

Die Krisis des muttersprachlichen Unterrichts [Fortsetzung]

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

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse**

Band (Jahr): **8 (1935-1936)**

Heft 7

PDF erstellt am: **26.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-850455>

Nutzungsbedingungen

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

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

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

Haftungsausschluss

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

Die Krisis des muttersprachlichen Unterrichts

Von Dr. HANS CORRODI, Professor am Seminar Küsnacht

IV. Die Aschenbrödelstellung des Deutschunterrichts.

Ich habe von einer Aschenbrödelstellung des muttersprachlichen Unterrichts in der heutigen, zum mindesten in der deutsch-schweizerischen Schule, gesprochen. Daß der Franzose und der Welsche im allgemeinen ihre Sprache ganz anders pflegen und hochhalten als der Deutsche und Deutschschweizer, ist eine bekannte Tatsache. In jeder welschen Familie, die wirklich Anspruch auf Bildung erhebt — und Bildung ist auf französischem Sprachboden immer mehr oder weniger literarische Bildung! — steht ein Larousse zur Hand und meist auch eine französische Grammatik. Und man bedient sich ihrer! Man schlägt nach, wenn Zweifel über die sprachliche Richtigkeit eines Ausdruckes auftauchen. Wo geschieht das auf deutschem Boden?

Wie viel bedeutsamer die Rolle ist, welche dem muttersprachlichen Unterricht in der Westschweiz zukommt, geht aus den Angaben hervor, die O. Stocker über das neuburgische Schulwesen macht: Dort sind dem Französischunterricht (gemeint ist offenbar die Stufe der Sekundarschule) *zwölf* Wochenstunden eingeräumt (bei uns *fünf!*); das Unterrichtsprogramm fordert einen *zeitlich festgelegten* Unterricht in Grammatik, Rechtschreibung, Wortkunde, Aufsatz, Redewendungen, Vortrag, Lesen. Das Schulzeugnis gibt Noten für Lesen, Aufsatz, Rechtschreibung, Wortkunde, Gedächtnisübungen, Redewendungen. Das sind Äußerlichkeiten, aber sie sind symptomatisch! Ein Unterricht, der zeitlich festgelegt und dessen Ergebnisse in Noten zu beurteilen sind, steht dann nicht nur auf dem Papier, sondern muß erteilt werden! Auf deutsch-schweizerischem Boden liegen die Verhältnisse wohl am günstigsten auf dem Gebiet der Primarschule; sie hat sich in den letzten Jahrzehnten als die beweglichste, neuen Einflüssen am zugänglichste (vielleicht auch den Irrlehren am zugänglichste!) Stufe erwiesen. Leider kenne ich diese Verhältnisse nicht aus längerer eigener Unterrichtserfahrung und frage darum nur: liegt dem muttersprachlichen Unterricht eine durch alle Jahresstufen gehende, synthetische aufbauende Sprachlehre zugrunde, welche die Muttersprache nicht als etwas bereits Gegebenes und Mitgebrachtes benützt, sondern es als ihre Aufgabe betrachtet, sie, wenn nicht wie eine Fremdsprache, so doch wie eine dem Kinde fremde Sprache zu *lehren*? Wird der Wortschatz in konzentrischen Kreisen von den Dingen des täglichen Lebens und der nächsten Umgebung aus bis zu den Fernen der Welt und den Tiefen des geistigen Lebens (soweit dies möglich ist!) *systematisch* und unermüdlich aufgebaut, bereichert und vor allem ununterbrochen auch eingeübt? Werden die Redewendungen (aus denen die Sprache in Wirklichkeit besteht!), so sorgfältig gesammelt, erklärt, angewendet, eingeübt, wie es im fremdsprachlichen Unterricht mit Gallizismen und Anglizismen geschieht? (Der Mittelschullehrer macht regel-

mäßig die Beobachtung, daß die Schüler die sprichwörtlichen Redewendungen, die ja erst der Sprache Farbe und volkstümliche Frische geben, in einem erstaunlichen Umfange *nicht* kennen!) Wird der Wortschatz zu Wortfamilien, zu Synonymreihen oder in Gegensatzpaaren zusammengestellt und damit geordnet, verassoziiert, gefestigt? Wird die Kunst des genauen und treffenden sprachlichen Ausdrucks, der sachlich und sprachlich treffsicheren, stilistisch lebendigen Schilderung mit der Stufe angepaßten, sich steigernden Anforderungen gepflegt? Wie vielgestaltig die Möglichkeit eines solchen Unterrichts in „Wortkunde und Redewendungen“ ist, ergibt ein Blick in Fritz Rahns „Die Schule des Schreibens“¹⁾; leider beginnt dieser Kursus erst mit einer Stufe, die unserer 5. Primarklasse entspricht.

Die Verhältnisse auf der Sekundarschulstufe, zum mindesten der zürcherischen, kenne ich aus eigener 15jähriger Tätigkeit und glaube somit konstatieren zu dürfen, daß ein Unterricht, der den obigen Anforderungen entsprechen würde, nicht, oder nur vereinzelt in Ansätzen erteilt wird und wegen Zeitmangel nicht erteilt werden kann. Nach dem zürcherischen Lehrplan sind dem Deutschunterricht (wie der Fremdsprache!) 5 Stunden zugewiesen; die als 2 Stunden Lesen und Vortrag, 2 Stunden Aufsatz, 1 Stunde Grammatik anzusetzen sind. Das Grammatiklehrmittel von Utzinger ist vortrefflich in der Klarheit seines Aufbaues, aber es ist eine *analytische* Sprachlehre, beschränkt sich größtenteils auf die Herausarbeitung und Einprägung des grammatischen Systems, bringt aber nur wenige und durchaus ungenügende Übungen zur Förderung des sprachlichen *Könnens*. (Sehr viel besser ist da die aargauische Sekundarschule daran, die in ihrem „Sprachbuch“ von Alfred Lüscher ein sehr reiches Übungsmaterial zur Verfügung hat.) Es ist aber nach meiner Erfahrung nicht möglich, in der einen Stunde Grammatik auch nur das Lehrbuch von Utzinger durchzuarbeiten. Es bliebe also nichts anderes übrig, als für diese stilistischen Übungen die Aufsatzstunden zu verwenden — wo bliebe dann aber der eigentliche Aufsatzunterricht (von dem nachher die Rede sein soll)? Daß die beiden Stunden für Lesen und Vortrag erst recht ungenügend sind, liegt auf der Hand. In diesen Stunden sollte vor allem „bildender“ Unterricht betrieben werden, sollte der Schüler an die Bildungsschätze unserer Kultur herangeführt werden, sollte ihm der Blick für die Welt, für das Leben, für den Menschen, für die Tiefen des Herzens und des Geistes geöffnet werden; es sollte aber auch die Kunst des Lesens gepflegt, die Kunst der Rezitation, des Erzählens geübt werden (und zwar konsequent und unermüdlich, und in reicher Abwechslung, immer neuer Aufgabenstellung, eine Pflicht, die in gewissen Schulen in bedauerlicher Weise vernachlässigt wird); es sollten vorbereitete Vorträge gehalten und der freie Vortrag gepflegt werden (nach dem Leben, Erlebnissen, Erinnerungen, Anekdoten usw.) und alles das in diesen unmöglichen zwei Stunden! Daneben

¹⁾ Fritz Rahn, Die Schule des Schreibens, Unterstufe, Oberstufe, Mittelstufe, 5 Hefte, dazu drei Lehrerhefte. Frankfurt. 4. — 10. Auflage, 1934.

dient der Deutschunterricht auch als „Mädchen für alles“: es soll „Verkehrslehre“ getrieben, es soll die Berufswahl vorbereitet werden durch das Studium von Bildermappen, es soll womöglich noch „Völkerbundsunterricht“ und Antialkoholpropaganda und weiß Gott was alles noch, sagen wir einmal „betrieben“ werden! Und wo soll man das alles unterbringen als in den Deutschstunden (falls man sie nicht etwa auch noch für Buchhaltung, Geometrie oder — Fremdsprachenunterricht verwendet, was auch schon vorgekommen sein soll!)? Es wäre eine bescheidene, *absolut minimale* Forderung, wenn für den Unterricht in der Muttersprache gefordert würde: 2 Stunden Grammatik und stilistische Übungen, 2 Stunden Aufsatz, 2 Stunden Lesen und Erzählen, 1 Stunde Rezitation und Vorträge, insgesamt 7 Stunden. Daß aber auch in allen andern Fächern der Pflege des richtigen, treffenden und genauen sprachlichen Ausdruckes volle Aufmerksamkeit zu schenken ist, ist eine primäre und selbstverständliche Forderung. Jedes Sachgebiet erfordert seine Fachsprache; sie kann nicht in den Deutschstunden, sie muß mit der Sache selbst erarbeitet werden. An gewissen Mittelschulen hat man, in Würdigung dieser Tatsache, angefangen, *auch in den realistischen Fächern Fachaufsätze* zu verlangen; warum sollte das nicht auch auf der Sekundarschulstufe möglich sein? Warum sollten die Lehrer der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung ihren Kollegen von der sprachlichen Richtung nicht in ihrer so außerordentlich schwierigen Aufgabe zu Hilfe kommen? Sie sind mitverantwortlich für das sprachliche Können ihrer Schüler!

Nicht besser, sondern zum Teil noch viel schlimmer liegen die Verhältnisse an den Mittelschulen. Das Gymnasium¹⁾ weist dem Deutschunterricht 3—4 Wochenstunden zu, das zürcherische Literaturgymnasium z. B. 22 Jahresstunden, neben 39 Stunden für Latein, 28 für Griechisch, 20 für Französisch usw., das Realgymnasium z. B. 23 Jahresstunden Deutsch neben 34 für Latein, 23 für Französisch, 29½ für Mathematik usw. Angesichts dieser Zahlen begreift man die geharnischte Erklärung, die Prof. Max Zollinger (Zürich) abgegeben hat, die Verhältnisse könnten erst dann besser werden, „wenn man dem muttersprachlichen Unterricht endlich das *Existenzminimum* an Wochenstunden zubilligt, auf das er als Übungsfach unbedingt angewiesen ist. Das sind auf der Oberstufe 4 Stunden, keine weniger...“ Man begreift aber auch den äußerst scharfen Angriff Prof. Dr. E. Howalds an der Badener Tagung gegen das Realgymnasium, das er als „ein furchtbares Gebilde“, etwas, vom Gesichtspunkte eines neuen Kulturempfindens „Unbegreifliches, ja vom pädagogischen Standpunkt geradezu Unsittliches“ bezeichnete. Besser liegen die Verhältnisse vor allem an den Seminarien; am zürcherisch-kantonalen Seminar sind dem Deutschunterricht 4—6 Wochenstunden zugewiesen; eine einsichtsvolle Schulleitung hat auch bei den neuesten Änderungen des Lehrplanes in richtiger Erkenntnis der Bedeutung der Muttersprache insbesondere für den Volksschullehrer auf Erhöhung der Stundenzahl hingearbeitet und hat es ermöglicht, daß der Unterricht zum Teil (Vorträge, Rezi-

tationen, stilistische Übungen) in Halbklassen erteilt werden kann. Trotzdem sind wir auch da von einem Existenzminimum noch weit entfernt: als solches müßte, auch bei bescheidenen Anforderungen, ein durchgehender vierjähriger Kursus von 6 Wochenstunden betrachtet werden.

V. Der muttersprachliche Unterricht ist nicht ein einheitliches Fach, sondern ein Konglomerat von Fächern.

Mit Neid schauen die Kollegen der andern Fächer auf diese Stundenzahl — sie geben sich oft nicht Rechenschaft darüber, daß hinter der Bezeichnung „Deutsch“ in Wahrheit ein ganzes *Konglomerat von Fächern* verborgen ist. Die Hauptaufgabe des Deutschunterrichtes ist selbstverständlich die eigentlich „bildende“: er hat in erster Linie die Möglichkeit, die Schüler unmittelbar an die Quelle der „Bildung“ heranzuführen, an die unvergänglichen Kulturgüter der Nation. Er hat aber auch — zusammen mit dem Fach der Geschichte — die Aufgabe zu erfüllen, die Prof. Dr. E. Grisebach auf der Badenertagung (Jahrbuch 1932, S. 21) als „Einführung in die *Philosophie*“ gefordert hat: „daß die konkreten Konflikte der Zeit, mögen sie nun in der Politik Europas, in der Parteipolitik des eigenen Staates, in dem Widerspruch der Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, in Kultur- und Konfessionskämpfen, in der parlamentarischen und gesetzgebenden Arbeit, in der modernen Literatur oder Kunst zutage treten, dem Schüler gezeigt und mit ihm besprochen werden“; er soll an Hand der Lektüre in die Probleme des Weltgeschehens, des Geisteskampfes, des Menschseins einführen. Hiezu gehört aber auch, was *Literaturgeschichte* genannt zu werden pflegt (denn um eine eigentliche Geschichte kann es sich gar nicht mehr handeln!); mit der Schilderung der Lebens- und Bildungskämpfe der großen Geisterheroen führt sie den Schüler tiefer in das Wesen des Lebens und die konkreten (nicht theoretischen!) Möglichkeiten des Menschseins ein, als irgend ein anderes Fach es kann; sie ist aber zugleich und vor allem *Geistesgeschichte*, denn nur der muttersprachliche Unterricht hat die Möglichkeit, die Schüler wirklich in breiterem Umfange an die Quellen, an die Erzeugnisse der großen geistigen Flutungen und Strömungen der Aufklärung, der Sturm- und Drangzeit, der Klassik und Romantik, des Realismus und Naturalismus hinzuführen. Man mag das „Historismus“ schimpfen, Tatsache ist, daß ein Mensch, in dem der Begriff der *Entwicklung*, unter dessen Herrschaft das ganze hinter uns liegende Jahrhundert steht, nicht lebendig ist, als Ignorant ins heutige Geistesleben eintreten würde. Zu den Aufgaben des Deutschunterrichtes gehört aber auch die *Sprachgeschichte*, heute eine eigene, unübersehbar gewordene Wissenschaft, die dem Schüler Einblick in das Wesen und Werden der Sprachen überhaupt geben sollte: auch auf diesem Gebiet kann nur durchaus Fragmentarisches und Unzureichendes geleistet werden, bei weitem nicht, was etwa in den klugen und feinen „Arbeits-Heften für den Deutschunterricht“ von Lotte Müller und E. Martens (Leipzig, 1931/32) gefordert wird; denn in Wirklichkeit können diesem Unterricht nur wenige Stunden zugewiesen werden, von denen dann die *Einführung ins Mittelhochdeutsche* und die zugehörige Literatur noch den größten Teil verschlin-

¹⁾ Nach dem neuen Lehrplan des Kant. Gymnasiums in Zürich, vom 15. Januar 1935.

gen. Dazu kommt nun aber noch die eigentliche *Schulgrammatik*, mit *Poetik*, *Metrik*, *Stilistik*, Dinge, die alle so kurz abgetan werden müssen, daß sie erfahrungsgemäß nie genügend „sitzen“, trotzdem sie zu dem primitivsten Handwerkszeug z. B. eines Volksschullehrers gehören sollten.

Und doch ist mit all dem erst die Hälfte der Aufgabe des Deutschunterrichtes genannt; denn, *was vor allem Zeit erfordert, das ist nicht das Beibringen eines bestimmten Wissens, sondern eines Könnens, das unbedingt verlangt werden muß*. Es genügt nicht, dem Schüler einen Überblick über die Lautlehre zu geben, er muß auch zu richtigem Sprechen erzogen werden; mit ein paar Regeln aus der Stilistik ist gar nichts getan: ein guter Stil muß in jahrelanger Übung erarbeitet werden. Damit tauchen auch an der Mittelschule alle jene Aufgaben der Sprecherziehung, des Lesens (das allein ist eine schwere Kunst, die nur wenige wirklich erlernen), des Vortrags, der Rezitation (wo schwere Hemmungen, die insbesondere für den Charakter des Deutschschweizers bezeichnet sind, nur durch intensive und nie abbrechende Übung überwunden werden können), des Schreibens, der Stilbildung usw. auf.

Alle diese Aufgaben sind aber von primärer Bedeutung für jeden Menschen: von seiner Fähigkeit, seine Ideen mündlich oder schriftlich darlegen zu können, hängt nicht nur die kulturelle, sondern auch die soziale Stellung eines jeden ab. Auf allen diesen Gebieten kann aber nur unzureichendes Stückwerk geleistet werden, denn auf keiner deutschschweizerischen Schule sind meines Wissens diesen Fächern durchgehende Stunden reserviert. Fast überall kann der Lehrer eigentliche Übungsstunden nur auf Kosten des darbietenden und handelnden Unterrichtes einsetzen; er muß, um z. B. das freie Erzählen, die Kunst der mündlichen Analyse und Zusammenfassung eines gegebenen Stoffes zu üben, sich an den Meisterwerken der Dichtung vergreifen, muß die edelsten Schöpfungen des Menschengeistes der unbeholfenen, verzerrenden, stilistisch kläglichen Wiedergabe durch die Schüler aussetzen. Der Lehrer hat nur die Wahl zwischen dieser skandalösen Verhunzung idealer Geistesgüter oder dem Verzicht auf seine Aufgabe, das freie Sprechen und Erzählen zu üben, denn nur ununterbrochene Übung führt zum Ziele, mit einer *gelegentlich* dafür reservierten Stunde ist nichts getan.

Am schlimmsten steht es mit dem Aufsatzunterricht. Ein ernsthafter Aufsatzunterricht hätte eine ähnliche Aufgabe zu erfüllen, wie der Zeichenunterricht: er müßte in sorgfältigem und systematischem Aufbau die Schüler anleiten, zusammen mit dem Lehrer, in *gemeinsamer* Arbeit, zuerst die Dinge der nächsten Umgebung in sprachlicher Form nachzuzeichnen, mündlich und schriftlich, dann in konzentrischen Kreisen immer fernere und kompliziertere Gegenstände in seinen Bereich ziehen, den Schülern gewissermaßen die Augen für die sprachliche Perspektive öffnen, um sie zuletzt in die geistigen Räume einzuführen, sie die Wesensart, die Formen und Verhältnisse, die Farbenkontraste, die Tönungen und Schattierungen, die Lichter, das Helldunkel der geistigen Dinge erfassen und festhalten zu lehren. Diese Aufgabe wäre um so viel wichtiger als die des Zeichenunterrichtes, als die Welt der geistigen Dinge reicher

und bedeutungsvoller ist als die der körperlichen und als Sprechen und Schreiben für die meisten Menschen wichtiger ist als die Fähigkeit der zeichnerischen Gestaltung. Für den Zeichenunterricht aber sind *an den meisten Mittelschulen* 2–3 Wochenstunden angesetzt, für *den Aufsatzunterricht keine einzige*. Ich kenne keine Mittelschule, an der dem Aufsatzunterricht die gleiche Zeit zugemessen wäre wie dem Zeichnen; ich kenne keine, in der Zeit reserviert wäre für einen aufbauenden und systematischen Aufsatzunterricht. Die „Methode“, die heute insbesondere an den Mittelschulen „herrscht“, gleicht dem Verfahren jenes Schwimmlehrers, der seine Schüler alle Vierteljahre ein- oder zweimal ins Wasser wirft, die Ertrinkenden dann unwirsch herausreißt, ihnen in offenem oder unterdrücktem Zorn erklärt: „Ihr könnt ja immer noch nichts; es ist ganz bedenklich, wie es mit eurem Schwimmen steht!“ worauf er im nächsten Vierteljahr vielleicht etwas Theorie über das Wasser und über Arm- und Beinbewegungen von sich gibt, die Schüler aber sorgfältig vom Wasser fern hält, um nach Ablauf der Frist das sinnvolle Spiel von neuem zu beginnen . . . Nicht umsonst ist es ein öffentliches Geheimnis, daß der Aufgabenstellung in diesem Fache an nur allzuvielen Orten eine häusliche Katastrophe folgt: Wer soll diesen Aufsatz nun machen? Der Schüler selbst ist ratlos, führerlos, hilflos, weiß weder wie das Thema aufzufassen, noch anzupacken, noch durchzuführen ist: es beginnt ein erbitterter Kampf mit Vater und Mutter oder älteren Geschwistern, bis schließlich — um dem Elend ein Ende zu machen — das Familienglied mit den schwächsten Nerven zusammenbricht und das Kreuz auf sich nimmt, um sich dann nachher sagen zu lassen, daß sich diese Kreuztragung auch nur als Stümperei erwiesen habe . . . Von den Früchten dieser „Aufsatzmethode“ habe ich zu Anfang meiner Artikelreihe gesprochen.

VI. Wie ein ersprißlicher Aufsatzunterricht zu gestalten wäre.

Wie müßte denn ein Aufsatzunterricht, der diese Bezeichnung wirklich verdiente, gestaltet werden? Der „freie Aufsatz“ ist in den letzten Jahren schwer angefochten worden: auch er hat sich als „Schundliteratur“ entpuppt. „Der freie Aufsatz hat in seiner gegenwärtigen Form keine Berechtigung mehr“ (W. von Molo), „Die Phrase ist das verheerende Gift, die eigentliche Krankheit des Zeitalters“ (Wassermann), „Der Schulaufsatz ist nicht zu reformieren, sondern zu beseitigen“ (Döblin) usw.¹⁾ In der Schweiz haben die Forderungen der Reformen, der Jensen und Lamszus, Scharrelmann, Gansberg, Linke usw. Anklang gefunden, sie haben sich wohl an den meisten Schulen durchgesetzt: das Ergebnis dieser Reform nach dreißig Jahren ist das heutige Chaos. Trotzdem möchten wir den freien Aufsatz nicht bekämpfen, ihn nicht missen. Was an der Reform gut und notwendig war und ihr zum Durchbruch verholfen hat, muß uns bleiben. Wesentlich ist, daß der Aufsatz *Produktion* und nicht nur mechanische Reproduktion ist, daß er aus dem Erleben des Kindes ersprißt, daß er seine Erfahrungskreise nicht überschreiten soll, daß

¹⁾ Siehe W. Schneider, Meister des Stiles über Sprach- und Stillehre, 1922.

er aus *lustbetonten* Vorstellungen erblühe, aus der Freude an sprachlicher Formung, als eine organische, bei aller Primitivität künstlerische Leistung, auf höhern Stufen aus dem geistigen Erlebnis, aus Lust an der Gestaltung und dem Ausdruck erlebter Ideen.

Neben diesen freien Aufsatz soll ein Aufsatzunterricht treten: auf allen Stufen sollen Aufsätze jeder Art gemeinsam von Schüler und Lehrer erarbeitet werden. Und so gut im Rechnen Aufgaben nicht gestellt werden, wenn nicht die Behandlung ähnlicher Probleme vorangegangen ist, soll im allgemeinen (eine gelegentliche Abweichung von der Regel wird immer reizvoll sein!) auch kein freier Aufsatz gefordert werden, wenn nicht eine ähnliche Aufgabe zusammen von der Gemeinschaft gelöst worden ist. Selbstverständlich sind die Themen dem Alter der Schüler anzupassen; Anregungen finden sich in den Büchern von Fritz Rahn, Wilh. Schneider, Suzanne Engelmann, Broder Christiansen in Hülle und Fülle.

Wie aber soll das gemacht werden? Ich beschränke mich auf ein paar Beispiele, die an der Mittelschule durchgearbeitet werden können, aber auch schon (mit kleineren Anforderungen) auf der Sekundarschulstufe möglich wären. Das geeignetste Material für solche Klassenaufsätze liefern Bilder. Wir haben heute Überfluß an herrlichen Reproduktionen: für jede Stufe ist es möglich, Bilder großer Meister zu finden (und damit jeden Kitsch peinlichst zu meiden, auch den modernen und modischen!), welche die Phantasie beflügeln, die Lust zur sprachlichen Gestaltung anregen, den Aufsatz zu einer lustbetonten Arbeit (wenigstens für die Begabten), nicht zu einer Marter machen. Eine mündliche Besprechung des Bildes geht natürlich voran; denn vor allem soll das Bild einmal bis in alle Einzelheiten richtig verstanden werden. Es folgt nun, mehr aus praktischen Gründen, die Aufstellung einer genauen und alle Einzelheiten ordnenden Disposition (wobei darauf hinzuweisen ist, daß immer mehrere Dispositionen möglich sind und man alle Themen auf ganz verschiedene Weise in Angriff nehmen kann!), worauf die Schüler in *freier* und produktiver Tätigkeit, nicht etwa den eingetrichterten Ergebnissen einer Besprechung folgend, allein nur geleitet durch die Disposition, die sprachliche Aufgabe zu bewältigen versuchen. Mit diesen *Entwürfen* stellen sie sich nun zur entscheidenden Arbeit ein: zur gemeinsamen Festlegung der besten Fassung. Punkt um Punkt der Disposition wird nun redaktionell bereinigt: die Schüler lesen ihre Fassungen vor, die anschaulichsten und sinnvollsten Ausdrücke, die treffendsten Wendungen, die besten Verknüpfungen werden festgehalten, zugleich aber auch alles Unpassende, Danebenschießende, Schiefhörige, Oberflächliche, Unanschauliche, Nichtssagende, Unlogische, Mißverständene, Halberfaßte, Verknorxte und Vertrackte nicht nur zurückgewiesen, sondern besprochen! Der Lehrer macht dabei die Erfahrung, daß die feinsten Ohren der Klasse das Treffende sofort heraushören — auch wenn sie es selber nicht gefunden haben —, aber auch, daß eine Unmasse von unverdautem, halb- oder falsch verstandenem, sprachlichem Strandgut angeschwemmt wird, so daß sich der Lehrer nur in die Haare fahren und fragen muß: Warum macht man diese Übungen nicht schon längst?! Diese in gemeinsamer Arbeit

gefundene Fassung wird nun Punkt für Punkt von allen aufgeschrieben; der so entstandene Aufsatz kann, als Diktat wörtlich gleichlautend, mit Gewinn von der ganzen Klasse korrigiert werden, wobei die Schwierigkeiten orthographischer und interpunktioneller Art besprochen werden. Es wird somit durch diese Arbeit der schon unter einer schweren (und oft entmutigenden!) Bürde der Korrekturen seufzende Deutschlehrer nicht weiter belastet. Der Gewinn zeigt sich augenblicklich: eine ähnliche, in allem Stofflichen verschiedene, in der ganzen Art des Anpackens, des Aufbaues, des Ausdrucks aber entsprechende Arbeit wird nun mühelos und ohne Klagegeschrei und häusliche Revolutionen gelöst.

An Hand von Bildern ist heute fast jedes Lebensgebiet auf die bequemste Art erreichbar; es bleiben aber auch andere Möglichkeiten offen: vor allem die Welt der Dinge selbst! Die untern Stufen mögen sich vor allem darin üben, die Dinge der nächsten Umwelt sprachlich genau zu erfassen: Gegenstände, Bewegungen, Handlungen, Ereignisse, Arbeitsvorgänge; diese Aufgaben können aber auch später, mit gesteigerten Anforderungen noch dienen: mit welcher Genauigkeit, Anschaulichkeit und Treffsicherheit man einen „tropfenden Wasserhahn“, „aufsteigenden Zigarrenrauch“, den „Sprung eines Hundes“, einen „Laubfrosch beim Fliegenfangen“, die „Fledermaus“ oder den „Igel“ aus der naturwissenschaftlichen Sammlung beschreiben kann, möge man bei W. Schneider („Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht“) nachlesen. Andere Möglichkeiten wären z. B. die Schilderung eines gemeinsam betrachteten (vom gleichen Standpunkt aus gesehenen!) Innenraumes, der Schulstube, eines Zimmers im Landesmuseum, einer Waffenhalle, eines Kircheninneren, einer Straße, eines Dorfplatzes, einer Stadt vom Berge aus gesehen, einer Landschaft: eines Stückleins Wiese mit einer Fernsicht, einer Pflanze, einer Blume nur, einer Eiche oder Buche, eines Experimentes mit der Luftpumpe, Beobachtungen unter dem Mikroskop usw.

Daneben sind aber Aufgaben ganz anderer Art nicht zu vernachlässigen: es ist die Fähigkeit sprachlicher Zusammenfassung eines geistigen Ganzen, der logischen Verknüpfung, richtigen Proportionierung, klaren Linienzeichnung zwecks umfassenden Überblicks zu üben, Dinge, die für das praktische Leben von höchster Bedeutung sind. So müssen Inhaltsanalysen von Erzählungen, Dramen, aber auch von Aufsätzen gedanklichen Inhalts, Abhandlungen usw. geübt werden: Zusammenfassungen in 10–20 Wörtern, in 200, in 500 Worten (ungefähr!) mit Herausarbeitung alles Wesentlichen, Ausmerzungen aller Einzelheiten und Nebensachen (was den Schülern außerordentlich schwer fällt und unzählige Übungen erfordert!), mit abgewogener Proportionierung der Teile, Klarlegung aller Linienzüge der Handlung oder gedanklichen Entwicklung usw. Auch solche Stilübungen können, nach genauer Disposition niedergelegt, dann in gemeinsamer Arbeit redaktionell bereinigt werden.

Einer weitem Gruppe von Aufsätzen mag das interessanteste und unerschöpflichste Thema zugrunde gelegt werden: der Mensch selber. Charakteristiken nach dem Leben in Form von Lebensbildern gehören zu den reiz-

vollsten Aufgaben, die überhaupt gestellt werden können; nicht, die im Thema liegen; all die Lebenserfahrungen, auf die sie sich stützen sollten, scheinen aus ihrem Gedächtnis ausgelöscht zu sein, in einer mündlichen Diskussion ergibt aber das eine das andere, ungeahnte Möglichkeiten erschließen sich, es häufen sich solche Stoffmassen, daß die Frage zum Hauptproblem wird: Wie kann dieser Stoff geordnet, aufgebaut, in einer logischen Entwicklungsreihe dargestellt werden. Das eine Mal mag man sich mit diesem Ziele, einer klaren, durchdachten Disposition zufrieden geben, ein anderes Mal mag man das Ganze oder einen Teil der Arbeit ausführen lassen und alsdann redaktionell in gemeinsamer Arbeit bereinigen: man wird immer wieder die Erfahrung machen, daß diese letztere Aufgabe einer stilistischen Durcharbeitung notwendig ist; denn gerade die Sprache, die uns am leichtesten fällt, die Sprache des Gebildeten mit ihren Abstraktionen, liegt den Schülern am allerwenigsten.

bei Gotthelf (und andern) findet man wundervolle Musterstücke, deren Disposition man ohne weiteres anwenden kann: 1. Beobachtung der zu schildernden Person in einer Szene, 2. Rückblick auf ihre Vergangenheit und Entwicklung, 3. ihr Charakter, wie er sich im Umgang mit Familie und weiterer Umwelt in Gesinnung und Tat zeigt (so führt z. B. Gotthelf „Elsi, die seltsame Magd“ ein). Als Klassenarbeit wird nur in Ausnahmefällen das Leben selbst ein „Opfer“ der Behandlung darbieten, das alle kennen; dafür besteht die Möglichkeit, aus Erzählungen und Dramen heraus solche Lebensbilder zusammenzutragen und in gemeinsamer Arbeit zu formulieren und abzurunden. Hat der Schüler auf diese Art einmal gelernt, wie man eine solche Arbeit überhaupt angreift, so kann er sie nun auch auf das Leben übertragen, und oft genug wird man Arbeiten bekommen, die zu lesen eine wahre Freude ist. Daran anschließend mag man den Versuch machen, in gemeinsamer Arbeit eine allen bekannte geistige Gemeinschaft zu charakterisieren, ein Dorf, eine Stadt oder ein Stadtquartier, eine Klasse, eine politische Partei usw.

Auf den obersten Stufen eröffnet sich ein unerschöpfliches Gebiet: all jene Probleme aktueller Art, deren Behandlung Griesebach als „Einführung in die Philosophie“ gefordert hat. Stellt man die Schüler ohne weiteres vor diese Probleme, so stehen sie ihnen meistens mit erschreckender Hilflosigkeit gegenüber und sehen alle die Möglichkeiten

Solche Übungen aber erfordern Zeit, genau so gut, wie eine durchgearbeitete Zeichnung Zeit erfordert; ein einziger Aufsatz mag so 4–6 Stunden in Anspruch nehmen. Es ist ganz und gar unmöglich, dem Deutschlehrer, der mit allen seinen *vielen* Fächern in ärgster Bedrängnis lebt und in wenigen Stunden das Unmögliche möglich machen sollte, auch noch diese Arbeit aufzubürden. Entweder stellt man dem Lehrer für diese Aufgabe wie für jede andere die notwendige Zeit zur Verfügung oder man gebe sie auf und sage mit A. Döblin und anderen: „Der Schulaufsatz ist nicht zu reformieren, sondern zu beseitigen.“

Zur Behandlung der Lyrik auf der Oberstufe der Mittelschule

Von Dr. FRITZ MICHAËLIS, Realschulprofessor in Wien

(Auszug aus einem in der Germanistischen Arbeitsgemeinschaft gehaltenen Vortrage)

Ein sehr wichtiger Stimmung schaffender Umstand ist das Zusammenfassen von Gedichten zu Gruppen. Solche Gruppen sind zum Beispiel Jahreszeitengedichte, Tageszeitenlyrik, Wald, Pflanze, Baum, Tier, Heimat, Wien im Gedicht (siehe die gleichnamige Anthologie von J. K. Ratislaw¹⁾), die österreichischen Lande im Gedicht (herausgegeben von Max Mell²⁾), Flüsse, Wasser, Meer, Heide; der Bauer im Gedicht (Lesehefte von Zellwecker und Laßmann³⁾), Arbeiter, Großstadt, Verkehr usw. Viele Anthologien gruppieren ja ihren lyrischen Inhalt nach Stoffgebieten, so als eine der ersten die Sammlung von Ferdinand Gregori, „Lyrische Andachten“; auch das „Hausbuch deutscher Lyrik“ von Avenarius.

Ein besonders günstiger Fall ist es, wenn uns der Dichter selbst einen Zyklus bietet, wie Lenau in den „Schilfliedern“, Droste-Hülshoff in ihren Heide- und Moorge-dichten, Liliencron in seinen „Heidebildern“.

Von der Wichtigkeit des Gedichtvortrages durch den Lehrer habe ich schon eingangs gesprochen. Dabei ist folgendes zu betonen: Der Lehrer braucht kein großer Deklamator zu sein. Eine zu weitgehende Ausbildung

könnte ihm sogar zum Schaden gereichen, und die Technik des Sprechens könnte dann leicht die Sprache des Herzens übertönen. Dagegen ist es nicht zuviel gefordert, wenn vom Lehrer verlangt wird, daß er die Gedichte vorher sich selber wiederholt laut vorgesprochen habe und viele Gedichte ganz, andere halb auswendig könne. Hugo Wolf hat auch ein Gedicht, ehe er es vertonte, etliche vierzig Male laut gelesen, bis er die Schwingung jeder Zeile im Gefühl hatte. „Ein gewisses sachliches, ruhiges, männliches Sprechen bekommt gerade den gefühlvollen Gedichten am besten. Das Gedichtsprechen darf sich nur an wenigen Stellen von der gewöhnlichen ernsten, leicht feierlichen Prosasprache entfernen“ (Havenstein). Wer kein Wüllner ist, der halte sich an dieses Gebot.

Dem Vortrag des Lehrers folge auf die Besprechung des Gedichtes hin, von der wir gleich reden werden, das Lesen der Schüler. Man muß aber nicht jedes Gedicht wieder von Schülern lesen lassen. Man kann auch ruhig einmal die Schüler ein Gedicht zuerst still lesen, dann von den besten Rezitatoren unter ihnen sprechen lassen und es nach der Besprechung, sozusagen als letzte Erläuterung, selber vortragen. Aber auch dies kann entfallen, wenn schon den Schülern eine halbwegs befriedigende Wiedergabe gelungen ist. Nur keine starre Schablone!

¹⁾ Rhombus-Verlag, Wien, ohne Jahreszahl.

²⁾ „Österreichische Bibliothek“, Nr. 14. Insel-Verlag, Leipzig, ohne Jahreszahl.

³⁾ Verlag Deuticke, Wien.