

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 20 (1934)
Heft: 2: Vom deutschen Aufsatz I.

Artikel: Die Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten
Autor: Würth, Baldwin
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-525643>

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: 30.03.2025

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

ben könnte, sondern beim geringsten Schreiber, der sich ehrlich müht, wie beim grössten Sprachkünstler nichts als der unentbehrliche Ausdruck der

Sache selbst, wie sie tatsächlich ist, oder vom Schreibenden empfunden wird.

Luzern.

Konrad Steffen.

Die Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten

Wissenschaftliches Arbeiten ist Vorrecht und Pflicht der Hochschule. Gymnasium, Handelsschule, Seminar müssen und dürfen wissenschaftliches Arbeiten vorbereiten. Das will nicht besagen, dass an den obersten Klassen „Seminararbeiten in Miniatur“ — vielleicht besser „in Karikatur“ — aufzugeben sind. Die besondere Begabung eines Schülers mag eine Ausnahme rechtfertigen; allgemeine Aufgaben solcher Art wären verfehlt. Der Hauptschaden wäre nicht die verlorene Zeit und Mühe, sondern die Aushöhlung des Begriffs „Wissenschaft“. Es wird ja leider an den Gymnasien schon genug Unfug getrieben mit „genial, klassisch, Höchstleistung usw.“ „Wissenschaft“ darf nicht auf dieses tiefe Niveau herabsinken. Wissenschaft ist ja das Ideal, für das wir die Schüler begeistern, mit Ehrfurcht und Opferfreude erfüllen müssen. Kann aber ein Student ohne viel Geist etwas aus einem Buche abschreiben oder in ein paar Stunden „zusammenschmeissen“, um eine „vortreffliche wissenschaftliche Arbeit“ zu schaffen, so wird einem denkenden Jungen die Wissenschaft zum Hohn. Würde sein tödlicher Spott doch lieber den Lehrer verunmöglichen, der mit solchen Zensuren sich als ungenügend ausweist. Denn zur Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten genügt nicht der blosse, noch so ehrliche Wille, begabte, vielleicht sogar überlegene Schüler um jeden Preis zu demütigen und die geistesverwandte Mittelmässigkeit importune opportune zu ermutigen — nein, dazu gehört vor allem ehrfürchtiges Schauern vor der Wissenschaft und ihrem hohen, strengen Dienst. Und alle Schüler sollten

etwas von dieser heiligen Scheu mitnehmen ins Berufsleben.

Mit der Hochachtung muss sich der Sinn für Wissenschaftlichkeit verbinden. Es gehört zu geistiger Reife, dass man eine Arbeit als wissenschaftlich erkennen und beurteilen kann. Mag einer selbst auch nie eine gelehrte Abhandlung schreiben, er soll doch leicht und sicher feststellen, ob eine Darlegung wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, worin sie versagt. Dazu braucht es klare Begriffe, die nicht nur angelernt und eingepaukt, sondern erarbeitet sind in planvoller Übung.

Zu diesem Doppelziel führt nur ein Lehrer, der selbst wissenschaftlich gebildet ist. Wer die Technik wissenschaftlichen Arbeitens nicht gründlich beherrscht, halte die Hand weg. Foncks Buch „Wissenschaftliches Arbeiten“ in der Bücherei hilft da wenig, auch nicht das blosse Durchlesen eines andern ähnlichen Werkes; es genügt dazu nicht eine Seminararbeit an der Universität, sogar ein Doktordiplom ist nicht unter allen Umständen ein Ausweis. Zu diesen theoretischen Grundlagen und praktischen Gehversuchen muss unermüdliche Weiterbildung kommen, auch in wissenschafts-methodischer Hinsicht. Sonst wird die Technik Routine und Schablone, und die befähigt nicht zu methodischer Einführung. Es genügt auch nicht die wissenschaftliche Grundhaltung des Lehrers, die den ganzen Unterricht wissenschaftlich fundiert und gestaltet. Er muss die einzelne Aufgabe, an der er wissenschaftliches Arbeiten erläutern und einüben will, nicht nur aufgeben und später korri-

gieren, er muss sie selbst mit-lösen. Jeden einzelnen Schritt der Ausführung hat er zu überwachen und zu leiten. Nur so lassen sich entmutigende Irrwege meiden. Wo solche Leitung zum vornherein nicht möglich ist, heisst es: Verzichte! Lieber nichts als Pfuschi! — Zwar gilt das nur von den selbständigen wissenschaftlichen Versuchen, wie sie bei markanten Begabungen ange-regt werden sollen. Für die allgemeinen Uebungen reicht es, dass der Lehrer den Stoff einmal durchgearbeitet habe und ihn für den einzelnen Gebrauchsfall wieder auf-frische; einmal jedoch muss er den Stoff persönlich durchgearbeitet haben. Sonst ist die Wegleitung nur Ge-schwätz und das Urteil über die Schüler-leistung Anmassung.

Es wäre irrig, diese wissenschaftliche Ein-stellung und Durchbildung nur vom Lehrer der obern Klassen zu fordern. Gerade in den untern Stufen ist sie unerlässlich. Sie muss die kräftige Luft der Schule bilden und eine zweite Natur der Schüler wachsen lassen. Auf oberen Stufen soll den Schülern bloss zum Bewusstsein gebracht werden, was ihnen bisher selbstverständlich war. Muss der höhere Unterricht die halbe Kraft aufzehren gegen angezüchtete Fehlgriffe und Falsch-urteile, so verkümmert die Ernte. — Die Vor-bereitung auf wissenschaftliches Arbeiten beginnt also bereits in den ersten Klassen der Mittelschulen — eigentlich schon in der Volksschule! Sie ob-liegt zunächst dem Deutschlehrer, aber jeder Professor ist in gleicher Weise verpflichtet.

Und wie dient der Aufsatzunter-richt diesem Ziele? Bei dem Mangel eines gemeinsamen Programms für Sprech- und Schreibübungen hängt jede Darlegung eigentlich in der Luft. Nehmen wir aber an, dass das Lehrziel des Aufsatzunterrichts an den Unter-klassen klares, natürliches, abwechslungsvolles, ehrliches Schreiben sei! Diese vier Eigenschaften des Stils sind auch Wesenszüge einer wissen-

schaftlichen Darlegung. Auch hier geht ja der Kampf gegen das Verschwommene, Ein-tönige, Verschrobene, Phrasenhafte. — Der junge Schüler schreibt aber nur dann im ge-forderten Stil, wenn er Fertigkeiten und Charakterzüge besitzt, die auch für wissenschaftliches Arbeiten unerlässlich sind: klare und genaue Vorstellungen, Sinn für Ordnung, Ehrlichkeit, die sich nicht mit fremden Federn aufputzt, sondern sich schlicht und wahr gibt. — Und wie werden diese Stileigenschaften erreicht? Erstens durch Pflege der Beobachtung. Beobachten heisst: an einem Gegenstand oder Vorgang alles wahrnehmen, was man daran sehen, hören, riechen, tasten kann. Es heisst aber auch: einen Blick bekommen für das Wichtige und Wesentliche. Beides können die Schüler nicht aus sich selbst. Sie lernen es auch nicht recht, wenn es der Leh-rer nur erklärt oder vormacht; er muss die Beobachtung mit ihnen machen. Die Uebung wird solange fortgesetzt, bis auch die Schwächeren begriffen haben. Voraus-setzung ist, dass der Lehrer selbst beob-achten kann und seine Weisheit nicht ein-fach aus Büchern ins Heft abschreibt und aus diesem vorliest. Wie wertvoll, gerade-zu grundlegend solches Beobachten für selb-ständiges wissenschaftliches Forschen ist, liegt auf der Hand. — Zur Beobachtung kommen Wortschatzübungen. Der aufgenommene Eindruck soll ja genau und scharf wiedergegeben werden; nur dann ge-winnen die feinsten Beobachtungen ihren eigentlichsten Wert, wenn sie andern unge-trübt und ungeschwächt vermittelt werden. Beobachten und Wortschatzübungen bilden den künftigen wissenschaftlichen Autor; sie erziehen auch den Leser. Wer solche Schule durchgemacht, wird den Gedanken eines Schriftstellers klarer und schärfer er-fassen; er liest nicht bloss klingende Worte, sondern dringt zur Vorstellung. Ja, er hat eine besondere Fertigkeit, unter schillernden Worten verschwommene Vorstellungen zu

entdecken und eitle Grosstuererei aufzuspüren. Das mag unangenehm werden, sogar für den Lehrer. Aber für wissenschaftliche Bildung ist es notwendig, und der tüchtige Lehrer wird dadurch nicht verletzt.

Für den Stil- und Aufsatzunterricht der Mittel- und Oberstufe mache ich folgende Voraussetzungen :

1. Aufsatzlehre ist nicht Programmpunkt einer Klasse; ihr Stoff ist auf geteilt auf alle Stufen, angepasst den Neigungen und wachsenden Fertigkeiten der Altersgruppen. Jede Klasse hat bestimmte „Aufsatzformen“ gründlich kennen zu lernen und zu üben. — Das Können ist planmässig bis zuletzt zu steigern.

2. Die Aufsatzlehre wird im Arbeitsunterricht geboten. Der Lehrer liest nicht einfach eine „Aufsatzlehre“ vor, wenn's gut geht, mit einigen Umschreibungen des Gelesenen; die Schüler haben nicht einfach das Büchlein auswendig herzusagen. Die Wesenszüge und Eigenschaften der einzelnen Formen schriftlicher Darstellung werden vielmehr aus Beispielen herausgeschält und in gemeinsamer Arbeit zu knappen Regeln geformt. An neuen Mustern, guten und missratenen, wird geprüft, ob die Schüler die formulierten Erkenntnisse wirklich geistig besitzen. Erst wenn die Begriffe ihnen klar und lebendig sind, schreitet man zur Schreibübung. Das ist natürlich nicht so gemeint, dass der Lehrer den Aufsatzstoff wohl bereitet vorsetzt und ein flinker Schüler ihn nachstenographiert; das ist Humbug. — Arbeitsunterricht braucht allerdings mehr Zeit; er bietet auch unverhältnismässig mehr. Und zwar ebenso sehr der Lektüre und Literaturkunde wie dem Aufsatzunterricht. Voraussetzung ist ja, dass Proben analysiert werden, wahrscheinlich auf eine Weise, wie man es bei den beliebten „literarhistorischen Konferenzen in der Schule“ nicht machen würde. Man darf deshalb unbedenklich die Lektüre- und Literaturgeschichtsstunden einschränken, um solche Stil- und Aufsatzübungen zu hal-

ten. Bedingung ist allerdings das Wollen und Können des Lehrers und ein Lehrmittel, das dem Arbeitsunterricht zugrunde gelegt werden kann.

3. Der Aufsatzunterricht behandelt nicht bloss einige Hauptformen schriftlicher Darstellung: Erzählung, Schilderung, Chrie, Charakteristik, Abhandlung. Auch die Unterarten werden studiert und geübt. So lässt sich z. B. über Bild- und Kunstwerke verschieden schreiben: als schlichte Beschreibung wie in einem Kunstführer, als Bericht über einen Gemüts-eindruck, als künstlerische Wertung. Mag das Leben die Formen mischen, für das Ueben müssen sie isoliert und in Rein-Form geprägt werden. Das Studium solcher Einzelformen erlaubt es, bis in die höchsten Klassen hinauf die Aufgaben der geistigen Fähigkeit der Schüler anzupassen. Sie würden den Lehrer zwingen, nicht bloss hohe Forderungen zu stellen, sondern auch Entsprechendes zu bieten.

4. Die Arbeiten werden nicht auf gefasst als „Aufsätze“, sondern als „Stilübungen“. Wie die Beispiele des Arbeitsunterrichtes meist Proben aus wertvollen Romanen oder wissenschaftlichen Werken sind, so sollen auch die Arbeiten der Schüler sich gleichsam einfügen lassen in ein ähnliches grösseres Werk. Die Beschreibung einer Pflanze z. B. sollte würdig neben die Darstellung im Botanikbuche treten, vielleicht auch neben die Schilderung in einem Wanderbericht. Gerade der Vergleich wird sehr förderlich sein. Zudem wird die Aufgabe so viel lebensnäher und für die Schüler anziehender.

5. Besondere Sorgfalt verdienen zwei Uebungen: der Bericht über einen Aufsatz oder ein Buch und die Abhandlung.

Der Bericht über ein Schriftwerk stellt tatsächlich höchste Anforderungen, die nur ernstes, mühevolleres Ringen erfüllt. Schon die richtige, genaue Inhaltsangabe ist ein saures Stück Arbeit; wer es nie

gewissenhaft versuchte, ahnt es kaum. Gewiss, ungefähr den Inhalt anzugeben, ist keine Hexerei; ist das aber Ziel der Schule? Schwieriger noch ist das Eindringen in die Absicht des Verfassers. Was wollte der Autor mit diesem Abschnitt, Kapitel, Werk? Auch hier ist Herumreden leicht, genaue, ehrliche Wiedergabe der Ausweis des Meisters. Leider verbietet der knappe Raum Proben und weitere Darlegung. Aufgeschoben ist nicht aufgehoben!

Der Höhepunkt der Uebungen ist die *Abhandlung*. Gerade hier ist die Forderung des unablässigen Uebens mit aller Entschiedenheit zu erheben; freilich eines Uebens, das die Schüler nicht abstösst, sondern mitreisst — durch wachsende Achtung vor der allseitigen Meisterschaft ihres Führers. — Einige Punkte!

Die Regel ist bekannt: *Das Thema ist nach Sinn und Umfang scharf zu erfassen!* Freund, setzest du sie selber in die Tat um, wenn du ein Thema gibst? Kannst du es überhaupt? Können es deine Schüler wirklich? Machen sie es immer? — Du tröstest dich wahrscheinlich, das sei zu schwer für sie, weil sie noch keine Logik hätten. Hat aber der Logikunterricht wirklich Aufgabe und Zeit, dies zu üben? Muss nicht jeder Lehrer die Logik kennen und üben wie der Philosophieprofessor? Es ist so bequem, das Unangenehme auf andere abzuwälzen, ohne sich zu vergewissern, ob der Kollege es auf sich nehmen muss, kann, will, darf. Wie glücklich sind wir doch, dass uns niemand auf die Finger schaut und unsere Leistungen kontrolliert!

Für das *Stoffsammeln* gibt es viele Wege: Lesen, Beobachten, Nachdenken. Das eindringliche Anraten eines *Silva rerum*, einer Kartotheke, eines Frageschemas (*quis, quid* etc.) ist Zeitverlust. Die Schüler stehen damit vor einer Schalttafel ohne Anschrift. Gerade hier ist „Mitmachen“ bittere Notwendigkeit — und eine gründlichere Darlegung in einem andern Artikel.

Der gesammelte Stoff ist zu *ordnen*. Es graut mir, wenn ich an Erfahrungen denke. Ist es wohl sinnvoll, Einteilungen für Reden und Abhandlungen aufstellen zu lassen — ohne Stoffsammlung? Ist wirklich die Ordnung im Aufsatzbuch des Lehrers die einzig richtige? Gibt es neben der logischen Ordnung des Lehrbuches nicht noch eine andere, mehr psychologische, die Rücksicht nimmt auf das, was der Verfasser besonders hervorheben und mitteilen will? Beide decken sich selten. Aber der Plan mit seiner beherrschenden Einzelidee tritt fast immer zurück gegen die „Logik“. Warum? Etwa deshalb, weil man eigentlich nichts zu sagen hat als „Aufgewärmtes“?

Der *Stil* muss dem *Gegenstand* angepasst sein. Wie oft wecken aber Schüler-Abhandlungen den Eindruck: David in der Rüstung Sauls! Die Gefahr ist ja gross: der Student muss sich tatsächlich einarbeiten in eine festgeprägte, abstrakte Fachsprache. Fehlt die richtige Einführung, die die neuen Worte mit klaren, lebendigen Vorstellungen verbindet, so geht der „Gebildete“ zeitlebens auf Stelzen. Einen Lehrlingen unterweist man unermüdlich, Hammer und Hobel richtig zu führen; und das feine Instrument der Sprache soll der Schüler von sich aus handhaben lernen! Warum versuchen wohl viele Lehrer nicht, seine Beherrschung den Schülern wirklich beizubringen?

Genug der Fragen! Der Titel versprach ja eine Darlegung, keine Gewissenserforschung. Und vom Thema bin ich auch abgekommen! Wirklich? Gehen keine Strahlen von den einzelnen Behauptungen, Fragen, Vorschlägen zur Vorbereitung wissenschaftlichen Arbeitens? Liess der enge Raum etwas anderes zu als einen Ueberblick über die einschlägigen Fragen, ein aufrüttelndes Anklagen, einen Hinweis auf aktuelle Probleme und eine Einladung zu positiver Zusammenarbeit? In Arbeitsteilung sollten Einzelfragen durchforscht werden: die prak-

tische Anleitung zum Beobachten, zu Wortschatzübungen, zu den verschiedenen Aufsatzformen, zur Besprechung von Stilmustern, zu den Handgriffen bei der Themaumschreibung, bei der Gedankensammlung mit „Schlüsseln“, bei Anlegung einer Kartei. Auch die Literatur sollte besprochen werden, damit der willige Lehrer sich aus- und weiterbilden kann; aber das Urteil über das einzelne Werk darf nicht auf „Muss-

Lektüre“ und dem ersten Eindruck gründen, sondern auf gründlichem Studium und getreuer Ausprobung der Ratschläge. Da reichen die Kräfte eines Einzelnen nicht aus; aber gemeinsame Arbeit würde das Ziel zwingen.

Das Thema „Vorbereitung zum wissenschaftlichen Arbeiten“ ist also erst angeschnitten, nicht erledigt.

Freiburg.

P. Baldwin Würth.

Zur deutschen Sprache und Literatur

Es genügt nicht, dass der Schüler seine Muttersprache beherrschen lernt, er muss sie schätzen und lieb gewinnen. Er sollte sich an ihren Erscheinungen freuen können wie an einer Blume, einer Landschaft, einem Kunstwerk. Eine Aufgabe für einen Zauberer, wenn man an die harten Qualen der Rechtschreib-, Grammatik- und Stilistikstunden denkt! Nun so schlimm ist es nicht, wenn sich der Lehrer die Mühe nimmt, neben den trockenen Handbüchern auch Werke zu studieren, welche das Sprachleben anziehend und lustvoll darstellen. E. Wasserzieher war ein Meister in dieser Kunst. Ich nenne nur seine „Bilder aus der deutschen Sprache“ (290 S., geb. Mk. 4.50; Dümmler). 45 Aufsätzchen plaudern spannend und humorvoll bald von der Herkunft eines Wortes, jetzt über eine Frage der Sprachsymbolik, dann über Sprache und Kultur. Aehnlich sind die 15 Skizzen von L. Günther in „Von Wörtern und Namen“ (255 S., kart. Mk. 4.50; Dümmler). Familiennamen, Soldaten- und Gaunerausdrücke, Schimpfwörter und Kosenamen werden gedeutet, immer anregend, oft überraschend und unvergesslich. Heitere Freude an der deutschen Volkssprache weckt Joh. Schaefflers „Der lachende Volksmund“ (166 S., kart. Mk. 4.05; Dümmler). Eine Kostprobe daraus in der Schule, ungezwungen eingeflochten, reizt die erschlafften Lebensgeister, Liebe zur Sprache und frische Schöpferlust. In seinem „Mundartbuch“ erschloss Schaeffler eine zweite Schatzkammer köstlichen Sprachgutes (224 S., geb. Mk. 4.95; Dümmler). Einführung und Einfühlung gehört zum Gedeiegensten, was über Mundart geschrieben wurde. Die 200 Proben, meist Gedichte, belegen nicht bloss die Sprachbesonderheiten, sondern ebenso reich und lebendig die Menschen, die sie schufen und sprechen. Wie selten ein Buch, gibt dieses warmes Gefühl und Bewusstsein für die Verbundenheit des Volkes trotz räumlicher Ferne und anderer Ziele. Die genannten Bücher sollten in keiner Lehrer- und Schülerbücherei fehlen. — Ewald A., *Proben dichterischer Prosa*. Ein

lyrisches Lesebuch (148 S., kart. Mk. 2.—; Aschen-dorff). Das Büchlein bietet Uebungen zur Schärfung des Sprachgefühls. Solche sind nun leider an unseren Mittelschulen noch nicht vorgeschrieben, obwohl über Nutzen und Notwendigkeit kein Zweifel herrscht. Da muss der Lehrer ein um so feineres Stilgefühl haben. Die vorliegende Sammlung hilft ihm. Vielleicht enttäuscht ihn die Einleitung zunächst: sie leitet unmittelbar nur an zum Eindringen in den Naturalstil Heinses und den Kunststil Jean Pauls. Aber von diesen Polen aus lassen sich die andern Meister umfassen. Es geht ja nicht um scharfe Begriffe und runde Urteile. Die innere Form ahnen, fühlen, schauen: das ist Ziel. Wer sich dem Zauber der Proben geniessend hingibt, erreicht es. Wir Schweizer werden wohl nach dem Einlesen in Heinse und J. Paul zuerst Gotthelf, Keller und Meyer wählen, die in der Sammlung reich vertreten sind. Nicht bloss vaterländische Gesinnung rät so; sie stehen unserem Sprachgefühl näher. — Stark G., *Deutsche Volksdichtung im arbeitskundlichen Deutschunterricht* (156 S., geb. Mk. 4.—; Kösel); *Deutsche Bildkunst im deutschen Unterricht* (229 S., geb. Mk. 4.80). Zwei „Arbeitsberichte“ aus der Praxis. Ziel war: der Jugend deutsches Volkstum und Wesen zu erschliessen. Und zwar durch Eigen-tätigkeit in Einzel-, Gruppen- und Klassenarbeit; nicht nach Schemen, sondern in „Werkgemässheit“, in schmiegsamer Anpassung an den Gegenstand. Das gilt besonders bei der Volksdichtung: Märchen und Sage, Volks- und Kinderlied, Rätsel, Inschriften und Sprichwörtern. Bei der Bildkunst kehren immer wieder drei Punkte: das rein Sachliche, der Inhalt, die Darstellungsweise. Aber das ermüdet nicht: die Form ist immer anders, ihre Füllung prall und anziehend. Nach einer knappen grundsätzlichen Einführung werden 50 Bilder besprochen (Grünewald, Dürer, Cranach, Holbein, C. D. Friedrich, Schwind, Richter, Rethel, Thoma, Böcklin, Uhde, Leibl, Schiestl, Menzel usw.). Der 3. Abschnitt beschreibt die wichtigsten Techniken der graphischen Kunst, ein 4. die Haupt-