wie richtig und gut *spricht* der gemeine Mann, wo er den Inhalt seiner Seele im Ernst und Scherz wiedergibt! Nun liegt *Hebels* Lebenskreis nicht viel höher, und was er *redet*, sollten unsere Leute, ohne grossen Zwang sich anzutun, ihm auch *nachsprechen* können. Könnten sie aber das, so wäre die Wiedergabe *neuhochdeutscher* Gebilde, soweit sie sprachlich damit vertraut sind, ihnen nicht mehr sonderlich schwer.

Und verdienen diese alemannischen Gedichte von seiten ihres *Inhaltes*, dass man sie, wie Erzeugnisse einer überwundenen Kulturstufe, nur nebenher als Kuriosa betrachtet und möglichst bald zu den sogenannten „klassischen“ Stücken eilt?

Neben dem Religionsunterricht hat Deutsch die schöne Aufgabe, der Jugend einen richtigen Massstab für den absoluten Wert des einzelnen Menschen in die Hand zu geben, immer von neuem, *was* die stumpfe Welt je und je auch dazu sagen mag, *die Wahrheit* zu betonen: Es kommt schliesslich nicht auf den Rock und den Stand und die Bildung

und den äussern Erfolg an, und insofern steht der Mensch jederzeit über dem, was man gemeinhin Glück und Schicksal nennt. Treue Erfüllung des Pflichtenkreises, in den uns Gott gestellt, tätiges Wirken in der Ausübung aller bürgerlichen und menschlichen Tugenden, ein heiterer Blick über die Flur des Individual- und Gesamtdaseins, gesunder Humor, wenns schief gehen will, und fröhlicher Genuss des Lebens in Zucht und Ehren — das ist doch eigentlich das Erste und Letzte, wonach wir streben und was bei *Hebel* so rein und keusch und geschmackvoll und naturwahr sich findet, wie sonst selten. Wie unmittelbar an das Herz sprechend sind seine *Idyllen*, mit welcher tragischen Gewalt ergreifen seine epischen Gedichte, der eine Welt im Kleinen widerspiegelnde *Karfunkel* und der Statthalter von Schopfheim, wo im Gemeindeleben ein erfreuliches Zeitalter aus dem Grabe eines verruchten Geschlechtes emporblüht! Und ebenbürtige Nummern für unsere Bedürfnisse bietet Hebels, einem kernfrischen Volksgefühl entstammte Lyrik, während wenigstens eines seiner dialogischen Produkte, „Die Vergänglichkeit“, der Unvergänglichkeit sicher ist.

Allem freilich, was er geschaffen, kann füglich vorgeworfen werden, es sei stofflich und formell *nicht weit her damit!* Ist es denn in diesem Sinne weit her mit Goethes *Hermann und Dorothea*, mit Schillers *Wilhelm Tell*, dem ganzen *Ludwig Uhland*, mit *Jeremias Gotthelf* und *Gottfried Keller*? Das war immer der bedenklichste Nationalfehler der Deutschen dies- und jenseits des Rheins, dass sie erst in der Fremde, im „Elend“, die Heimat lieben lernten und daheim vor allem ehrerbietig sich neigten, wenn es nur „weit her war damit“! Das Seminar, wofern es für unser Volk ein Herz hat, wird diesem Stammeslaster nicht Vorschub leisten und also *Hebel* hoch und teuer halten.

Und ferner: Bei aller Hochachtung vor der scharfen und klaren Kunst *Lessings*, einer in den Regionen feinsten Standesbildung schattenhaft sich vollziehenden Dramatik *Goethes* und der um die grossen Gegenstände der Menschheit auf hohem Schaugerüste ringenden Heldenschar *Schillers* werden wir doch gestehen müssen, dass das kleinstädtische Epos des einen und das Hirtenschauspiel des andern *Dioskuren* uns noch *näher* liegen und dass alte Stammverwandtschaft uns auch den biedern *Schwaben Uhland* sehr wert macht, weil er eben tags seines Lebens ein oberdeutscher Mann geblieben ist.

Die Wurzeln von *Uhlands* männlicher Kraft liegen bekanntermassen in der liebevollen Vertrautheit mit dem Volk und dessen Sprache im gesungenen und gesagten Lied und Spruch; und ein tieferes, fruchtbares Verständnis der befreienden Wirkung, die dieser Held in der Literatur

ausgeübt, ist doch nur denkbar, wenn man die nämlichen Bildungseinflüsse auch auf sich wirken lässt. Also Einleben in das *mittelhochdeutsche* Schrifttum und zwar auf Grundlage des erforderlichen sprachlichen Studiums! Die Erfahrung von einigen zwanzig Jahren hat mir den Beweis geleistet, dass die Seminarjugend keinem Stoffe des Deutschunterrichtes ein grösseres spontanes Interesse entgegenbringt und bewahrt, als den Nibelungen, dem Reineke, dem Walter, dem Freidank. Das macht vorab der gediegene, von wenig erstarrten Kulturkrusten verhüllte, deutsche Inhalt, zumal aber auch die mit unserer Mundart so nahe verwandte Sprache.

Hier erfährt das junge Geschlecht die erstaunliche Kunde, wie ein älterer Bruder der noch immer naturwüchsigen, aber auf der Landschaft etwas verbauerten, sonst ziemlich rüstigen Schwester eine glänzende Laufbahn durchgemacht und bei alledem im Gang, Wendung, Gliederbau und im ganzen Auftreten die Abkunft aus demselben ehrenfesten Stammhause in treuer Anhänglichkeit bewahrt hat. Der sprach noch *bruoder, muoter, dienen, lieben, under, hinder, scharpf, úzerwelt, dise, künig, verliuren, müezen, truog, lëben, wönen* u. s. f., und durchweg am besten in kurzen, runden Sätzen, schier wie wir und der gute Hebel. Und wie *beredt* war er, wenn er erzählte von der Kraft und den Stürmen der alten Zeiten und Völker, von Glanz und Ehre, der Freude, dem Leiden und dem unverwüstlichen Humor jener halbverschollenen Geschlechter, wenn er seine klaren und süssen Wörtlein zum Lobe des Maien und der schönen Frauen und milden Fürsten erklingen und in unvergleichlichen Reimen austönen liess, wenn er die Erfahrungsweisheit vieler Generationen in kurzen Doppelzeilen darlegte!

Ja, er sprach *schier* wie wir, nur nicht *völlig*! Da setzt dann auf Grund des verfügbaren Materials die *vergleichende Betrachtung* ein, und manches, was beim gewöhnlichen Betriebe der Sprachlehre noch harter, schwerer Brocken war, fängt an, geniessbar, wissenswert, interessant zu werden. Mundart, Mittel- und Neuhochdeutsch erhalten durch geschickte Nebeneinanderstellung besonderes Gepräge in Laut-, Wort- und wohl auch Satzform; sie werden in ihrer berechtigten Eigenart und Verschiedenheit empfunden und gewürdigt; dem Schüler legt sich der Begriff einer historischen Sprachentwicklung nahe, auch einer sprachlichen Verwilderung und Neugestaltung. Er lernt, die literarische, die politische, kirchliche und Kulturgeschichte Deutschlands — und warum nicht der Schweiz? — in ihrem ursächlichen Zusammenhang betrachten und zieht, einmal reifer an Jahren und Urteil geworden, etwa Folgerungen für die Gegenwart, für unsere Mundart und ihre Bedeutung im Familien-, Schul- und Volksleben.

Den Jüngern der Naturwissenschaft kann die Methodik, ja die Pädagogik überhaupt, nicht dankbar genug sein dafür, dass sie fortwährend betonen, es komme bei der Erkenntnis auf eingehende, alle seelischen Kräfte anspannende Beobachtung des zweckmässig ausgewählten empirischen Einzeldinges alles an. Mindestens die Tüchtigen unter ihnen schweifen schon lange nicht mehr in die fernsten Fernen, um von dort aus einen Einblick in das uns umgebende Naturleben zu gewinnen. Daher kommt es wohl, dass das Interesse, welches sie erregen, oft allgemeiner, kräftiger, nachhaltiger ist, als bei den sogenannten humanistischen Fächern; daher wohl auch, dass ihr Arbeits- und Stoffgebiet seine Grenzen fortwährend ausdehnt.

Vor wenigen Jahrzehnten hat der Seminarlehrplan noch keine Poetik und Stilistik und Literaturgeschichte und eingehende Kenntnis der hervorragendsten Erzeugnisse des deutschen Schrifttums von Ulfilas bis Sudermann den Seminaristen vorgeschrieben, der Griechen und Shakespeares ganz zu geschweigen. Wir treiben da, dünkt mich, durch fremden und eigenen Unverstand bewogen, unheilvolle Hoffart, deren Folgen aus der Erfahrung uns nicht ganz unbekannt sind und für die wir über kurz oder lang verantwortlich gemacht werden. Um die relative Zweckmässigkeit des Alexandriners für das Epos oder Drama bemessen, um Klopstocks Odenlyrik komparativ würdigen, um den Schritt von Goethes Götze zu Iphigenie und Tasso sprachlich, inhaltlich und literargeschichtlich begreifen zu können, braucht es ganz anderer Fähigkeiten, als die sind, welche aus dem Mund und den Heften unserer Durchschnittsseminaristen sich offenbaren. Und wenn diese einmal vernehmen, dass Gottfried Keller, der doch wahrlich in solchen Dingen ein gewichtiges Wort hat, Elsi die seltsame Magd neben Goethes Hermann und Dorothea und Hebels Idyllen dem Homer zur Seite stellte, was werden sie von uns denken!

Mir scheint, wir sollten die heimische Sprache und Literatur, sobald sie der reichsdeutschen ebenbürtig sich erweist, unseren Schülern, die einmal mit den Bedürfnissen und Verhältnissen unseres schweizerischen Volkes zu rechnen haben, vertrauter machen, als es bisher geschehen ist, und ich erblicke bei dem neuen Seminarlesebuch unseres Herrn Kollegen *Utzinger* gerade darin, dass es zu diesem Zweck ausgiebigen Stoff bietet, einen sehr wertvollen Vorzug vor den bisher gebrauchten. Wenn dann das eine und andere peripherische Stück des Sprach- und Literaturgebietes preiszugeben sein wird, so bedaure ich wenigstens es auch darum nicht, weil mir der bildende Wert solcher, weit über dem gesamten geistigen Horizont unserer gewöhnlichen Zöglinge gelegener Stoffe schon lange sehr zweifelhaft gewesen ist.

Eingehendes Verständnis unserer nächsten Umgebung wird das Auge keineswegs abstumpfen für das, in weiteren Kreisen vorfindliche Bildungsmaterial, sondern vielmehr schärfen; darüber wird in unserer Mitte kein Zweifel walten.

Und so werde und bleibe denn der Mundart ihr altes gutes Recht in Haus und Familie gewahrt, und die Schule soll getreulich sorgen, dass jedes Kind dieses mütterliche Erbstück immer von Herzen lieb habe und es in seinem Wert und seiner Würde hochhalte; andererseits soll sie, eben an der leitenden Hand der Muttersprache, den Schüler einführen in die Kenntnis und den schriftlichen und mündlichen Gebrauch des Neuhochdeutschen, damit er befähigt werde, den Geist einmal durch passende Lektüre auszubilden und im öffentlichen und Verkehrsleben geläufig, klar und gut redend und schreibend seinen Mann zu stellen.

C. Das Zeichnen im Dienste der Lehrkunst.

Vortrag, gehalten in der Versammlung des Schweizerischen Seminarlehrervereins, den 11. Oktober 1897 in Baden.

Von Karl L. Born, Zeichenlehrer in Bern.

(Mit Benützung einiger Ideen von Ad. Boldt.)

Der Lehrkunst sind bekanntlich im Schulunterrichte keine geringen Aufgaben gestellt: soll sie doch innerhalb der Grenzen der Möglichkeit (und diese sind ein sehr dehnbarer Begriff) dem Schüler alles dasjenige an Erkenntnis übermitteln, was nach den jeweils geltenden Anschauungen den allernötigsten Bestand der geistigen Requisitenkammer eines gewöhnlichen Erdenbürgers ausmacht. Die Schwierigkeiten der Erfüllung dieser Aufgabe sind nun im frühern Kindesalter keine geringern als bei reifer entwickelten Köpfen; denn wo sie sich zuerst damit zufrieden geben kann, dass das Kind über die Dinge der Aussenwelt etwas weiss, verlangt sie, die Lehrkunst nämlich, dass es in seiner spätern Entwicklung über den gleichen Gegenstand mehr und genaueres wisse; das heisst, dass sein Wissen nicht nur einen grössern Kreis umfassen, sondern zugleich auch tiefer dringen sollte. Das Bild vom Unterricht in konzentrischen Kreisen ist (planimetrisch aufgefasst) deshalb ein unrichtiges oder wenigstens ein unzulängliches sofern man dasselbe nicht auch räumlich vertieft; denn dasjenige Wissen, das den Kern von allem andern ausmacht, sollte zugleich auch am tiefsten gehen; so dass man sagen könnte: da wo die Dinge der Erkenntnis ihr Zentrum haben, sollte der See des Wissens auch am unergründlichsten sein.

Die Lehrkunst muss sich infolge dessen auch nach diesen beiden Richtungen hin betätigen. Immer neue Gebiete in den Bereich der Betrachtung

tung zu ziehen, ist nun nicht schwer bei dem Reichtum, den die Innen- und Aussenwelt bietet. Ermahnungen, in dieser Richtung vorzugehen, sind gewiss selten nötig, verlieren sich sowieso schon zu viele Lehrer in dem Vielerlei des Wissens. Etwas fragwürdiger steht es um die Betätigung des Unterrichtes nach der zweiten Richtung. An Lehrer und Schüler stellt derselbe grössere Anforderungen; für den ersteren in der Lehrkunst, für den zweiten im Fleiss und in der Ausdauer. Das Interesse, welches der jugendliche Geist allem Neuen und Unbekannten entgegenbringt, kann sich hier nicht auf so augenfällige Äusserlichkeiten werfen, sondern muss auf sorgfältig und aufmerksam herausgesuchte Merkmale gerichtet werden. An Stelle des sich Ausbreitens tritt also die Konzentration, an den Platz des oberflächlichen Anschauens das eigentliche Forschen. Die grösseren Anforderungen, welche diese Seite des Unterrichts an die Geistesarbeit der Schüler stellt, sind wohl auch schuld, dass derselbe den Schülern durchschnittlich weniger genehm ist; statt einem mehr nur phantastischen Gedankenspiel erfordert er die Durchdringung der Realität und nötigt so die Schüler, ihnen vielleicht bereits liebgewordene, wenn auch falsche Vorstellungen von den Dingen zu korrigieren und der Wirklichkeit anzupassen. Denn die Vorstellungsbilder, welche der kindliche Geist mit sich herumträgt, sind zuerst durchaus falsche, unzulängliche und entsprechen also nie der Realität. Sei es, dass das Kind (freiwillig oder genötigt) für diese Vorstellungen Zeichen setzt, so verwendet es dazu seine symbolische, ein Strich kann ihm ganz gut Mund, Nase, Finger, Bein, Baumstamm etc. vorstellen. Durch fortgesetztes Beobachten von seiten des Kindes werden die Vorstellungsbilder im Laufe der Zeit neue, konventionelle-richtige finden wir nur bei ganz wenigen, hervorragend begabten Schülern. Richtige Vorstellungsbilder sind aber für einen sichern Fortschritt in der Erkenntnis absolut nötig; man denke hiebei nur, wie lange es der Naturforschung unmöglich war, ein haltbares System aufzustellen, und zwar lediglich aus Grundmangelnder Erkenntnis grundlegender Typen.

Mit Rücksicht auf das Gesagte muss sich der Lehrende also wohl fragen: Wie vermittele ich meinen Schülern richtige, klare Vorstellungen? Die Pädagogik hat schon seit den Zeiten eines Amos Comenius die Antwort darauf gegeben, indem sie sagte: durch Anschauung. Unsere Zeit wird dieser Forderung jedenfalls mehr als jede vorhergegangene dadurch gerecht, dass sie Lehrbücher mit Abbildungen schmückt, Tabellenwerke erstellt, Museen aufsucht, Projektionsapparate aufmarschieren lässt und alles Mögliche versucht, um es an der nötigen Anschauung nicht fehlen zu lassen. Und der Erfolg? Allerdings sieht der Schüler alle diese

Dinge jetzt in natura oder in vorzüglichen Abbildungen, aber seine Anschauung davon ist meist eine recht oberflächliche, unverstandene und sonst unklare. Hat er sich früher an Hand der blossen Beschreibungen gar kein Bild davon machen können, so macht er sich jetzt zum mindesten ein noch unvollkommenes; denn weder er selbst, noch sein Lehrer verstehen es zu kontrolliren, ob er das Vorbild richtig oder falsch gesehen habe. Oder soll etwa die mündliche oder schriftliche Beschreibung irgend eines Tieres, das der Schüler in natura oder in effigie vor sich hat, Rechenschaft darüber geben können, ob er dasselbe auch wirklich richtig gesehen hat? Die blosse Beschreibung sagt nichts oder sehr wenig; wenn es heisst „der Schnabel des Lämmergeiers ist an der Wurzel gerade, an der Spitze aber nach unten umgebogen“, so braucht der Schüler, der dies sagt, dennoch nur eine unvollkommene Anschauung von diesem Schnabel zu haben; lässt man ihn aber über alle möglichen Kleinigkeiten der Erscheinung referiren, so wird eine solche Beschreibung sehr zeitraubend. Zudem setzt sie einen gewissen Grad von Sprachgewandtheit voraus; die Folge davon ist deshalb die, dass der Schüler mit den Augen nur soviel sieht, als er mit dem Munde sagen kann, die Dinge also durch die Brille seiner Sprachfertigkeit betrachtet. Resultat dieser Unterrichtsmethode ist schliesslich eine mangelhaft entwickelte Beobachtungsgabe, die sich dann nicht nur bei jeder Gelegenheit in der Schule selber, sondern, was weitaus schlimmer, sich auch im spätern Leben zeigt.

Infolgedessen muss die Frage an den Lehrer herantreten, ob sich für seinen Unterricht nicht noch ein anderes Hilfsmittel finden liesse, welches ihm mehr als die bis anhin geübten garantirt, dass der Lernende von dem behandelten Gegenstande eine genaue Vorstellung erlange. Hier ist es nun, wo der Unterricht in vielen Schulen einen Schritt vorwärts machen könnte, und zwar überall da, wo es sich in demselben um Vorstellungsbilder der realen Dinge handelt. Über die Gedanken in den Köpfen der Lernenden verschaffen wir uns durch schriftliche oder mündliche Aussprache von ihrer Seite leicht einen Einblick; über die Genauigkeit bildlicher Vorstellungen weniger. Gedanken lassen sich eben in Worte fassen, Formen nur unvollkommen. Wäre dem anders, so bräuchten wir gar keine bildende Kunst und die Offenbarungen formaler Erkenntnis, das eigentlich bildnerisch Schöne, liessen sich ebenfalls in Worten abtun. Diesen Schritt vorwärts sollte man nun allgemeiner wagen und zur Fixirung formaler Vorstellungen auch die Formenschrift, das heisst die Zeichnung des Gegenstandes herbeiziehen. Es ist kein Grund vorhanden, diejenige Seite menschlicher Geistestätigkeit, welche seit Anbe-

ginn ebenso wunderbare Früchte als der Sprachensinn getrieben hat — nämlich den Nachahmungstrieb und den Formensinn noch länger (auf diesem Gebiete des Unterrichts wenigstens) brach liegen zu lassen.

Gewiss wird diese Forderung mehrfache Einwendungen hervorrufen. So die: „das ist zu viel verlangt oder sogar unmöglich“, „das gehört nicht in die Schule“, „das nimmt zu viel Zeit weg“ etc. Sehen wir uns dieselben etwas näher an. Es ist weder vom Lehrer zu viel verlangt, dass er etwas könne, was seinen Unterricht erwiesenermassen fruchtbringender und anregender gestaltet, noch vom Schüler, dass er etwas treibe, was ihm im spätern Leben nützlich werden kann. In die Schule gehört ferner alles, was dazu dienen mag, das Wissen zu festigen und die Erkenntnis zu fördern. Auch der allenfalls vorgegebene Zeitmangel wird nicht dagegen aufkommen können, denn es ist schon gesagt worden, dass eine einlässliche Beschreibung mindestens ebensoviel Zeit kostet. Die Unmöglichkeit muss man sich schliesslich nur nicht selber schaffen. Noch braucht der Lehrer etwas von sich zu verlangen, was über seine Kräfte geht, noch sollen wir den Schülern das Unsinnige zumuten. So wenig als wir von ihnen literarische Leistungen fordern, so wenig können wir Kunstwerke von ihnen wollen. Wir müssen uns eben zunächst mit ganz bescheidenen Leistungen begnügen, wie im Aufsatz und Rechnen auch, und das Bessere von der Entwicklung erwarten. Auch hier wird eben die Übung den Meister machen. Wie viel Unheil richtet übrigens in dieser Sache das Vorurteil an, dass zum Zeichnen von Dingen, wie sie hier in Frage kommen, eine besondere Begabung gehöre! Gewiss gehört Begabung dazu, um Vollkommenes zu leisten, aber es gehört nicht weniger Talent dazu, um über ein Thema einen guten Aufsatz zu machen. Und doch verlangen wir von allen Schülern Aufsätze, und erachten es als selbstverständlich, dass sich gute und schlechte darunter finden. Nun, so verlange man von der zeichnerischen Fertigkeit der Schüler nicht mehr; wohl aber darf man erwarten, dass bei gleichem Aufwand an Zeit und Methode ebenso erfreuliche Resultate die Anstrengung des Lehrers belohnen werden.

Vielleicht gibt es da und dort nun sogar Zeichenlehrer, die eine Ausdehnung dieses Faches nach der angestrebten Seite hin nicht einmal gerne sehen, sei es, dass sie von dieser Tätigkeit der Schüler nur Spielereien und Karikaturen erwarten oder dieselbe für die ästhetische Erziehung überhaupt nicht als nützlich erachten. Diesen Herren zum Trost wollen wir sagen, dass ihr Kultus des Schönen in der Schule durch dieses Zeichnen, wie wir es wollen, absolut nicht gefährdet wird, indem beides sehr wohl nebeneinander Platz hat. Wohl aber sollen die

vielen Rufe, wie sie in neuerer Zeit in mehr als einer Schrift von Naturforschern, Physiologen und andern Gelehrten in die Öffentlichkeit gedrungen sind — an uns nicht ungehört vorübergehen. Über was klagen alle diese Herren? Dass in der Schule so wenig das bewusste Sehen geübt werde! Ich erinnere hier an die Arbeiten Heims, Hirths, Langs. Diese Männer verlangen eine vollständige Umgestaltung des Zeichenunterrichtes zum Zwecke stärkerer Betonung seiner praktischen Seite, nämlich seinem Erfolg fürs Leben. Es ist hier nun nicht der Ort, über die Reformbedürftigkeit in dieser Sache zu reden; wir wollen uns nur an die von diesen und andern Leuten konstatierte Tatsache halten, dass der Grossteil der durch unsere Schulen gebildeten Menschheit von den realen Dingen nur einen unvollkommenen Begriff hat, und zwar lediglich deshab, weil er nicht sehen lernte. Will die Schule diesen Vorwurf mit der Zeit zu nichte machen, so muss sie es anders angreifen und zwar genügt ein reorganisierter Zeichenunterricht in keiner Weise. Diesem fehlt es zudem an Zeit, und er hat wirklich auch noch andere Aufgaben.

Eine gründliche Änderung und Besserung wird hierin nur eintreten können, wenn die Schule mehr als bisher in allen Fächern, wo dies möglich ist, auf die Ausbildung des bewussten Sehens hinarbeitet und den Formen- und Farbensinn, zunächst wenigstens den ersteren, in einer ihm adäquaten Weise sich betätigen lässt. Wir wollen in Zukunft also nicht nur Beschreibungen der realen Dinge mit Worten, sondern auch, wo es irgendwie tunlich, mit Zeichen!

Wieviel können wir nun in dieser Sache vom Schüler verlangen, resp. erwarten, und wie muss der Lehrer vorgehen, um den Schüler in diesem beschreibenden Zeichnen zu einem ordentlichen Resultat zu bringen?

Das ist die eine Hälfte unseres grossen Fragezeichens; die andere ist die: wie und wo können wir im Unterricht vom Nachahmungstalent des Schülers Gebrauch machen und dadurch die zeichnerische Fertigkeit, sowie auch eine Beobachtungsgabe fördern?

Das „wieviel“ hängt allerdings ab vom Alter und von der Begabung des Kindes. Das Alter wird den Grad der Schwierigkeit, die Begabung denjenigen der Schönheit in der Ausführung bestimmen. Allgemein kann es sich um keine „Bilder“ handeln; was der Lehrer in dieser Sache anstreben soll, sind Zeichen als Ergänzung zum gesprochenen Wort und zu der schriftlichen Beschreibung. Als solche sind sie mehr nur erklärender Natur, und werden, da sie sich nur auf das Wichtigste beziehen können, mehr nur schematisch als realistisch sein. Wer hier

zu viel verlangt, wird allerdings Enttäuschungen erleben; wer jedoch nur das Wichtigste aus der Erscheinung herausgreifen lässt, wird die Freude haben, dies auch ordentlich aufgefasst wiederzufinden. Charakteristische Züge an der Einzelercheinung z. B. erkennt nur das geübte Auge, grosse, allgemeine Formen hingegen können auch vom Ungeübten erkannt werden. Dass man von jüngern Schülern noch Einfacheres und noch Allgemeineres verlangen muss, ist selbstverständlich; empfehlenswert wird es gerade auf untern Stufen sein, statt des Ganzen nur Teile derselben darstellen zu lassen. Verfügt der besprochene Gegenstand über einfache Formen, so mag füglich das Ganze gezeichnet werden; Rücksicht auf die aus den Zeichenstunden herübergebrachte Übung kann ja auch genommen werden. Immerhin kann man selbst jüngern Schülern zumuten, nach Besprechung von Tisch, Stuhl, Haus, Brunnen, Uhr, Kirche etc. einen Versuch bildlicher Darstellung zu machen. Ganz abgesehen von der Freude, die es den Meisten bereiten wird, ist gewiss auch das Interesse ein grösseres, wenn es heisst: „ihr dürft oder ihr müsst es nachher zeichnen.“ Sollte aber Zeitmangel daran hinderlich sein, ei nun, so könnte so etwas auch mal an Stelle von was anderem für zu Hause aufgegeben werden. Ja ich glaube, man dürfte ausnahmsweise sogar so weit gehen, leichte Gegenstände, welche der Schüler weder in Natur noch im Bild im Schulzimmer vorfindet, von diesem hie und da nach vorausgegangener Aufforderung zu intensiverer Betrachtung aus dem Gedächtnis zeichnen zu lassen. Der Erfolg, den ich mir für intensiveres Naturbeobachten verspreche, glaube ich gar nicht gering anschlagen zu müssen.

Was nun vom Schüler verlangt wird, das sollte allerdings der Lehrer auch können. In dieser Beziehung steht es besser, als diese gemeinhin glauben machen; immerhin findet man unter ihnen durchschnittlich wenige Freunde für dieses erklärende Zeichnen als unter den Kindern selber. Vielleicht ist es die Scheu, sich auf einem Gebiete vor den Kindern zu produziren, indem man sich nicht sicher weiss; gewiss ist es aber auch eine Folge des seinerzeit genossenen Zeichenunterrichts im Seminar, der auf dieses Bedürfnis der Schule sozusagen keine oder nur wenig Rücksicht nahm. Es ist auch heutzutage nur an wenigen Orten besser; die bestehenden Prüfungspläne machen zudem ein energisches Schwenken nach dieser Seite noch schwieriger. Dem kann aber schon für die Jetztzeit und für die Zukunft abgeholfen werden. Die Wünschbarkeit einer solchen zeichnerischen Ausbildung ist durch die Umstände und die Praxis gegeben; das freie Verfügen über diese Fertigkeit ist ein Bedürfnis geworden, dem man sich nicht mehr entziehen

kann.¹⁾ Bereits im Amte stehende Lehrer mögen sich zu sogenannten Skizzirkursen vereinigen und dort unter Leitung eines praktisch erfahrenen Mannes das Versäumte nachholen; für die zukünftigen kann schon durch zweckentsprechenden Unterricht im Seminar gesorgt werden. Aber auch auf dieser Unterrichtsstufe kann es nicht alleinige Aufgabe des Zeichenlehrers sein, sondern sie ist es ebensogut diejenige aller Fachlehrer, in deren Disziplinen das skizzierende oder erklärende Zeichnen angewendet werden kann. Deutschland geht in dieser Beziehung vielenorts voran. In einzelnen Anstalten werden die Lehramtskandidaten angehalten, neben ihren zeichnerischen Studien Wandtafel-skizzen und Tabellensammlungen anzulegen. Der Gewinn solcher Übungen ist ein doppelter: abgesehen von der persönlichen Förderung, die dem Ausführenden daraus erwächst, verliert er auch die Scheu, später selber in dieser Weise vorzugehen.

Zeichnet der Schüler die Bilder der besprochenen Gegenstände auf die Tafel oder ins Heft, so zeichnet sie der Lehrer an die Wandtafel. Die Art und Weise, wie er die Skizze dort ausführt, ist ebensowenig gleichgültig wie ihre Anwendung. Die Wandtafelzeichnung sollte soviel wie möglich der sichtbare Inbegriff des Wissenswertesten vom besprochenen Gegenstande sein; ein bildlicher Extrakt, sei das Objekt nun *in natura*, im Bild oder nur mit Worten vorgeführt worden. Sie soll also das wiedergeben, was man sozusagen in den Köpfen festnageln möchte, und als solche muss sie deutlich sichtbar, klar und verständlich in der Linie, sowie charakteristisch in der Form sein und wenn möglich auch die Farbe berücksichtigen.

Allgemein zu beherzigen ist zunächst folgendes. Eine Wandtafel-skizze, die nicht während dem Unterricht entstanden ist, erfüllt den Zweck nur halb. Die bereits fertige Zeichnung erregt nie das gleiche Interesse; als solche muss sie durch das Wort erst erklärt werden. Umgekehrt erläutert und illustriert die vor den Augen der Schüler entstandene Skizze gegenteilig das gesprochene Wort, indem sie ihm bildlichen Ausdruck verleiht, sie ist also eine Belebung des sprachlichen Ausdruckes und als solche von weitaus grösserem Interesse. Mit um so mehr Verständnis wird sie deshalb auch der Schüler kopieren.

Die Forderung des Zeichnens in der Stunde setzt allerdings voraus, dass sich der Lehrer auch zeichnerisch auf dieselbe präparire; aber auch

¹⁾ *Anmerkung.* Solche Skizzirkurse haben u. a. bereits in Basel und Zürich stattgefunden; unter den Wünschen, welche die bern. Sekundarlehrer per Zirkular zum Zwecke der Einrichtung von Fortbildungskursen kundgaben, stand in erster Linie ein Skizzir-Kurs.

ihm wird dieser scheinbare Zeitverlust wieder zu gute kommen. Diese Präparation wird nun darin bestehen, dass sich der Lehrende das, was er an die Tafel zeichnen will, sei es aus dem Naturobjekte oder aus einer guten Abbildung, gleichsam extrahire, sofern er nicht über Vorlagen, die zu diesem Zwecke dienlich, verfügen sollte; ferner dass er darüber im klaren sei, in welcher Reihenfolge er das Bild entstehen lassen wolle, wo Besprechungen anzuknüpfen seien u. s. w.

Der Erfolg der Zeichnung für den Unterricht hängt nun nicht bloss von der Präparation ab, sondern auch von ihrer Ausführung. Deutlich sichtbar soll die Skizze auch den Entferntesten das Besprochene übermitteln; das setzt bestimmte, nicht verschwommene Striche voraus. Mit der Kreide muss man kräftig loslegen; der dicke Strich, den sie erzeugt, ist für diese Zwecke gerade dienlich. Anfänger fehlen auch darin, dass sie zu viel zeichnen wollen; feine, kaum sichtbare Härchen an Blättern oder Insektenkörpern, durch Farbnüancen entstandene Zeichnungen auf denselben, Schattirungen, an den Federn die einzelnen Fäden statt des Umrisses, hinwiederum die einzelnen Federn statt einer deutlich ausgeprägten Partie u. s. w. Alles das ist für das Gesamtbild störend, weil die vielen Striche auf die Entfernung hin verschwimmen. Wo ein Strich aber genügt, soll man nicht zwei zeichnen; Teilungen, Einkerbungen, Gelenke deutlich markieren, das Ganze schon gross und die in Wirklichkeit sehr kleinen Teile derselben noch grösser zeichnen. Soll das Bild an der Tafel Wert haben, so muss es charakteristisch sein; d. h. es soll die Erscheinungen, auf welche besonderer Nachdruck gelegt wird, möglichst prägnant wiedergeben. Dafür kann Unwesentliches weggelassen und nur in der Besprechung ergänzungsweise beigefügt werden. Zeichnet man Sammelbegriffe, so muss man das allen Gemeinsame, bei Einzelbegriffen hingegen das Besondere hervorgehoben werden. An eine Verwendung der Farbe kann an der Wandtafelskizze nur im Sinne farbiger Linien und auch da nicht überall gedacht werden. Vom Geschmackvollen zum Lächerlichen wäre auch hier nur ein Schritt. Bei Darstellungen aus dem Tierreich die Farbe des betreffenden Objektes durch Linien in entsprechender Farbe darstellen zu wollen, wäre ein unnützes Unterfangen; besser macht sich die Anwendung da, wo sich mit ihnen zugleich eine bestimmte Vorstellung verbinden lässt, wie in der Geographie, wo Blau Wasser, Grün Wiesen, Gelb oder Braun Felsen, Weiss Schnee bedeuten kann. Auch in der Botanik lassen sich mit den einzelnen Farbenstrichen noch ziemlich leicht die Teile der Pflanze selber andeuten: weiss, rot oder blau je nach Umständen die Blumenblätter, orange oder gelb die Staubgefässe, grün die Stengel oder Blätter.

Gleich wie nun der Lehrer seine Wandtafelskizze nicht unpräparirt den Schülern vorführt, so sollen diese hinwiederum die Zeichnung nicht in ihr Heft bringen, bevor sie dieselbe geistig verarbeitet haben. Das zu Zeichnende muss verstanden sein, ehe es fixirt wird; das Bild des Gegenstandes muss nicht eine Nachschrift, sondern eine Niederschrift genannt werden können. Es handelt sich nicht um ein Kopiren des Gesehenen, sondern um eine Neuarbeit, deren Kontrolle sich wohl am besten dadurch erreichen liesse, dass der Lehrer bei genügend vorgeschrittenen Schülern seine Skizze vor dem Nachzeichnen durch die Schüler vernichtet. Es wird sich dieses zwar nur in Ausnahmefällen praktiziren lassen; zu den Unmöglichkeiten in der Schule gehört es aber absolut nicht. Von formell nicht gar zu komplizirten Gegenständen nach erfolgter methodischer Durcharbeitung eine einfache Zeichnung zu verlangen, heisst keine grössern Anforderungen an den Formensinn des Schülers stellen, als dies eine Beschreibung aus dem Kopf an sein Gedächtnis sein würde. Dafür käme aber das Stiefkind heutiger und vergangener Schulmeisterei, nämlich der Formensinn, sein Nachahmungstalent zu konsequenter, praktischer Anwendung, und der Jammer, dass so viele Leute trotz ihrer bedeutenden Bildung mit verbundenen Augen durch die Welt des Realen marschiren, würde nach und nach auch mehr verstummen.

Wann und wo soll in den Unterrichtsstunden nun gezeichnet werden, und zwar sowohl vom Lehrer wie vom Schüler? Gewiss überall da und dann, wo das gesprochene Wort durch ein einfaches Bild erläutert werden kann, wo der bildliche Ausdruck also deutlicher ist als der sprachliche. Solcher Fälle gibt es nun gewiss viele und zudem fast in allen Fächern, wenn auch weitaus am meisten in den Realien. Sicher ist aber, dass vom Religionsunterricht bis zum Turnen zeichnerische Darstellungen überall zur Erläuterung des gesprochenen Wortes dienen können, wenn schon die Art der Anwendung nicht in allen Fächern eine gleiche sein wird. So bietet der biblische Unterricht vom Apferaltar Kains und Abels an, durch die Zeiten der Arche Noahs, Orahams, Moses und der Stiftshütte, des Salomonischen Tempels und bis hinunter auf die Apostelgeschichte reichlichen Anlass zur Wandtafelskizze. Der Deutschunterricht wird sich überall da auf eine bildliche Erklärung stützen, wo der Inhalt des Lestückes beschreibender Natur ist oder sich an einen realen Vorgang anlehnt, eventuell sogar aufbaut; ich erinnere hier nur an Schillers Lied von der Glocke. Selbst der abstrakte Vorgang beim Rechnen stützt sich mit Vorteil auf sichtbare Zeichen, und werden diese besonders gern beim Einüben der elementaren Zahlbegriffe angewendet. 1 Apfel, 2 Birnen, 3 Kirschen, 4 Füsse, 5 Finger heisst es etwa an Hand einer Tabelle, auf

welcher diese Zeichen stehen. Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie haben eine bildliche Erklärung erst recht nötig.

Auch der Geschichtsunterricht ist gewiss froh, hie und da ein Anleihen auf diesem Gebiete zu machen. Schlachtordnungen, Heerzüge, politische Gestaltung, sogar kulturhistorische Andeutungen lassen sich an die Tafel zeichnen und tragen nicht wenig zum Beleben des Vortrages bei. Ausgedehntere Anwendung erlaubt das Zeichnen in der physikalischen wie mathematischen Geographie. Die Notwendigkeit bildlicher Unterstützung des Gelernten wurde in diesem Fache übrigens schon vor Jahren angestrebt, ich erinnere hier an die beigegebenen Skizzen in Stuckis „Materialien zur Heimatkunde“ oder an die zum Ausfüllen bestimmten Kartenskizzen von Reinhard. Die Anwendung der Zeichnung ist in diesem Fache denn auch eine ungemein vielseitige. Von der Darstellung einzelner Flussläufe, Seen, Bergzüge bis zu ganzen Flussgebieten und Gebirgsmassiven, von der planmässigen Zeichnung des Hauses, der nächsten Umgebung, der Stadt oder des Dorfes bis zum Amtsbezirk u. s. w. ergibt sich eine Skala verschieden schwieriger Aufgaben für Lehrer und Schüler. Sollen die Zeichnungen aber Wert haben, so dürfen sie nicht auf dem Wege des Kopirens entstehen, sondern wiederum die Niederschrift aufgefasster Länderformen, Fluss- und Gebirgszüge haben sie zu repräsentieren. Auch hier haben die Schüler alles Unwichtigere wegzulassen und nur das, was dem geistigen Auge jederzeit vorschweben sollte, in ihre Skizze aufzunehmen. Ein Kanton ist beispielsweise zunächst auf seine horizontale, aber möglichst augenfällige Gestalt zu prüfen und diese dann niederzuschreiben, hierauf die wichtigsten Bergzüge, wo solche vorhanden, in Form von verschieden dicken Linien einzuziehen, deren Knotenpunkte Bergstöcke oder Massive darstellen können; Hochplateaus sind vielleicht mit Bogenlinien zu begrenzen und zu schraffieren; dann können die Läufe der Flüsse und schliesslich die wichtigsten Ortschaften eingezeichnet werden. Aber auch die vertikale Beschaffenheit des Landes bietet Anlass zu einer Skizze: man zeichnet Profile, allerdings in erhöhtem Masstabe; eine Übung, die wie keine andere zeigt, ob der Schüler auf der Karte zu lesen versteht. Immer und alles kann natürlich nicht gezeichnet werden; zuviel getrieben wird auch das Skizzieren dem Schüler lästig; mit Mass angewendet erscheint es ihm als angenehme Abwechslung. Worauf auch hier gesehen werden muss, ist nicht das, dass der Schüler möglichst viel auf seine Skizze zu zeichnen wisse, sondern dass sich in derselben seine richtige Vorstellung von dem betreffenden Lande und das Verständnis für die wechselseitigen Verhältnisse der geographischen Objekte ausweise.

Mit Leichtigkeit lässt sich darstellendes Zeichnen im botanischen Unterrichte verwenden. Das Flächenhafte vieler Gebilde, ihre symmetrische oder gar regelmässige Form ist zur zeichnerischen Darstellung besonders geschaffen. Wurzelformen, Stengel und Verästelungen, Blatt- und Blütenformen, Blatt- und Blütenstände, Formen von Früchten etc. lassen sich ohne gar zu grosse Schwierigkeiten darstellen. Die geringe Grösse der Objekte nötigt allerdings mehr als in jedem andern Fache zu starker Vergrösserung und rein schematischer Darstellung und Wiedergabe.

Die elementarsten Anforderungen an die künstlerische Fertigkeit des Lehrers stellen die Zeichnungen für den physikalischen Unterricht. Mit Geraden, Kreisen und einigen Bogenlinien ist hier sozusagen auszukommen; komplizirtere Maschinen können ebenfalls schematisch dargestellt werden. Mineralogie und Geologie stellen ebenfalls keine zu grossen Anforderungen an das Können des Unterrichtenden; Kristallformen — ideale Durchschnitte durch die Erdrinde — das sind hier die beiden Grenzen, innerhalb welcher sich seine Kunst betätigen muss.

Mehr Schwierigkeiten wird das Zeichnen an die Wandtafel bei Besprechungen aus dem Tierreich bieten. Dass der Lehrer so ziemlich alles aus diesem Gebiete zeichnen können sollte, ist zwar ein schöner Wunsch, aber schlechterdings nicht zu verlangen. In der Beschränkung wird sich deshalb hier der Meister zeigen. Am vorteilhaftesten ist es, einzelne charakterische Teile zu zeichnen, resp. also Glieder, wie Füsse, Schwänze, Schnabel- und Kopfformen auserlesener Typen, dann Schematisches, wie die Anordnung der Federn an den Flügeln, die Mechanik des Flugapparates oder der Beinbewegungen etc. Die niedern Lebewesen bieten weniger Schwierigkeiten; Fische gehören nicht ins Reich des Unmöglichen für die zeichnerische Darstellung durch den Lehrer und auch die Insekten bieten noch zu bewältigenden Stoff. Man vermeide nur soviel wie möglich verkürzte Stellungen, zeichne ein Tier entweder ganz von der Seite, Insekten (Käfer oder Schmetterlinge) besser von oben, und suche überhaupt die einfachste Ansicht heraus. Anerkennend soll hier übrigens hervorgehoben werden, dass, die Bedeutung des skizzirenden oder erklärenden Zeichnens erkennend, — die Autoren sich mehren, welche den Unterrichtsbüchern solche einfache, zur momentanen Darstellung bestimmte Illustrationen mitgeben. Ich denke hier besonders an die recht verständigen Abbildungen, welche Stucki seinen „Materialien für den natur- und heimatkundlichen Unterricht“ eingeflochten hat. Das sind Zeichnungen, welche jeder Lehrer an die Wandtafel und auch das Kind ins Heft zeichnen kann. Auch mehren sich die Werke, welche dem Lehrer speziell solches Zeichenmaterial in die Hand geben wollen;

ich erinnere aus dem Gebiet der Naturgeschichte beispielsweise an die soeben erscheinenden Skizzen von Billeter in Basel.

Kein vernünftiger Mensch wird übrigens vom Lehrer verlangen, dass er Tierbilder à la Flinzer, Specht oder Leutemann an die Tafel zeichne, wohl aber wird der Lehrer selber durch ein Herbeiziehen gezeichneter Formen, also durch erklärende Skizzen, wenn auch nach Massgabe seiner persönlichen Begabung ausgeführt, immer grosse Förderung seines Unterrichts erfahren. Allerdings muss er selber mit Lust und Eifer dahinter gehen; was die Schüler anbelangt, ist sicher, dass die Mehrzahl von ihnen in dieser Sache zu jedem Tun entflammt sein wird. Bei ihnen braucht's keine Sporen, sondern Zügel. Ein Zuviel würde ihnen übrigens nicht so viel schaden wie ein Zuwenig. Und Kinder zeichnen gern, und zwar solche jeden Alters, aber besonders gern in ihren ersten Schuljahren. Warum nachher weniger? Weil das freie Spiel ihrer Phantasie einerseits vom Lehrer konsequent als Schmiererei verdammt, anderseits aber in die Zwangsjacke des Schulzeichenunterrichtes hineingezwängt wird. Der Zukunft ist es vorbehalten, statt diese elementaren künstlerischen Regungen zu unterdrücken, sie in das richtige Geleise zu bringen. Es steht überhaupt zu hoffen, dass der Schulunterricht in nicht zu entfernter Zeit aus dem Zeichen des Schreibkrampfes heraus unter ein glücklicheres Gestirn trete. Es ist auch nicht nötig, dass man aus der Jugend in erster Linie Schriftgelehrte und Schriftsteller mache, wohl aber, dass man dafür Sorge, dass sie mit klaren und auch für das Schöne in der Natur empfänglichen Augen durchs Leben gehe. Wenn dann auch einige Hefte weniger voll geschrieben werden — schadet nichts; vielleicht dass die Bächlein der Phantasie nur um so reicher fliessen.