

Zeitschrift: Jahrbuch der Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich
Herausgeber: Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich
Band: - (1948)

Artikel: Die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen unserer Volksschüler
Autor: Furrer, Walter
Kapitel: Die Entwicklung der Wortkenntnis und des Wortgebrauchs
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-819618>

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: 26.11.2024

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

G. Die Entwicklung der Wortkenntnis und des Wortgebrauchs

a) Begriffsbestimmung:

Was als Wort zu betrachten sei, sagen die Wörterbücher. Man könnte sich zwar streiten, ob Lautäusserungen wie «O», «Ach», «Hm» nicht viel mehr als Sätze zu gelten hätten, doch sind solche Grenzfälle der psychologischen Sprachbetrachtung für uns belanglos. Auch auf die entwicklungsgeschichtliche Frage, ob die ersten sprachlich geformten Kundgaben als Sätze oder als Wörter aufzufassen seien, brauchen wir nicht weiter einzugehen, nachdem im Kapitel über den Satz das für die Ontogenese Zutreffende ausgeführt worden ist. Dagegen muss über das Wesen der Wörter einiges gesagt werden.

b) Das Wesen der Wörter und der Worterwerb:

Die Wörter sind willkürliche Schöpfungen des menschlichen Geistes, geschaffen nach den artikulatorischen Möglichkeiten der Stimmorgane und wirksam innert den Grenzen des normalen psychischen Funktionen. Sie sind die Monaden einer jeden Sprachwelt, und sie haben als solche ihre Geschichte. Ihre Zahl geht in jedem modernen Idiom in die Hunderttausende. Sie bilden den festen Bestand des kollektiven Sprachgutes. Jedes Individuum hat sich seinen Anteil daran selbsttätig zu erwerben. Eine Sprache kann man soweit verstehen, als man ihre konventionellen Wortbedeutungen kennt. Rechte Wortkenntnis ist auf eine grundlegende Weltkenntnis angewiesen. «Hätte ein Kind auch den Sprachschatz seines ganzen Volkes auswendig gelernt, es könnte mit ihm dennoch nicht über den Horizont seiner Kinderstube hinausdenken.» (28/S. 228).

Es gibt keine erbliche Wortkenntnis, und ebensowenig eine Intellektual-Funktion, welche bestimmten Dingen, Tätigkeiten oder Zuständen bestimmte Laute oder Lautgruppen zuweist. Ob ein Kind einen gewissen Vierbeiner «bläss», «hund», «chien»,

«cane» oder «dog» nenne, ob es sage «i früüree, «'s friert mich», «j'ai froid», «ho freddo» oder «I'm cold», das hängt ganz von seinem zufälligen Sprachmilieu ab. Wechseln die Eltern den Wohnort, so wechselt das Kind die Wörter. — Dieser Sachverhalt darf nun aber nicht so aufgefasst werden, als ob die Wörter nur ganz äusserlich und assoziativ zum Bezeichnen von Sachen, Vorgängen und Eigenschaften verwendet würden.

Motorische Körperempfindungen und Assoziationen zu Sinneswahrnehmungen spielen zwar beim Worterwerb und im Sprachleben überhaupt eine wichtige Rolle. Jene verursachen vorerst die unermüdlichen Lallübungen, später die triebhafte Sprechlust, welche das Reden der Kinder oft zu einer unwillkürlichen Begleiterscheinung des Erlebens machen. — Ein Wort, das einem entfallen ist, sucht man auf der Zunge, wo es angeblich liegen soll, und wo es tatsächlich oft zu finden ist. Bekanntlich gibt es auch viele Leute, die überhaupt nicht stumm denken können. Den Elementarschülern ist das leise Sprechen beim Schreiben oder Rechnen eine wesentliche Denkhilfe und nicht eine leicht zu überwindende Unart. Ernst zu nehmende Psychologen haben alles Denken geradezu als sublimierte Bewegungsempfindungen ausgegeben, wobei die Ablösung sowohl ontogenetisch wie seinerzeit phylogenetisch sich in einem langsamen Prozess vollziehe.

Im Zusammenhang mit starken Sinnesempfindungen und Gemütsbewegungen reagieren, bei gewissen elementaren Arbeitsvorgängen agieren auch noch Erwachsene mit unartikulierten oder artikulierten Lautgebärden, deren vital-triebhaftes Verwandtschaft mit dem Jubeln der Vögel, mit dem Bellen der Hunde oder mit dem Glucken der Bruthenne offenkundig ist und zeigt, dass die biologische Wurzel der Sprache tiefer reicht und älter ist als die logische.

Mit blossen Assoziationen von Sinneseindrücken zu einer Lautgruppe haben wir es zu tun, wenn das Kleinkind nicht nur seinen Vater, sondern auch andere Männer mit «papa» begrüsst, oder wenn ein Zweijähriger nicht nur sein Spieltier «bär» nennt, son-

dem auch andere beliebige Dinge mit ähnlich rauher pelziger Oberfläche. — Bei der Entwicklung der schriftsprachlichen Ausdrucksfähigkeit unserer Schüler ist indessen der sinnlich-assoziative Wortgebrauch nicht entscheidend beteiligt.

Die motorischen Körper-Empfindungen beim Schreibvorgang werden selbst bei gewandten Schreibern nie zu Triebkräften, die gleich der elementaren Sprechlust die Produktion anregen oder werden die Wörter im allgemeinen bewusst als bedeutungsergar herausfordern könnten. Gerade bei schriftlichen Arbeiten füllte Zeichen verwendet. Jetzt, da beispielsweise die Lautgruppe «papa» begrifflich erfasst und dem Begriff «Vater» zugeordnet worden ist, wird kein Kind mehr andere Männer ernstlich «papa» nennen, möchten sie dem wirklichen Papa auch noch so ähnlich sehen. Darum ist es zulässig, die Schüler innerhalb ihrer Lebenserfahrung für den bedeutungsmässig rechten Gebrauch verantwortlich zu machen. Allerdings ist das Verhältnis zum Wort auf den verschiedenen Altersstufen ein sehr unterschiedliches, und der erwachsene Beurteiler von Schülerleistungen tut gut, sich darüber eingehend Rechenschaft zu geben. Die Veröffentlichungen von Abegg, Amann, Stern, Müller über systematische Beobachtungen der gesamten muttersprachlichen Entwicklung geben darüber hinreichenden Aufschluss.

c) Die Leistungen der Wörter und das Verhältnis zum Wort:

Das kleine Kind lernt mit Hilfe einer von ihm selbst getroffenen Auswahl aus den vorgefundenen Wörtern sich im Zaubergarten der immer wechselnden Erscheinungen zu orientieren, und durch sie geleitet gelingt ihm schon im vorschulpflichtigen Alter eine gewisse kategoriale Ordnung der äusseren und der inneren Anschauungen.

Das Wissen um die Welt wird keinem Menschen unmittelbar durch Sinneswahrnehmungen gegeben, und das Wissen um sein eigenes Selbst wird ihm nicht aus Gemütsbewegungen offenbart. Erst mittels der Sprache gelangt er zu Erkenntnissen. Jedes neu

hinzugelernte Wort erlaubt, ein Etwas, das bisher nur als flüchtiges Phänomen irgendwie vorhanden war, zu isolieren und so zu fassen, dass es zu einem dauernden geistigen Besitztum wird. Mit seinem Beistand ist es möglich, gleichartige Wahrnehmungen immer wieder zu identifizieren.

Worte erlauben auch, bei sich und andern bestimmte Vorstellungen und Verhaltensweisen willkürlich hervorzurufen. Durch den Besitz an Wörtern wird man frei vom Hier und Jetzt des bloss sinnhaften Erlebens, in welchem die Tiere befangen bleiben. Was einen Namen hat, kann man begreifen; es ist nicht mehr fremd und «nicht mehr vergänglich».

Für unsere Kinder — und nicht nur für sie — besteht darum noch vielfach jener Wortrealismus, der meint, mit dem Wort habe man auch die Sache. Der in einzelnen Entwicklungsphasen kaum zu sättigende Namen-Hunger (Was ist das? Wie heisst das?) erklärt sich zum Teil daraus, und es erklärt sich auch der bei Schulneulingen verhältnismässig reiche Vorrat an Eigennamen und Dingwörtern, die zu Gegenständen des eigenen Lebenskreises gehören. Das Bedürfnis nach einem gleicherweise leistungsfähigen Besitz aus andern Wortarten ist dagegen nicht festzustellen. Im Bereich der Verben z. B. bedient man sich der konkretesten und umfassendsten aller Vorgangswörter: «tun» und «machen» zeitlebens mit Vorliebe.

Der schriftsprachliche Wortschatz, der ja meistens nur Synonyme zu bekannten mundartlichen Ausdrücken zu bieten vermag, findet bei der Jugend nie ein allgemeines und spontanes Interesse. Worterwerb und Wortkenntnis, losgelöst vom aktuellen Gebrauch, ist für keinen Volksschüler ein Ideal. Einzig wo neue Sachgebiete mit Worten vermittelt werden, die aus dem Dialekt nicht bereits vertraut sind, finden diese um ihres klaren Nutzens willen gute Aufnahme (Technik, Sport).

Es ist also eine wichtige und etwas mühsame Aufgabe aller Stufen und aller Fächer, den Wortschatz zu bereichern und zu nutzen! Der rechte Gebrauch ist dabei immer in Sachzusammenhängen und produktiven Denkart zu entwickeln. Kinder, die

Wörter und Redewendungen nur auswendig lernen, sie nicht mit richtigen Anschauungen vereinigen können, werden kaum sinnvoll darüber verfügen. «Das ist ja der Grundfehler aller Schulen, dass sie die Sprachen ohne das dazugehörige Weltbild bieten» hat Mauthner behauptet. Auch Kants Satz: «Anschauungen ohne Begriffe sind blind; Begriffe ohne Anschauungen sind leer» bestätigen die Richtigkeit der obgenannten didaktischen Grundregel. Nur wo sie bei der sprachlichen Schulung befolgt wird, lässt sich eine einigermaßen feste begriffliche Fixierung der Wortbedeutungen erreichen.

Der Deutschunterricht sollte sich vornehmlich der formalen und musischen Ausbildung (Syntax und Stilistik) annehmen können. Einer isolierten Namenlehre, wie sie Pestalozzi entwickelt hat (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt) können wir nicht zustimmen, obwohl wir die von ihm dargelegten pädagogischen Grundsätze über die Zusammenhänge zwischen Anschauung und Sprache für wegweisend halten. — Die in guten deutschkundlichen Arbeitsbüchern verlangten Übungen zum Wortgebrauch helfen wohl, das Gefühl für die Bedeutungsunterschiede zwischen gekannten Wörtern zu verfeinern, nicht aber neue Begriffe zu klären. Die Volksschüler selber haben nach Begriffsklärung allerdings auch kein Verlangen, denn ihrem intuitiven Denken entspricht ein bloss andeutender Wortgebrauch. Die Hauptschwierigkeiten einer Begriffslehre liegen aber in der Sache selbst.

Die Begriffsschärfe der meisten Wörter ist sehr gering. Ihre Bedeutungsgehalte stammen aus einer viel tieferen Schicht des menschlichen Geistes als etwa unsere Zahlen, die als Erfindungen des Intellekts absolut determinierte Elemente sind und als solche erlauben, das Einmaleins eindeutig und verbindlich zu lehren, zu lernen, zu verwenden. Darum haben sich die exakten Wissenschaften eigene Formelsprachen schaffen müssen, deren sie sich an entscheidenden Stellen (über die Kontinente hinweg) bedienen, und deren begrifflich klarer Sinn nur schwer oder auch gar nicht in die Umgangssprache zu übertragen ist. (Siehe ausführlich 28/S. 553).

Schon in den Geisteswissenschaften, noch mehr in der Dichtung und im alltäglichen Gespräch und vollends in der Rede und Schreibe unserer Schüler sind die Wörter lediglich Symbole für komplexe, mehr oder weniger klare Anschauungen. Dabei sind mit dem aktuellen Wortgebrauch oft subjektive Stellungnahmen verbunden, so dass man mit Recht sagen kann, die jeweilige Bedeutung eines Wortes sei für jeden einzelnen das, was er dabei denke, fühle, empfinde.

Jedermann weiss, wie verschiedene Völker, verschiedene Generationen desselben Volkes, verschiedene Personen derselben Generation ein und dasselbe Wort auf Grund ihrer besonderen Überlieferungen, Erlebnisse und Bestrebungen unterschiedlich auffassen und verwenden. Man prüfe dies an Vokabeln wie: Gott — Natur — Tugend — Freiheit, — gut — schön — schnell sicher, — beten — arbeiten — hungern — helfen — oder sogar an Redewendungen wie: das tägliche Brot, — ein gutes Kleid, — ein schönes Haus, — die wahre Demokratie. Sehr richtig bemerkt Nietzsche im § 268 von «Jenseits von Gut und Böse»: «Es genügt noch nicht, um einander zu verstehen, dass man dieselben Wörter gebraucht; man muss dieselben Wörter auch für dieselbe Gattung innerer Erlebnisse gebrauchen, man muss zuletzt seine Erfahrungen miteinander gemein haben ...»

Aber selbst unter Freunden wird man im Gespräch immer wieder bemerken, dass einzelne Worte von den Hörenden weitgehend anders verstanden werden, als sie vom Sprechenden gemeint waren. Wilhelm von Humboldt hat einmal geschrieben, es liege darin ein besonderer Reiz und eine Gewinnchance jeder ernsthaften Unterredung: «Zunächst überzeugt man sich, dass man mit den Worten verschiedenes verbindet; man vereinigt sich, um einander zu verstehen. Dadurch wird ein Gegenstand viel tiefer und genauer erfasst.» — Herrscht solcher Geist der Verständigung auch in unsern Schulen und welches wären hier seine sachlichen Voraussetzungen?

Im Bereich der alltäglichen Gespräche können sich alt und jung im allgemeinen befriedigend verständigen, besonders wenn

die Erwachsenen sich darum bemühen. Der konventionelle begriffliche Kern der gebräuchlichen Worte ist offenkundig stärker als die subjektiv bedeutsame Schale. Missverständnisse können in der Wechselrede durch weitere Umschreibungen behoben werden. Dies geschieht auch in der Schule. Aber gerade hier bemerkt der aufmerksame Beobachter gelegentlich, dass die Bedeutungen mancher Wörter und Redewendungen für Schüler und Lehrer weltweit auseinander liegen. (28/S. 571). Dies kann nur selten aus der mangelhaften sprachlichen Übung der Kinder erklärt werden. Man kann sehr wohl die gleichen Wörter brauchen und doch aneinander vorbei reden. Das Problem der Verständigung ist weniger ein sprachkundliches als ein allgemein geistiges. Wo in einem Unterrichtsgebiet den Schülern die grundlegenden Anschauungen und genügend ausgebildete Erkenntniskräfte fehlen (z.B. oft im angewandten Rechnen, in der Geschichte, in der Religion) genügt auch das vollständigste Vokabular nicht, um die Bildungsabsicht zu erfüllen. Es schliesst im Gegenteil oft geradezu die Gefahr leeren Geredes und grober Täuschung in sich. Lehrer und Schüler wähnen, weil sie die gleichen Ausdrücke brauchen, sie meinten und verstünden damit auch das Gleiche.

Man darf zwar unter Hinweis auf Erzählkunst und Rhetorik behaupten, der Magie des Wortes sei es möglich, intelligible Welten zu schaffen und damit Bewusstseinsinhalte, die oft stärker auf die Phantasie und sogar auf das Tun und Lassen der Leute einwirkten, als empirische Tatsachen. Insbesondere Kinder, sagt man, vermöchten sich Dinge, Geschehnisse und Zustände, welche nur durch sprachliche Schilderung zu ihrer Kenntnis gelangt seien, konkret vorzustellen. Wirklich berichten manche vom Hexenhäuschen, vom Tun der sieben Zwerge, von Robinsons Inselwelt als hätten sie alles mit eigenen Augen gesehen. — Aber man täusche sich nicht. Ihr Wort und Phrasengedächtnis ist weit früher und besser entwickelt, als ihre vorstellungsmässig begründete Wortauffassung. Wer Kleinen Märchen erzählt, muss sich bekanntlich hüten, bei Wiederholungen einzelne gewich-

tigere Worte ausfallen zu lassen oder durch andere zu ersetzen, selbst wenn es sich um «sinnlose» Silbenkompositionen bei Zaubersprüchen handelt. Es ist darum von Kinderpsychologen auch schon vermutet worden, dass die Klangkörper der Wörter für die Kinder eine eigentümliche Wirklichkeit hätten, unabhängig von ihrer verstandesmässigen Funktion. Prüft man dagegen die bildhaften Vorstellungen, welche sich die gleichen Kinder allenfalls von Landschaften und Lebewesen gebildet haben, so fehlt diesen bestimmte Gestalt, sofern nicht Illustrationen dazu verholfen haben. Mit dem Verständnis für Kausalzusammenhänge steht es nicht viel besser. Dennoch spricht das Kind von seinen Helden und Heldinnen wie von leibhaften Brüdern und Schwestern und identifiziert sich nicht selten mit ihren Schicksalen. Dass dabei und ganz besonders im Verhältnis zum Volksmärchen erbmässige, archetypische Erlebniszusammenhänge mitbeteiligt sind, ist wahrscheinlich. (9/Kap. 28)

Sehr eindrücklich hat Karl Bühler auf die tiefe innere Verwandtschaft der Darstellungsweise des Kindes mit der des echten Volksmärchens hingewiesen: Einfache, der sinnlichen Anschauung nah verbundene Sprache, oft bildhaft vergleichend, aber nie individualisierend im naturalistischen Sinn. Das Allgemeine und Ungefähre im Wortgebrauch erlaubt, Personen, Geschehnisse und Zustände dem eigenen Lebensgefühl ein- und unterzuordnen. Jeder Lehrer weiss, wie wenig sogar noch ältere Schüler von sich aus nach Texterklärungen begehren und wie solche, zur Unzeit oder im «falschen» Zusammenhang vorgenommen, das Interesse an einem Lesestück lähmen oder die Stimmung zerstören können. Aus dem gleichen Verhältnis zur Sprache heraus schreiben die Volksschüler, solange nicht ein anders denkender Lehrer sie zum präzisen Wortgebrauch erzogen hat. Und an Versuchen dazu wird es kaum fehlen; denn die schweizerische Schule hat es nicht mit der «Magie des Wortes» zu tun, und das poetische Ungefähr des sprachlichen Ausdrucks ist nicht das Ideal ihres Sprachunterrichts. Ihr Bildungsauftrag bezieht sich auf sachliche Kenntnis der empiri-

rischen Welt und auf die soziale Bewährung. Zu beiden gehört ein geklärter Wortschatz, der erlaubt, sich ohne langes Hin und Her über interindividuelle Erfahrungen möglichst eindeutig zu verständigen. Sie pflegt deshalb einen sachlich differenzierenden Wortgebrauch im Dienste der Darstellungsfunktion. Zwischen der selbstgenügsamen Hinweis-Sprache der Kinder und den Anforderungen der Schule besteht also ein Spannungsverhältnis, das aus Gründen der Bildung und Erziehung nur zugunsten der höheren intellektuellen Leistung gemildert werden kann. — Alle sprachliche Entwicklung, die wir hier betrachtet haben, vollzieht sich unter diesem Aspekt.

Jener Geist der Verständigung, den Humboldt pries, verträgt sich sehr wohl damit und am besten dann und dort, wo nicht über irgendwelche, wenn auch noch so bedeutsame Kulturgüter geredet wird, sondern von realen Lebensinhalten der Kinder. — Für die Sprachschulung und für die Geistesbildung durch die Sprache gilt, was Pestalozzi für umfassendere Zusammenhänge schrieb:

«Der Kreis des Wissens, durch den der Mensch in seiner Lage gesegnet wird, ist enge, und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um sein Wesen, um seine nächsten Verhältnisse an, dehnt sich von da an aus und muss bei jeder Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkt aller Segenskraft der Wahrheit richten. Reiner Wahrheitsinn bildet sich in engen Kreisen, und Menschenweisheit ruht auf dem Grunde der Kenntnis seiner nächsten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlungsfähigkeit seiner nächsten Angelegenheiten.»

Mit geklärtem, wenn auch geringem Wortschatz, vermag der geistig regsame Mensch sich wohl weiter zu helfen in neue Lebensgebiete. Vertraute Worte haben aufschliessende Kraft. Sie ermöglichen, Unbekanntes vom Bekannten her wenigstens umschreibend zu benennen, sich seiner denkend überhaupt anzunehmen. Wenn dort wo die Begriffe fehlen, ein Wort sich stellt zur rechten Zeit, so ist dies durchaus kein suspektes Ereignis, sofern der Schüler nicht meint, mit dem Worte habe er auch die Sache. Dass Kinder wie Erwachsene zu solchem Aberglauben

eine fatale Neigung haben, muss der Pädagoge wissen. Im übrigen sind alle Stufen der Erkenntnis an Wortfindung gebunden, und die sprachlich-geistige Entwicklung ist, wie wir aus unseren Ergebnissen deutlich ersehen können, nicht zuletzt durch Prägnanzstufen des Wortgebrauchs gekennzeichnet.

Es ist sicher, dass die Schule den Worterwerb und Wortgebrauch nicht über ein gewisses Mass hinaus forcieren kann und darf. Tut ein Lehrer es doch, so leistet er dem verfänglichen Maulbrauchen und Phrasenschreiben Vorschub. —

Die in der muttersprachlichen Entwicklung des Kleinkindes leicht festzustellende, gesetzmässige Reihenfolge in der Übernahme der Wortarten wiederholt sich in der schriftsprachlichen des Volksschülers. Diese stufenspezifischen Sequenzen im Worterwerb sind zu beobachten, besonders in Fächern, die zu reichlich abstraktem Sprachgebrauch Anlass bieten.

Es kann sich für die Volksschule niemals darum handeln, die Pflege einer bildhaft umschreibenden Darstellungsweise, wie sie dem Kinde entspricht, zugunsten einer abstrakt begrifflichen zu vernachlässigen. Trefflich hat Schopenhauer in seiner kleinen Schrift «Über Schriftstellerei und Stil» vom hohen Wert der metaphorischen Ausdrucksweise bemerkt:

«Gleichnisse sind von grossem Werte, sofern sie ein unbekanntes Verhältnis auf ein bekanntes zurückführen. . . . Sogar beruht die Begriffsbildung auf Gleichnissen, sofern sie aus dem Auffassen des Ähnlichen und dem Fallenlassen des Unähnlichen in den Dingen erwächst. Ferner besteht jedes eigentliche Verstehen zuletzt in einem Auffassen von Verhältnissen. . . . Sobald ich aber auch nur in zwei verschiedenen Fällen dasselbe Verhältnis auffasse, habe ich einen Begriff von der ganzen Art desselben, also eine tiefere und vollkommenerenre Erkenntnis. — Eben weil Gleichnisse ein so mächtiger Hebel für die Erkenntnis sind, zeugt das Aufstellen überraschender und dabei treffender Gleichnisse von einem tiefem Verstand. Demgemäss sagt auch Aristoteles: ‚Das Allergrösste ist es, metaphorisch zu sprechen; denn nur dies kann man nicht von einem anderen entlehnen, und zugleich zeugt es von einem guten Verstand.‘ Ein guter Vergleich ist nämlich der Anschauung gleich zu achten.»

d) Psychologische Analyse des Wortgebrauchs in einem Aufsatz:

Wir haben die natürlichen Divergenzen in der Auffassung von Wörtern ausführlich dargelegt; denn erfahrungsgemäss werden sie beim Beurteilen der schriftlichen Schülerarbeiten zu wenig beachtet. Während man sonst beim Lesen wie beim Hören nie von Wort zu Wort die Gesamtheit jener psychischen Inhalte realisiert, die von ihnen repräsentiert werden, pflegen sowohl korrigierende Lehrer wie nachlesende Behördemitglieder oder Eltern von ihrer höchst persönlichen Welt- und Wortkenntnis her die vorhandenen Vokabeln einzeln abzuwägen und die nach ihrer Meinung unzulänglichen anzustreichen. Wer mit der geistigen und schriftsprachlichen Entwicklung unserer Schüler nicht vertraut ist, kommt dabei üblicherweise zu einer ungerecht abschätzigen Bewertung ihrer Ausdrucksfähigkeit. Es soll dies an einem Beispiel näher erläutert werden. Ein Fünftklässler schreibt unter dem Titel «Ein unvergessliches Erlebnis»:

«Als ich bei meiner Tante in den Ferien war, wurde ich krank und sie pflegte mich. Es war mir fast immer langweilig. Manchmal kam ein Knabe zu mir und wir spielten. Einmal brachte er eine Knallfixpistole mit. Er zielte zum Spass auf einen Vogel. Als der Schuss losging, liess die Tante den Teekrug fallen. Sie verbrannte sich den Fuss und jammerte. Zuerst mussten wir lachen und da schimpfte sie noch mehr. Mein Freund kam nachher nicht mehr. Als ich wieder gesund war ging ich zu ihm. Wir noch manchmal lachen über den Schuss und die Tante. Als mich meine Mutter wieder holte erzählte ihr die Tante alles. Jetzt musste sie selber auch lachen.»

Eine solche Berichterstattung befriedigt erwachsene Leser nicht. Können sie den Verfasser erreichen, so werden sie ihn mit «wann? — wo? — wie? — warum? — was für eine?» ausforschen und dabei sehr wahrscheinlich erfahren, dass jener tatsächlich viel mehr und vor allem genauer zu erzählen weiss, als dies geschehen ist. Also, so folgern sie, hat der Schreiber aus lauter Bequemlichkeit sich um eine ausführliche und anschauliche Schilderung seiner Erlebnisse gedrückt. Der Lehrer

wird ihn vermutlich dazu anhalten, die «oberflächliche Skizze» zu einem «gründlichen Bericht» umzuarbeiten. Und damit tut er recht, insofern unsere Schule mindestens von der Realstufe an die Aufgabe hat, die Schüler zu einer Darstellungsweise zu erziehen, die eine möglichst eindeutige Verständigung zwischen Berichterstatter und Berichtempfänger gewährleistet.

Da wir es bei unserem Material ausnahmslos mit spontanen Niederschriften zu tun haben, sei vom vorliegenden Beispiel aus folgendes bemerkt: Psychologisch entspricht der Bericht der Altersstufe durchaus. Er darf beanspruchen, aus seiner Art heraus verstanden zu werden. Welche Faktoren bestimmen darin den Wortgebrauch? — Der Schüler, beim Schreiben nach gewohnter Weise in seiner Bank isoliert, schreibt nur im Bewusstsein seiner selbst. Seine gütige Tante, sein harmloser Darmkatarrh und die mit der Bettruhe verbundene Langeweile, sein unternehmungslustiger Kamerad Hans und ihre gemeinsamen Spiele, dies alles ist ihm wie wirklich gegenwärtig. Wozu sie also beschreiben? Das Wesentliche soll notiert werden und nicht mehr. Das ist im obenstehenden Aufsätzchen ohne Zweifel geschehen. Denn das Wesentliche ist für das Kind der ihm selbst fühlbare Stimmungsgehalt seiner Darstellung. Kinder sind von Haus aus Lyriker, ihre Aufsätzchen über Erlebnisse dienen der Erinnerung, wollen nicht Vorstellungen erwecken. Die Schule aber verlangt von ihnen, dass sie als Epiker schreiben sollen. Ort, Zeit und Träger des Geschehens, alle Umstände und Zusammenhänge sollen genau und klar beschrieben werden. Wir Erwachsenen sind im allgemeinen weder verständnisvolle noch gutwillige Leser kindlicher Berichte. «Nur wer nicht mitschwingt, fordert Gründe. Nur wer die Stimmung nicht unmittelbar zu teilen vermag, muss sie möglich finden und ist auf Begreiflichkeit angewiesen.» (siehe 49 / S. 50 f und S. 96 ff)

Es bedarf innere Reife, sich vom eigenen Wissen zu lösen und für einen unbeteiligten Leser zu schreiben. Bis dahin scheinen dem Kinde die Wörter nur dazu gut, Wegzeichen aufzustellen, Hinweise zu geben, aber nicht um erlebtes Leben nachschaffend

darzustellen. Freude am schöpferischen sprachlichen Nachgestalten der gegenständlichen Welt kann man nur, wie wir gesehen haben, bei frühreifen, begabten Sekundarschülern feststellen. Was früher allenfalls an Aufsätzchen, die spürbar auch für den Leser geschrieben worden sind, zu finden ist, muss in der Regel als Frucht eines dahinzielenden Unterrichts beurteilt werden.

Wenn man den Wortgebrauch unserer Schüler würdigen will, darf man nicht von den diskursiven Denkgewohnheiten des geschulten Erwachsenen her urteilen; man hat vielmehr die ausgewiesenen Bestände im Wissen um die sie bedingenden psychologischen Sachverhalte zu untersuchen.

e) Quantitative Feststellungen:

Über den Wortschatz auch nur einer einzigen Altersstufe einigermassen zuverlässige Angaben zu ermitteln, ist ein sehr langwieriges und hier nicht zu leistendes Unternehmen. — Für das frühe Kindesalter haben W. und C. Stern sorgfältige Aufzeichnungen vorgenommen (51 und 53). Als wichtige Ergebnisse seien erwähnt, dass der Worterwerb in Schüben vor sich geht, die verschiedenen Wortarten nicht gleichzeitig, sondern in gesetzmässiger Reihenfolge aufgenommen werden, im übrigen aber bezüglich Zeitpunkt und Menge grosse Unterschiede nach individueller Begabung und sprachlichem Milieu die Regel sind. — Gleiches wiederholt sich im Schulalter.

Für einfache Verhältnisse hat Sr. Stäger versucht, den «Sprachschatz der Schulneulinge» zu erfassen, indem sie in einer Berg- und in einer Dorfschule des Muotatales Erhebungen durchführte. (48). Die bemerkenswerte Arbeit gibt vollständige (?) Vokabularien der ausgefragten Kinder. Einzel- oder Durchschnittswerte gesondert mitzuteilen, scheint nicht zulässig. — Der kundige Leser wird zur Annahme geführt, dass der Wortbesitz der Siebenjährigen in den abgelegenen Gehöften von Bergbauern sich von jenem gleichaltriger Kinder in städtischen Mietskasernen nicht nur stofflich, sondern vor allem auch zahlenmässig ganz gewaltig unterscheidet. Gleiches gilt für die Kinder aller Schul-

stufen in Dorf- oder Stadtschulen des Mittellandes. Vielleicht wird diese Tatsache von Lehrplänen und Schulbüchern, eventuell auch von Behörden und einzelnen Lehrern zu wenig beachtet. (41 / S. 144)

f) Beispiele und Bemerkungen:

Die Entwicklung des Wortschatzes und des Wortgebrauchs wird hier auf Grund von Beobachtungen an unserem gesamten Material beschrieben, aber nur mit einem nach bestimmten Gesichtspunkten ausgewerteten Vokabular des Aufsätzchens «Fürio» dokumentiert. Dieses Thema erlaubt, für alle Klassen einige gemeinsame sachliche Voraussetzungen anzunehmen, auf denen sich der stufengemäße Wortgebrauch deutlich abhebt. So kann der eine Vorgang «es brennt» auf mannigfache Weise angezeigt und dargestellt werden. Gleiches gilt für das «Fliehen vor dem Feuer», für das «Kundgeben der Gefahr und der Gefühle», sowie für allfällige «Lösch- und Rettungsversuche». Damit dürfte wohl verwertbares Material gefunden sein, um die Entfaltung der Aussagegruppe, Verb und Adverb, darzustellen. Die Substantive, Adjektive und Pronomen lassen sich in den Subjekts- und Objektgruppen erfassen.

Um die Entwicklung jeder Wortart erschöpfend zu beschreiben, bieten unsere Stoffe keine genügend breite Grundlage. Auch experimentell kann der verfügbare Wortbesitz einer Person nur für Teilgebiete aktiviert werden. Dazu bedarf es einer Fülle von Gegenständen, um die Kenntnis von Ding- und Eigenschaftswörtern zu prüfen, von Filmen oder Schauspielern, um Tätigkeits- und Umstandswörter abzuhorchen, und schliesslich von ingenüsen sprachlichen Beispielen, um den Abstrakta, den Vor- und den Bindewörtern (Formwörtern) beizukommen. Solches kann nur eine Arbeitsgemeinschaft in jahrelanger Forschungsarbeit leisten. Hier ist einzig zu berichten, wie sich in freien schriftlichen Arbeiten die Entwicklung des Wortgebrauches dem Betrachter darbietet, der einen zuverlässigen Überblick zu gewinnen versucht.

Wir fassen die Ergebnisse aufeinander folgender Klassen zusammen: Gruppe I = 1. und 2. Klasse, Gruppe II = 3. und 4. Klasse, Gruppe III = 5. und 6. Klasse, Gruppe IV = 7., 8. und 9. Schuljahr. Diese vereinfachte Darstellung macht den Entwicklungsverlauf deutlicher, und sie lässt sich verantworten, indem in jedem Jahrgang Schüler sind, deren Vokabular ärmer oder reicher ist als das durchschnittliche. — In den Aufstellungen sind die Wörter an den Anfang gestellt, die am häufigsten vorkommen oder sonstwie für die betreffenden Schuljahre charakteristisch sind. Das so dargebotene Vergleichsmaterial dürfte genügen, um die allgemein feststellbare Entwicklung und ihre Bedeutung zu belegen.

A. Verb und Adverb:

Verben beziehen sich auf Lebensvorgänge, auf ein Geschehen. Ihre zuverlässige Kenntnis ist darum an praktische Erfahrung gebunden oder wenigstens an ein übertragendes Erfassen in Analogien.

Beim Thema «Fürio» dürfte nicht leicht ein Schüler in Verlegenheit geraten sein. Nun hängt aber die Wahl der Worte unmittelbar von der affektiven Einstellung zu den Geschehnissen ab, besonders wenn ein so vielfältiges Geschehen wie der Brandausbruch im eigenen Heim vorstellungsmässig ins Auge zu fassen ist. So denkt der Elementarschüler natürlich zuerst ans Davonrennen und Schreien. Der Realschüler ruft zwar um Hilfe, versucht aber zugleich selber zu retten oder zu löschen und erst zuletzt sucht er sein Heil in der Flucht. Die Sekundarschülerin verhält sich ebenso, während die Mehrzahl der grösseren Knaben selbstverständlich das Feuer nach Kräften bekämpfen will, ohne deswegen die Alarmierung der Feuerwehr zu vergessen. Wir betrachten dementsprechend vier Gruppen von Verben, je nachdem sie anzeigen: 1. Das Brennen — 2. Das Fliehen — 3. Das Rufen — 4. Das Löschen und Retten.

Die vier Geschehensbereiche werden der Einstellung zum Thema gemäss nicht gleichmässig mit Verben besetzt. Besonders die jüngeren Jahrgänge begnügen sich leicht, vom einen oder andern zu reden und ihre Arbeit abzugeben, bevor die verfügbare Zeit abgelaufen ist.

1. Das Brennen:

- I. es brennt
- II. brennen — lichterloh brennen — in Brand geraten
- III. brennen — fürchterlich brennen — Feuer ausbrechen — das Feuer wütet — in Flammen stehen — die Flammen ergreifen
- IV. brennen — aufflammen — flammen — wild flackern — das Feuer bricht aus, dringt vor, bedroht, vernichtet, ergreift, verzehrt, wütet — die Flammen züngeln, bedrohen, schlagen aus dem Dachstuhl — (Balken) glühen — (Teppiche) glimmen — Glut prasselt

2. Das Fliehen:

- I. täti furträne — usespringe — go — furtgo — ich gane zu — aus dem Haus rennen — hinauspringen — davonrennen
- II. fortspringen — davonspringen — aus dem Haus rennen — zum ... gehen
- III. aufschliessen — davonspringen — auf und davon machen — davon stürzen — springen — so schnell ich könnte hinunterrennen — eilen — sich begeben
- IV. ans Telephon stürzen — zuerst planlos hin und her springen — schreiend hinunterstürmen — davonrennen — dem Feuer weichen — verzweifelt das Haus verlassen — sich ins Freie begeben — das Freie gewinnen — hinunterhasten — sich entfernen — sich ausser Gefahr begeben

3. Das Rufen:

- I. würdi rüefen — täti göissen — Brüele und Krache — rufen — laut rufen — sagen — piterlich weinen — schreien
- II. rufen — schreien — zuerst wecken — telephonieren — rufen so laut ich kann
- III. rufen — laut schreien — telephonieren — angstvoll hineinschreien — melden — erschreckt berichten

- IV. telefonieren — benachrichtigen — per Telephon informieren — alarmieren — aufgeregt mitteilen — selbstverständlich alle Hausbewohner aufmerksam machen — warnen — herbeirufen — sofort berichten was vorgefallen

4. Löschen und Retten

- I. täte (min Bär) hole — würd mitnehmen — hinaus-, hinunter-, vors Haus tragen — zum Fenster hinaus werfen
- II. löschen — mit Wasser spritzen — mit dem Gartenschlauch spritzen — Luftschuttsand darüberstreuen — mit Decken ersticken — vielleicht löschen helfen — bekämpfen
- III. selber zu löschen versuchen — mit Wasser bespritzen — mit Decken ersticken — sofort bekämpfen — hinunterschleppen — zuerst ... hinausnehmen — retten — miteinander hinaustragen — emsig helfen
- IV. löschen — spritzen — irgendwie bekämpfen — mit einem eingehüllten Besen niederschlagen — allmählich eindämmen — frühzeitig bannen — mit nassen Decken ersticken — retten — hinaustragen — hinunterwerfen — das Haus ausräumen — mit zitternden Händen zu retten suchen — sich um ... bemühen — Hindernisse überwinden und retten

Es ist offensichtlich: Jede folgende Stufe verfügt über mehr Ausdrücke als die vorhergehende. Dies ergibt sich nicht nur, weil sie überhaupt mehr schreibt, noch aus einem Abwechslungsbedürfnis. — Vor allem andern äussert sich so die reichere Lebenserfahrung und die daran gebundene Wortkenntnis. Die Entwicklung im Sinne immer genauerer Bezeichnung, einer individualisierenden Differenzierung ist eindeutig. Der sehr allmählich aufkommende Gebrauch von Umstandswörtern der Art und Weise dient demselben Zweck. Man darf diesen Fortschritt auch auf das Konto des Unterrichts buchen, muss sich dabei aber an Meumanns Feststellungen erinnern, wonach die altersgemässe Apperzeptionsweise und das persönliche Vorstellungsleben die primären Bedingungen für den selbständigen Sprachgebrauch sind. Das Fortschreiten vom Vereinzeltten und Zufälligen zum Zusammenhängenden und Bestimmten, vom Allgemeinen und Vagen zum Besonderen und Bestimmten ist ein Entwicklungs-

merkmal des geistigen Lebens überhaupt, und die Sprachleistungen sind nur ein Kennzeichen dafür. In der Volksschule werden die gegebenen Möglichkeiten vom Sprachunterricht mehr als nur ausgenützt, indem er die Bereicherung des Vokabulars und seinen zweckmässigen Gebrauch über die natürliche Entwicklung hinaus zu steigern versucht.

Einlässliche Betrachtung lehrt, dass die Art, wie Einzelworte in Wortgruppen einbezogen werden, ein weiteres und wichtiges Charakteristikum der Entwicklung ist. Die vorgebrachten Belege vermögen dies zu veranschaulichen: I. Ich rufe. II. Ich rufe so laut ich kann. III. Ich rufe um Hilfe. IV. Ich rufe per Telephon die Feuerwehr um Hilfe an. — Andere Zitate machen deutlich, was es mit der sogenannten Intellektualisierung der Ausdrucksweise auf sich hat: Man vergleiche Reihen wie die folgenden: «furträne — davonspringen — eilen — das Freie gewinnen», «göissen — schreien — erschreckt berichten — aufmerksam machen», «löschen — bekämpfen — eindämmen». — Die mehr umschreibenden Ausdrücke, die bildlichen Redewendungen halten bei manchen Sekundarschülern den unmittelbar bezeichnenden Einzelwörtern das Gleichgewicht oder sie erhalten sogar das Übergewicht. Die Abnahme der sinnlich-anschaulichen Ausdruckskraft, die oft damit verbunden und als entwicklungsbedingt zu betrachten ist, wirkt in erzählenden Beschreibungen keineswegs angenehm; es sind aber in der Regel intellektuell gut begabte Schüler, die ihr (vorübergehend) verfallen. Als Beispiel diene das nachstehende Aufsätzchen eines Knaben im 8. Schuljahr:

F ü r i o !

Als ich in der Nacht erwachte, zeigte die Uhr 02.45. Vom Treppenhause her hörte ich seltsames Geknister. Ich erhob mich, öffnete die Zimmertüre und — zu meinem Entsetzen musste ich feststellen, dass sich da draussen ein Brand entfacht hatte.

Sofort weckte ich Vater und Mutter, um ihnen die Schreckenskunde mitzuteilen. Der Vater telephonierte in aller Eile Herrn B., dem Feuerwehrkommandanten von Winterberg. Dann kleideten wir

uns so rasch als möglich an. Der Vater polterte den andern Hausbewohnern, die den Brand noch nicht festgestellt hatten. Schon hörte man das Feuerhorn im Dorf.

Bis die Feuerwehr anrückte, versuchten wir mit allen Mitteln, das Feuer von den Wohnungen fernzuhalten, was uns mit grosser Mühe gelang.

Wollte man den Besitz an aktiv verfügbaren Verben und Adverbien systematisch erforschen, so müsste man jedes einzelne Sachgebiet durch Pantomimen oder Filme darstellen und verlangen, die einzelnen Vorgänge möglichst genau zu unterscheiden und zu bezeichnen. Derart veranschaulicht müssen sie übrigens auch im Sprachunterricht gelernt oder geübt werden. Bei solchen Experimenten übertrifft die ausgewiesene Wortkenntnis den differenzierenden Wortgebrauch in freien Aufsätzen ganz beträchtlich.

Auf die Verwendung der Zeitformen und der Aussagearten ist im Kapitel über den Stil hingewiesen worden. Bei den Zeitformen ist die engste Anlehnung an den Gebrauch in der Mundart mit der einzigen Ausnahme des Imperfekts, das häufig fälschlicherweise das Perfekt verdrängt, die Regel. (Schweiz. Lehrerzeitung Nr. 34 und folgende, 1941). Bei sprachlich schwachen Schülern fällt bis in die Sekundarschule hinauf der unmotivierte Wechsel der Zeitformen auf. — Die passive Form kommt sozusagen nie vor. Das entspricht dem Erleben des Kindes, welches wo immer möglich aktive Aussagen über Lebensvorgänge macht. Die gleiche Einstellung zur Wirklichkeit lässt es auch Negationen vermeiden. Eine Verneinung zeigt ja nur ein Nicht-Sein, das Fehlen einer Erscheinung an, und daran hat das Kind kein Interesse. Ihm geht es immer um ein sprachliches Bekunden des tatsächlichen Geschehens, seines positiven Erlebens.

B. Substantiv, Adjektiv und Pronomen:

Namen gehören neben den Verben zum ursprünglichsten Wortschatz des Kindes. Manche Jahre fasst es mit Hilfe von konkreten Einzel- und Allgemeinbegriffen die Erscheinungen nach Ähn-

lichkeit zusammen. Erst allmählich gebraucht es bewusst auch Worte, welche ein klar unterscheidendes Bezeichnen erlauben, und erst gegen Ende der Kindheit beginnt es Abstrakta zu verwenden, die sich auf nur geistig erfasste Wirklichkeiten beziehen. Es folgt damit aus dunklem Drange dem Weg des Philosophen, der in seiner Auseinandersetzung mit der Welt die Gesetze der Homogenität und der Spezifikation sowie die (verborgenen) Relationen beachtet. Auch diese Entfaltung vollzieht sich in phasenspezifischen Sequenzen und will darin vom Pädagogen beachtet werden.

Das konkrete Substantiv steht für eine «Gegenstands-idee», das abstrakte für eine «Beziehung». Der Bedeutungsgehalt und der Geltungsbereich eines jeden werden materiell durch seine Einbettung in einen Satz, ideell durch die Erlebnisweisen der einzelnen Menschen bestimmt. Das Sich-Verstehen ist darum immer problematisch. Jeder Begriff konkretisiert sich im Individuum als subjektive Vorstellung.

Ein Hauptwort verstehen heisst für das Kind einfach (ungefähr) wissen, was so genannt wird. Sogar Gattungsnamen wie: Blume, Hund, Baum sind bis ins zwölfte Altersjahr vorstellungsmässig an einzelne bestimmte Exemplare gebunden. Zugehörige Individuen werden nicht etwa durch logische Deduktion, sondern einzig auf Grund sinnlicher Wahrnehmungen subsummiert. Und auf Fragen wie: «Was bedeutet das Wort ‚Vergnügen‘?» antworten Schüler der aufeinanderfolgenden Stufen: «Uf dä Riitschuel faare!» — «Im Winter ist Skifahren ein Vergnügen.» — «Vergnügen ist wenn man irgend etwas machen kann das lustig ist; z. B. ...». Aus gleichen Ursachen wird der Bedeutungsgehalt meistens anders erlebt, als der Begriff objektiv zu verstehen ist. Man prüfe dies an alltäglichen Bezeichnungen wie: «Freund», «Garten». Alle Ausdrücke des Gemütslebens sind viel mehr in der inneren Anschauung beheimatet als im begrifflichen Denken. Manche Dingwörter brauchen wir sogar in übertragendem Sinn, losgelöst von aller konkreten Erfahrung; so heisst es etwa: «I bin jetzt en Leu, spring furt!» — «Du bisch ä Häx.»

— «Hier ist's wie im Paradies.» — «Er erträgt es mit stoischer Ruhe.» Der bloss konventionelle Bezug auf bestimmte kollektive Gefühlslagen und Einstellungen ist offenkundig.

Beim Wortgebrauch unserer Schüler handelt es sich bis in die Fachwörter des Sports und der Technik hinein häufig um ein «undefiniertes» Verwenden üblicher Bezeichnungen.

Je begrifflicher jemand denkt, umso unanschaulicher wird seine Sprache. Darum hat ein Didaktiker mit Recht geschrieben: «Der Lehrer hat fortwährend zu unterscheiden zwischen den (idealen) logischen Gegenständen, zu denen er seine Schüler führt, und den (realen) psychologischen, die er in ihnen vorfindet und umbildet.» (Schmidkunz, Ztschr. f. päd. Psych., Bd. XVI) Dies ist auch beim Beurteilen des Wortgebrauchs unserer Volksschüler zu berücksichtigen. Wir werden sogleich sehen, wie ganz und gar ihre Substantive dem Bereich des Konkret-Gegenständlichen angehören. Über «Das Erfassen der Abstrakta» hat Müller (30) und «Über die Auffassung» hat Netschajeff (33) eine kleine, aufschlussreiche Arbeit veröffentlicht.

Substantive bezeichnen in einem umfassenden Sinne; Adjektive stellen einen einzelnen Wesenszug, ein «wesentliches Merkmal» heraus. Reicher und richtiger Gebrauch von Eigenschaftswörtern gilt weit herum als ein Kennzeichen erfolgreicher Sprachschulung. Er bedeutet aber mehr und wichtigeres als dies. Er zeigt, wie übrigens jeder differenzierende und charakterisierende Wortgebrauch, dass im Schreiber eine aufmerksame Beschaulichkeit wirksam geworden ist. Was man darüber hinaus im einzelnen feststellen und ausdeuten kann, wie es im Anschluss an Binets Lehre von den beschreibenden, beobachtenden, emotionalen und gelehrten Typen von Aufsatzschreibern schon oft und in anregender Weise geschehen ist, gehört nicht mehr zu unserer Aufgabe und Absicht. Wir behelfen uns mit den folgenden Fragen und Feststellungen:

1. Mit welchen Worten ist vom Feuer die Rede?

I. es brennt — es brennt bei uns — das Haus brennt

- II. es brennt — das Haus, der Schopf, die Küche brennt — es brennt in unserer Wohnung, in der Stube — Feuer — grosse Flammen — Brandstelle
- III. Feuer, Feuerherd — schreckliche Feuersbrunst — Brand — Brandstelle — Brandherd — verderbliche Flammen — Glut — es brennt — unser Haus brennt
- IV. Feuer — furchtbare Feuersbrunst — Feuergarben — Feuer- schwaden — Brandstelle — Brandherd — Gross- und Dach- stockbrand — Kellerbrand — Kaminbrand — unheimliche Flammen — glimmende Teppiche — glühende Balken
das Ungeheuer
unser dreistöckiges Haus brennt — Möbel und Teppiche brennen in hellen Flammen — alles, unser ganzes Hab und Gut geht in Flammen auf

2. Wer tut etwas ?

- I. ich — die Mutter — der Vater — die Nachbarin — die Feuerwehr
- II. ich — der Bruder — die Schwester — die Feuerwehr — die Nachbarn — andere Leute — einige Männer
wir — sie — jemand — niemand
- III. und IV. Der Kreis der handelnden Personen kann aus sach- lichen Gründen nicht erweitert werden, doch wird die Vertei- lung der Rollen immer richtiger, d. h. nach dem tatsächlich zu erwartenden Beitrag bei den Rettungsversuchen abgestuft. Da- mit zusammenhängend werden den Handelnden auch charak- terisierende Eigenschaften zugeschrieben. So findet man bei Sekundarschülern:
erschrockene Hausbewohner — hilfsbereite Nachbarn — tapfere Feuerwehrmänner — meine aufgeregte Schwester — ein ener- gischer Mann — ein paar entschlossene Helfer — die stets ein- satzbereite Pikettmannschaft der städtischen Brandwache
An Fürwörtern treten noch hinzu: Bezügliche und hinweisende.

3. Was wird gerettet ?

- I. die Kleider — meine Hosen — euses mimeli — das Köverlein — mis Bäbi — die Kaninchen — das Gelt — Märkli — Sparkasse — meine Eisenbahn — der Hansruedi — meine Gusinchen — der smok (Schmuck)
snödigsch (das Nötigste)

- II. das Schwesterlein — der kleine Bruder — meine Puppe — das Geld und die Rationierungsmärklein — das Sparkassenbüchlein aus dem Büffe — Decken — Kleider — wertvolle Gegenstände — nötige Sachen
- III. die kleinen Geschwister — mein Schwesterlein und unsere Wellensittiche — Geld und Sparbüchlein — einen Arm voll Kleider — die besten Kleider und einige Decken — die Betten auseinandernehmen — wertvolle Sachen — etwas Wertvolles — Wertgegenstände — etwas Gutes — Mutters neue Nähmaschine — das Nötigste — so viel ich kann
- IV. meine jüngeren Geschwister — die Kleinen unserer Nachbarin — Wertschriften, Wertpapiere, Wertgegenstände — den Rationierungsausweis und das Bargeld — unsere Ausweisschriften — die Chemiebücher meines Cousins — die besten Kleider — unersetzliche Gegenstände — (wir tragen) Stühle, Fauteus, Coutsch, Schreibtisch, Teppiche und alles was ... — das Nötigste — alles Wertvolle — das Unentbehrliche

4. Abstrakta, Redewendungen, substantivierte Verben und Adjektive

- I. snödigsch = das Nötigste
- II. Angst — um Hilfe rufen — in Sicherheit bringen
- III. Angst — um Hilfe rufen — bis zum Eintreffen — ein leises Knistern — das Poltern — das Stöhnen — das Schluchzen — etwas schreckliches — etwas Wertvolles
- IV. Angst — Schrecken — Not — Gefahr — Schicksal — die schreckliche Wirklichkeit — der Ernstfall — im Nu — in grösster Eile — auf unser Geschrei — durch seine Geistesgegenwart — wir haben noch Glück — das Tosen — das Rufen und Schreien — das Weitere — das Nötigste — alles Wertvolle — etwas Furchtbares — nichts Verdächtiges — bis zum Eintreffen — das Gerettete — die Wirkung — die Unordnung — die Fassung verlieren — in einiger Entfernung — in der Verzweiflung — zur Bekämpfung

Wie schon gesagt, vollzieht sich die Entwicklung des Gebrauchs der Nomina fast ganz innerhalb der Bezeichnungen für Dinge. Bei den Primarschülern bleibt die Anzahl der abstrakten und der abgeleiteten Substantive weit unter 1%, und bei den Sekun-

darschülern geht sie im Aufsätzchen «Fürio» kaum darüber. Wörter auf -heit, -keit und -ung sind äusserst selten. Wie das Kind selbst, so bleibt seine Sprache innerhalb der empirischen, anschaulichen Welt. Die bei der Analyse der Stilentwicklung aufgezeigte Tendenz, auch die innere Anschauung und das Gefühlsleben zu äussern, wird im Bereich der Nomina nur durch den Anstieg im Gebrauch der Adjektive deutlich. Die beträchtliche qualitative Verbesserung ist darin zu erblicken, dass an Stelle allgemeiner, ungenauer und ausdrucksarmer Worte immer häufiger besondere, träge und ausdrucksstarke treten; so z. B.: statt «hell» = leuchtend, glänzend, silberhell; statt «rund» = kreisrund, walzenförmig, kugelig; statt «schön» = heimelig, märchenhaft, niedlich, freundlich.

Der Gebrauch der Fürwörter entwickelt sich nur sehr langsam und erreicht eigentlich auf keiner Stufe einen befriedigenden Stand. Bis in die Sekundarschule hinein finden sich allzu viele Schüler, die unbedenklich das gleiche Hauptwort mehrmals wiederholen oder eher einen ungefähr passenden Ersatz suchen, als dass sie das entsprechende Fürwort verwenden. Es muss da eine ganz bedeutende Hemmung vorliegen, die offenkundig durch die wenigen Übungen, welche die Sprachlehrbücher der Primarschule bieten, in keiner Weise beseitigt werden können. Einzig die persönlichen Fürwörter werden im Werfall wenigstens vom 3. Schuljahr an nach Bedarf verwendet, und nach und nach stellen sich auch die unbestimmten und die bezüglichen ein. Hingegen gelangen die hinweisenden Fürwörter nur bei wenigen Schülern zu einer dem übrigen sprachlichen Können entsprechenden Verwendung, und allzuoft wird an ihrer Stelle ein persönliches gesetzt, wobei der Bezug unklar oder irreführend ist. (Der Vater ging mit meinem Bruder in den Wald. Als er einmal vom Wege abging, entdeckte er eine Fuchshöhle. Er rief dem Vater und als er kam, kehrte gerade die Füchsin mit einer toten Henne zurück. Sie blutete stark, ihr weisses Gefieder war . . .) Da die den Wörtern «dieser» und «jener» entsprechenden in der Mundart völlig anders lauten, muss hierüber ein gewisser

Drill stattfinden, der durch den Einfluss der Lektüre und der Aufsatzkorrekturen nicht erübrigt werden kann. Gleiches gilt, obwohl es praktisch weit weniger wichtig ist, von den besitzanzeigenden Fürwörtern.

Man vergleiche zu dem Gesagten die Arbeiten «Bericht über eine Beobachtung», in der die drei sachlich wichtigsten Dingwörter: Zündholzschächtelchen, Zündholz, Kerze schlechterdings nur durch geeignete Fürwörter zu ersetzen sind, wenn allzuhäufige Wiederholung vermieden werden soll.

Wortkenntnis und Wortgebrauch unserer Volksschüler überschauend darf man feststellen, dass auch sie sich innerhalb des kindlichen Erfahrungskreises im allgemeinen befriedigend entwickeln und bei frühreifen und sprachlich begabten Sekundarschülern schon eine träge Ausdrucks- und Darstellungsweise ermöglichen, wie man sie in den Briefen erwachsener Schreiber nicht mehr oft findet, obwohl deren Wortschatz wahrscheinlich reicher ist. Es bekunden sich darin der Einfluss und der hohe Wert überwachter Übung, wie sie in unseren Schulen Brauch ist.