

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

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 3 (1930-1931)

Heft: 2

Artikel: Zur Kritik am muttersprachlichen Unterricht

Autor: Berger, Otto

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851414>

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: 02.04.2025

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

Zur Kritik am muttersprachlichen Unterricht.¹⁾

Von Otto Berger, Sekundarlehrer, Schwanden (Glarus).

Am 12. März 1929 hielt Herr Bundesrat Scheurer im Nationalrat eine Rede, in der er die Wiedereinführung der pädagogischen Rekrutenprüfungen befürwortete. Mit Hilfe dieser Prüfungen, führte er aus, liesse sich feststellen, dass wir mit unserm Unterricht auf einen falschen Weg geraten seien. Das gesamte Schulwesen sei verbesserungsbedürftig. Das gehe z. B. aus den bedenklichen Ergebnissen des muttersprachlichen Unterrichtes hervor. Ueber diesen Punkt äusserte sich Herr Scheurer folgendermassen: „Die Fähigkeit, das, was man zu sagen hat, klar und verständlich auszudrücken, steht bei uns auf einer tiefen Stufe, und es ist eine wahre Ausnahme, dass einem ein Schriftstück in die Hand kommt, das, ohne Anspruch auf höhern Gedankenflug, diesen Anforderungen entspricht. — Nirgends ist man zu Hause, nirgends weiss man etwas Richtiges, namentlich weiss man auf dem Gebiete nichts Richtiges, das für jeden Menschen die Grundlage jeder geistigen Tätigkeit ist, in der Muttersprache.“

Der Angriff Bundesrat Scheurers auf den muttersprachlichen Unterricht steht nicht vereinzelt da. Wenige Wochen vor den Verhandlungen im schweizerischen Parlament hat im Zürcher Kantonsrat ein Redner fast die gleichen Aussetzungen vorgebracht wie Herr Scheurer. Im Verhandlungsbericht der N. Z. Z. stand darüber zu lesen: „Dr. Guhl weist auf die berechtigten Klagen hin, dass die Schulentlassenen in der deutschen Sprache schriftlich und mündlich sich nur mangelhaft ausdrücken können und sehr unbeholfen und schwerfällig sind. Welschschweizer und Ausländer sind meist viel gewandter. Ein Hauptgrund ist die Ueberlastung der Volksschule, die zur Folge hat, dass der deutsche Aufsatz nicht genügend gepflegt werden kann. Auch die Mittelschule treibt zu wenig Stilzucht.“

Im Zentralblatt der „Zofingia“ hat sich vor einiger Zeit Herr Prof. Dr. W. Burckhardt in Bern über die sprachliche Bildung, welche die Mittelschulen vermitteln, ebenfalls sehr abschätzig geäussert. In seiner Vernehmlassung heisst es: „Das ist es, was der Hochschul-lehrer immer wieder schmerzlich vermisst: der Student ist nicht imstande, das auszudrücken, was er sagen möchte, mangels sprachlicher Schulung... Man könnte auf dem Gymnasium in einem schreiben und denken lernen, und man kann in der Regel keines von beiden, wenn man auf die Universität kommt. Dazu müsste der Unterricht in der Muttersprache mehr Zeit haben zu sprachlichen und stilistischen Uebungen. Ich würde sie ihm unbedenklich auf Kosten der Mathematik geben.“

Wir dürfen nicht in erster Linie den Lehrerstand für die Mißstände im Sprachunterricht verantwortlich machen. Die Ursachen liegen tiefer, nämlich in den An-

schauungen, die auch heute noch das Lehrverfahren stark bestimmen. Der herkömmliche Sprachunterricht gründet sich auf die Wissenschaft von der Sprache. Kein Zweifel, die Bildungswerte, die hier vermittelt werden, sind zum Teil sehr wertvoll, ja unentbehrlich. Aber was hat das Wissen von der Sprache zu tun mit der Fähigkeit, die Sprache als lebendiges Werkzeug des Gefühls- und Gedankenlebens zu handhaben? Erst in jüngster Zeit hat man wieder erkannt, dass die natürliche Grundlage des Deutschunterrichtes das Sprechen ist. Aber noch sind wir nicht so weit, dass die Lehrerschaft mit dem neuen Verfahren vertraut ist. Dr. Erich Drach, Lektor an der Universität Berlin, hat sich über diesen Punkt wie folgt ausgesprochen: „Trotzdem alle Lehrpläne es als hochwichtige Teilaufgabe des Faches bezeichnen, das Sprechen zu schulen, kann nicht vorausgesetzt werden, dass die Mehrzahl der heutigen Deutschlehrer Kenntnis seiner technischen Grundbedingungen, Fähigkeit der körperlich, geistig und ästhetisch bestmöglichen Leistung habe. Die weitaus meisten wissen entsprechend der Ausbildung, die ihnen zur Staatsprüfung vorgeschrieben war, sehr Gründliches über die „Sprache“ als historisch-geographisches Entwicklungsergebnis, über deren Lautgeschichte, Grammatik, Literaturentwicklung und vieles andere. Vom „Sprechen“, der wirklich lebendigen Funktion des Individuums, wissen und können sie, autodidaktisch erworbene Ausnahmen abgerechnet, wenig oder gar nichts.“

Die Grundlagen des überlieferten Sprachunterrichtes sind erschüttert. Bereits haben sich neue Unterrichtszweige herausgebildet, die den Anforderungen, die das Leben an uns alle stellt, gerecht zu werden suchen. Da ist in erster Linie die Sprechkunde zu nennen, wie sie in Deutschland vor allem von Dr. Erich Drach, dem Nachfolger Emil Milans, vertreten wird.

Die Sprecherziehung hat ihr Gegenstück in einem psychologisch begründeten Aufsatz- und Stilunterricht. Seit Jahrzehnten tobt um den deutschen Aufsatz ein Kampf, an dem die bedeutendsten geistigen Führer teilgenommen haben. Ich erinnere an Friedrich Nietzsche, der in der leidenschaftlichsten Weise gegen die „deutsche Arbeit“, wie sie zu seiner Zeit an der Mittelschule im Schwange war, Stellung genommen hat. Er nennt sie das allerabsurdeste Element des gesamten Unterrichtes, weil sie den Schüler verpflichte, „sein Votum über Dichterwerke abzugeben oder historische Personen in die Form einer Charakterschilderung zusammenzudrängen oder ernsthafte ethische Probleme selbständig darzustellen oder gar mit umgekehrter Leuchte sein eigenes Wer-

¹⁾ Nach einem Vortrag, gehalten vor den Bezirkskonferenzen Lenzburg und Baden, anfangs Dezember 1929.

den aufzuhellen und über sich selbst einen kritischen Bericht abzugeben“. Das ist „zu früh geforderte Persönlichkeitsarbeit, unreife Gedankenerzeugung, eine Ursünde wider den heiligen Geist.“

In jüngster Zeit hat der Verfasser des „Untergangs des Abendlandes“, Oswald Spengler, ähnlich geurteilt: „Es gibt kein Volk, das seine Muttersprache so elend spricht und schreibt... Wenn hier etwas verbessert werden soll, so muss der deutsche Aufsatz verschwinden, dieser Erzieher zur Schundliteratur, mit der Verlogenheit seines Aufbaues, seiner Redensarten und Satzschlüsse, seiner Behandlung von Dingen, über die weder der Schüler noch der Lehrer — wenn er Verstand besitzt, noch sonst ein Mensch etwas Vernünftiges sagen kann.“

Ich erinnere ferner an die von Wilhelm Schneider herausgegebene Sammelschrift „Meister des Stils über Sprach- und Stillehre“, in der sich 36 Schriftsteller über den schriftlichen Sprachunterricht aussprechen. Auch nicht einer lässt einen guten Faden am alten Aufsatz.

Vor Jahresfrist hat Prof. Dr. Otto von Greyerz den herkömmlichen Schulaufsatz als Schundliteratur, Tyrannen und Verführer zur Phrasenhaftigkeit und Unehrllichkeit leidenschaftlich bekämpft. Laut einem Zeitungsbericht sagte er darüber noch folgendes: „Eintönigkeit, Abgedroschenheit, Oberflächlichkeit und Manier sind seine Merkmale, die Quälerei von Schülern und Lehrern, Zeit- und Kraftverschwendung sein fragwürdiger Nutzen. Warum ist das so? Warum sind grosse Teile unseres Volkes ausser Stande, ihre Gedanken kurz und klar niederzulegen? Daran ist nicht der schlechte Wille von Lehrer und Schüler schuld, sondern die total verkehrte Auffassung vom Wesen des Schulaufsatzes. Als Nachfahre der klassisch lateinischen Stilübung ist er ein Ausstellungsstück, ein Popanz, eine leere Hülse ohne Gehalt geworden, mit dem Hauptziel der Erreichung einer guten Note. Was wir aber anzustreben haben, ist nicht vollendete ciceronische Form, sondern ein lebendiges Sprachgefühl, nicht Züchtung von Plagiatoren, sondern von sprachgewandten, ausdrucksfähigen Menschen.... Die selbständige Gestaltung selbsterworbener Gedanken ist allein das wahre Ziel des Aufsatzunterrichtes.“

Den Weg zu einem natürlichen Stil hat uns schon vor 50 Jahren einer der bedeutendsten Germanisten des 19. Jahrhunderts gewiesen: Rudolf Hildebrand. Dies sind seine eigenen Worte: „Die Schüler denken und fühlen bei allem, das sie gelehrt bekommen, etwas Eigenes in sich, und in diesen stillen Gefühlen und Gedanken, die neben denen des Lehrers heimlich neben her laufen, sitzt das Ich des Schülers, und da hinein zu greifen mit ordnender Hand, das ist die höchste Aufgabe des Lehrers. Das ist die wahre Aufgabe der Stilübung. Erst den eigenen Inhalt der Schülerseele herauszulocken, und daran die Form bilden... Am besten gelingen denn auch solche Arbeiten, in denen man die Schüler etwas erzählen und frei gestalten lässt, was sie selber erlebt und erfahren haben.“

Die Gegner wenden immer ein: Wenn es dem Schüler frei steht, zu schreiben, was er will, so verweicht sein Wille. Das ist eine irrtümliche Auffassung. Der Schüler muss dazu erzogen werden, dass er sich selber Aufgaben stellt. Er macht sich mit der Absicht an die Erscheinungen des Lebens heran, sie nachher darzustellen. Ich glaube, hier bietet sich eine Möglichkeit zur Verständigung mit den Anhängern des alten Aufsatzes. Auch die Neuerer legen auf eine straffe Willenserziehung grössten Wert. Nur halten sie darauf, dass die behandelten Gegenstände innerhalb des kindlichen Fühlens, Denkens und Begreifens liegen.

Welche Stellung nehmen in diesem freieren Lehrverfahren die Uebungen ein, die auf die rein formale Beherrschung der Sprache ausgehen? Vertragen sie sich mit den Grundsätzen Hildebrands? Nach meiner Ansicht durchaus. Leider sind im deutschen Sprachgebiet die Methoden, welche die Wege weisen, wie z. B. das literarische Muster als Stilbildungsmittel auszuwerten sei, noch recht unentwickelt. Wir haben keine festen Normen wie die Franzosen. Und so ist auch die formale Sprachbildung auf Abwege geraten. Mit Recht hat man seit jeher im Nacherzählen und Nachgestalten von Prosastücken ein hervorragendes Mittel erblickt, die Ausdrucksfähigkeit zu erhöhen. Diese Uebung wird in der neuen Schule viel zu wenig betrieben. Dabei gibt man der dichterischen Prosa den Vorzug. Man sollte sie auf Sprachstücke ausdehnen, die nur dem nüchternen Mitteilungsbedürfnis dienen. Das Leben verlangt von uns vor allem die Beherrschung der Zwecksprache und nicht den literarisch künstlerischen Ausdruck.

Alles, was die Ausdrucksfähigkeit zu steigern imstande ist, darf bei diesen Uebungen herbeigezogen werden. Man sei nicht zu ängstlich. Man lasse, soweit es die Zeit gestattet, auch Inhaltsangaben von kleinern und grössern Prosastücken machen. Es ist ferner sehr wichtig, dass der Schüler lerne, fremde Gedankengänge, die nicht über seinen Horizont hinausgehen, wiederzugeben.

Schöpferischer und formaler Sprachunterricht, sie müssen endlich in ein System gebracht werden. Nichts hätten wir nötiger, als eine schweizerische Sprachschule, die dieses Ziel verfolgt. Auch die Ausbildung des Deutschlehrers bedarf einer Ergänzung in dem Rahmen, wie Erich Drach sie umschrieben hat.

Vergessen wir aber bei unsern Bemühungen, den muttersprachlichen Unterricht nach der praktischen Seite hin auszubauen, eines nicht: Das Deutsche ist das Fach, das insofern über allen Fächern steht, als hier die Fäden des gesamten geistigen Lebens zusammenlaufen. Hier wird auf die Bildung der innern Kräfte hingewirkt. Die Werte, die hier inbezug auf Charakter und Geist geschaffen werden, sind unschätzbar. Aber davon redet man im Volke selten. Für ethische Fragen hat unsere aufs Materielle gerichtete Zeit wenig Verständnis. Hat man sich bei unsern Volksgenossen schon darüber beschwerten

hören, die künstlerische Erziehung komme zu kurz? Ist es denkbar, dass sich in einem schweizerischen Parlament ein Redner darüber beklage, in der Schule werde die lyrische Poesie zu wenig gepflegt? — Ob dies in der Tat der Fall ist, weiss ich nicht. Aber eines ist gewiss: das Ringen der Besten unter der Lehrerschaft

um die künstlerische Erziehung unserer Jugend bleibt ohne Dankbarkeit und Anerkennung. Möglich, dass die Zukunft hier Wandel schafft. Möglich, dass wieder einmal die Zeit kommt, wo das Deutsche als jenes Fach betrachtet wird, in dem auch Herz und Gemüt ihre Feste feiern dürfen.

Schule und Körperstrafe.

Eine Artikelreihe.

Nachdem dieses Thema durch die bereits veröffentlichten Voten zweier Schulmänner, eines Jugendpsychologen, eines Psychoanalytikers, eines Arztes und Jugendanwaltes, sowie durch Vertreter der schweiz. Lehrerschaft eine allseitige und vielbeachtete Behandlung erfahren hat, schliessen wir in diesem Hefte die Artikelreihe „Schule und Körperstrafe“ mit dem Votum eines Philosophen, sowie mit Aeusserungen von Schü-

lern, ab. Herr Seminardirektor Dr. Schohaus, der die Artikelreihe gemeinsam mit Herrn Sekundarschulinspektor Dr. Schrag eingeleitet hat, bespricht in seinen „Schlussbetrachtungen“ das Gesamtergebnis der verschiedenen Voten. Eine Ausnahme hiervon macht das Votum von Herrn Dr. Fraenkel, das Herrn Dr. Schohaus bei der Abfassung der Schlussbetrachtungen noch nicht vorlag.

IX. Votum aus der Philosophie der Rechtsstrafe.

Von Dr. Alexander Fraenkel, Zürich.

Recht und Strafe als ökonomisch-zweckmässige Funktion.

Man könnte einwenden, dass die Ergebnisse einer Philosophie der Rechtsstrafe nicht ohne weiteres auf das Problem der pädagogischen Strafe übertragen werden können. Dieser Einwand stimmt bis zu einem gewissen Grad und man hat wohl im Auge zu behalten, dass im einen Fall Erwachsene und im andern Fall mitten in der Entwicklung stehende Kinder verantwortlich gemacht werden sollen. Der Unterschied trifft aber mehr die Strafart und das Strafmass, während die Strafprinzipien hier wie dort entsprechend zu beurteilen sind.

Warum Strafe? — In den hergebrachten Theorien unterscheidet man spezieller die Frage nach dem „Strafgrund“ und die Frage nach dem „Strafzweck“. Die Begründungen aus dem „Strafgrund“ (Vergeltung, Sühne, Busse) nennt man „absolute“ und diejenigen aus dem „Strafzweck“ (Abschreckung, Sicherung, Warnung, Praevention, Besserung, Notwehr, Verteidigung, Vertragsbruch u. a.) „relative Straftheorien“. Mit solchen Klassifikationen ist aber nicht viel anzufangen. Deutlich ist, dass in diesen Fragestellungen das Problem des Verhältnisses des Sittlichen und Nützlichen aktuell wird. Haben Staat, Recht und Strafe sittlichen oder nützlichen (ökonomisch-zweckmässigen) Grundcharakter? — Beide Auffassungen können scheinbar überzeugende Argumente anführen. So wird dieses Problem zur Skylla und Charybdis, oder wie Kant sagt, zum schiffbruchdrohenden Cap Horn der Rechtsphilosophie.

Den Unterschied zwischen dem im sittlichen Gewissen verankerten „göttlichen“ Recht und dem in Tradition und Satzung mächtigen, zweckmässigen und nützlichen Staatsrecht hatte das klassische Altertum wohl schon in seiner tiefsten Tragik erlebt und gestaltet (Sophokles: Antigone!) und, in der Philosophie, in seiner Gegensätzlichkeit als das „Recht durch Na-

tur“ (*recta ratio, naturae congruens, diffusa in omnes, constans, sempiterna*) und das „Recht durch Konvention“ (Recht und Gesetze *varie et ad tempus descriptae populis*) begriffen. Aber die Betonung lag doch so stark auf der sittlichen Realität, dass man die nützliche Realität nicht in ihrer Selbständigkeit zu erfassen vermochte, sondern nur als Magd des Sittlichen oder des Religiösen. Trotz dem bemerkten Unterschied behielten Recht und Strafe unmittelbar einen igendwie sittlichen Grundcharakter. Diese verhängnisvolle Sanktion hatte die nachhaltigsten praktischen Folgen für das damalige Rechts- und Erziehungsleben, das in Vergeltung, Busse, Sühne, menschlich bewerkstelligtem Gottesgericht (insbes. bei der dominierenden dogmatisch-religiösen Geisteshaltung im Mittelalter) nicht masslos genug sein konnte und wahre Orgien verblendeter Grausamkeit feierte. Erst Luther mit seinem drastischen Auseinanderhalten der (nützlichen) „weltlichen Obrigkeit“ und der (sittlichen) „unsichtbaren Kirche“ des „freien Christenmenschen“ näherte sich einer konsequenten Unterscheidung, die dann auch durch die von Hugo Grotius inaugurierten Schule des „Naturrechtes“ (Hobbes, Locke u. a.) mehr und weniger scharf aufrechterhalten wurde. Zu einer klaren, begrifflich scharf gefassten Unterscheidung kamen erst Christian Thomasius, Kant und Fichte, welche letztere die Legalität als einen von aller Moralität wesentlich unterschiedenen, selbständigen, nützlichen oder zweckmässigen Akt analysierten. Doch schon Hegel sanktionierte wieder die überwundene Identifikation von Staat, Recht und Strafe mit dem sittlichen Wesen und fand im 19. Jahrhundert eine Reihe Nachfolger. Aus andern Gründen wendet sich auch die Katholische Kirche gegen diese Unterscheidung von *ethos* und *jus*, eine Unterscheidung, die moderne katholische Theoretiker als ein gefährliches Werk des Protestantismus bezeichnen. Auch Schopenhauer, Rosmini, Spencer, Wundt, Ahrens, Stahl, Trendelenburg, Cohen, Lasson, Rümlin sind, bei aller Verschiedenheit ihrer philosophischen