

Erste Gruppe.

Der Unterricht in der deutschen Sprache.

Von

Klaus Brixle,

Kgl. Kreisschulinspektor in München.

§ 36.

Einleitung.

1. Die Sprache ist eines unserer höchsten Güter. Sie ist das Siegel für den Besitz des Gedankens, das Band für die in der Seele aufgespeicherten Vorstellungskomplexe, ein Mittel zum Erwerb und zur Klärung der Gedanken und zum geistigen Verkehr mit der Vergangenheit und Gegenwart. Verstand, Gefühl und Willen in gleicher Weise beeinflussend, ist sie das wichtigste Erziehungs- und Unterrichtsmittel und der Sprachunterricht darum nach dem Religionsunterrichte der wichtigste Gegenstand der Volksschule.

2. Nach der theoretisch-praktischen Seite hin soll dieser Unterricht Sprachverständnis und -Fertigkeit erzielen, d. h. den Schüler befähigen, die hochdeutsche Rede und Schrift, soweit sie sich in seinem Gedankenkreise bewegt, richtig aufzufassen und sich mündlich und schriftlich richtig auszudrücken. Nach der idealen Seite hin dient der Sprachunterricht der Gesamtbildung namentlich durch Hervorhebung der sittlichen und nationalen Bildungsmomente im Lehrstoff.

(Hochdeutsch und Mundart.) Die hochdeutsche Büchersprache ist allen deutschen Stämmen gemeinsam, ist die Sprache des Staates, der Kirche, des Gerichts, der Kunst und Wissenschaft; sie muß daher auch die Sprache der Schule sein. Die Mundart ist nur zur Verständigung mit den Anfängern während der ersten Zeit des Schulbesuchs und außerdem zur Vergleichung mit der hochdeutschen Sprache, zur Erläuterung derselben, zur Darlegung örtlicher Anschauungs- und Ausdrucksweise und zur Belebung des heimatlichen Sinnes maßvoll verwertbar.

3. Die Hauptmittel der sprachlichen Schulung sind Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben. Hieraus läßt sich eine Fünfgliederung der sprachlichen Fächer herleiten. Hören und Sprechen finden ihre erste und besondere Pflege

im **Anschauungsunterricht**, ferner vornehmlich beim **Lesen**, und das Schreiben umfaßt den schriftlichen Gedankenausdruck (**Aufsatz**) mit **Rechtschreiben** und **Grammatik**.

4. Damit die Ziele des sprachlichen Unterrichts erreicht werden, müssen die sprachlichen Fächer enge ineinandergreifen und soweit als möglich auch mit den übrigen Unterrichtsgruppen in Zusammenhang gebracht werden (vgl. §§ 38, 45, 49, 54, 60, 65!) Jeder Unterrichtsgegenstand und sohin die gesamte Lehrthätigkeit der Volksschule muß an der sprachlichen Bildung der Schüler mitarbeiten; bis zu einem gewissen Grade muß »aller Unterricht Sprachunterricht« sein (allgemeine Sprachpflege).

Der Lehrer soll daher

- a) in jedem Fache die geistige Entwicklung seiner Schüler naturgemäß fördern,
- b) im sprachlichen Wechselverkehr mit den Schülern ein stets tadelloses Beispiel des Sprachgebrauches geben,
- c) seine Schüler mit Beharrlichkeit (doch nicht pedantisch) durch Gewöhnung und Übung zu richtigem Hören und Sprechen anleiten und namentlich die zusammenhängende, freie mündliche Darstellung des Gelernten eifrig betreiben.

Literatur.

a) **Allgemeinen und theoretisch-methodischen Inhalts.** Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. 5. Aufl. 1896. *M* 3. — Linde, Die Muttersprache im Elementarunterricht. 1891. *M* 1. — Geistbeck, Dr. M., Methodik des Unterrichts in Geographie, Geschichte und deutscher Sprache. 1886. *M* 3. — Weber, Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. 2. Aufl. 1891. *M* 3. — Scheiblhuber, Der Sprachunterricht in der Volksschule. 1893. *M* 0.80.

b) **Praktische Methodik.** Hache und Prüll, Der gesamte Sprachunterricht im Anschluß an den Sachunterricht. 3 Teile. 1895. *M* 8.60. — Kehr, Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. 9. Aufl. 1891. *M* 4.80. — Kellner, Praktischer Lehrgang für den gesamten deutschen Sprachunterricht. 3 Bde. *M* 5.50. — Münch, Der Unterricht im Deutschen. 2. Aufl. 1893. *M* 3.50. — Nowack, Der Unterricht im Deutschen auf Grundlage des Lesebuchs. 4 Teile. 1889. *M* 5.30.

c) **Sprachgehalt und Wortbildung.** Andresen, Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen. 7. Aufl. 1892. *M* 6. — Duden, Etymologie der nhd. Sprache. 1893. *M* 3.60. — Engeli, Deutsche Wortbildung. 1892. *M* 0.30. — Mathias, Sprachleben und Sprachschäden.

1897. *M* 5.50. — Müller, Sinn und Sinnverwandtschaft deutscher Wörter.
 1886. *M* 4. — Richter, Deutsche Redensarten. 2. Aufl. 1893. *M* 2. —
 Wunderlich, Unsere Umgangssprache in der Eigenart ihrer Satzfügung.
 1894. *M* 4.50. — Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten. 2. Aufl.
 1896. *M* 2.50. — Wustmann, Sprichwörtliche Redensarten. 5. Aufl.
 1895. *M* 6.—

d) **Wörterbücher.** Paul, Deutsches Wörterbuch. 1897. *M* 8. —
 Sanders, Handwörterbuch. 5. Aufl. 1893. *M* 9. — Lyon, Synonymisches
 Handwörterbuch. 15. Aufl. 1896. *M* 12.—

e) **Geschichtliches.** Linnig, Bilder aus der Sprachgeschichte,
 2. Ausg. 1895. *M* 3. — Wagner, Streifzüge in das Gebiet der deutschen
 Sprache. *M* 4. — Weise, Unsere Muttersprache. 2. Aufl. 1896. *M* 2.60.

1. Anschauungsunterricht.

§ 37.

I. Bedeutung, Aufgabe und Stellung des Anschauungsunterrichtes.

a) Der Ausdruck »anschauen« bezieht sich nicht allein auf das Gesicht, sondern auch auf jeden anderen Sinn und bezeichnet ein absichtliches, verweilendes, d. i. deutliches Auffassen eines Dinges in der Gesamtheit seiner Merkmale. Die Anschauungen und die aus denselben entstehenden Vorstellungen sind von grundlegender Wichtigkeit für die Begriffsbildung und das Denken. Nachdem diesen letzteren Verstandesthätigkeiten unser Fühlen und Wollen entspringt, gewinnt die Anschauung große Bedeutung für das ganze Geistesleben, und es erhellt daraus die Notwendigkeit des auf ihre Bildung abzielenden Unterrichtes.

b) Welche Aufgaben im einzelnen dieser zu erfüllen hat, ist bedingt durch den Geisteszustand des Kindes beim Eintritt in die Schule. Die Anschauungen des Kindes sind noch unbestimmt, mangelhaft und einseitig, die Vorstellungen entbehren der Schärfe, Festigkeit und Geschlossenheit, und auf dem mit ihnen eng zusammenhängenden sprachlichen Gebiete ergeben sich Schwierigkeiten im Verkehr mit den Erwachsenen (Dialekt!). Es müssen daher die vorhandenen Anschauungen verdeutlicht und berichtigt, ergänzt und erweitert, verglichen und zu Gruppen und Reihen geordnet werden. Diese Aufgabe übernimmt der Anschauungsunterricht durch eingehende und verweilende

Betrachtung von wertvollen Stoffen aus dem kindlichen Erfahrungskreise und bildet hiedurch zugleich die notwendige Vermittlung zwischen Haus und Schule. Dabei ergibt sich von selbst eine Mehrung der Kenntnisse, Bildung der Organe für Farbe, Form, Maß und Ton, d. i. vornehmlich des Gesichts, Gehörs und Getasts. (Sinnlicher Anschauungsunterricht.) Da das Angesehene jederzeit auch sprachlich zum Ausdruck kommen muß, so ist Gelegenheit für Bildung und Vergrößerung des Sprachschatzes gegeben. Endlich sind im sinnlichen Anschauungsunterrichte viele sittliche und religiöse Momente enthalten. Diese bieten Gelegenheit zur Pflege von Herz und Gemüt, und es werden, um die letztere umfassend und tiefgehend genug zu gestalten, aufser den bereits erwähnten Stoffen noch poetische Stücke, Erzählungen, Fabeln u. dgl. behandelt. (Sittlicher Anschauungsunterricht.)

Aus dem Vorstehenden lassen sich folgende Aufgaben des Anschauungsunterrichtes ableiten:

1. Bildung der Anschauung im allgemeinen,
2. reale Bildung,
3. Sinnenbildung,
4. Sprachbildung,
5. sittlich-religiöse Bildung. (Richter.)

c) Diese fünf Zwecke müssen einander das Gleichgewicht halten. Jede einseitige Begünstigung ist verwerflich.

Nicht zu rechtfertigen ist auch eine abgesonderte Stellung des Anschauungsunterrichtes, da sie dem Grundsatz von der Vereinigung und dem Ineinandergreifen der Lehrfächer widerspricht.

Hingegen ist eine Verbindung zwischen dem Anschauungs- und dem ersten Leseunterrichte so leicht, natürlich und für beide Teile förderlich, daß sie als unumgänglich erscheint. Hiebei behält jedoch der Anschauungsunterricht die leitende Stellung.

Die Unterordnung, welche er bei der Normalwörtermethode (siehe Lesen!) erfährt, ist nicht zu billigen; denn die Wahl und Reihenfolge der Normalwörter richtet sich in der Hauptsache nach der Schreibschwierigkeit derselben. Indem der Anschauungsunterricht an diese

Wörter allein geknüpft wird, erhält er eine bunte und regellose Zusammensetzung und nimmt Objekte auf, die einer eingehenden Besprechung kaum würdig sind, so daß die angeführten Zwecke nur unvollkommen erfüllt werden.

§ 38.

II. Stoff des Anschauungsunterrichtes.

Dem Anschauungsunterricht wird gewöhnlich eine Dauer von einem Jahre oder zwei Jahren zugemessen. Nach Umfluß dieser Zeit wird er durch die Heimatkunde abgelöst, welche die Anfänge der Realfächer mit vorwiegend lokalgeographischer Beziehung fortsetzt. Da mit dem nur einjährigen Unterrichte jedenfalls in den ungeteilten Schulen den Zwecken des Faches zu wenig entsprochen wird, empfehlen sich zwei Kurse. Der Gliederung einer siebenklassigen Schule entsprechend, welche das zweite und dritte Schuljahr als Unterklasse zusammenfaßt, kann der zweite dieser Kurse zweijährig eingerichtet und mithin auf das dritte Schuljahr ausgedehnt werden. Die Heimatkunde ist in diesem Falle lediglich eine geographisch-naturkundliche Vorschule. Vom vierten Schuljahre an treten sodann die Realien gesondert auf.

Für die Auswahl und Anordnung des Stoffes muß beachtet werden:

1. Knüpfe an das an, was dem Schüler schon bekannt ist!

Das Nächstliegende ist das Haus mit seinem mannigfachen Inhalt an Kunst- und Naturgegenständen. Die sittlichen Beziehungen des Kindes zu Familie und Schule finden in Erzählungen, Gedichten etc. Besprechung. Doch ist nicht immer das räumlich Nahe auch der Auffassung des Kindes nahe gelegen (menschlicher Körper!).

2. Auch die fernere Auswahl halte sich im kindlichen Anschauungskreise!

An das Haus reihen sich die Nachbarschaft, der Wohnort, seine Umgebung, die lokale Tier- und Pflanzenwelt, Vorgänge und Erscheinungen in der heimischen belebten und leblosen Natur. Die sittlichen Beziehungen gestalten sich nicht weniger vielfach als die realen. Veranstaltungen für die Zwecke menschlicher Kulturarbeit, Persönlichkeiten mit ihren

Charaktereigenschaften, geschichtliche Begebenheiten werden veranschaulicht und zum Teil in die Form der Erzählung eingekleidet. So gliedert sich der Anschauungsunterricht in Haus- und Wohnortskunde, der sich später ergänzend die Heimatkunde anschließt.

3. Wähle nur wertvolle Stoffe aus!

Wertvoll ist, was mit Anstrengung aufgenommen sein will und somit kraftbildend wirkt, was den geistigen Horizont des Kindes berücksichtigt, aber auch erweitert, und was edle Gefühle und Strebungen erweckt.

Im sinnlichen Anschauungsunterricht müssen Naturgegenstände, besonders Tiere, und Naturvorgänge in erster Linie, Kunstprodukte dürfen erst an zweiter Stelle stehen. Die Wahl soll grundlegend für die späteren Realien sein, deren Vorhof der Anschauungsunterricht gleichsam ist.

4. Berücksichtige soweit als möglich die Lestücke des ersten Lesebuches!

Nur wo dies der Fall ist, können Anschauungs- und Leseunterricht zu gemeinsamen Zwecken ineinandergreifen. Die Auswahl muß dem Leseunterrichte zur Vorbereitung und Ergänzung dienen, ohne daß darum der Anschauungsunterricht seine Selbständigkeit aufgibt (§ 37, c und § 45, 5a).

5. Ordne den Stoff nach dem Laufe der Jahreszeiten!

Dadurch lebt das Kind das Leben der Natur auch im Unterrichte, und das erworbene Wissen wird ein wahrhaft lebendiges, weil es in der Außenwelt vor den Sinnen der Kinder tägliche Bestätigung und Anwendung findet. Nur wenige Stoffe (z. B. Schule, Haus) widerstreben dieser Ordnung; auch sind zu Gunsten besonderer Vorkommnisse (Feste, Unglücksfälle etc.) Ausnahmen oder Einschaltungen zulässig.

Skizze eines Lehrplans für den Anschauungsunterricht.

1. Kursus.

Frühling, Sommer.

Schule und Schulgarten. Fabeln, Erzählungen und Verschen im Anschlusse an diesen Stoffkreis. Beobachtungen über Zeit und Wetter.

2. Kursus.

Tiere und Pflanzen in Feld, Wiese und Wasser. Fabeln, Erzählungen und Lieder aus diesem Stoffkreise. Beschäftigungen, Feste im Frühling und Sommer. Naturbeobachtungen.

¹⁾ Näheres über diese in der Methodik des geographischen Unterrichtes.

Herbst, Winter.

Haus und Haustiere. Fabeln etc.,
Beobachtungen wie oben. Wieder-
holung und Zusammenstellung.

Wiederholung über die Haustiere.
Der Wald. Der Leib des Menschen.
Fabeln etc., wie oben. Beschäfti-
gungen, Feste im Herbst und Winter.
Naturbeobachtungen. Wiederholung
und Zusammenstellung.

§ 39.

III. Methode des Anschauungsunterrichtes.

Es sind folgende Grundsätze zu beachten:

1. Unterrichte anschaulich! (§ 23, 2).**A. Anschauungs- und Veranschaulichungsmittel.**

a) Es müssen womöglich wirkliche Gegenstände, Erscheinungen, Thätigkeiten und Lebensverhältnisse vor die Sinne der Kinder gebracht werden. Lebende, ausgestopfte oder sonst präparierte Tiere, lebende oder getrocknete Pflanzen, wirkliche Steine sind nötig; Feld und Wald, Stätten landwirtschaftlicher und gewerblicher Thätigkeit, Bauwerke, gemeinnützige Anstalten müssen aufgesucht und betrachtet werden.

Wohl vorbereitete und gut geleitete Schulspaziergänge haben daher große Bedeutung. Sie zeigen das Anschauungsobjekt in lebensvoller Wirklichkeit, in seinen natürlichen Umgebungen und Beziehungen und bilden in vielen Fällen die unerläßliche Grundlage, bzw. die Ergänzung des Schulunterrichtes.

Ein nach pädagogischen Grundsätzen angelegter Schulgarten erleichtert die oftmalige Beobachtung von Lebewesen. Sammlungen gewähren den Vorteil, daß man die Gegenstände zur Hand hat, wenn Entfernung, Jahreszeit oder sonstige Umstände die Betrachtung am Fundorte verhindern. Sie gestatten öfteres und verweilendes Anschauen und dienen der Begriffsbildung und gruppierenden Zusammenfassung, weil sie das am Einzelwesen Erkannte an vielen ähnlichen Fällen zeigen.

b) Wenn der Gegenstand nicht in natura veranschaulicht werden kann, greift man zur körperlichen Nachbildung, dem Modell, oder

c) man verwendet Bilder. An guten Bilderwerken für den Anschauungsunterricht (Farbendrucke), die entsprechend

grofs, mit künstlerischem Geschmack ausgeführt und nicht zu teuer sind, ist heutzutage kein Mangel mehr. Indes mufs vor einseitigem »Bilderdienst« gewarnt werden. Auf der Elementarstufe gelten Bilder am besten nur als Erinnerungsmittel an Dinge, die zuvor in Wirklichkeit besehen wurden. Gruppenbilder zerstreuen die Kinder, leiten sie zu oberflächlichem Sehen an und geben nicht selten aus Sparsamkeit unnatürliche Zusammenstellungen.

d) Messen und Zeichnen begleite den Unterricht! Der Lehrer soll, wo Anschauungsmittel fehlen, in einfachen Umrissen vor- und der Schüler nachzeichnen. Mögen die Schülerleistungen noch so unvollkommen sein, so ist doch nicht zu unterschätzen, dafs das Zeichnen, Messen, Schätzen, Abschreiten etc. ein genaues Anschauen und Auffassen fördert.

e) Anschaulichkeit der Sprache belebe den Unterricht! Die Ausdrucksweise mufs konkret sein, mufs Gleichnis und Beispiel häufig benutzen und den Stoff öfter in das Gewand der Erzählung kleiden. Stimme, Miene und sogar die Haltung des Lehrers sollen sich in mafsvoller Weise dem Stoffe anbequemen. Durch diese Mittel wird auch in Fällen, welche eine unmittelbare Veranschaulichung nicht zulassen, die kindliche Phantasie angeregt und innere Anschaulichkeit erreicht.

B. Art der Veranschaulichung.

a) Der Gegenstand der Besprechung ist den Kindern **sinnenfällig** und **deutlich** vorzuführen. Ohne Anschauungsmittel kein Anschauungsunterricht! Dieser darf sich nicht auf die schwankenden, unvollkommenen Erinnerungsbilder des frühen Kindesalters allein stützen wollen. Nur wenn das Anschauungsobjekt erst vor kurzer Zeit (etwa auf einem Spaziergange) beobachtet wurde, oder wenn eine Wiederholung stattfinden soll, mag ohne Anschauungsmittel gearbeitet werden.

Statt der Besprechung eines wahrnehmbaren Einzeldinges darf nicht eine blofse Sprachübung über die demselben übergeordnete Gattung vorgenommen werden. An die Stelle der Themata: der Ofen, das Zimmer, der Hund, das Feld, der Wald — ist mithin besser zu setzen: Der Ofen in der Schule, das Schulzimmer, der Hund des Lehrers, das Oberfeld, unser gestriger Spaziergang durch den Wieswald.

b) Der Gegenstand muß **verweilend** betrachtet werden. Aus flüchtiger Anschauung können keine klaren Vorstellungen entstehen, und wo diese mangeln, ist der Unterricht von zweifelhaftem Werte. Das verweilende Anschauen kann dadurch gefördert werden, daß man nach vollendetem Unterrichte den behandelten Gegenstand nicht gleich wegschafft, sondern so an einem passenden Orte im Schulzimmer aufbewahrt, daß ihn die Kinder auch während der Freizeit vor den Sinnen haben (Schaukasten, — Bilderrahmen, welcher zum Auswechseln der Bilder eingerichtet ist); denn

c) der Gegenstand muß auch **öfter** betrachtet werden, wenn die gewonnenen Anschauungen und Vorstellungen reich und nachhaltig sein sollen. Diese Regel weist auf die Wichtigkeit der Beobachtung und der Wiederholung (siehe 3d!) hin.

Die Beobachtung ist wohl zu unterscheiden vom bloßen Anschauen. Sie beschäftigt sich vorzugsweise und dauernd mit den Veränderungen, welchen Naturgegenstände oder -Erscheinungen innerhalb des Jahreslaufes oder auch ihres gesamten Daseins unterworfen sind, also mit ihrem Werden, Wachsen und Vergehen. Solche Veränderungen sind z. B. die Entfaltung der Knospe, die Verwandlung der Insekten, der Witterungswechsel in den verschiedenen Jahreszeiten u. a. Die fortgesetzte Beobachtung ein und desselben Objektes ist von hohem Werte für die Bildung und Erhaltung des Interesses an der Natur und gehört daher zu den realen Aufgaben des Anschauungsunterrichtes. Nicht vielerlei, sondern viel soll beobachtet werden. Die Ergebnisse werden in wenigen Sätzen festgehalten und diese von Zeit zu Zeit geordnet und zusammengefaßt.¹⁾

2. Unterrichte allseitig bildend! Die Geschichte des Anschauungsunterrichtes lehrt, daß die verschiedenen Interessen (§ 17) nicht immer gleichmäÙig gefördert wurden. Um in dieser Beziehung Verstöße zu vermeiden, werden beim gesamten Unterrichte und nach Möglichkeit auch in jeder einzelnen Lehrstunde folgende Punkte beachtet:

a) Formale und materiale Aufgaben sind zu verbinden.

b) Das Ideale ist durch das Reale zu begründen. (Siehe die Lehrproben!)

¹⁾ Vgl. Seyferth R., Naturbeobachtungen. Leipzig 1892. S. 1.20.

c) Die Sprachbildung ist so zu pflegen, daß die sprachliche Darstellung des Schülers zum Maßstabe des erworbenen Wissens wird.

Der sprachliche Ausdruck ist anfangs sehr einfach und schreitet erst nach und nach zu umfangreicheren und schwierigeren Sätzen fort; doch muß man schon vom Beginne an sprachliche Einförmigkeit vermeiden. Es ist ein übles Zeichen für die geistige Regsamkeit und die sprachliche Schulung einer Klasse, wenn nach wochen- und monatelangem Unterricht noch Reihen von Sätzen mit dem Ausdruck »Das ist . . .« beginnen, oder ganze Beschreibungen in nackten Sätzen gehalten sind, deren Aussage ein Eigenschaftswort ist. Sobald der Gang des Schreiblesens es zuläßt, wird der Lehrer durch Anschreiben von Merkwörtern an der Schultafel das Behalten und Zusammenfassen des Stoffes erleichtern und die orthographische Auffassung der Wortbilder unterstützen.

d) Phantasie und Gemüt werden durch Hinzufügung poetischer Stoffe zum Sachunterricht gebildet. (Siehe die Lehrproben!)

e) Die Selbstthätigkeit des Schülers werde bei allen Unterrichtsgeschäften rege gehalten! (Jütting.)

3. Im einzelnen ist noch folgendes zu beachten:

a) Beim beschreibenden Anschauungsunterricht wird der Gegenstand vorgezeigt, wohl auch zerlegt und nach seinen Teilen besprochen. Das Ergebnis der Besprechung wird zusammengefaßt, hierauf mit Verwandtem und früher Gelerntem verbunden und das erworbene Wissen vielseitig angewendet. Hiedurch entsteht eine Gliederung des Unterrichtes in Anschauen, Denken und Anwenden. (Vgl. § 25.)

Die Lehrform ist gemischt und setzt sich zusammen aus Vormachen, -zeigen, -sprechen, Vortragen und aus fragender Entwicklung. Lehrer und Schüler stehen dabei im Wechselverkehr. Die Unterrichtsform ist also mit anderen Worten das anschauliche Lehrgespräch.

b) Der erzählende (sittliche) Anschauungsunterricht ist nach Lehrgang und Lehrform der Behandlung erzählender Lestücke (§ 50, 2) sehr ähnlich; nur tritt beim Anschauungsunterrichte an die Stelle der lesenden Darbietung und Vertiefung der freie mündliche Verkehr.

c) Über das Vorzeigen, Erzählen, Beschreiben, Entwickeln und Anwenden ist in den §§ 26 und 27 des allgemeinen Teiles das Nötige enthalten. Eine sehr naheliegende Anwendung des Gelernten besteht in seiner Verbindung mit dem Inhalte des

ersten Lesebuchs. (Siehe die Lehrproben!) Oft dient der gesamte Inhalt einer Anschauungslektion zur Vorbereitung eines Lesestücks.

d) Die Wiederholung, welche regelmässig gegen das Ende gröfserer Zeitabschnitte (Viertel-, Halbjahr) eintritt, gibt nicht allein Gelegenheit zur Auffrischung der erworbenen Kenntnisse, sondern auch zur Gruppierung nach den verschiedensten Gesichtspunkten. So können Tiere eingeteilt werden nach Nahrung, Aufenthalt, Körperbedeckung, Fortpflanzung, Nutzen, Schaden u. s. w.

e) Die Lehrweise soll kindlich (nicht kindisch) sein. Herzliche Berufs- und Kindesliebe, fleifsigster Umgang mit den Kleinen auch aufserhalb der Schule, Beobachtung ihrer Anschauungs- und Ausdrucksweise, Befolgen der über das Erzählen gegebenen Regeln werden den Unterricht dieser Forderung entsprechend gestalten.

Skizzierte Lehrproben.¹⁾

1. Das Pferd.

(Beschreibender Anschauungsunterricht.)

Ziel: Wir wollen über die Pferde sprechen.

I. Anschauen. 1. Wer von euch hat zuhause ein Pferd? Erzähle darüber! Wie grofs? Welche Farbe? Was weifst du von seiner Stimme? Warum hält dein Vater das Pferd? Was kann es thun? Wer von euch hat schon einmal reiten dürfen? Was ein Reitersmann haben mufs?

Ein Reitersmann mufs haben
Ein Röflein, um zu traben,
Den Bügel, aufzusteigen,
Den Zügel, auszuweichen etc.

Ergebnis: Die Pferde sind grofse Haustiere. Sie können schwarz, weifs, braun, roth oder gescheckt sein. Das Pferd wiehert. Es mufs den Wagen ziehen oder den Reiter tragen. Das Pferd wird zum Reiten gesattelt. Wiederholen durch die Schüler.

2. Hier ist ein Bild von einem Pferde.

a) Gebt die Teile dieses Pferdés an! Was ist am Kopfe? Wie sind die Ohren, die Augen, das Maul? (Zeigen!) Was bekommen manche Pferde über die Ohren, vor die Augen, in das Maul?

¹⁾ Die für das Gebiet der deutschen Sprache gegebenen Lehrproben folgen der im allgemeinen Teile dieses Werkes aufgestellten Trias: Anschauen, Denken, Anwenden; doch sind innerhalb derselben öfter die in § 25 angeführten fünf Stufen zu erkennen. — Bei der Ausführung natürlich ganze Fragen, ganze Antworten!

Warum? Welche Form hat der Hals, der Rumpf? Vergleichung der Mähne und des Schweifes mit den übrigen Haaren, — Länge, Farbe; Name des Pferdes. Wie viele Beine? Beine dünn und hoch, ganz unten je ein Huf.

Rätsel: Welches Pferd hat nur ein Bein? (Steckenpferd.)

Ergebnis zusammenstellen und frei oder mit Hilfe von Fragen wiederholen (ähnlich wie bei 1.).

b) Lebensweise des Pferdes. Wo wird es gehalten? (Stall, Weide.) Wer braucht es? Wozu? Wie ist das Pferd? (stark, mutig, scheu — aus konkreten Beispielen abgeleitet!) Was kann es? (wiehern, traben, galoppieren.) Wie heißt ein junges Pferd?

Ergebnis (wie oben).

II. Denken.¹⁾ 1. Welche Tiere noch zum Reiten, Fahren? Welche nur zum Fahren, nicht zum Reiten? Welches Tier ähnlich? (Esel.) Worin? Fußbildung der Kuh, des Schweines?

2. Das Pferd ist ein nützliches Haustier, ein Einhufer. Es kann tragen und ziehen. (Last-, Zugtier.)

III. Anwenden. a) Nennt andere Huf-, Last-, Zugtiere! Stimmen dieser Tiere. Fabel: Pferd und Sperling. (Hey.) Lied: das Steckenpferd (Hopp, hopp, hopp, Pferdchen, lauf Galopp!).

b) Zur Verbindung mit dem Schreiblezen: Sind in unserer Fibel auch Lesestücke über das Pferd? Welche? Lest, erzählt sie, schreibt ab! Schreibt Wörter, Sätze auf aus dem heute Gelernten! (Orthographische Besprechung voraus!)

2. Pferd und Sperling. (Hey.)

(Erzählender Anschauungsunterricht.)

Ziel: Eine Geschichte vom Pferd und vom Sperling.

I. Anschauen. 1. Vorbereitung. Hier ein schönes Bild: Pferd, Wagen, Krippe, Fuhrmann, Wirt, — Sperling. Wir haben erst neulich vom Pferde gesprochen. Was weiß X. noch davon? — Was frisst wohl das Pferd aus der Krippe? Warum sind die Sperlinge da? Zusammenfassung der durch das Bild gebotenen Situation: Der Fuhrmann kehrte im Wirtshause ein. Der Wagen blieb vor dem Hause stehen. Das Pferd bekam Hafer zu fressen und Wasser zu trinken. Da kamen Sperlinge herbei. Wiederholung.

¹⁾ II und IIIa mit Benutzung von Rein, Pickel und Scheller. Das erste Schuljahr. 5. Aufl. S. 265.

2. a) Darbietung der Fabel in Prosa, jedoch mit Benutzung des poetischen Textes. »Der Sperling sprach zum Pferd: Pferdchen, du hast die Krippe voll. Gib mir doch auch etwas von den Körnern!« u. s. w.

b) Erfragen des Erzählten und Entwicklung des Fabeltextes. Was sprach der Sperling? Wir wollen darüber ein Gedichtchen lernen. Dies beginnt auch so:

»Pferdchen, du hast die Krippe voll« —

Sprecht alle: Pferdchen etc. — Ihr habt wohl schon gesehen, daß der Bauer am Thore Geld hergeben muß, wenn er mit seinem Wagen in die Stadt fahren will? Dies Geld ist der Zoll. (Zollhaus, Zolleinnehmer.) Wenn der Bauer nicht zahlen wollte, dürfte er nicht in die Stadt. Unser Sperling ist ein gar kecker Vogel. Er setzt sich auf die Krippe, als ob das Pferd vom Hafer etwas hergeben müßte, und sagt:

»Gibst mir wohl auch einen kleinen Zoll.«

Wie sagt er? (Chorsatz.) Was bedeutet das? u. s. w.

c) Zusammenfassen des Textes: 1., 2. Strophe, Vor- und Nachsprechen des Ganzen.

II. Denken. 1. Der Sperling ein Bettler. Von welchem Vogel hörten wir noch, daß er ein Bettelmann war? (Vom Raben — Fabel: Was ist das für ein Bettelmann? —) Was erhielt der Rabe von der Frau? Wie war sie darum? Wie ist auch unser Pferd? (mitleidig, gutherzig.) Wie war der Rabe, da er rief: Hab' Dank! Wie erzeigt sich auch der Sperling? (dankbar.) Wodurch?

2. Für Wohlthaten ist man Dank schuldig.

III. Anwenden. a) Wie, wann sollen Kinder mit Menschen, mit Tieren Mitleid haben, ihnen helfen? (Fälle aus der kindlichen Erfahrung.)

Wem bist du Dank schuldig? Warum? Wie willst du danken?

b) Welche Stücke in der Fibel erzählen von dankbaren Kindern? Aufgaben hierüber wie bei der ersten Lehrprobe.

§ 40.

IV. Geschichte des Anschauungsunterrichtes.

1. Der Anschauungsunterricht als selbständiges Lehrfach der Volksschule ist eine Errungenschaft der neuesten Zeit. Seine Einführung wurde ermöglicht durch die mehrere Jahrhunderte fortgesetzten Bestrebungen, die Anschauung als Bedingung alles Wissens zur Geltung zu bringen.

Dieser anfangs von Montaigne, Bacon von Verulam und John Locke nur für die Wissenschaft fruchtbar gemachte Gedanke fand die erste Verwertung in der Elementarschule durch Amos Comenius (1592—1670). Dieser erleuchtete Pädagoge betonte nicht nur den Nutzen der Anschauung im allgemeinen, sondern forderte auch den Anschauungsunterricht als eigenen Lehrgegenstand zum Zwecke der Sinnesübung.

Außer seinen theoretischen Darlegungen gab er auch eine Anleitung und ein Mittel zum Betriebe des Unterrichtes in seinem berühmten Bilderwerke *orbis sensualium pictus* (die sichtbare Welt) 1657, — dem Vorläufer aller späteren Bilderbücher. Doch fanden seine Bestrebungen vorerst keine weitere Nachahmung; nur in den Anstalten A. H. Franckes (1663—1727) zu Halle wurden sie praktisch ausgeführt.

J. J. Rousseaus (1712—1778) Wirksamkeit, insbesondere sein Kampf gegen die bloße Wort- und Vielwisserei, lenkte die Aufmerksamkeit der pädagogischen Welt neuerdings und mit mehr Erfolg auf das Bedürfnis eines anschaulichen Sachunterrichtes. Die deutschen Philanthropen, so Basedow (1723—1790) und Salzmann (1744—1811), setzten in ihren Anstalten Rousseaus Theorien in die Praxis um. Nach und nach fand die junge Disziplin in manchen Schulen Eingang, in Norddeutschland hauptsächlich durch E. von Rochows (1734—1805) segensreiche Thätigkeit; aber erst durch den Einfluß Pestalozzis (1746—1827) war ihr im Kampfe mit dem hergebrachten Verbalismus der endliche Sieg beschieden.

2. In seinem Werke: »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« (1801) stellt Pestalozzi die Anschauung als das absolute Fundament aller Erkenntnis fest. »Der Kreis der kindlichen Anschauungen soll erweitert, die zum Bewußtsein gebrachte Anschauung soll bestimmt, sicher und unverwirrt eingepägt und für alles, was Natur und Kunst zum Bewußtsein gebracht hat und zum Teil zum Bewußtsein bringen soll, umfassende Sprachkenntnis gegeben werden.« Wie sehr nun Pestalozzi in diesem Punkte das Richtige getroffen, so irrte er doch in der praktischen Bethätigung seiner Gedanken. Von einem falschen Einteilungsprinzip ausgehend, kam er zu dem irrümlichen Schlusse, daß Zahl, Form und Sprache die drei Elementarmittel alles Unterrichtes seien. Dies führte notwendig zu einer Begünstigung von Formen und Zeichen und zu einer Verkümmernng des Sachunterrichtes. Zudem zeigte er die Anwendung der drei Mittel an zwei der kindlichen Auffassung fern liegenden Stoffen, dem menschlichen

Körper¹⁾ und den Mafsverhältnissen gerader Linien und des Quadrats.²⁾

Der Nachdruck aber, mit welchem er seine auf psychologische Gründe gebaute Forderung geltend machte, und der Umstand, dafs seine Mitarbeiter, Schüler und Nachfolger mit Geschick und Erfolg auf der betretenen Bahn fortschritten, machen Pestalozzis Verdienst unbestreitbar und verhalten dem Anschauungsprinzip sowohl, als auch dem Anschauungsunterrichte zu rascher Einbürgerung in der Volksschule.

Besonders J. F. Herbart (1776—1841) hat die Pestalozzischen Ideen gefördert und fruchtbarer gestaltet.

3. Die Weiterentwicklung vollzog sich nach zwei Richtungen hin, von denen die eine die formale, die andere die reale Bildung begünstigte.

a) Vertreter der formalen Aufgaben.

Die Nachfolger Pestalozzis stellten den Anschauungsunterricht immer mehr in den Dienst der Sprache. Der Sachunterricht galt als Nebenzweck; die an ihn geknüpften grammatischen und logischen Übungen standen in erster Linie. Unter den Anhängern dieser Theorie sind W. v. Türk, Harnisch, Scholz, Ehrlich und besonders Graßmann (1825) zu nennen.

Noch weniger Rücksicht auf die materiale Bildung nahmen jene Pädagogen, welche, von der sprachlichen Richtung abzweigend, durch Bearbeitung rein logischer Begriffe die Denkkraft heben wollten. Rochow (siehe oben!) ist als der Begründer dieser nüchternen Schule zu betrachten; ihm folgten nach und überboten ihn durch einseitige Verstandespflege: Dolz, Zerrenner, Krug, Krause u. a.

b) Vertreter der materialen Aufgabe.

Denzel wies 1817 den Anschauungsunterricht in andere Bahnen, indem er den Stoff selbst und die aus ihm zu schöpfende materiale Bildung mehr hervorhob. Sein Lehrgang umfaßt: Schulzimmer, -Haus, äufsere Beschaffenheit des menschlichen Körpers, häusliches und Familienverhältnis, Elternhaus, Dorf (Stadt), Garten, Feld, Wald, Berge, Wasser, die Markung, lebende Geschöpfe, Tiere, Himmel, Veränderungen in der Natur, die Natur und der Mensch. Dieser Lehrgang wurde von Wrage praktisch ausgeführt, und die meisten späteren Arbeiten haben den obigen Stoffkreis nur wenig verändert. Von Denzel stammt auch der Name An-

¹⁾ Buch der Mütter, 1803. — ²⁾ ABC der Anschauung, 1803.

schauungsunterricht, der seitdem gebräuchlich wurde, obwohl er nicht ganz bezeichnend für die Sache ist, da er nur ein einziges Merkmal derselben trifft. Graser und nach ihm Gräfe schlossen den Unterricht mehr an das Haus an. Diesterweg suchte reale und formale Zwecke zu vereinigen und betrieb, wie auch Kraufs, den ersten Gesang- und Zeichenunterricht mit dem Anschauungsunterricht. Von Curtman stammt die Einteilung in den beschreibenden und erzählenden Anschauungsunterricht.

Wie aber früher das formale, so wurde nun (u. a. von Harder) das materiale Prinzip zu sehr gepflegt.

4. Die Thätigkeit Pestalozzis und seiner Nachfolger hat dem Grundsatz: »Unterrichte anschaulich!« allgemeine Geltung verschafft. Dagegen sind die Meinungen über den Anschauungsunterricht als Lehrgegenstand, über Namen, Begriff und Aufgabe, Nutzen, Stellung, Verbindung mit anderen Lehrgegenständen, Dauer desselben, noch so geteilt, dafs auf lange hinaus nicht an Einigkeit auch nur in den wesentlichsten Fragen zu denken ist.

Doch ist auch Günstiges zu berichten. Die **jetzigen Darstellungen** wissen die rechte Mitte zwischen Formalismus und Materialismus besser als die früheren einzuhalten. Die bildlichen Lehrmittel, ehemals klein und stümperhaft, haben sich heute in einer Weise vervollkommenet, welche die höchsten Ansprüche befriedigen mufs. Endlich wurde der Anschauungsunterricht auch in der letzten Zeit von namhaften Schulmännern, wie Lüben, Dittes, Karl Richter, Jütting, Weber, Deussing u. a., verteidigt und gefördert.

In veränderter Gestalt und Benennung hat er auch Aufnahme in die Praxis der Herbart-Zillerschen Erziehungsschule gefunden. Der sittliche Anschauungsunterricht geht hier auf in dem auf der Grundlage Grimmscher Märchen und der Geschichte von Robinson erteilten Gesinnungsunterricht, der reale wird ersetzt durch die Naturkunde, welche sich enge, jedoch nicht ausschliesslich an den Gesinnungsunterricht anlehnt.

§ 41.

Literatur.

a) **Theoretisch.** Armstreff, Der Anschauungs- und Sprachunterricht. 5. Aufl. 1891. *M* 1.50. — Deussing, Der Anschauungsunterricht in der deutschen Schule. 1885. *M* 2. — Richter, Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. 3. Aufl. 1887. *M* 4.

b) **Vorwiegend praktisch.** Handbücher, Entwürfe, Präparationen u. s. w. von: Fuhr und Ortman, 3 Teile, 1882, *M* 11.—, Gröllich, 4. Aufl. 1896, *M* 4.50, Harder, 10. Aufl. 1891, *M* 6.—, Heinemann, 7. Aufl. 1897, *M* 3.—, Jütting und Weber, 5. Aufl. 1894, *M* 3.—, Kehr und Kleinschmidt, 5. Aufl. 1897, *M* 3.—, Wernecke, 1895, *M* 2.80, Wrage, 1880, *M* 6.—, Zimmermann, 2. Aufl. 1897, *M* 3.60.

c) **Fundstellen für Stoffe zum erzählenden Anschauungsunterricht.** Curtman, W., Geschichten für Kinder. Gießen. *M* 1.30. — Grimm, Kinder- und Hausmärchen. Berlin. *M* 1.50. — Güll, Fr., Kinderheimat. Gütersloh. *M* 3.60. — Hey, W., Fünfzig Fabeln. Noch fünfzig Fabeln. Gotha. à *M* 1.50. — Schmid, Chr., Hundert Erzählungen. München, 1884. *M* 1.—.

d) **Veranschaulichungsmittel.**

Modelle: Tiere aus Papiermasse bei O. Hille in Oberhau i. S. und bei Fleischmann & Co. in Sonneberg.

Wandbilder: Hölzels Wandbilder für den Anschauungsunterricht. Wien, 1885. Unaufgezogen *M* 20. Vier große Gruppenbilder (Jahreszeiten). Dieselben, neue Folge, Blatt 5—8, unaufgezogen à *M* 4.25. — Kehr-Pfeiffer, Bilder für den Anschauungsunterricht aus den Hey-Speckterschen Fabeln. Gotha. 6 Lief. à 3 Tafeln, die Lieferung unaufgezogen *M* 6. — Meinhold, Bilder für den Anschauungsunterricht. 20 Blatt à *M* 1. Gruppenbilder. — Schweizer Bilderwerk für den Anschauungsunterricht. Bern. 10 Tafeln à *M* 4. Gruppenbilder. — Wilkes Bildertafeln für den Anschauungsunterricht, neu gezeichnet von Toller. Braunschweig. 16 Tafeln 8 *M*. Gruppenbilder, ziemlich überladen, nur für kleine Klassen. — Walther, Eduard, Bilder zum Anschauungsunterricht. 3 Teile in 4 Bänden à *M* 3.50.—6.50. Efslingen. Klein.

Anmerkung. Zu den meisten dieser Bilderwerke sind Lehranweisungen (Kommentare) vorhanden.

Siehe auch die Literaturangaben für Naturgeschichte!

2. Das Lesen.

Einleitung.

Lesen heißt ursprünglich und allgemein aufheben, sammeln, aussuchen, ordnen und hat sich in diesem Sinne in dem Ausdrucke »Ähren lesen« u. a. erhalten. Die Bedeutung des Begriffes wandelte sich aber nach und nach, so daß derselbe heutzutage vornehmlich »ein Sammeln der Buchstaben zu Silben, der Silben zu Wörtern, der Wörter zu Sätzen und Gedanken zu Sinn und Bedeutung« (Kehr) bezeichnet.

Das Lesen ist eines der wichtigsten Hilfsmittel für den gesamten Schulunterricht (siehe § 49) und die intellektuelle und sittliche Weiterentwicklung des Menschen.

Es ist von hohem Werte für das berufliche, bürgerliche und nationale Leben; denn es ist unentbehrlich wie in den Geschäften des kleinen Mannes, so im Handel und Reiseverkehr, bei Ämtern und Gerichten etc. Der Analphabete ist ohne Verbindung mit der Vergangenheit, ohne Anteil an den Schätzen von Kunst und Wissen, die mittels der Schrift seit Jahrtausenden aufgespeichert wurden. Er ist auch abgeschlossen von der nationalen Gegenwart, soweit sie durch die Presse geleitet und vertreten wird. Es ist ihm erschwert, aus der Ferne sittliche Beziehungen zu Familie und Heimat zu unterhalten, und endlich entbehrt er der Fähigkeit, selbständig religiöse Erbauung aus geistlichen Büchern zu schöpfen.

Die Wichtigkeit dieser Gründe hat es mit sich gebracht, daß der Leseunterricht — abgesehen von der Religionslehre — der älteste Bestandteil der elementaren Lehrpläne wurde und seine hervorragende Stelle bei jeder Umgestaltung derselben behielt.

Im Leseunterrichte der Volksschule lassen sich zwei Stufen unterscheiden, welche wir nach den auf denselben angewandten Lehrmitteln als **Fibelstufe** und **Lesebuchstufe** benennen und gesondert betrachten werden. Die Fibelstufe hat es vorzugsweise mit dem Erlernen der Anfangsgründe (Vorbereitungsklasse), die Lesebuchstufe mit der Steigerung und Verwertung der gewonnenen Kunst zu thun (Unter-, Mittel- und Oberklasse).

1. Die Fibelstufe.

§ 42.

I. Arten des ersten Leseunterrichts.

Die hauptsächlichsten der im Laufe der Zeit entstandenen Methoden sind:

a) **synthetische**, welche vom Einzelnen (Buchstaben, Laut) zum Ganzen gehen:

1. die Buchstabiermethode,
2. die Lautiermethode; —

b) **analytisch-synthetische**, welche vom gesprochenen Ganzen (Satz, Wort) zum gesprochenen und geschriebenen Einzelnen schreiten und dieses wieder zum geschriebenen und gelesenen Ganzen zusammensetzen:

3. die Schreiblesemethode,

4. die Methode des vereinigten Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Zeichen-, Lese- und Gesangunterrichtes (Normalwörtermethode).

1. Die **Buchstabiermethode** begann den Unterricht mit den Lautzeichen oder Buchstaben und mit den Namen derselben. Diese wurden in, dann außer der Reihe im kleinen und großen Alphabet erlernt, dann durch Vor- und Nachsprechen zu Silben und Wörtern verbunden (Beispiel: er, o, ro — es, e, se — Rose). Bis zu den Philanthropisten bestand der Inhalt der Fibel¹⁾ meist aus sinnlosen Silben und religiösen Memorierstoffen. Der rein mechanische Unterricht war von harter Zucht begleitet, machte das Lesenlernen zur Qual und erforderte für dasselbe mehrere Jahre.

Die Buchstabiermethode erschwert das Lernen sehr, erstickt den Drang nach Anschauung und Selbstthätigkeit, hemmt die Lernfreude, beschränkt das Auffassen des Inhaltes und beeinträchtigt so den Fortschritt in den übrigen Schulfächern. Sie ist daher als Leselehre unbrauchbar.

2. Die **Lautiermethode** forderte eine genaue und bewusste Unterscheidung von Laut, Lautzeichen und Buchstabennamen und setzte an die Stelle des Buchstabierens das Lautieren. Die Laute und ihre Zeichen wurden in genetischer Folge und in Druckschrift erlernt, erst in zweilautigen (Beispiel: am, ma), dann in dreilautigen Silben (gab), dann in mehrsilbigen Wörtern (a ber, We ber, Mel ber) angewendet. Schärfung, Dehnung und Konsonantenhäufung (**Pflug, darfst, Schlacht**) folgten.

Das Lautieren beim Lesenlernen hat vor dem Buchstabieren den Vorzug größerer Natürlichkeit und Einfachheit. Es beschleunigt den Erfolg und beansprucht mehr Selbstthätigkeit von seiten der Kinder. Darum ist es die Grundlage aller späteren Leselehren geblieben. Die Lautiermethode als solche war dagegen unhaltbar, denn 1. fehlten ihr (meist) die einleitenden

¹⁾ Fibel vom lat. fibula = Krapfen (Klammer) zum Verschluss des Buches, welcher Begriff dann auf das Buch selbst überging. (Weigand.)

Sprech- und Analysierübungen, 2. wurde das ganze Alphabet erlernt, ehe man zur Lautverbindung überging, und 3. waren Lesen und Schreiben nicht organisch vereinigt.

3. Die **Schreiblesemethode** geht von dem Grundsatz aus, daß das Kind, ehe es lesen lernt, sprechen können muß, und übt demnach durch einleitende Sprachübungen Ohr und Sprachwerkzeuge der Kinder. Die Laute werden analysierend aus konkreten Wörtern gefunden, die meist durch ein Fibelbild veranschaulicht sind. Mit den Lauten werden zugleich die Zeichen derselben schreibend und lesend erlernt. Nachdem die Vokale und auch nur einige Konsonanten durchgenommen sind, werden sie schreibend und lesend zu Silben und Wörtern verbunden. Die **reine** Schreiblesemethode lehrt anfänglich nur die Schreibschrift, die **gemischte** betreibt Schreib- und Druckschrift nebeneinander.

Die Vorzüge des Schreiblesens gegenüber der Lautiermethode sind: 1. Form und Laut des Buchstaben prägen sich beim Schreiben besser ein als beim bloßen Lautieren; 2. das Schreiben wird wegen der genetischen Ordnung der Buchstaben rationell und leicht erlernt; 3. die Selbstthätigkeit der Kinder wird angeregt; 4. die Methode bietet durch den Wechsel zwischen Schreiben und Lesen mannigfachere Übungen und ermöglicht sehr bald eine zweckmäßige Selbstbeschäftigung der Schüler.

4. **Der vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Zeichen-, Lese- und Gesangunterricht** (die Normalwörtermethode) gruppiert den gesamten ersten deutschen Sprachunterricht um eine Reihe von Wörtern. Der durch ein solches Normalwort bezeichnete Gegenstand wird angeschaut, besprochen, oft auch nachgezeichnet. Das Wort wird in Laute (Silben und Laute) zerlegt (analysiert) und aus diesen wieder zusammengesetzt; auch neue Silben und Wörter werden durch die Synthese gebildet. Das Normalwort wird erst ganz, dann in seinen Teilen geschrieben; diese werden auch schreibend zu neuen Wörtern verwertet. Alles Geschriebene wird gelesen. Erzählungen, Lieder, Rätsel etc., welche sich an das Normalwort knüpfen, werden als Beigabe zur Erhöhung des Interesses geboten.

Die Normalwörtermethode hat dem Schreiblesen gegenüber den Vorzug, daß der größte Teil der ersten Schulthätigkeit einen gemeinsamen Mittelpunkt erhält, daß also mit mehr Sammlung und gegenseitiger Unterstützung der geistigen Kräfte gearbeitet werden kann. — Allein a) die an die Normalwörter geknüpfte Anschauung entspricht nicht allen Zwecken des Anschauungsunterrichts, insbesondere ist sie keine genügende Grundlage für den späteren Realunterricht; b) ein befriedigender Stufengang vom Leichten zum Schweren ist noch nicht hergestellt, und es mangelt im Schreiben an der genetischen Entwicklung der Formen. Wörter, welche für das Lesen leicht sind, bieten öfter erhebliche Schwierigkeiten für das Schreiben, so z. B. Ast, Ei, Haus. Wo man hingegen der Schreibschwierigkeit Rechnung tragen will, greift man anfänglich zum Kleinschreiben der Hauptwörter und verstößt dadurch gegen die Wahrheit des Unterrichtes.¹⁾

§ 43.

II. Aufgabe des ersten Leseunterrichts.

Die Aufgabe bezüglich des Lesens ist eine doppelte: 1. das Kennenlernen der Lautzeichen in der deutschen Schreib- und Druckschrift, 2. das Verbinden derselben zu Silben, Wörtern und Sätzen, d. i. ein lautrichtiges, langsames, aber doch sicheres Lesen. Je mehr Fertigkeit sich der Schüler im Lesen erwirbt, desto leichter kann er nach und nach dem Inhalte des Gelesenen Rücksicht tragen, so daß auch mit der Pflege des verständigen und schönen Lesens schon auf dieser Stufe wenigstens begonnen wird.

In gleicher Weise ist für das mit dem Lesen verbundene Schreiben zu fordern: 1. die richtige und deutliche Darstellung der sämtlichen Lautzeichen in deutscher Kurrentschrift, 2. ihre Verbindung zu Silben, Wörtern und Sätzen und zwar a) aufschreibend nach dem Diktate des Lehrers oder aus dem Gedächtnisse, b) abschreibend aus der Schreib- und Druckschrift der Fibel.

¹⁾ Die Normalwörtermethode hat in Bayern wenig Verbreitung gefunden.

§ 44.

III. Stoff der Fibelstufe.

Der Übergang vom häuslichen zum Schulleben ist für das Kind ein so unvermittelter, daß die meisten Fibeln die Notwendigkeit von Vorübungen betonen. Diese sollen 1. die Kinder in die Schuldisziplin einführen, 2. sie an den Gebrauch der hochdeutschen Sprache gewöhnen, 3. Ohr, Auge und Hand für die kommenden Aufgaben vorbereiten, 4. Liebe zu Schule und Lehrer und Lust zum Lernen hervorrufen. (Schlimbach.)

Der Einführung in die Disziplin dienen Belehrungen über die Haltung beim Sitzen, Stehen, Weggehen und Kommen, über das Hernehmen und Weglegen der Schulgeräte, Gewöhnung an gemeinsame Thätigkeit nach Takt oder Zeichen, Turnübungen in und außerhalb der Schulbank, Gewöhnung zur Reinlichkeit, Pünktlichkeit.

Gewöhnung zum Gebrauche des Hochdeutschen wird erzielt durch Anschauungs- und Sprechübungen.

Die Vorübungen für das Ohr lehren die Gliederung der Sprache durch Auflösen von Silben in Laute, von Wörtern in Silben und von Sätzen in Wörter. Die Vorübungen für das Auge begreifen in sich das Anschauen von Dingen und Bildern und das Orientieren über die Begriffe oben, unten, rechts, neben, über u. s. w. Nach der ersten Richtung hin verbinden sie sich mit dem Anschauungs- und Sprechunterricht, in letzterer Beziehung mit den Vorübungen für die Hand. Diese umfassen auch noch die Unterscheidung und das Ziehen von wagrechten, senkrechten und schiefen Linien, das Zeichnen gerad- und krummliniger Figuren, die Erklärung des Liniennetzes und das Schreiben der Buchstabenelemente.

Bei der nun folgenden Erlernung der Lautzeichen gehen die Wege auseinander. Die Anhänger der Schreiblese-methode haben etwa folgende Reihe: i, n, m, e, ei, u, eu, s, t, l, b etc. D, O, Ö, A, Au, Ä, Äu, G, S, St, N, M etc. Die Konsonantenhäufung (**gelb**, **blau**, **Schwalb**), die Schärfung und die Dehnung finden ihre Behandlung in besonderen Abschnitten. Dieser Gang zeichnet sich durch strenge Stufenmäßigkeit vom Leichten zum Schweren aus.

Bei der Normalwortmethode richtet sich die Reihenfolge der Buchstaben nach den Normalwörtern. Diese sind z. B. bei Marschall: **Seil**, **Nest**, **Mond**, **Rad**, **Rose**, **Buch**,

Tisch, Haus, Dach, Schaf u. s. w. Die Schreibschwierigkeit ist hier weniger beachtet.

In beiden Methoden treten Silben, Wörter und Sätzchen auf, sobald die gelernte Buchstabenzahl dies zulässt. Die meist noch der Fibel angefügten Sätze und leichten Lesestücke dienen der Steigerung der Lesefertigkeit, aber auch der Anbahnung eines verständigen und schönen Lesens.

Die Verteilung des Lesestoffes richtet sich nach der Fibel und den Verhältnissen der Schule. Die Zeit für die Vorübungen schwankt dabei zwischen 2 und 6, die für die Erlernung der Buchstaben zwischen 16 und 24 Wochen.

§ 45.

IV. Behandlung auf der Fibelstufe.

Der Schreibleseunterricht erfordert ein Einsetzen der ganzen Lehrerpersönlichkeit in die gestellte Aufgabe, große Geduld, Herablassung und Liebe zu den Kindern, unverdrossenen Fleiß, der aus aufrichtiger Berufsliebe jeden Tag neu ersteht, und methodisches Geschick, das von einer umsichtigen Lehrstoffverteilung und gewissenhaften Vorbereitung unterstützt wird.

Der Lehrgang ist, wie schon bemerkt, analytisch-synthetisch. Von den Unterrichtsformen wird am meisten die deiktische und die entwickelnde gebraucht. (Siehe diese und die Lehrproben!)

Im einzelnen ist noch zu bemerken:

1. Der Unterricht sei Massenunterricht, der eine möglichst gleichmäßige Klassenleistung erzielt! Häufige Anwendung gemeinsamer Thätigkeiten ist unerlässlich. (Takt-schreiben, Chorlesen, gemeinsame Korrektur.) In großen Klassen wird nicht selten der Unterricht durch die Wandfibel oder den Setzkasten unterstützt. Der Inhalt der Wandfibel ist dem der Handfibel gleich. Die Setzkästen enthalten großgedruckte einzelne Buchstaben und Buchstabenverbindungen zum Zusammenstellen.

2. Der Unterricht sei in allen seinen Teilen anschaulich und rege zum Denken und zur Selbstthätigkeit an! Konkret, durch Veranschaulichung unterstützte Fassung der erklärenden Sätze, welche letztere so weit

als möglich dem Stoffe des Anschauungsunterrichts, also dem kindlichen Gedankenkreise und Sprachschatz entnommen werden (Konzentration) und stete Anleitung zum Selbstsuchen, -finden, -darstellen werden hier zum Ziele führen.

3. Schön-, Recht- und Gedankenschreiben sind auf der Fibelstufe noch vereinigt. Es wird auf Doppellinien von $10 + 4 + 10$ mm Entfernung — meist taktierend — eine kräftige, deutliche Schrift geübt. Die Grundlegung für das Rechtschreiben bilden: lautreine Sprache, Ab- und Aufschreiben. Das letztere wird gepflegt als Diktat (mit Hilfe des Buchstabierens erst dann, wenn sämtliche Lautzeichen erlernt sind), als Wiederholung von Geschriebenem oder Gelesenem und als Freischreiben (Wörter und Sätze aus dem Anschauungsunterrichte, Lesen u. s. w.).

4. Zum fertigen Lesen ist vor allem das Chorlesen behilflich. Gegen zu flüchtiges Lesen dient silben-, auch wortweises Lesen, gegen Auswendiglernen der Lesepensen Lesen mit Auslassen des zweiten oder dritten Wortes. Im Dienste des verständigen Lesens sind zu beachten: die Zeichensetzung, die Zusammengehörigkeit der Laute, Silben und Wörter, ihre Betonung und der Sinn der Wörter und Sätze. Man hüte sich, einen singenden Ton mit eintönigem Silbenfall am Schlufs der Sätze (Schulton) beim Lesen und Sprechen groß zu ziehen! Bei falscher Betonung wird das zu betonende Wort in Frage gestellt. Entwicklungen und Erklärungen sollen kurz gehalten sein. Gutes Vorlesen wird viele Erläuterungen überflüssig machen. Die mündliche Wiedergabe (durch Fragen unterstützt) soll fleißig betrieben werden.

5. Bei einer Schreiblesektion ist folgendes zu unterscheiden und zu beachten:

a) Das Erkennen des Lautes. Durch Besprechung des Fibelbildes werden einige Sätze mit solchen Wörtern gewonnen, in welchen der zu erkennende Laut (wenn möglich) als Anlaut vorkommt. (Das Bild in der Fibel dient hierbei der Anknüpfung und Erinnerung, **nicht** einem ausgedehnten Anschauungsunterrichte.) Der Laut wird aus den (konkreten) Wörtern von den Kindern herausgehört, vom Lehrer vor- und von den Schülern nachgesprochen.

b) Das Erlernen des Buchstaben in Schreibschrift. Die Kinder werden (anfangs) aufmerksam gemacht, daß man den

hörbaren Laut durch ein sichtbares Zeichen darstellen kann. Der Lehrer läßt den Buchstaben an der Schultafel entstehen, zerlegt und bespricht ihn und setzt die Teile wieder zusammen. Die Kinder schreiben denselben taktierend in die Luft. Danach wird jedesmal der Laut angegeben. Nun wird an das Fibelbild erinnert, der Schreibbuchstabe bei demselben aufgesucht, mit dem stumpfen Griffel taktierend überfahren und dazu lautiert. (Das unter b) bis hierher angegebene Verfahren kann im späteren Unterrichte beträchtlich gekürzt werden.) Zuletzt wird der Buchstabe in gleicher Weise auf der Schiefertafel in deutlichen Formen geübt. Verbesserung!

c) Die Anwendung des Schreibbuchstaben erfolgt nunmehr durch Vergleich und Verbindung desselben mit anderen schon bekannten Buchstaben, indem die hier gehörigen Silben, Wörter und Sätze aus der Fibel dem Sinne nach erklärt, zerlegt, taktierend geschrieben und sodann gelesen werden. Auch andere, von den Kindern selbst gefundene passende Wörter werden in gleicher Weise verwertet. Die richtige Verschmelzung (Zusammenziehung) der Laute ist besonders zu beachten und zu pflegen. In dem ausdauernden Betrieb dieser Übungen ist der Schwerpunkt der Schreiblesemethode und ihre grundlegende Bedeutung für das Rechtschreiben zu suchen. Wo sie verkümmert werden, gestaltet sich der Unterricht zum Leseschreiben, und es wird die Selbstthätigkeit der Kinder wenig gefördert.

d) Erst **nach** dem Diktat folgt das Erlernen des Druckbuchstaben durch Aufzeichnen desselben an der Schultafel, wohl auch durch Angabe der Ähnlichkeiten mit dem nebenstehenden Schreibbuchstaben und durch Aufsuchen des gedruckten Zeichens in der Fibel.

e) Die Anwendung beider Schriftarten. Nun wird der gedruckte Inhalt der Fibel vor-, dann nachgelesen, erklärt, die Druckschrift in Schreibschrift übertragen (abgeschrieben), später auch auswendig geschrieben, das Geschriebene schließlichsch korrigiert und gelesen. Sobald es die Fähigkeit der Kinder zuläßt, wird zur Massenkorrektur angeleitet. Die Schreib- und Druckbuchstaben sollen in der Reihe, wie sie erlernt wurden, noch längere Zeit vor den Augen der Kinder bleiben, damit ein Hinweis darauf im Falle des Vergessens möglich ist. (Wandfibel.)

6. Der Lehrer halte gute Disziplin! Diese soll jedoch nicht der Ausfluß äußerlicher Strenge, sondern der

Liebe des Lehrers zu seinen Kindern, der interesseweckenden Kraft des Unterrichtes und einer vom ersten Schultage an unbeugsamen Gewöhnung sein. Macht des Beispiels! Die gute Disziplin zeigt sich durch aufrechte, ungezwungene Körperhaltung, richtige Sehweite (ca. 30 cm), beim Lesen durch Mitzeigen und stilles Mitlesen.

Skizzierte Lehrproben.

1. Behandlung des Buchstaben b nach der gemischten Schreibmethode.

(Unter Zugrundelegung eines Bildes aus der Fibel von Solereder.)

Ziel. Ihr sollt ein neues Zeichen kennen lernen, das beim Bilde von der Burg steht.

a) Schreibschrift.

I. Anschauen. 1. Kurze Besprechung des Bildes. »Fibel zur Hand — 1, 2, 3! Was seht ihr auf dem Bilde?« Freie Thätigkeit des Schülers, dann Ordnen und Ergänzen. Ergebnis: »Die **Burg** ist auf dem **Berge**. Am **Berg** sind **Bäume**. Unten ist ein **Bach**. Über den **Bach** geht eine **Brücke**. Auf der **Brücke** ist ein **Bauer** und sein **Bube**.« — »Fibel weg, — 1, 2, 3! Wie heißt der erste Laut im Worte **Burg**, **Berg** etc.?« Gebt Wörter an, in welchen **b** zu hören ist!

2. Anschreiben des ganzen Buchstaben an die Schultafel: »Das Zeichen für den Laut b sieht so aus: b.« Anschreiben und Besprechen der Teile: »Was für ein Strich kommt zuerst? (schiefer Aufstrich). Wo beginnt dieser? (an der unteren Mittellinie.) Wie weit reicht er? (bis zur Oberlinie.) Welche Form hat er oben? (nach links gebogen.) Was für ein Strich kommt dann?« Beschreibung: schiefer Abstrich, von der Oberlinie bis zur unteren Mittellinie, erst fein, dann stärker, zuletzt wieder fein, kreuzt den Aufstrich — wo? — bildet eine Schleife. »Was ist unten? (Bogen.) Was kommt zuletzt? (Schleifpunkt.)« Beschreiben. Wiederholtes Anschreiben des ganzen Buchstaben. Ergebnis: »Das Zeichen hat eine lange Schleife, unten einen Bogen und einen Schleifpunkt. Merkt: »Dieses Zeichen lautet b.« Öfteres Nachsprechen. — Taktieren: »Ich will nun schreiben und dazu sprechen: ganz auf, Bogen — ab, Bogen — kurz auf, Schleifpunkt, aus. Wie lautet dieses Zeichen? Ich will schreiben und ihr sollt sprechen!« Geschieht mehrmals. »Wie lautet etc.? — Schreibt mit dem Finger in die Luft (auf die Bank) und sprecht! — Bei welchem Bilde in

der Fibel finden wir wohl dies Zeichen? Schlagt auf! Stumpfer Griffel! Zeigt das Zeichen! Überfahrt es mit dem Griffel und spricht! Wie lautet etc.? — Griffel weg! Buch weg — 1, 2, 3! Tafeln vor — 1, 2, 3! Spitzer Griffel! Zeigt die untere Mittellinie! Setzt an! Schreibt und spricht: ganz auf u. s. w. Wie lautet etc.?«
Verbesserung, Übung.

II. Denken. 1. Vergleichung des b mit dem schon gelernten l und o. »Was fehlt dem l? dem o?«

2. Sprechen (im Satze anwenden), Taktschreiben, Chor- und Einzellesen: b l o ob lob o ben.

III. Anwenden. Auffinden von Wörtern, in denen b am Anfange, am Schlusse vorkommt. Diktat nachfolgender Wörter, welche, soweit immer möglich, aus Sätzen des bereits behandelten Anschauungsunterrichts genommen werden: bei, bau, bau en, bin, leb, lab, la ben, reib, web, wob, raub — dann von Sätzchen: ich be be, wir lo ben. Korrektur (in großen Klassen gegenseitige Korrektur unter Leitung des Lehrers). Verbesserung. Vor- und Nachlesen des in Schreibschrift vorhandenen Stoffes, mündliche Anwendung der Begriffswörter in Sätzen, damit die Kinder gewöhnt werden, zu denken.

b) Druckschrift.

1. Anschauung des Druckbuchstaben; 2. Vergleichung mit dem geschriebenen b, mit dem gedruckten l und o; 3. Anwendung: Lesen, Abschreiben, Aufschreiben aus der Fibel.

2. Behandlung des zweiten Normalwortes „Nest“

aus Marschalls »Anfangsunterricht nach der Normalwörtermethode«.

Ziel. a) Das Bild in der Fibel betrachten und b) schreiben und lesen lernen, was dabei steht.

Zu a) Das Nest wird in natura oder nur nach dem Fibelbilde ausführlich besprochen. Innerhalb dieses Abschnittes ist die methodische Gliederung — Anschauen, Denken und Anwenden — wie beim selbständigen Anschauungsunterrichte einzuhalten.

I. Wie ist dies Nest nach Form, Größe, Farbe? Wie innen, außen? Woraus, von wem gemacht? Wo? Wer, was ist darin?

II. Große Vögel haben große, grobe Nester, bauen gerne hoch auf Bäume, Häuser, Türme. Kleine Vögel? Das Nest ist die Wohnung des Vogels.

III. Wie habe ich wohl dieses Nest bekommen? (auf dem Boden gefunden.) Hätte ich es den Vögeln wegnehmen dürfen?

Nimmst Du dem Vogel Nest und Ei,
Ist's mit Gesang und Obst vorbei etc. (Schmid.)

Zu b) 1. Schreibschrift.

I. Anschauen. a) Sprechen und Zerlegen des Normalwortes in seine Laute: N-e-s-t. Wie viele? Wie klingt der erste etc.?

b) Das ganze Wort wird groß an der Wandtafel vorgeschrieben. Dieses Wort heißt Nest. 4 Zeichen. Einüben wie bei a).

c) Schreibendes Einüben der einzelnen Zeichen (ähnlich wie bei der 1. Lehrprobe). Schreiben des ganzen Normalwortes. Lesen.

II. Denken. 1. Vergleichung von S (1. Normalwort: Seil) und N, ei und e.

2. Diktat zur Befestigung dieser Zeichen: S, N, e, N, ei, S, eil, el u. s. w.

III. Anwenden. Diktat, Korrektur und Lesen des in der Fibel vorhandenen Stoffes. Ab- und Aufschreiben. (Siehe 1. Lehrprobe!)

2. Druckschrift. Wie in der ersten Lehrprobe.

§ 46.

V. Rückblick auf die Entwicklung des ersten Leseunterrichts.

1. Die **Buchstabiermethode** herrschte bis in unser Jahrhundert herein. Ihre Mängel wurden schon frühe erkannt; Besseres an ihre Stelle zu setzen, gelang aber erst nach 300jährigen Versuchen. Am nächsten kamen dem späteren Lautieren Zeidler, Ventzky und Hecker (18. Jahrhundert). Hähn in Norddeutschland, Felbiger in Österreich und Heinicke (Leipzig) wollten das Kind nach dem Erlernen der Buchstaben sofort mit dem Lesen zweilautiger Silben beschäftigen, ohne zu buchstabieren — Syllabiermethode.

2. V. Ickelsamer eilte in seiner »Teutschen Grammatica« (um 1530) seiner Zeit dritthalb hundert Jahre voraus, indem er in klarer Weise das Lautieren fordert und beschreibt. F. X. Hofmann in München strebte zwischen 1770 und 1780 sowohl durch gelungene praktische Versuche als auch durch seine Schriften die Einführung der **Lautiermethode** an. Ihren endlichen Sieg verdankt diese jedoch erst dem bayerischen Schulrate Hch. Stephani. Er gab **1803** die erste Darlegung der neuen Methode. Olivier und Krug haben sie wissenschaft-

lich ausgebildet. Die feinen Unterscheidungen dieser beiden und die Belehrungen über die Hervorbringung der Laute waren indes zu schwierig, so daß das Lautieren fast zu einer größeren Plage auswuchs, als ehemals das Buchstabieren.

3. In den mittelalterlichen »Schreibschulen« wurden Schreiben und Lesen zusammen erlernt. Auch nach Erfindung des Buchdruckes fehlte es nicht an Stimmen, welche diese Methode beibehalten wollten. So P. Jordan in seiner »Leyenschul« 1533, Ratich, welcher ein buchstabierendes, Comenius, welcher ein lautierendes Schreiblesen empfiehlt. Doch bleibt es das Verdienst des bayerischen Schulrates J. B. Graser (1766—1841), die mißbräuchliche Ausbildung des Lautierens beschränkt und das **Schreiblesen** (1813) eingeführt zu haben. Die Mängel, welche seiner Methode zuerst noch anhängen (Mundstellungstheorie, Elementarschrift), kamen bald ab. Seminarlehrer Scholz in Breslau gebrauchte zuerst statt der Elementar- die deutsche Kurrentschrift, Seminardirektor Lüben in Bremen verband um der Belebung des Unterrichts willen den Anschauungsunterricht mit dem Schreiblesen.

4. F. Gedike forderte 1779 die **analytisch-synthetische Methode** mit Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen. Doch war es erst der geräuschvollen Thätigkeit des Franzosen J. Jacotot (1770—1840) vorbehalten, denselben Eingang zu verschaffen. Ausgehend von einem lebendigen Sprachganzen und nicht von toten Buchstaben oder Lauten, knüpfte er 1818 den gesamten Unterricht an ein einziges Buch, Fenelons »Telemach«.

Der Breslauer Lehrer K. Seltz sam hat das Verdienst, Jacotots Lehrgang vereinfacht, aus einem analytischen in einen analytisch-synthetischen umgewandelt und an Stelle des Buchstabierens das Lautieren gesetzt zu haben. Statt von einem ganzen Buche ging er von einem leichten Lesestücke aus. Doch fand man bald auch dieses noch für zu schwer. Man kam auf Mustersätze (Graffunder in Erfurt) und endlich auf einzelne Muster- oder Normalwörter. Den letzteren Gang hat K. Vogel, Direktor einer Leipziger Bürgerschule, 1843 zuerst beschrieben.

5. Es ist nicht zu verkennen, daß die Schreiblese- und die Normalwörtermethode sich einander um ein beträchtliches genähert haben. Während ursprünglich das Schreiblesen nur synthetisch verfuhr, darf es, wie Hoffmann und Solereder mit Recht hervorheben, heute auf die Bezeichnung »analytisch-synthetische Methode« ebensowohl wie die Normalwörtermethode Anspruch erheben.

Beide Richtungen einigen sich dahin, dafs sie 1. nicht buchstabieren, sondern lautieren, 2. Schreibleseunterricht betreiben, 3. die unbekanntem Laute aus bekannten Wörtern heraushören und als Bestandteile dieser Wörter erkennen lassen, 4. nach Kenntnis auch nur weniger Buchstaben die Verbindung derselben zu sinngebenden Silben und Wörtern beginnen. Damit erfüllen beide die Hauptforderungen, welche nach Fechner an ein gutes Leselehrverfahren zu stellen sind.

§ 47.

Literatur.

a) **Geschichtliche:** Fechner, Heinrich, Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin. *M* 6.50. — Kehr, Karl, Geschichte des Leseunterrichts in »Geschichte der Methodik.« I. Bd. 1887. Beides quellenmäßige Darstellungen. — Kehr, Karl und Schlimbach, Gustav, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre. 9. Aufl. 1898. *M* 3. — Enthält aufer der historischen Entwicklung auch die theoretische Begründung und praktische Gestaltung des Unterrichtes nach der Normalwörtermethode. — Schäfer, Über die wichtigsten der heute herrschenden Leselehrmethoden. Preisschrift. Frankfurt a. M. 1 *M*.

Vgl. auch die geschichtliche Literatur in § 52!

b) **Theoretisch-praktische Anleitungen** aa) zur Schreiblesemethode: Hoffmann, Georg, Der vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Leseunterricht im ersten Schuljahre. 3. Aufl., München. *M* 1.50. — Hiezu Hoffmanns »Anfangsunterricht« (Fibel). — Baisch, Der erste Leseunterricht nach der Leseschreibmethode. Stuttgart. — Saatzer, Joseph, Das erste Schuljahr. 4. Aufl. Prag, 1889. *M* 1.40. Mit Rücksicht auf Heinrichs Schreiblesefibel. — Solereder, Ludwig, Erläuterungen zur Fibel und den Lesebüchern. 2. Aufl. München, 1883. *M* 2.50. Vergriffen.

bb) nach der Normalwörtermethode: Klauwell, Adolf, Das erste Schuljahr. 6. Aufl. Leipzig, 1883. *M* 2. — Rein, Pickel und Scheller, Das erste Schuljahr. Dresden, 1898. *M* 4. — Darstellung des Unterrichtes nach der Normalwörtermethode im Sinne der Herbart-Zillerschen Konzentrationsidee. — Jütting, W., Der Unterricht im Deutschen für das erste Schuljahr. Leipzig, 1888. *M* 3.60.

c) **Fibeln.** Aus der sehr grossen Menge nennen wir als gut und weit verbreitet für die Schreiblesemethode: Bumiller und Schuster; Schneiderhan, Freiburg i. B., — Hästers, Essen, — Büttner, Berlin, — Heinrich, Prag, — Hoffmann, Solereder, Hering, Weippert, München, — Berthelt u. a.; Lüben und Nacke, Leipzig; für die Normalwörtermethode: Schlimbach, Gotha, — Klauwell, Leipzig, — Marschall, München, — Fechner, Berlin, — Dietlein, Wittenberg, — Bauer und Schreibmüller, Hof, — Göbelbecker, Karlsruhe (kombinierte Methode).

d) **Wandfibeln.** Hoffmann, Wandfibel nach der synthetischen Methode. 29 Tafeln. Roh *M* 6. — Marschall, Wandfibel nach der Normalwörtermethode. 19 Tafeln. Roh *M* 4. Beide München. — Frietinger, Lesetafeln. München. Aufgezogen *M* 24. — Engleder, Wandfibelbilder. 6 Tafeln. München. *M* 3.

2. Die Lesebuchstufe.

§ 48.

I. Aufgaben des Leseunterrichtes.

Auf der Lesebuchstufe ist das Lesen nicht mehr Selbstzweck, sondern Mittel zum Zwecke, die Schule in ihren Bildungsbestrebungen zu unterstützen. Es steht daher zu allem Unterricht und zur Erziehung in einem fördernden Verhältnis. Am meisten tritt dieses bei den sprachlichen und realen Fächern hervor. Hieraus lassen sich folgende Zwecke des Leseunterrichtes ableiten. Er soll

1. Sprachverständnis,
2. Sprachfertigkeit erzielen,
3. grammatische und orthographische Belehrung,
4. den Erwerb realer Kenntnisse unterstützen, —
5. intellektuelle und
6. ethische Bildung vermitteln.

Punkt 1 und 2 sind übrigens nicht Sache des Lesens allein, sondern vielmehr eine Frucht des gesamten Unterrichtes, — der allgemeinen Sprachpflege (§ 36, 4!)

Damit das Lesen ein brauchbares Mittel zur Erreichung dieser Zwecke sei, muß

- a) richtig, sicher und fertig (Unterklasse),
- b) mit Verständnis (Mittelklasse),
- c) schön und wohlklingend (Oberklasse)

gelesen werden. (Siehe § 50, 1, 3!)

Richtig liest der Schüler, wenn er nach der Anordnung der Laute im betreffenden Worte verfährt und lautrein spricht, — sicher, wenn er die Wörter als Ganzes auffaßt und ohne Stockung und Wiederholung im gleichen Zeitmaße bleibt, — fertig, wenn sein Lesen den Eindruck der Leichtigkeit und Gewandtheit macht.

Mit Verständnis wird gelesen, wenn der Sinn des Gelesenen aufgefaßt und richtig mit dem Vorhergehenden und Nachfolgenden verbunden wird,

schön, wenn Ausdruck und Betonung dem Inhalte des Gelesenen entsprechen.

§ 49.

II. Stoff des Leseunterrichtes.**1. Die Auswahl des Lesestoffes. (Das Lesebuch.)**

Zur Erreichung der vorbenannten Zwecke muß das Lesebuch nicht nur ein Buch für das Lesen allein, sondern in gewissem Sinne auch ein Sprach-, Realien- und Literaturbuch sein.

a) Das Lesebuch als Lesebuch im engeren Sinne soll die Erreichung der drei Leseziele (§ 48 a—c) durch Form, Inhalt und Aufeinanderfolge der Lesestücke ermöglichen.

Form und Inhalt müssen die kindliche Fassungskraft berücksichtigen. Lesestücke, welche zu viele Erläuterungen erfordern, gehören entweder auf eine höhere Stufe oder nicht in das Lesebuch. Neben schwierigen sollen auf jeder Stufe auch leichtere Lesestücke vertreten sein. Die Nummern sind jedoch — besonders in der Mittel- und Oberklasse — nicht nach der Leseschwierigkeit geordnet.

b) Das Lesebuch als Sprachbuch dient der Sprachfertigkeit und der Kenntnis der Sprachgesetze und steht daher in engen Beziehungen zum Aufsatz-, Rechtschreib- und Grammatikunterrichte.

Die Lesestücke bieten Stoff zu mündlicher und schriftlicher Wiedergabe, zum Disponieren, Nach- und Umbilden. Besondere Fälle aus der Orthographie und Interpunktion werden im Leseunterricht stets hervorgehoben und dem in der Rechtschreibstunde erworbenen Wissen eingeordnet. Gleichartige sprachliche Erscheinungen aus behandelten Lesestücken können als Ausgangspunkte grammatischer Belehrung oder zu Sprachübungen verwendet werden; auch dienen Lesestücke zur prüfenden Wiederholung über das gesamte grammatische Wissen und Können der Schüler.

c) Das Lesebuch als Realienbuch vermittelt Kenntnisse aus Geographie, Geschichte und Naturkunde. Dies geschieht jedoch nicht in leitfadenartiger oder tabellarischer Form, sondern durch einzelne Beschreibungen, Schilderungen, Erzählungen, Biographien; — sogenannte Charakterbilder.

Diese ersetzen nicht den freien, mündlichen und anschaulichen Realienunterricht, sondern ergänzen, vertiefen und beleben ihn und bieten ihm Punkte, um welche er sich gruppieren kann. Sie müssen ebensowohl, wie die Lesestücke sprachlicher Natur, musterhaft nach Form und Inhalt sein. Manche Lesebücher geben zur Ersparnis eigener Realienhilfsbücher den Realienstoff in übersichtlicher Form als Anhang.

d) Das Lesebuch als Literaturbuch will Bildung des Geistes und Veredelung des Herzens durch Vorführung des Besten, was volkstümliche und klassische Literatur geschaffen haben.

Es müssen daher Beschreibungen, Erzählungen, Märchen, Fabeln, Sagen, Rätsel, Vergleichen, Schilderungen, Lebens- und Charakterbilder von den namhaftesten Dichtern und Schriftstellern darin enthalten sein. Dieselben sollen mustergültig, d. h. wahren und schönen Inhalts und von richtiger und edler Sprache sein. Dabei müssen sie der jeweiligen Bildungsstufe des Schülers entsprechen. Stücke in ungebundener und poetischer Form (besonders epische und lyrische Gedichte) sollen miteinander wechseln. Endlich gehören Stoffe, welche der Pflege des nationalen (Erweckung der Heimats- und Vaterlandsiebe!), ästhetischen und religiös-sittlichen Sinnes dienen, zu den schönsten und wichtigsten des Lesebuches.

Über die Stoffauswahl innerhalb der einzelnen Klassen ist noch zu bemerken:

a) für die Unterklasse (2. und 3. Schuljahr).

Sprachlich muß der Anschluß an die Fibel hergestellt werden; also leichte, nicht zu lange Sätze, einfache Gliederung und geringer Umfang der Lesestücke (Erzählungen, Märchen, Fabeln, Rätsel, Lieder, Sprüche, Gebete, Beschreibungen und Vergleichen)! Sachlich bewegen sich die Lesenummern im Stoffkreise des Anschauungsunterrichtes.

b) für die Mittelklasse (4. und 5. Schuljahr).

Gesteigerte Ansprüche an die Auffassung von Satzbau und Gliederung unter Beibehaltung der eben genannten Formen mit mäßigem Umfang der einzelnen Nummern. Neu hinzutreten, dem Sachunterrichte dieser Klasse entsprechend, Charakterbilder aus Geographie, Geschichte und Naturkunde des engeren Vaterlandes.

c) für die Oberklasse (6. und 7. Schuljahr).

Nach und nach soll der ganze Formenreichtum unserer Schriftsprache zur Anwendung kommen. Lesestücke von schwieriger Diktion und

größerem Umfange sind nicht ausgeschlossen. Alle Arten von Prosa-
stücken und Poesien treten auf und geben reiche Gelegenheit zur Be-
trachtung menschlicher Verhältnisse. Unter den realen Stoffen nehmen
Land und Leute Deutschlands von jetzt und ehemals, sowie Bilder aus
der heimischen Natur und der Naturlehre den breitesten Raum ein;
doch sollen charakteristische Ausblicke auf die Fremde und das Weltall
nicht fehlen.

2. Die Verteilung des Lesestoffes.

Der Lehrer wählt aus dem Inhalt des Lesebuches jene
Lesestücke, welche dem Bedürfnis seiner Schule entsprechen,
und verteilt sie auf die Abschnitte des Schuljahres. (Lehrplan.)
Hiebei sind

1. die äußeren Schulverhältnisse zu beachten, so
die Art der Schule (ob ungeteilt, zwei- oder mehrteilig), die
Größe der Klassen, die verfügbare Zeit, — bei der Anordnung
auch der Lauf der Jahreszeiten, kirchliche und politische Feste.

2. Die geistige Kraft und die harmonische Aus-
bildung des Schülers soll Berücksichtigung finden. Innerhalb der
Hauptaufgabe jeder Stufe ist vom Leichten zum Schweren zu
schreiten. Was dem kindlichen Geiste zu wenig Anknüpfungspunkte
bietet, bleibt ausgeschlossen. (Vgl. § 49, 1a.) Jedes Lesestück soll
vornehmlich für den Zweck verwendet werden, dem es seiner
Beschaffenheit nach am besten dient. Um die einseitige Förderung
irgend eines Lesezweckes zu vermeiden, ist unter den vorhandenen
Stoffen und Formen zu wechseln. Die Notwendigkeit einer Wiederholung
darf nicht übersehen werden.

3. Die Lesestücke sind mit verwandten Stoffen
aus anderen Unterrichtsgegenständen in Verbindung
zu bringen. Dadurch dient das Lesebuch der **Konzentration
der sprachlichen und realen Fächer**. Diese äußert sich in
der Lehrstoffverteilung in der Weise, daß gleiche oder einander
unterstützende Lehrstoffe aus verschiedenen Unterrichtsgegen-
ständen gleichzeitig und ineinandergreifend behandelt
werden, z. B. in der Geschichte: Kaiser Ludwig der Bayer,
im Lesen: »Deutsche Treue« (Zschokke) und »Kaiser Ludwigs
Tod« (Pocci), im Aufsatz: Prosawiedergabe des letzteren Ge-
dichtes, — oder in der Geschichte: Barbarossas Kreuzzug, in
der Geographie: Die untere Donau und die Balkanhalbinsel

(der Landweg der Kreuzfahrer), im Lesen, Aufsatz und Gesang: »Der alte Barbarossa« (Rückert). Eine solche Verbindung ist nicht immer günstig herzustellen. Wo sie möglich ist, sollte sie nicht unterlassen werden, da sie die Sicherheit und den Zusammenhang des Wissens mehrt, innere Sammlung schafft und dadurch die Charakterbildung erleichtert.

§ 50.

III. Behandlung der Lesestücke.

Unterrichtsgang und -form sind im späteren Leseunterrichte gemischt. Naturgemäß wird der genetische Gang und die dialogische Lehrform vielfache Verwendung finden.

Wir wenden uns zunächst zu den Regeln, welche die formelle Seite des Lesens (die Lesetechnik) betreffen; diesem folgt sodann das Wichtigste über die Behandlung des Inhaltes.

1. Die Lesetechnik der Unter-, Mittel- und Oberklasse.

1. Im allgemeinen werde laut (nicht schreiend), nicht zu schnell und jeder Stoff bis zu erreichter Fertigkeit gelesen! Auf Wechsel zwischen Einzel- und Chorlesen, zwischen Lehrer und Schülern ist zu achten und auch das Lesen mit verteilten Rollen gegebenen Falles zu üben. Die Korrektur sei kurz, deutlich, milde.

2. Das Chorlesen bietet Gelegenheit zu vermehrter Pflege der Lesefertigkeit. Es ist ein Mittel, Frische und Regsamkeit in die Klasse zu bringen, die Schüchternheit der Schüler beim Einzellesen zu überwinden und die bei diesem gewonnenen Erfolge für das schöne Lesen zu erhöhen. Auch dient es dazu, die Hauptgedanken des Lesestoffes bemerklich zu machen. Es erfordert indes bedachtsame Anwendung und gute Schulzucht. (Richter.)

3. Die in § 48 a—c angegebene klassenmäßige Scheidung der Lesetechnik in mechanisches oder technisches, logisches und ästhetisch-euphonisches Lesen läßt sich praktisch nicht aufrecht halten. Wohl fällt jede Lesestufe in der Hauptsache der mitaufgeführten Klasse zu; aber die Anfänge der höheren Stufen müssen schon in den vorangehenden enthalten sein und die niederen in den nachfolgenden ihre Vollendung finden. (Fertiges Lesen!)

4. Die Unterstufe will viele und sorgsame Übung. Es werden darum hier besondere Unterrichtszeiten zur Pflege der Lesefertigkeit eingesetzt. Solcher Stunden (eigentlich Halb- oder Viertelstunden) braucht es jedoch bei tüchtigem Gesamtunterricht und normal bevölkerten Klassen nicht allzu viele. Auch dürfen derartige Leseübungen nicht der Bequemlichkeit Raum geben, sondern müssen unter angestrenzter Aufmerksamkeit von Lehrer und Schülern vorgenommen werden. (Siehe auch § 45, Ziff. 4!)

5. Verständiges Lesen wird erzielt, wenn stets auf den Sinn des Gelesenen geachtet und dieser durch Vorbereitung, Vorlesen, Zergliedern, Erklären und Zusammenfassen des Stoffes erschlossen wird.

6. Das schöne Lesen ist abhängig von der Stärke, Höhe und Bewegung des Tones (dynamisches, melodisches und rhythmisches Moment). Es soll dem guten mündlichen Vortrag möglichst nahe kommen und ist weniger durch Regeln als durch das musterhafte Beispiel des Lehrers zu erzielen.

2. Die Behandlung der Lesestücke.

1. Diese richtet sich im allgemeinen nach den in § 25 beschriebenen Unterrichtsstufen.

Bei realistischen Stücken, die im Anschluß an den Sachunterricht Behandlung finden, werden in der Regel die Stufen der Darbietung und Anwendung genügen.

2. Die Stufe des **Anschauens** umfaßt die Vorbereitung (s. S. 68!) und die Darbietung.

Die Art der Darbietung hängt von der Natur des Lesestückes, den Fähigkeiten der Schüler und dem angestrebten Zweck ab.

a) Hinsichtlich der hiebei vorkommenden Unterrichtsthätigkeiten (vgl. § 26!) noch einige Bemerkungen.

Das Vorlesen verschafft dem Schüler den ersten Gesamteindruck von einem Lesestücke, soll daher nach Aussprache, Betonung, Gliederung und geistiger Durchdringung des Lesestoffs mustergültig erfolgen. Stilles Mitlesen der Schüler ist hier nicht zu empfehlen, solange geringe Lesefertigkeit die Auffassung erschwert.

In vielen Fällen wird dem Vorlesen das Vorerzählen vorgezogen. Es wirkt lebendiger und spannender als jenes und gestattet einfachere und daher verständlichere Darbietung. Auf der Oberstufe kann es nach und nach zurücktreten, da hier der Schüler

die strengen Formen der Büchersprache schon leichter erfaßt. Namentlich soll die Schönheit und Eigenart klassischer Dichtungen nicht durch vorausgehende prosaische Darstellung derselben abgeschwächt werden. Für die Prosa-Erzählung bleibt indes der freie umschreibende Vortrag immerhin von Bedeutung.

Die Erläuterungen können sachlicher oder sprachlicher Art sein.

Die Sacherklärung erfolgt durch Veranschaulichung, durch Erinnerung an frühere Wahrnehmungen, durch Personifizierung abstrakter Begriffe und durch Hinweis auf deren Gegenteil. Auch bedient man sich einer Umschreibung der zu erläuternden Ausdrücke oder der Vertauschung mit Synonymen. (Sacherklärungen, welche sich auf das Lesestück als Ganzes beziehen, gehören in die Vorbereitung, z. B. Geschichtliches zu Schillers »Der Graf von Habsburg« oder die Schilderung der Situation in »Wanderers Nachtlied« von Goethe.)

Die sprachliche Erläuterung umfaßt die Satz- und Worterklärung.

Bei der Satzerklärung werden größere Sätze zerlegt und die logischen Beziehungen einzelner Satzteile zueinander — jedoch ohne Anwendung grammatischer Bezeichnungen — hervorgehoben durch Umschreiben der Ausdrücke, Erweitern und Ergänzen der Sätze oder Satzteile und Umstellung der Wortfolge.

Die Worterklärung nimmt Rücksicht auf die Bildung und Verwandtschaft der Wörter und den Zusammenhang der Sprache (Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, I. Abschnitt), umschreibt abgeleitete und löst zusammengesetzte Wörter, erhellt schwierige Flexionsformen, setzt für seltene und veraltete Wörter gebräuchliche, für mundartliche hochdeutsche Ausdrücke und verdeutsch Fremdwörter.

Sach-, Satz- und Worterklärung treten meist verbunden auf. Man hüte sich, weitschweifige Erläuterungen auf Kosten der Lesefertigkeit zu pflegen! Knappe Fassung, stete Beziehung zum Leseganzem, deutliches Hinstreben zum Ziele! Insbesondere kann nicht jeder schwer verständliche Ausdruck durch eine wohlgesetzte Definition mit Hinweis auf den Gattungsbegriff und auf das wesentlichste Merkmal erklärt werden (Jütting). Wenn schwierige Wörter und Wendungen aus dem neuen Lehrstoffe so weit als möglich (s. S. 68!) schon auf der Stufe der Vorbereitung gebraucht, umschrieben und mit bekannten Ausdrücken verbunden werden, so läßt sich hiedurch die Darbietung des Neuen nicht unerheblich erleichtern und kürzen.

Die Einzel-Erläuterungen werden durch eine Übersicht über den Gesamtaufbau des Lesestückes vervollständigt. Diese kann durch die Inhaltsangabe nach jeder methodischen Einheit (S. 69!) gewonnen oder durch schließliche Zergliederung des Ganzen nachgewiesen werden. Hiebei bündige Fragestellung!¹⁾

b) Die Anordnung der unterrichtlichen Thätigkeiten ist gewöhnlich folgende:

1. Darbietung durch Vorerzählen, Vorlesen oder Vortragen, — veranlaßten Falles auch Nacherzählen oder Nachlesen durch die Schüler;

2. Erörterung des Inhalts, Darstellung des Thatsächlichen nach seinem äußeren Verlauf, Ausmalen der Situation (Ort und Zeit der Handlung) — bei ethischen Lesestücken sodann vertiefende Besprechung (vgl. S. 70!) — Zusammenfassung durch Kernfragen und Feststellung einer Überschrift;

3. Teil- und Gesamtwiedergabe durch die Schüler in zusammenhängender Darstellung unter Berücksichtigung der neugefundenen Gesichtspunkte und — falls nach 1) oder bei 2) schon gelesen wurde — wiederholtes Lesen zur Sicherung des Gewonnenen.

Anmerkung. Wird jedoch ein Lesestück im darstellenden Unterricht durch gemeinsame Thätigkeit des Lehrers und der Kinder frei aufgebaut, so erfolgt das Lesen erst auf der Anwendungsstufe.²⁾

Zur Stufe des **Denkens** gehören Verknüpfung und Zusammenfassung s. S. 70 u. 71!

Die **Anwendung** (dritte Stufe) verwertet zunächst das Gelernte für das Gemüt und das praktische Leben des Schülers (bei religiösen und sittlichen Lesestücken) und macht es durch verschiedenartige Zusammenfassung, Übersicht und Befestigung gebrauchsfähig. (Vgl. S. 71 und 72!)

Eine naheliegende Form derselben ist sodann die Leseübung. Sie bezieht geläufiges und schönes Lesen des nunmehr erschlossenen Stückes auch durch die schwächeren Schüler. Die Lesefehler werden hiebei (in der Regel am Ende des gelesenen Satzes und durch einen Schüler) hervorgehoben und berichtigt, schwierige Wörter eingeübt. Liest der Lehrer einzelnes vor, so hat er hier das Lesetempo der Schüler einzuhalten. Die Leseübung darf an einem Stücke nicht zu lange fortgesetzt werden, da sie sonst zum auswendigen Aufsagen und zur Flüchtigkeit führt.

¹⁾ Schubert, Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche des Lesebuchs. 1885. 1. Teil, § 14 ff.

²⁾ Regener, Allgemeine Unterrichtslehre. 1894. S. 218.

Lesestücke können auch memoriert werden. Dies geschieht jedoch nicht als Hausaufgabe, sondern unter der Leitung des Lehrers, weil so die Regeln des guten Vortrags sicherer Beachtung finden. Wo die allgemeine Sprachpflege (S. 129!) nicht versäumt wird, nimmt das Memorieren wenig Zeit in Anspruch.

Das Aufsagen (Recitieren) darf nicht zur Deklamation (unter Heraustreten des Schülers aus der Reihe, sehr lebhaftem, geziertem Vortrag und Verwendung der Gebärdensprache) werden.

Die Anwendung des Gelernten kann endlich erfolgen im Dienste

a) der Sprachlehre und des Rechtschreibens durch Ab- und Aufschreiben, Schreiben nach Diktat, Anfertigung von Aufgaben zu sprachlichen und orthographischen Regeln, Nachweis solcher Regeln an Lesestücken,

β) des Aufsatzes durch freie mündliche und schriftliche Wiedergabe des Gedankeninhaltes ohne oder mit Vornahme stilistischer Änderungen,

γ) anderer Fächer. Lieder werden gesungen, Merksätze als Schönschreibstoff verwendet.

Diese letzterwähnten Anwendungsformen gehören indes nicht mehr in die Lesestunde.

3. Ein ausnahmslos verwendbarer Gang für die Behandlung der Lesestücke läßt sich nach allem Gesagten nicht feststellen. Um so schwieriger ist daher oft die Entscheidung für den Lehrer, um so notwendiger sorgfältige Vorbereitung desselben auf den Unterricht. Er muß mit dem Stoffe nach allen Seiten hin, so nach der realen, sprachlichen, literarischen und ethischen, wohl vertraut sein. Er muß die logische Disposition, sowie den stilistischen Gedankengang des Lesestückes kennen. Er muß wissen, was das Lesebuch und der übrige Unterricht an verwandten Stoffen bieten, und wieviel hievon den Schülern bekannt ist. Die methodische Vorbereitung soll wenigstens der Anfänger schriftlich und bis ins Einzelne ausarbeiten. Gute Kommentare, maßvoll und selbständig benützt, werden ihm hiebei wertvolle Hilfe leisten.

Skizzen von Lehrproben.

a) Für die Unterklasse.

Störche. (Hey.)

»Die Sonne scheint, der Sommer ist nah,
Nun sind auch wir Störche wieder da« etc.

Ziel. Wir wollen heute eine Geschichte von den Störchen lesen.

I. Anschauen. (Bild von Pfeiffer.) — Welche Jahreszeit jetzt? Frühling. Sonne scheint. Vögel zurück. Welche? Warum? Wo wohnen die Vögel? Wo hat der Storch sein Nest? Wie es dem Neste im Winter ergangen sein wird? Erzählen des Gelernten.

a) Lies die 1. Strophe! Die ersten zwei Zeilen nochmal! Welche Jahreszeit, wenn der Sommer nahe ist? Wann also die Störche zurück? Wodurch zurückgelockt? Wo sie wohl waren? — Der nächste Satz sagt es uns. Lies! »Wir haben im fernen Land unterdessen nicht unser liebes Nest vergessen.« Wo also? Das Land ist weit von uns im Süden, über Gebirge und Meer (breiter ausführen!) Die Störche bauen in dem fernen Lande kein Nest. Woran werden sie nun oft gedacht haben? Lies weiter! »Da steht's noch. Nun wollen wir's putzen und hüten und still drin wohnen und fröhlich brüten.« Warum putzen? Was noch thun? — Wer spricht dies alles? Lies es nochmal und sprich dabei so, wie der Storch sprechen würde! (Betonung.) Konzentration: Was die Störche zuerst sagten? Was sie vom Neste sagten? Was sie thun wollten?

b) 2. Strophe! Behandlung ähnlich. Konzentration: Was beide Störche thaten? Was die Störchin that? Was die Jungen thaten? Zusammenfassung des Ganzen.

II. Denken. a) Vergleichung mit dem »Wegzug der Störche« von Hey: »Ihr lieben Störche, was habt ihr im Sinn?« Ergebnis: Die Störche ziehen nur aus der Heimat fort, weil sie müssen.

b) Sie kehren gerne in diese zurück, leben gerne da. Die Störche lieben ihre Heimat.

III. Anwenden. a) Wo ist deine Heimat? Wen, was hast du in deiner Heimat? Was würdest du thun, wenn du einmal auf lange Zeit von der Heimat fort müfstest? Die Heimat ist der beste Ort auf der Erde.

b) Vor-, Nachlesen, Auswendiglernen, Vortragen. Verwertung zum Aufsatz nach der Zusammenfassung bei 1, b.

b) Für die Mittelklasse.

Der Gärtner und sein Esel.

Christ. Schmid, 100 Erzählungen, Nr. 88.

I. 1. Der Esel ein Verwandter des Pferdes, aber nicht so groß und stark wie dieses. Trägt Lasten (Bürde, aufbürden). Last darf nicht zu schwer sein, sonst erliegt das Tier. — Der Esel gehörte einem Gärtner auf dem Lande. Wozu wird dieser ihn benutzt haben? (Wochenmarkt in der Stadt.) — Was mußte da der Esel

wohl tragen? Zusammenfassung. **2.** a) Vortragen. b) 1. Was mußte der Esel außer dem Gemüse nach und nach noch tragen? (Weidenzweige zu Bindruten, Haselstecken zu Blumenstäben, endlich den Kittel des Gärtners.) Warum erlag er? 2. Weise aus der Erzählung nach, was der Gärtner thut! Wiefern er hartherzig, habgierig, unverständlich ist? c) Gliederung nach den Örtlichkeiten: der Gärtner zuhause, im Weidengebüsch, im Haselgesträuch, auf dem freien Felde. Zusammenhängende Wiedergabe. **II. 1.** Vergleich mit der Schmidtschen Erzählung No. 71: Der Hufnagel. Der habgierige Gärtner sagt: »Eine so kleine Bürde kann der Esel schon noch tragen.« Der nachlässige Landmann: »Auf einen Nagel kommt's nicht an!« Der Gärtner verliert den Esel, der Landmann das Pferd. Der Gärtner kommt nicht in die Stadt und hat keinen Gewinn aus seiner Ware. Der Landmann kehrt beraubt und zu Fuß nachhause. Übereifer — Nachlässigkeit. **2.** Grundgedanke, ausgedrückt durch das Sprüchlein:

Wer schon mit großer Last beladen,
Dem bringt auch kleine Bürde Schaden.

Allzuviel ist ungesund. — Zu wenig und zu viel ist aller Narren Ziel. **III.** Quäle kein Tier! Einige praktische Tierschutzregeln. — Erzählung der Begebenheit in einem Briefe.

c) Für die Oberklasse.

Barbarossa im Kyffhäuser. (Rückert.)

»Der alte Barbarossa,
Der Kaiser Friederich —«

Ziel. Sage von Barbarossa.

I. Anschauen. 1. Vorbereitung. Was ist aus dem Geschichtsunterricht über Barbarossas Leben bekannt? Beliebtheit im ganzen Lande. Umstände bei seinem Tode. Rückgang des Reiches. Schmerz des Volkes, Erinnerung an den Kaiser. Hoffnung auf bessere Zukunft, welche nur ein Kaiser von der Kraft und Macht des Rotbarts bringen kann. Hieraus erklärt sich die Entstehung der Sage. Geographisches über den Kyffhäuser. Zusammenfassung.

2. Darbietung. a) Lesen mit Einfügung von Erklärungen: marmelsteinern, Bart von Feuerstut, zwinkt, Raben = Bilder der Zwietracht und des Unglücks. — Der schlafende, traumbefangene Kaiser ist der Vertreter des deutschen Volkes. Der wachsende Bart bedeutet die fortdauernde Lebenskraft des deutschen Volkes, die fortlebende Idee von Kaiser und Reich. Diese war eingeschlossen

und gefangen in den gleichsam versteinerten politischen Zuständen des früheren Deutschlands. (Nach Polack.) — Charakteristik des Kaisers nach Eigenschaften und Thaten. b) Konzentrationsfragen: Wo hält sich nach der Sage Barbarossa auf? Was mitgenommen? Wann wiederkommen? Bedeutung der Sage? c) Gliederung: Strophe 1 und 2; 3; 4 und 5; 6 und 7; 8. d) Wiedergabe, Lesen.

II. Denken. 1. Vergleich mit der Sage von Karl dem Großen im Untersberg.

2. Zusammenfassung. »Großes und Schönes ist wie das Verlangen nach Glück in der menschlichen Brust unvergänglich. Aus Druck und Trauer der Gegenwart rettet sich die Erinnerung in eine schöne Vergangenheit und die Hoffnung in eine verheißungsvolle Zukunft.« (Polack.)

III. Anwenden. a) Wie hat sich 1870/71 die Barbarossa-Sage erfüllt? b) Gesang: Ich hab mich ergeben. c) Einlesen, Memorieren, Aufsatz.

§ 51.

IV. Zur Geschichte des Lesebuches.

1. Das Lesebuch im heutigen Sinne wurde erst im Verlaufe der letzten hundert Jahre ein Lehrmittel der Volksschule. Früher hatten die Schüler nur eine durch religiöse Memorierstoffe erweiterte Fibel, das sogenannte Stimmen- oder Namenbüchlein, im Gebrauche, wie solche z. B. von Konrad v. Dankrotzheim (1435), von Ickelsamer und von Grüfsbeutel (1534) erhalten sind. Außerdem wurden Katechismus, Bibel und Gesangbuch als Lesebuch benutzt.

2. Das erste Lesebuch »Der Kinderfreund« (1776) ist von Eberhard v. Rochow, dem Vater der preussischen Volksschule, verfaßt. Es wurde das Vorbild für eine große Anzahl anderer, mit vorwiegend **moralischer** Tendenz, welche durch angenehmen Inhalt (Erzählungen, Beispiele, Verse etc.) das Lesenlernen erleichtern, Sach- und Sprachkenntnisse befördern, den Religionsunterricht vorbereiten und zur Ausrottung des Aberglaubens, der Vorurteile und schädlichen Gewohnheiten beitragen wollten. In Bayern zählen zu den besten und für die Dauer verdienstvollen Büchern dieser Art die »lehrreichen Erzählungen« von Ägidius Jais und die viel später erschienenen »hundert Erzählungen« von Christoph v. Schmid, die ursprünglich als Jugendschriften verfaßt und dann in vielen Schulen als Lesebücher benützt worden sind.

3. Gegen die Wende des Jahrhunderts trat die belehrende Absicht, welche die sogenannten **gemeinnützigen** Lesebücher schuf, mehr in den Vordergrund. Natur- und weltkundliche Kenntnisse, Gesundheits- und Nahrungsmittellehre, Kalender- und Gesetzeskunde, Briefe und Geschäftsaufsätze bildeten nun den Hauptinhalt der Lesebücher, von denen als am meisten gebrauchte der »brandenburgische Kinderfreund« von Wilmsen (1800) und der »Denkfreund« von J. F. Schlez (1811) genannt seien.

4. Diese Art von Lesebüchern wuchs in den ersten Jahrzehnten des neunzehnten Jahrhunderts zu trockenen Realienkompendien aus, so daß man Kenntnisse, die anschaulich, frei und mündlich zu geben sind, nur aus Büchern schöpfen liefs. Die Bestrebungen, welche sich dagegen geltend machten, führten zur Richtung der **Sprach-Lesebücher**. Das Lesebuch sollte nunmehr ein Hilfsmittel zur Erlernung des verständigen und ausdrucksvollen Lesens, zugleich aber auch eine praktische Grammatik und Logik und ein Leitfaden für die Rechtschreib- und Aufsatzübungen sein. Diesterwegs »Lese- und Sprachbuch« (1843), sowie die in Bayern einst viel verbreiteten »Lese- und Sprachbücher« von Heinisch und Ludwig gehörten dieser grammatisierenden Richtung an.

5. Die Entwicklung der Lesebuchfrage zu ihrem **heutigen Standpunkte** hat das frühere Gute nicht übersehen, aber sich vor Einseitigkeit zu wahren gewußt. Gemüt und Wille der Kinder sollen gebildet werden, ohne daß die moralische Absicht aufdringlich hervortritt. Auf Vollständigkeit der realen Stoffe wird verzichtet; dagegen sucht man durch gute Auswahl der Lesestücke den Realienunterricht zu unterstützen und zu beleben und das nationale Gefühl zu pflegen. Statt durch Satzreihen und Lesestücke, welche bestimmten Sprach- und Leseregeln auf den Leib geschnitten sind, die sprachlichen Ziele zu fördern, will man dadurch, daß nach Inhalt und Form nur Mustergültiges aufgenommen wird, Sprachgefühl und -fertigkeit bilden. Von dem Grundsatz, daß das ganze Lesebuch von einem Verfasser herrühren soll, ist man abgekommen und bietet eine Auswahl des Besten aus der volkstümlich-klassischen Literatur. Eines der ersten Bücher dieser Art ist das treffliche »Deutsche Lesebuch« von Philipp Wackernagel (1843).

§ 52.

Literatur.

1. Lesebücher. a) Bayerische. Lese- und Sprachbuch von mehreren öffentlichen Lehrern. München. Unterklasse 0,75 *M.*, Mittelklasse (mit Schülerbuch) 1,25 *M.*, Oberklasse a) für Stadtschulen: 2 Teile à 1,15 *M.*, b) für Landschulen 1,35 *M.* — Bauer, Krieger u. Marschall, Deutsches Lesebuch f. Unterkl. 0,70 *M.*, f. Mittelkl. 1,40 *M.* f. Oberkl. 2 Hälften 1,40 *M.* und 1,60 *M.* München. — Fischer, Gr., Lesebuch f. d. Unterkl. d. bayr. Volksschulen 0,85 *M.*, dasselbe f. Mittel- und Oberkl. 2 Teile. 1,45 *M.* München. — Lesebuch für die Volksschulen Oberbayerns, Oberfrankens, der Oberpfalz, von Niederbayern, von Schwaben und Neuburg, von pfälzischen Lehrern, — von öffentlichen Lehrern Mittelfrankens. Meist im Verlag von Oldenbourg in München und in bayerischen Schulen im Gebrauch. — Heydner, Lesebuch für das 2., das 3. Schuljahr. Nürnberg. 0,60 *M.* Lesebuch für Sonntagsschulen von Fischer (kleine Ausgabe 0,70 *M.*), von Öchsner (f. männliche und weibliche Abteilungen à 0,80 *M.*), für gewerbliche Fortbildungsschulen von Marschall 3 *M.*, von Löfsl, Moller und Dr. Zwirger 2,25 *M.*; dasselbe, Ausgabe von Löfsl und Moller für landwirtschaftliche Fortbildungs- und Feiertagschulen, 1 *M.*; für weibliche Fortbildungs- und Feiertagschulen vom Lehrerinnenverein München, 1,75 *M.*; dasselbe, Ausgabe für ländliche weibliche Feiertagschulen 1 *M.* Sämtlich bei Oldenbourg, München.

b) Vorwiegend in Norddeutschland verbreitet: Lesebücher von Kriegk, von Preufs und Vetter, »Lebensbilder« von Berthelt u. a., Lesebücher von Gabriel und Supprian, Jütting und Weber, Engeliem und Fechner und viele andere.

2. Geschichtliche und kritische Schriften, theoretisch-praktische Anweisungen: Bünger, Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuchs. 1898. 14 *M.* — Krumbach, Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher. 2 Teile. 1896. 4,80 *M.* — Heydner, Das Lesebuch in der Volksschule. 0,75 *M.* — Anweisungen von Kehr, 9. Aufl. 1891. 4,80 *M.* — Otto, 8. Aufl. 1890. 3,60 *M.* — Richter, 10. Aufl. 1891. 4 *M.* — Schubert, 2. Aufl. 1890. 6,60 *M.*

3. Erläuterungen: Berger, Erläuterungen zum badischen Lesebuch. 3 Teile. Tauberbischofsheim. 19,40 *M.* — Dietlein, Gosche und Polack, Aus deutschen Lesebüchern. 5 Teile à 5—6 *M.* — Eberhard, Poesie in der Volksschule. 3 Bände, 1896. 5,20 *M.* — Gräve, Präparationen. 3 Bde. 7,20 *M.* — Gude, Erläuterungen. 5 Bde. 1897. 17,50 *M.* — Langer, Präparationen zum Lesebuch für Mittelklassen. 1896. 2,20 *M.* — Magnus, Erläuterungen zu deutschen Lesebüchern. 3 Teile. Hannover. 2 *M.*, 2,50 *M.*, 4 *M.* — Frisch, Einführung in das Lesebuch. 4 Teile. Wien. 22,50 *M.* — Polack, Ein Führer durchs Lesebuch. 2 Teile. 7,70 *M.*

3. Der Aufsatzunterricht.

§ 53.

I. Bedeutung und Aufgabe des Aufsatzunterrichtes.

Der Aufsatzunterricht ist eines der wichtigsten Volksschul-Lehrfächer.

1. Er ist eine vortreffliche Schulung des Geistes; denn er übt den Schüler unter Inanspruchnahme von Interesse und Selbstthätigkeit im folgerichtigen Aufbau und in der korrekten Darstellung von Sprachganzen und führt ihn dadurch planmäÙsig zu Gewandtheit, Vielseitigkeit und Sicherheit im Gedankenausdruck.

2. Er ist zugleich ein Mittel zur Befestigung, Erweiterung und Anwendung der erworbenen Kenntnisse. Er setzt sichere Beherrschung des aus dem Lese- und Sachunterricht geschöpften Wissens voraus und mehrt dieses dadurch, daß er bekannte Dinge und Vorgänge nicht selten aus neuen Gesichtspunkten betrachtet. Er verlangt eine beständige Verwertung dessen, was Schön-, Rechtschreiben und Grammatik lehren, so daß diese als seine Hilfsfächer zu betrachten sind. Durch die Pflege der Briefform und der Geschäftsaufsätze endlich ist er eine unmittelbare Vorbereitung für das Leben.

In ihm gipfeln also nicht allein die Erfolge des Sprachunterrichtes, sondern auch der gesamten Schulthätigkeit. Er gilt daher als die »Krone« des Schulunterrichtes und die Aufsatzhefte werden mit Recht als das »Gesicht der Schule« bezeichnet.

Ziel des Aufsatzunterrichtes ist es, den Schüler zu befähigen, daß er Gedanken, welche die Schule und das Leben in ihm bildet, richtig und gefällig schriftlich ausdrückt.

§ 54.

II. Stoffe und Formen der Aufsätze.

1. Der Aufsatzunterricht schöpft seine Stoffe

a) aus wirklichen oder angenommenen Ereignissen und Erlebnissen aus dem kindlichen Erfahrungskreise, d. i. aus dem Elternhause, dem Heimorte, der heimatlichen

Natur und den Erwerbs- und Verkehrsverhältnissen der Umgegend,

b) aus der Lektüre, d. i. dem biblischen und dem Leseunterrichte,

c) aus dem Sachunterricht (d. i. Anschauungsunterricht, Heimatkunde, Geographie, Geschichte und Naturkunde).

Die Stoffe aus der Lektüre und dem Sachunterrichte werden der Zahl nach zumeist überwiegen. War der vorausgegangene Unterricht rechter Art, so hat er das Kind in den Besitz klarer, zusammenhängender Reihen von Gedanken gebracht, an welchen dasselbe ein noch dauerndes, lebhaftes Interesse zeigt, und über welche es sich leichter ausspricht, als über einen nicht unmittelbar aus dem Unterrichte hervorgehenden Stoff. Zudem drängt die Menge der Ergebnisse in den erwähnten Fächern nach einer Sichtung, schriftlichen Befestigung und Anwendung, welche am zweckmäßigsten und unter Ersparung von viel Zeit durch den Aufsatz vollzogen wird.

Die Leistungen des Elementarschülers sind mithin mehr nachahmend (reproduktiv) als selbstschaffend (produktiv). Stilübungen, welche sich nicht unmittelbar aus der Erfahrung und dem übrigen Unterrichte ergeben, können entbehrt werden, und sogenannte freie Aufsätze, welche dem Schüler die Erfindung von Inhalt und Form ohne Anleitung zumuten, sind in der Volksschule nicht zu billigen.

Der Gebrauch von Schülerbüchern für den Aufsatz (Stilbüchern) ist nicht zu empfehlen. Von beschränktem Werte können diese nur da sein, wo eine kundige Hand durch entsprechende Auswahl ihren Anschluss an den übrigen Unterricht herstellt.

2. Die gebräuchlichen **Formen** lassen sich aus folgendem Schema ersehen:

1. Stoff und Form sind gegeben.

a) Abschreiben;

b) wörtlich genaues oder freieres Aufschreiben memorierter und orthographisch besprochener Stoffe;

c) Zusammenfassen der Unterrichtsergebnisse in der Form der Erzählung, Beschreibung, Vergleichung oder des Briefes;

d) Geschäftsaufsätze.

2. Der Stoff ist gegeben, die Form zu ändern oder zu finden.

a) Grammatische Änderungen, z. B. Verwandlung der Zeit- und Aussageformen, Ergänzung unvollständiger Sätze;

b) stilistische Änderungen, als Umbildungen poetischer Stücke in Prosa, von Erzählungen in Briefform, von Gesprächen in Erzählform, Rückbildungen (gekürzte Inhaltsangabe, Aufsuchen der Gliederung) und Erweiterungen nach gegebenen Merk- oder Dispositionspunkten.

3. Die Form ist gegeben, der Stoff zu finden.

Nachbildungen von Erzählungen, Beschreibungen, Vergleichen, Briefen und Geschäftsaufsätzen nach Mustern; auch 2b kann hierher gezählt werden.

4. Stoff und Form sind zu suchen.

Neubildungen von Beschreibungen, Vergleichen, Erzählungen, Schilderungen, Abhandlungen, Briefen und Geschäftsaufsätzen unter Beihilfe des Lehrers. Es bedarf zu diesen Aufsätzen einer förmlichen Anleitung, ein Mitarbeiten an und Ausarbeiten nach der Disposition, wenn die Schüler schließlich zu einer gewissen Freiheit in der Gedankendarstellung gefördert werden sollen.

Eine Anzahl der angeführten Formen ist zwar sprachbildend, für die stilistische Schulung im engeren Sinne jedoch weniger von Bedeutung.

Die Anordnung des Stoffes für die einzelnen Schulklassen ist meist in den Kreislehrplänen gegeben.

§ 55.

III. Methode des Aufsatzunterrichtes.

Der Unterrichtsgang ist vorwiegend genetisch, die Form meist fragend-entwickelnd.

Im einzelnen gelten folgende Bemerkungen und Richtlinien:

1. Das Thema muß die Darstellungsgabe der Schüler beachten. Daher sei es einfach, der geistigen Entwicklung des Kindes angemessen und mache nur mäßige Ansprüche an den Umfang. Es werde aus dem veranlassenden Ereignis

oder dem vorausgegangenen Unterricht hergeleitet und kurz begründet. Nur was zu vollkommen klarer Auffassung gebracht worden, und was von sittlichem oder praktischem Werte ist, sollte stilistisch benutzt werden. Abwechslung in den Stilgattungen!

2. Die Herbeischaffung des Materials kann nicht schwer fallen, wenn das Ereignis, welches der Aufsatz verwertet, noch in frischer Erinnerung ist, oder der Unterricht, aus dem er schöpft, gedankenreich, klar, interessant und nachhaltig war. (Vgl. S. 161 über die Konzentration.)

3. Nicht nur das Thema, sondern auch der Zweck des Aufsatzes soll für die Anordnung und Ausführung der Gedanken maßgebend sein. Vom Zweck des Aufsatzes (z. B. Mitteilung eines Ereignisses, Bitte, kurze Wiedergabe des Gelernten) ist auszugehen und die Darstellung so auf denselben zu berechnen, daß sie »den Eindruck einer beginnenden, stetig fortschreitenden und geschmackvoll sich abrundenden Entwicklung erzeugt«. (Schiefl.) Das Ordnen und Einkleiden der Gedanken geschehe unter möglichster Selbstthätigkeit der Schüler. (Notieren der Disposition, der gefundenen Ausdrücke.)

Würden die fertigen Gedanken und die Gedankenfolge dem Kinde gegeben, so wäre der Gewinn für das Denken und für die Einführung in die Schriftsprache gering, und die Schaffensfreude des Schülers würde gehemmt. Gerade das Suchen und Begründen der Disposition, das Umstellen und Verändern der Dispositionsglieder und das Einsetzen neu gefundener Punkte bilden den fruchtbarsten Teil der Aufsatzvorbereitung.

Musteraufsätze, von Zeit zu Zeit vom Lehrer als Beispiele vorgeführt, sind nicht ausgeschlossen.

Betreffs der Behandlung der wichtigsten Formen ist folgendes zu bemerken:

a) Das Niederschreiben der Unterrichtsergebnisse aus dem Sachunterricht wird unterstützt durch Anschreiben von Dispositions- oder Merkpunkten an der Schultafel.

b) Das Aufschreiben der Gliederung eines Lesestückes wird im Leseunterricht vorbereitet. Es geschieht in einzelnen Schlagwörtern oder, was stilistisch förderlicher ist, in Sätzen, welche dann im Zusammenhang eine Verkürzung des Lese-

stückes auf das Wesentlichste darstellen. Als gute Schulung des Verstandes ist es besonders in der Mittel- und Oberklasse zu pflegen.

c) Die Übertragung poetischer Stücke in Prosa geschieht am dankbarsten an erzählenden Stoffen. Die Vorbehandlung fällt hier ebenfalls dem Leseunterrichte zu, während der Aufsatzunterricht eine gut geordnete Wiedergabe des Hauptinhaltes erzielt, die sich, je höher die Stufe, um so weniger an den Wortlaut des Gedichtes anschließen darf.

d) Die Beschreibung und Vergleichung kann als Nach- oder als Neubildung geübt werden. Sie muß von konkreten oder konkret denkbaren Anlässen — Dingen oder Erscheinungen — ausgehen, sich nach stets gleichbleibenden Dispositionspunkten aufbauen und dabei das Charakteristische herausgreifen. Beide Formen gehören zu den nützlichsten Stilübungen und sind darum in entsprechender Abstufung in allen Klassen zu verwenden. Abwechslung im Ausdrucke muß hier besonders angestrebt werden.

e) Die Erzählung als Nachbildung ist meist dem Lesebuche, als Neubildung dem wirklichen Leben anzuschließen. Sie eifert das Interesse der Kinder lebhafter an, als die Beschreibung oder Vergleichung, beansprucht aber auch größere Gewandtheit im Ausdrucke. Da sie die stilistischen Zwecke vorzüglich fördert, ist sie in stufenmäßiger Weise schon von der Unterklasse an zu pflegen.

f) Der Brief ist jene Aufsatzform, welche der Schüler im späteren Leben fast ausschließlicly gebraucht und an welcher er demnach die erworbene stilistische Fertigkeit zeigt. Übung im Briefschreiben ist darum in der Volksschule notwendig. Eine Hauptaufgabe ist hier die Erlernung der Anrede- und der hergebrachten äußeren Form, welche letztere soweit zu pflegen ist, daß der Brief »postfertig« vorliegt. Eine gleich unmittelbare Vorbereitung für das Leben kann jedoch nicht vom Inhalte verlangt werden. Schülerbriefe sind und bleiben Schülerbriefe und schöpfen ihren Inhalt ebensowohl wie andere Stilgattungen aus dem übrigen Unterrichte (Einkleidung von Beschreibungen und Erzählungen in Briefform) und, soweit sie aus der Schule hinausgreifen, aus der Anschauungs- und Denkweise des Kindes. Dieser letzteren unfalsbare Verhältnisse oder gemachte Gefühle aufdrängen zu wollen, ist falsch. Die Behandlung geht von konkreten Fällen aus, die zur Ableitung der Theorie dienen.

g) Aus den beim Briefe angeführten Gründen ist auch die Anfertigung der Geschäftsaufsätze nicht zu entbehren. Auch hier handelt es sich um die Aneignung ziemlich feststehender Formen, während gedachte praktische Fälle den Inhalt bilden. Behandlung wie beim Briefe.

4. Die sprachliche Darstellung sei auf allen Stufen verhältnismäßig einfach, damit die Form dem Inhalte entspreche. Doch soll wenigstens vom 4. Schuljahr an eine gewisse Mannigfaltigkeit im Ausdrucke bei ein und demselben Thema (durch Veränderung der Wörter und Redewendungen, Umänderung der Sätze und der Disposition) erzielt werden.

Bloßes Auswendiglernen der Aufsätze ist ebenso, wie das Drängen nach Formen, die über die Fähigkeit des Schülers hinausgehen (z. B. Schilderungen, schwierigere Abhandlungen) für die stilistische Gewandtheit ohne Wert.

Die orthographische Vorbereitung berücksichtigt Rechtschreibung und Zeichensetzung, erstere durch Kopfbuchstabieren, An- und Aufschreiben schwieriger Fälle.

5. Die Aufsatzvorbereitung gipfelt in dem mündlichen Zusammenfassen des Textes. Dieses verleiht dem Schüler das Gefühl der Sicherheit, ohne welches man ihm die Bearbeitung einer Aufgabe nicht zumuten sollte.

Die schriftliche Ausarbeitung geschehe in der Regel unter den Augen des Lehrers, nicht als Hausaufgabe.

6. Jeder Aufsatz muß korrigiert und vom Schüler gegebenen Falles verbessert werden. Die Unterlassung dieser beiden Thätigkeiten wirkt schädlich, weil sie die Kinder im Unrichtigen bestärkt. Für Schiefertafelarbeiten mag mündliche Klassenkorrektur mit Vorführung der Verbesserungen an der Wandtafel und darauffolgender Durchsicht einzelner Arbeiten genügen. Heftarbeiten müssen mit roter Tinte außerhalb der Schulzeit sorgfältig und pünktlich korrigiert und bei der Zurückgabe besprochen werden.

War die Vorbereitung darauf bedacht, Fehler zu verhüten, so ist die Korrektur ein zwar zeitraubendes, aber nicht allzu schwieriges Geschäft. Sie kann noch erleichtert werden durch Einführung von einfachen Korrekturzeichen für bestimmte Fehler, durch Anlegung eines Fehlerheftes und besondere Aufmerksamkeit auf oft wiederkehrende (sogen. Klassen-) Fehler. Nach der vom Schüler vorgenommenen Verbesserung müssen die Arbeiten vom Lehrer wiederholt durchgesehen werden.

7. Die Aufsatzhefte sollen für die ganze Klasse gleichmäÙsig gehalten und mit dem Namen der Schüler und dem Datum des Beginnes und der Vollendung versehen sein. Die ganze Führung derselben soll Zeugnis davon geben, daß der Lehrer ihre Bedeutung (§ 53) würdigt. Festhalten an Sauberkeit und Genauigkeit vom Anfang an! Keine Zeitvergeudung durch zwei- oder dreimaliges Reinschreiben! Die gesammelten Hefte werden dem Schüler bei der Entlassung aus der Schule ausgehändigt.

8. Schließlich kann nicht genug betont werden, daß die Gewandtheit im schriftlichen Gedankenausdrucke nicht das Ergebnis des Aufsatzunterrichtes allein, sondern auch der allgemeinen Sprachpflege (§ 36) ist, und daß ohne fleißige, womöglich tägliche Übung das Ziel des Aufsatzunterrichtes nicht erreicht werden kann.

Skizzierte Lehrproben.

1. Das Bad.

Nachbildung zu Chr. Schmid's Erzählung »Der Wolf« (100 Erz., Nr. 45.)
Für die 4. und 5. Klasse.

A. Das Muster.

I. Kurze Besprechung des Wolfes: Raubtier, frisst (erwürgt) Schafe. Bild!

Lesende Behandlung: Vor-, Nachlesen, Erklärung, mündliche Wiedergabe.

II. Gekürzter Inhalt: Ein Knabe log zweimal, er sei in Gefahr. Man eilte ihm zu Hilfe. Das dritte Mal kam er wirklich in Gefahr. Nun half ihm niemand, weil er gelogen hatte.

Wer einmal Lügen sich erlaubt,
Dem wird auch Wahrheit nicht geglaubt.

III. Du sollst nicht lügen!

B. Die Nachbildung.

Anknüpfung: Bei uns gibt es heutzutage keine Wölfe mehr. Eine Begebenheit, wie die vorige, ereignet sich daher auch bei unseren Hirten nicht. Die Lehre aber, welche diese Geschichte aus alter Zeit enthält, gilt noch immer. Der Lehrer hat das schon oft bemerkt. (Einige Beispiele kurz angeführt.)

Ziel: Die Wahrheit des obigen Sprüchleins an einem anderen Beispiele nachzuweisen.

a) Aufbau der neuen Erzählung: Nennt andere Gefahren, in die ein Knabe kommen könnte! Der Fall »die Gefahr, zu ertrinken« wird festgehalten. Bei welcher Gelegenheit? (Baden.) Überschrift: Das Bad. Welchen Namen soll der Knabe haben? Zum Baden gehen die Knaben gewöhnlich in Gesellschaft. Was müssen wir daher von Karl zuerst aussagen? Karl ging mit andern Knaben zum Baden. Der Hirtenknabe Hans log das erste Mal von einer Gefahr. Dasselbe wollte Karl thun. Aus der Gefahr, zu ertrinken, kann man sich durch Schwimmen retten. Wäre Karl ein guter Schwimmer gewesen, so hätten ihm die Kameraden wohl nicht geglaubt. Was müssen wir daher weiter von Karl aussagen? Er konnte nicht gut schwimmen. Wie wird jemand rufen, der sich im Wasser in Not befindet? Was that also Karl? Auf einmal rief er: Helft, ich ertrinke! Was werden da die Kameraden gethan haben? Seine Kameraden eilten sogleich herbei und wollten ihm helfen. Karl war aber gar nicht in Gefahr. Er brauchte also auch niemand zur Hilfe. Was konnte er selbst thun? Wie Hans, so hatte auch Karl seine Freude daran, daß die Helfer umsonst gekommen waren. Sprecht das aus! Karl aber stieg selbst aus dem Wasser und lachte die Knaben aus.

Ähnlich werden auch die noch folgenden Teile entwickelt: Ein andermal schrie Karl wieder: Helft, ich ertrinke! Einige Knaben eilten herbei. Bis sie kamen, stand aber Karl schon am Ufer. Da wurden die Kameraden verdrießlich und gingen zurück.

Das dritte Mal war das Wasser höher als sonst. Karl kam an eine tiefe Stelle und wurde fortgerissen. Nun schrie er jämmerlich: O helft, o helft! Die andern Knaben jedoch hielten sein Geschrei für Verstellung, niemand kam ihm zu Hilfe, und Karl mußte ertrinken.

b) Zusammenfassen und Einprägen nach den während der Entwicklung aufgeschriebenen Andeutungen: Karl zum Baden — nicht gut schwimmen — rief: Helft! — Kameraden herbei u. s. w. — Oder auch nach Fragen: Wohin ging Karl? Wie er schwimmen konnte? Was rief er? u. s. w. — Oder indirekt: Wohin Karl ging? Wie er log? Was die Kameraden thaten? Wie die Sache das erste Mal ausging? u. s. w.

Die übrige Behandlung wie in der nachfolgenden Lehrprobe.

2. Barbarossa im Kyffhäuser.

Im Anschlusse an die Lektion S. 168.

Für die 6. und 7. Klasse.

Das eben behandelte Gedicht sollt ihr in ungebundener Rede niederschreiben. Von wem erzählt es? Wie wird also die Überschrift heißen?

I. u. II. Wiederholung der Konzentrationsfragen S. 169. — Was ihr jetzt angegeben habt, wäre wohl zu wenig für unsern Aufsatz. Wir wollen denselben erweitern, indem wir a) etwas über die geographische Lage des Berges vorausschicken und b) die Deutung der Sage aufnehmen. Abschnitt a) teils von den Schülern auf der Karte gefunden, teils vom Lehrer vorgetragen, ergibt etwa: Im nördlichen Thüringen erhebt sich ein ziemlich steiler, vom übrigen Gebirge abgesonderter Berg, der den Namen Kyffhäuser trägt. Er ist stark bewaldet. Seinen Gipfel krönt eine zerfallene Burg. An Berg und Burg knüpfen sich viele schöne Sagen. Eine derselben ist die Sage von Barbarossa. — Nun wird die Sage selbst mit Hilfe der obigen Konzentrationsfragen eingefügt. Die Deutung, schon im Leseunterricht gegeben, beschließt den Aufsatz etwa in folgender Weise: Diese Sage zeigt uns, welcher Schmerz das deutsche Volk beim Hinscheiden des Kaisers Friedrich I. bewegte. Der Held blieb demselben in fortwährender Erinnerung. Es hoffte stets, daß einmal ein Kaiser, mächtig wie Rotbart, Deutschland wieder groß, stark und einig machen werde. Erst in unserer Zeit, im Jahre 1871, hat sich diese Hoffnung erfüllt. — Zusammenfassen und Einüben des Aufsatztextes, wobei auf Abwechslung im Ausdrucke zu sehen ist.

Diese kann auf folgende Weise erzielt werden. Auf einer Schultafel stehen die Schlagwörter, nach welchen der Aufsatz in seiner vorstehenden Form gebildet wurde: 1. Lage des Kyffhäusers. 2. Aussehen. 3. Burg. 4. Sagen u. s. w. Nachdem ein Schüler den ersten Satz in obiger Fassung wiedergegeben hat, fragt der Lehrer: Wie läßt sich dies mit anderen Worten sagen? Ein Schüler antwortet: Zwischen der Helme und der Unstrut erhebt sich u. s. w. Der Lehrer notiert an einer zweiten Schultafel: 1. Zwischen Helme und Unstrut. Ein anderer Schüler: In der Nähe der goldenen Aue erhebt sich u. s. w. Notiert: In der Nähe der goldenen Aue. Ein dritter Schüler: In Thüringen liegt ein steiler, alleinstehender Berg. Ein vierter Schüler: Der Kyffhäuser ist ein alleinstehender, ziemlich steiler Berg in Nordthüringen. Beim zweiten Dispositionspunkt finden die Schüler etwa: Er ist mit schönen Wäldern bewachsen. Sein Rücken ist dicht bewaldet. Er ist von herrlichen Wäldern umrauscht.

Beim dritten Punkte: Auf seinem Gipfel sind die Reste einer Burg, . . . ist das Gemäuer einer alten Burg, . . . ist eine Burgruine. Punkt 2 und 3 können auch verbunden werden, z. B.: Seinen bewaldeten Rücken krönt eine zerfallene Burg. — Auf solche Art wird jeder Dispositionspunkt durchgearbeitet. Der Lehrer schreibt sofort die neugefundenen Ausdrücke an die Schultafel. Jeder Schüler notiert auf seine Schiefertafel nur das, was er selbst gefunden hat, schafft sich also einen selbständigen, von den übrigen verschiedenen Aufsatz. Wer nichts gefunden hat, muß bei der schließlichen Ausarbeitung aus den an der Schultafel angesammelten Ausdrücken wählen. Dabei ergibt sich, weil nicht jedem Schüler der gleiche Wortlaut zusagt, viel Abwechslung. Auf tadellose Verbindung und sinnrichtige Aufeinanderfolge der Sätze ist besonders zu achten.

Bei diesem Verfahren ist gewöhnlich die Lust der Schüler zur Mitarbeit sehr rege; doch kann es des Zeitaufwandes wegen nicht bei jedem Aufsatz und nicht immer in gleicher Breite zur Anwendung kommen.

Fortgesetztes Einüben mit Angabe der Interpunktion. Wörter wie Barbarossa, Kyffhäuser, Thüringen, Schloß, Schlosse, Elfenbein u. a. werden, falls dies nicht schon im Leseunterrichte geschah, orthographisch besprochen, auch vorgeschrieben.

III. Niederschreiben des Aufsatzes, Korrektur, Verbesserung.

§ 56.

IV. Geschichtliches.

Bis gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts bestanden die Aufsatzübungen nur im Abschreiben von Vorlageblättern und Buchabschnitten, wie z. B. aus dem Köthener Lehrplan von 1620 oder aus A. H. Franckes »Ordnung und Lehrart der Waisenhaus-schulen« hervorgeht. Die dann folgenden Anfänge der Aufsatzlehre erstrebten rein praktische Zwecke. So stellt der Vater der bayerischen Volksschule, Braun (1770), als Lehrziel der sechsten (letzten) Klasse auf: »Anfangsgründe zur deutschen Briefkunst«. Ähnliches verlangt das katholische Schulreglement für Schlesien 1785 und die Württembergische Schulordnung von 1782. Um die Wende des Jahrhunderts und in den folgenden Jahrzehnten fanden grammatisierende Stilübungen Aufnahme. Von da an suchte die junge Disziplin bald bei diesem, bald bei jenem Lehrgegenstande eine Stütze, — beim Anschauungsunterrichte, bei der Grammatik, beim gesamten Sprachunterrichte, beim Lesebuche —, bis sie endlich im Verlaufe der letzten dreißig Jahre zu der vorstehend dargelegten Bedeutung sich erhob. Als hervorragende Förderer der Volksschulstilistik sind von den Älteren zu nennen: Fr. Ph. Wilmsen

Scholz, Harnisch, Wurst, Curtman, während sich um die weitere Ausbildung Diesterweg, Kellner, Otto, Kehr, Petermann, Krieger u. a. besonders verdient gemacht haben. Unter scharfen Angriffen auf die ganze bisherige Entwicklung versuchte neuestens Schiefsl, den Stilunterricht wissenschaftlich zu begründen und von allerlei empirischem Beiwerk zu säubern. (»Jede stilistische Darstellung ist eine schriftliche, prosaische Gedankenentwicklung über einen bestimmten Gegenstand behufs Verwirklichung eines bestimmten Zwecks.«)

§ 57.

Literatur.

Brenn und Langer, Aufsätze für die Oberklassen der Volksschulen. Augsburg 1887. 1,50 *M.* — Dietel und Göhler, Aufsatzstoffe. 2. Aufl. 1897. 1,40 *M.* — Herberger-Döring, Theorie und Praxis der Aufsatzübungen. 2 Teile. Dresden. 2 *M.* — Kahn Meyer und Schulze, Stoffe für den deutschen Aufsatz. 2 Teile. 6. Aufl. 1898. *M.* 5,50. — Kellner, Dr. L., Prakt. Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht. 1. Bd.: Denk-, Sprech- und Stilschule. Altenburg. 2,50 *M.* — Kehr, Materialien zur Übung im mündl. und schriftlichen Gedankenausdruck für Volksschulen. 6. Aufl. Gotha 1888. 1 *M.* — Krämer, Musteraufsätze und Übungsstoffe. 2 Teile. Weinheim. 3,20 *M.* — Kleinschmidt, Deutsche Stilübungen, 1. Teil. 3.—6. Schuljahr. 2. Aufl. Leipzig 1890. 4 *M.* — Knilling, Einführung in die stilistische Entwicklungstheorie. München 1890. 0,80 *M.* — Krieger, Der Aufsatzunterricht. München 1877. 2 *M.* — Lieb, Der Aufsatzunterricht in der Volksschule. 3 Teile. Nürnberg 1895. 3 *M.* — Mezler, Planmäßig geordnete Musterbeispiele. 10. Aufl. Freiburg i. B. 3,50 *M.* — Pollinger, Materialien für die schriftlichen Aufsätze. München. 1 *M.* — Rebele und Langer, Aufsätze für Unterklassen. 1888. 0,40 *M.* — Rudolph, Deutsche Stilübungen. 4 Teile. 6.—8. Aufl. 1883—1893. 10 *M.* — Rüegg, Die Stilübungen für die Volksschule. Bern. 0,80 *M.* — Schiefsl, Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule. München. 2. Aufl. 1896. 2,80 *M.* — Wollinger, J., Anleitung zum schriftlichen Gedankenvortrage. Regensburg. 2,40 *M.*

4. Der Unterricht im Rechtschreiben.

§ 58.

I. Bedeutung und Ziel des orthographischen Unterrichtes.

Kenntnis der Orthographie und Interpunktion ist notwendig zum Verständnis fremder schriftlicher Erzeugnisse und zur Richtigkeit und Verständlichkeit der eigenen. Sie ist ein

Gradmesser der sprachlichen Bildung und gilt als eines der unerläßlichsten Bedingnisse der »Bildung« im gewöhnlichen Sinne des Wortes. Da sie zudem Urteil und Gedächtnis schärft und lehrt, den Willen dem Zwang der Regel unterzuordnen, so ist sie von Bedeutung für Schule und Leben.

Ziel des Unterrichtes ist, daß der Schüler seine Gedanken ohne wesentliche Verstöße gegen Orthographie und Zeichensetzuug niederschreiben lernt.

Daß dieses Ziel nicht allzuleicht zu erreichen ist, liegt in der Natur der Sache. Schärfung und Dehnung, ja sogar einzelne Laute werden auf verschiedene Weise bezeichnet, die Großschreibung, die beträchtliche Anzahl von gleich- und ähnlichlautenden Wörtern, die Fremdwörter, die auf die Kenntnis der Satzlehre zu gründende Interpunktion, der beständige Einfluß des Dialekts wirken erschwerend auf die Erlernung der Orthographie.

§ 59.

II. Der Lehrstoff und seine Verteilung.

Das orthographische Stoffgebiet ist für jede Schule individuell, d. h. es ergibt sich aus dem Sprach- und Sachunterrichte derselben. Nach welchen Gesichtspunkten der orthographisch-grammatische Lehrstoff auszuwählen, siehe § 64.

Der Lehrstoff läßt sich methodisch in folgende fünf Gruppen gliedern:

1. Die Gleichschreibung. Jedes Wort wird mit den Zeichen dargestellt, mit deren Lauten es ausgesprochen wird.

2. Die Andersschreibung. Lautgehalt und Zeichen der Wörter decken sich nicht, und es entscheidet demnach die Kenntnis gewisser Regeln, oder auch der Abstammung oder des Schreibgebrauchs.

3. Die Silbentrennung wird an den beiden vorhergehenden Gruppen geübt. Andersschreibung und Silbentrennung sind ohne Beihilfe der Grammatik nicht zu lehren.

4. Die Großschreibung. Sie setzt die Kenntnis der Wort-, auch der Satzarten und Satzzeichen voraus. Die bisher genannten methodischen Gruppen finden unter anderem gemischte Anwendung in den gleich- und ähnlichlautenden Wörtern und in den Fremdwörtern.

5. Die Zeichensetzung. Sie bedingt als Grundlage die Kenntnis der Satzlehre.

Diese fünf Übungsgruppen werden nicht nacheinander, sondern fast gleichzeitig in Angriff genommen. Der Grund für das Rechtschreiben muß in den zwei ersten Schuljahren gelegt werden. Wo dies versäumt wird, ist Sicherheit durch spätere Nachhilfe nur selten zu erwarten. Die nächsten Jahre bringen den Stoff zu so häufiger Anwendung, Übung und Einprägung, daß spätestens mit dem 5. Schuljahre der orthographische Unterricht im **wesentlichen** als abgeschlossen gelten kann. Die fortgesetzte Anwendung im Aufsatz, Verbesserung der noch vorkommenden Fehler, Einordnung des etwaigen Neuen in das System, Einübung durch Diktate, Befestigung der Interpunktion auf Grund der Satzlehre bleibt der Oberklasse vorbehalten.

§ 60.

III. Methode.

Der vorwiegend genetische Lehrgang ist teils analytisch, insofern es sich um das Zerlegen der Sprachganzen in ihre Elemente, oder um das Fortschreiten vom Beispiel zur Regel handelt, teils synthetisch durch das Abschreiben und das Aufschreiben nach Diktat, aus dem Gedächtnis oder durch das freie Schreiben, dann auch durch die Anwendung der gelernten Regeln in Beispielen.

Von den Unterrichtsformen finden Vormachen und Vorsprechen, von den Unterrichtsthätigkeiten Erklären, Üben, Anwenden, Diktieren und Verbessern den häufigsten Gebrauch.

Im besonderen ist noch zu bemerken:

1. Nur Verstandenes werde geschrieben! Begriff, Wort und Wortbild müssen in feste Verbindung treten.

2. Richtiges Hören und Sprechen ist eine unerläßliche Grundlage für das richtige Schreiben. Diese Regel weist auf den Einfluß des Beispiels und der eingangs betonten allgemeinen Sprachpflege hin. Ihre Befolgung erschließt dem Schüler das große Reich der Gleichschreibung (ungefähr zwei Drittel aller Fälle) fast gänzlich. Das richtige Hören und

Sprechen wird eingeleitet durch die Elementierübungen des Schreiblesens, wie sich denn überhaupt der orthographische Unterricht im ersten Schuljahre äußerlich vom Schreiblesen kaum absondert. Erst vom Zeitpunkte des Buchstabierens an geht er seine eigenen Wege.

Schon beim Leseunterricht wurde auf die Bedeutung des Buchstabierens für das Rechtschreiben aufmerksam gemacht. Weil es bestimmter ist als das leicht zu verwechselnde Lautieren, verdient es sehr fleißige Pflege nicht allein im Rechtschreiben (bei der Vorbereitung und Fehlerverbesserung), sondern auch in den übrigen Fächern, sobald schwierige oder den Kindern fremde Wörter vorkommen. Nach erlangter Fertigkeit im Rechtschreiben tritt das Buchstabieren des ganzen Wortes allmählich zurück. Es wird nur mehr das orthographisch Bemerkenswerte angegeben, und in der Oberklasse muß es genügen, seltene und schwierige Wörter zu buchstabieren.

3. Richtiges Sehen und Einprägen der Wortbilder vervollständigt und befestigt die durch Befolgung der vorigen Regel gewonnenen Kenntnisse. Es verleiht dem Gehörten erst die volle Sicherheit und Nachhaltigkeit und entscheidet namentlich in den Fällen, wo es auf den Schreibgebrauch ankommt. Es kann auf verschiedene Weise bezweckt werden:

a) durch Vorschreiben schwieriger Wörter aus allen Lehrfächern an der großen Wandtafel. Alle Fächer unterstützen auf diese Weise den orthographischen Unterricht;

b) durch Abschreiben aus dem Lesebuche, bzw. Heraus-schreiben einzelner Wörter und Wörtergruppen aus Lese-stücken. Dieses erfordert ein genaues Betrachten des Vorbildes. Bloßes Buchstabennachmalen soll hiebei vermieden werden. Fleißige Übung in den ersten Schuljahren!

c) durch Aufschreiben aus dem Gedächtnis. Auf-geschrieben kann ein memoriertes und orthographisch vor-besprochener, ein mehrmal abgeschriebener, ein nur durch-gelesener Stoff werden. Doch dürfen diese ziemlich selbst-ständigen Arbeiten nicht zu früh auftreten, da es am Anfange wie jederzeit gilt, den Schüler vor der Einprägung falscher Wortbilder zu bewahren.

4. Orthographische Regeln sind unentbehrlich, denn sie entscheiden in den zweifelhaften Fällen, in denen Auge und Ohr nicht genügen, und erheben durch die Grup-pierung des Stoffes nach grammatischen Gesichtspunkten das

blofs empirische Können zum sicheren Wissen. Von besonderem Werte ist in zahlreichen Fällen der Hinweis auf die Abstammung (und die Bedeutung) der Wörter. Auf diesem Gebiete verbindet, ja vermischt sich der orthographische mit dem grammatischen Lehrstoff so sehr, dafs eine Trennung der beiden nur theoretisch möglich ist, die Ausführung aber (siehe Lehrprobe!) vorzüglich in den unteren Klassen einen orthographisch-grammatischen Charakter tragen wird.

5. Ein wichtiges, wenn auch nicht mehr das ausschließliche Mittel zur Anwendung orthographischer Regeln, zur Befestigung und Prüfung des orthographischen Könnens und Wissens ist das Diktat. Seinen Inhalt entnimmt es dem Sprach- oder Sachunterrichte. (Siehe oben Ziffer 1!) Was schwer zu schreiben, öfter gefehlt worden ist, was selten vorkommt, wird vorzugsweise darin verwendet. Der Inhalt soll orthographisch vorbereitet sein. Jedenfalls müssen beim Beginn die Kinder über das orthographische Ziel der Übung aufgeklärt werden. Feste Ordnung (Diktierpolizei nach Diesterweg) ist notwendig.

a) Der Lehrer spricht laut und deutlich, weder zu langsam noch zu rasch, den Satz als Ganzes nur einmal, höchstens zweimal. Lange Sätze werden das zweitemal zerlegt.

b) Ein fernsitzender, schwächerer Schüler spricht das Diktierte zur Probe nach.

c) Jetzt erst schreiben die Schüler.

d) Das Geschriebene wird schließlich so langsam vorgelesen, dafs die Schüler kleine Überehen sofort verbessern können.

6. Die Korrektur ist im Rechtschreiben nicht weniger bedeutsam als im Aufsatzunterrichte. Sie sei Klassenkorrektur, auch wechselseitige Korrektur mit nachfolgender Einzeldurchsicht vonseiten des Lehrers. Heftarbeiten erfordern Einzelkorrektur. Der Korrektur muß die Verbesserung folgen, dieser eine erneute Durchsicht des Geschriebenen.

Der Lehrer achte auch darauf, dafs alle Aufschreibungen seiner Schüler orthographisch richtig gemacht werden.

Skizzierte Lehrprobe für die II. Klasse.

Anknüpfung. Ihr habt gestern das Lesestück von der Biene und der Taube gelesen. Ziel: Heute sollt ihr es nach Diktat aufschreiben.

1. Vorbereitung und Niederschrift des Diktats. Wovon wollt ihr schreiben? Wie heifst also wohl die Überschrift? Was

für Wörter sind Biene, Taube? Was also zu merken? (groß schreiben.) In welchen Wörtern hört man ein langes i? (**die, Biene, die.**) Wie wird das lange i im Worte die bezeichnet? Merkt, auch in Biene zeigt man das lange i durch **ie** an. Buchstabiere nun Biene, Taube! Was für ein Zeichen, wenn man zu schreiben anfängt? nach der Überschrift? L.: Die Biene und die Taube. Sch. spricht nach. L.: Schreibt! (Der Lehrer geht nun beaufsichtigend durch die Reihen, macht auf kleine Versehen aufmerksam, treibt die Säumigen an etc. Dabei herrscht möglichste Stille.) Feder weg!

L.: Ein Bienchen fiel in den Bach. Dingwörter? Das Bienchen ist eine kleine Biene. Langes i also schon bekannt; auch **fiel** durch **ie** gedehnt. Buchstabieren! Großes E, Schlusspunkt. Der Satz beginnt in einer neuen Zeile. Was willst du schreiben? (Schüler spricht den Satz.) Schreibt! u. s. w.

Am Schlusse liest der Lehrer sehr langsam das Ganze, hebt Dehnung und Schärfung beim Sprechen hervor und gibt die Zeichensetzung an.

II. a) Bildung orthographischer Reihen aus dem diktierten Stoffe:

warf, Hand, Wald;

brach, Blatt, schwamm, klein, glücklich, flog, stach;

Blatt, schwamm, glücklich, schnell, pick, puff, Schufs;

Bienchen, Gefahr, Kahn, zielte.

b) Regel: Das lange i kann durch **ie** bezeichnet werden.

III. Für ein neues Diktat verwendbar:

Biene, Fliege, Ziege, Wiege, Stiege, Ziel, Stiel.

Ähnlich andere Reihen. Die Wörter werden vor dem Diktat in Sätzchen angewendet, welche möglichst von den Schülern gebildet sein sollen.

§ 61.

IV. Geschichtliches über die Orthographie und den orthographischen Unterricht.

1. Zur Zeit der ersten Blütenperiode unserer Literatur deckten sich Lautgehalt und Schreibweise der Wörter so ziemlich. (Schreibung nach dem **phonetischen Prinzip**). In den folgenden Jahrhunderten verwilderte aber mit der Sprache auch die Schreibweise und pflegte zahlreiche Verdoppelungen, Dehnungen u. s. f. in ganz inkonsequenter Weise. Erst als nach verschiedenen vergeblichen Verbesserungsversuchen — Kolrofs, Frangk und Ickelsamer

im 16., Schottel und Stieler im 17. Jahrhundert — der einflussreiche Gottsched mit Geschick und Erfolg sich zum Gesetzgeber auch in Sachen der Orthographie aufwarf, und als Adelung († 1808) auf dessen Bahn klärend fortwanderte, kam man zu der längst gewünschten Reinigung der Orthographie. Der Grundsatz: »Schreibe, wie man spricht, mit Beobachtung der nächsten Abstammung und des allgemeinen Gebrauchs« wurde herrschend. Heyse und Becker halfen im 19. Jahrhundert diese Schreibung befestigen. (**Phonetisches Prinzip**, jedoch mit großen Zugeständnissen an den Schreibgebrauch.)

Die bahnbrechenden Sprachforschungen Jakob Grimms legten viele Mängel dieses Systems bloß und gaben Anlaß zur Entstehung einer Schule, welche die Schreibung nach dem **historisch-etymologischen Prinzip**, d. h. auf Grund der geschichtlichen Fortentwicklung des Neuhochdeutschen, regeln wollte; aber weder Ph. Wackernagels (1848) noch Weinholds (1852) Bemühungen konnten diesen Grundsätzen allseitige Anerkennung verschaffen. Vielmehr wies R. v. Raumer 1855 nach, daß ein Fortschreiten auf Grund des Bestehenden unter Berücksichtigung der Sprachgeschichte für unsere Verhältnisse das Beste sei — **historisch-phonetisches Prinzip**. In diesem Sinne hat sich auch die Orthographie weitergebildet und ist nunmehr durch die von Bayern 1879, sodann von allen andern deutschen Staaten amtlich vorgeschriebenen »Regelbücher« für die Schule zu einem gewissen Abschlusse gebracht.

2. Der orthographische Unterricht bediente sich wie der stilistische seit Ende des vorigen Jahrhunderts nicht mehr bloß der Form des Abschreibens. Er wurde nun durch Diktate, wohl auch durch Vorführung und Verbesserung von fehlerhaft Geschriebenem gepflegt, entbehrte jedoch noch der methodischen Gliederung. Erst mit dem Aufschwunge der Leselehmethoden begann er sich freier, jedoch nicht einheitlich zu entfalten. Olivier, Graßmann, Harnisch, Diesterweg und Rudolf bevorzugten im Unterrichtsverfahren den Laut und das Ohr, Bormann und Kehr das Wortbild und das Auge, Wander, Heyse und Mohr die Regel und den Verstand. In neuester Zeit hat Lay die Methode auf psychologische Versuche zu gründen und an die Entwicklungsgeschichte des Rechtschreibunterrichts anzuschließen versucht.

Die Einführung der erwähnten amtlichen Regelbücher hat sich gegenüber der früher in den Schulen herrschenden Willkür wohl bewährt.

§ 62.

Literatur.

a) Theoretische Schriften, Wörterbücher. Duden, Vollständiges orthographisches Wörterbuch. 4. Aufl. 1894. Leipzig. 1,50 *M.* — Englmann, Deutsche Orthographie und alphabetisches Wörterverzeichnis. Bamberg. 0,80 *M.* — Franke, Schulwörterbuch. 1892. 1,25 *M.* — Regeln und Wörterverzeichnis für die bayerischen Schulen. München 1879. 0,15 *M.* — Verhandlungen der Konferenz zur Feststellung einer einheitlichen deutschen Rechtschreibung. 1876. 2,50 *M.*

b) Methodisch-praktische Schriften. (Siehe auch Grammatik!) Brunner, Orthographischer Übungsstoff. Erlangen. 0,40 *M.* — Hesse, Wie bringen wir unsere Schüler zu einer tüchtigen Rechtschreibung? Dresden 1895. 1 *M.* Hiezu 3 Hefte. Diktate in Aufsatzform. 2,50 *M.* — Kellner, Rechtschreibunterricht in der Elementarschule. 4. Aufl. Altenburg. 0,80 *M.* — Kobmann und Lober, Orthographie in Beispielen. 3. Aufl. Nürnberg 1890. 2,40 *M.* — Lay, Führer durch den Rechtschreibunterricht. 1897. *M.* 3.20. — Mohr, Methode der Rechtschreibung. 1891. 2 *M.* — Knörlein, Dehnung und Schärfung. 1896. 1,20 *M.* — Knörlein, Rechtschreibstoffe. 1897. 1,20 *M.* — Zimmermann, Rechtschreiben in Aufsatzform. 1895. 1,35 *M.*

c) Schülerbücher. Siehe Literaturverzeichnis für Grammatik!

5. Der Unterricht in der Grammatik.

§ 63.

I. Bedeutung und Ziel des grammatischen Unterrichts.

Der Kampf der Meinungen (vgl. § 66, 2!) hat mit Sicherheit ergeben, daß grammatischer Unterricht in der Volksschule notwendig ist. Zwar wird durch die mündliche Pflege der hochdeutschen Sprache, durch Beispiel und Übung schon eine gewisse Gewandtheit in ihrer Verwendung anezogen, aber sobald es sich um den schriftlichen Gebrauch derselben handelt, stellt sich heraus, daß das bloße Sprachgefühl bei weitem nicht zur Entscheidung aller Fälle ausreicht, daß es gestärkt und gesichert, zum Sprachbewußtsein erhoben werden muß. Dies geschieht durch die grammatische Regel.

Sie dient dem Sprachverständnis und Sprachgebrauch im allgemeinen; für zwei Fächer aber ist sie insbesondere ein unentbehrliches Mittel zum Zweck: für das Rechtschreiben und den Aufsatz. In beiden wird, wenn auch

Nachahmung, Gewöhnung und Übung viel nützen, der volle Erfolg erst durch die Belehrung aus der Grammatik gezeitigt.

Zu diesem materiellen Nutzen gesellt sich ein formaler und disziplinärer; denn das grammatische Erklären, Unterscheiden und Ordnen schult den Verstand, und die Erkenntnis der Ordnung und Gesetzmäßigkeit im Bau der Sprache und das bewusste Anwenden der Regel bildet den Willen.

Der grammatische Unterricht ist demnach in der Volksschule nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zu dem Zwecke, der Erlernung des Gedankenausdruckes zu dienen.

§ 64.

II. Stoff.

Ebenso wie im Rechtschreiben, ist in der Grammatik der Lehrstoff ein für jede Schule individuell begrenzter zu nennen, d. h. jede Schule wird ihre Musterbeispiele und ihren Übungsstoff hauptsächlich aus dem vorausgegangenen Sprach- und Sachunterrichte schöpfen.

Bei der Auswahl berücksichtige man neben dem geistigen Standpunkte der Schüler das Maß der schon erlangten Kenntnisse, das Material des Lese- und Aufsatzunterrichtes und die am häufigsten vorkommenden Fehler.

Nachfolgend ist eine Auswahl aus dem grammatischen Stoffgebiet gegeben. Wie viel von den einzelnen Kapiteln behandelt werden soll, hängt wiederum enge mit den Verhältnissen jeder Schule zusammen. Auf jeden Fall bleiben ausgeschlossen

1. Regeln und Übungen, gegen welche im gewöhnlichen Sprachgebrauch nicht gefehlt wird (z. B. Bildung der Mehrzahl der meisten Hauptwörter);

2. Regeln und Übungen, die ohne praktischen Nutzen für das Sprechen und Schreiben sind (z. B. Einteilung der Hauptwörter in konkrete und abstrakte, in Gattungs-, Sammel- und Stoffnamen).

Dagegen findet hervorragende Pflege, was

1. dem Aufsatz, der Orthographie und Interpunktion,
2. der Bekämpfung der in der Mundart begründeten Sprachfehler unmittelbar dient.

a) Aus der Wortbiegungs- und -Bildungslehre:

Laut, Buchstabe, Silbe, Wort. Silbentrennung. Das Hauptwort mit dem Artikel. Anwendung des richtigen Artikels. Doppeltes Geschlecht. Bildung der Mehrzahl unter orthographischer Berücksichtigung von Um- und Endlaut. Fallbiegung. Übungen gegen die Verwechslung der Fälle. Bildung durch Zusammensetzung und Ableitung, Orthographisches hierüber.)

Fürwort. (Beugung praktisch an vielen Fällen. Anredewörter in Briefen.)

Eigenschaftswort. (Steigerung solcher Eigenschaftswörter, die in der Steigerung orthographische Schwierigkeiten ergeben. Bildung.)

Zeitwort. (Konjugieren zu orthographischen Zwecken. Bildung.)

Verhältniswort. (Fallbildung in fleißiger, praktischer Übung.)

Binde- und Fügwort (nur praktisch in der Satzlehre).

Wörterfamilien. Etymologische Streiflichter auf einzelne besonders lehrreiche Fälle.

b) Aus der Satzlehre:

Der Satz. Satzgegenstand, -aussage. Nähere Bestimmung. Einfacher, erweiterter Satz. Satzgefüge, Satzverbindung. Verkürzte Nebensätze ohne Unterscheidung von Art und Grad. Stellung der Nebensätze. Zeichensetzung.

Die Verteilung dieses Stoffes auf die Schulklassen ist schon durch den Zusammenhang derselben mit dem Schreiblesen und dem Rechtschreiben bestimmt. Was mit dem Schreiblesen zu geben ist, muß im ersten Schuljahre erledigt werden. Was aus der Wortbildung und -Biegung um der Orthographie willen durchgenommen wird, fällt der Unter- und Mittelklasse zu, ebenso eignen sich die leichteren Abschnitte der Satzlehre für diese. Die Oberstufe vollendet den Ausbau des grammatischen Lehrgebäudes.

§ 65.

III. Methode.

Der Unterrichtsgang ist ein vorwiegend genetischer, und zwar findet die Realanalyse und -Synthese durch Zerlegen und Wiederausammensetzen der Sätze, dann durch den Weg vom Beispiel zur Regel die logische Analyse Anwendung. Die Lehrform ist fragend-entwickelnd. Üben und Anwenden sind die am meisten gebrauchten Unterrichtsthätigkeiten.

Im einzelnen sollen folgende Grundsätze Beachtung finden:

1. Man suche den Kindern die grammatische Belehrung zum Bedürfnis zu machen! Wenn auf öfter vorkommende Fehler hingewiesen und gesagt wird, daß es ein Mittel gibt, dieselben zu vermeiden, wird einem fruchtbaren Unterricht der Boden vorbereitet.

2. Nicht in wissenschaftlicher Darstellung, sondern in methodischer Gliederung (— vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten etc. —) ist der Unterricht zu erteilen. Lange und schwierige Definitionen, Memorieren von Wörterreihen, ausgedehnter Gebrauch der lateinischen Terminologie bleiben ausgeschlossen. Je mehr sich der Unterricht durch Anlehnung an Orthographie, Aufsatz u. s. f. vom System entfernt, um so mehr ist durch Wiederholungen, die von Zeit zu Zeit angestellt werden, darauf zu sehen, daß Zusammenhang und Ordnung in den Stoff gebracht und dem Schüler die Übersicht erleichtert werde.

3. Die Grammatik ist aus der lebendigen Sprache abzuleiten. Dabei kann man von größeren Ganzen (eben behandelten Lesestücken als Sprachmusterstücken) oder von Mustersätzen ausgehen, die dem nebenherlaufenden Sprach- und Sachunterrichte entnommen und darum dem Schüler ohne lange Erklärung verständlich sind. Immer aber ist ein konkreter Fall der Anknüpfungspunkt der Belehrung. Mehrere Beispiele, welche die verschiedenen Punkte der Regel deutlich veranschaulichen und welche inhaltlich wertvoll sind, sollen derselben vorausgehen.

4. Der Schüler muß die Regel möglichst selbstthätig finden, sie in knapper Form mehrmal wiederholen, ihren Wortlaut einprägen, eventuell die Regel oder einen Mustersatz in ein hierfür bestimmtes Heft eintragen. Durch die letztere Thätigkeit gelangt der Schüler mit der Zeit in den Besitz einer selbsterarbeiteten Beispielgrammatik.

5. Die Regel muß auf zahlreiche andere Beispiele angewendet werden. Auch hier ist der Schüler zum Selbstbilden der Beispiele anzuhalten. Wenn der Lehrstoff

grammatisch-orthographischer Art ist, so ist die natürlichste Anwendung das Diktat. Kehr sagt: »Jede Grammatikstunde soll eine Schreibstunde sein.«

5. Fortgesetzte Übung und Wiederholung des Erlernten in den Lesestunden, bei der Vorbereitung und Verbesserung der Aufsätze, in allen übrigen Fächern (— Jede Stunde eine Sprachstunde! —) ist unerläßlich. Sie gestaltet das Wissen zum Können und verleiht den gewonnenen Kenntnissen praktische Bedeutung.

Skizzierte Lehrproben.

1. Für die vierte Klasse.

Steigerung des Eigenschaftswortes.

Anknüpfung: Es ist im Aufsatz der Fehler vorgekommen: Der **gesitteste** und **bescheidenste** Knabe. Auf diesen Fehler wird hingewiesen und derselbe verbessert. An was für Wörtern wurde er begangen? Solche Fehler könnten noch öfter vorkommen. Wir müssen sie daher vermeiden lernen.

Ziel: Von der Veränderung (Steigerung) der Eigenschaftswörter.

I. Anschauen. Sagt, wie der Baum, das Haus, das Pferd u. s. w. ist! Wir haben nun eine Menge von Eigenschaftswörtern erhalten. Nennt sie nochmal! — Sagt die Eigenschaft »schnell« von einem Läufer aus! (Geschieht; das Wort »schnell« wird an die Schultafel geschrieben.) Gebrauche dieselbe Aussage vom Reitpferde! (Geschieht; »schneller« wird angeschrieben.) Welche Veränderung ist nun am Eigenschaftsworte **schnell** vor sich gegangen? Viele Beispiele zur Vergleichung! Der Schüler findet selbstthätig, daß jedesmal die Silbe **er** angehängt wird. Gebrauch des Wörtchens als.

Ihr habt gefunden: Der Läufer besitzt die Eigenschaft »schnell«, das Reitpferd besitzt sie noch mehr oder in einem höheren Grade. Mehrmalige Ableitung dieses Ausdruckes aus Beispielen. Man kann das Eigenschaftswort so gebrauchen, daß es die Eigenschaft in einem höheren (niedrigeren) Grade (einen höheren Grad der Eigenschaft) angibt.

Wiederholung der beiden Mustersätze. Wie ist im Vergleich zu einem Läufer oder einem Reitpferde der Eisenbahnzug? (»schnellsten« an die Tafel geschrieben.) Der Schüler findet nun aus vielen Beispielen, daß an die erste Form die Silbe **sten**

angehängt wird, und daß dann das Wort die Eigenschaft im höchsten (niedrigsten) Grade ausdrückt.

II. Denken. Das Thermometer, den Kindern äußerlich bekannt durch die Wärmebeobachtungen aus der Heimatkunde, wird zum Vergleich herangezogen. Es ist in Grade eingeteilt. Die Grade können steigen, ebenso die Hitze, die Kälte. Der Preis einer Ware kann höher werden, steigen, sich steigern. Wir haben vorhin die Eigenschaftswörter so gebraucht, daß sie die Eigenschaft in einem immer höhern Grade angeben haben. Was haben wir also wohl mit der Eigenschaft, dem Eigenschaftswort gethan? Was kann man also mit den Eigenschaftswörtern thun? Wie viel Grade hat die Steigerung?

Regel: Die Eigenschaftswörter kann man steigern. Es gibt drei Steigerungsgrade, den ersten, zweiten und dritten Grad. Im zweiten Steigerungsgrad nimmt das Eigenschaftswort die Silbe **er** an. Im dritten Steigerungsgrad nimmt es die Silbe **sten** an. Wiederholen, Einprägen. Eintragen der Beispiele in das Heft! (§ 65, 4.) Ausnahmen werden später von Fall zu Fall besprochen.

III. Anwenden. a) Diktat zur Anwendung von **heiß**, **heißer**, **süß**, **süßer**, **groß**, **größter**, — **gesittet**, **am gesittetsten**, **am verschiedensten**, **dringendsten**, **passendsten** etc.

b) Aufsuchen von Steigerungsformen aus behandelten Lestücken.

c) Selbstbilden nach Andeutungen, z. B. Haus, Turm, Berg (hoch).

2. Für die sechste und siebente Klasse.¹⁾

Die Satzverbindung.

Nach den »Sprachübungen von Dittmar und Krieger« Ausgabe A, Heft 6, bearbeitet.

Anknüpfung: Bisher haben wir in der Sprachlehre nur einfache erweiterte Sätze betrachtet.

Ziel: Heute werden wir von zusammengesetzten Sätzen und zwar von der Satzverbindung etwas hören.

I. Lesen des ganzen Sprachstückes »Deutschlands Lob«, wenn nötig, sachliche Erklärung, dann

1. a) Betrachtung (Anschauen) **mehrerer** einzelner Satzganzen. Es sind immer zwei oder mehrere Sätze zu einem

¹⁾ Als Probe einer mehr systematischen Behandlung, die sich auf ein Schülerbuch stützt.

Ganzen vereinigt. Dies Ganze ist kein einfacher Satz mehr, sondern ein zusammengesetzter. b) Entwicklung der Regel: Woraus besteht ein zusammengesetzter Satz? c) Nachweis der Regel an mehreren Beispielen.

2. a) Probe darüber, daß jeder Teil allein stehen könnte. Ergebnis: Es sind nur Hauptsätze in diesen zusammengesetzten Sätzen. Dieselben gehören zusammen, sind auch nicht selten äußerlich (durch Bindewörter — Angabe derselben! —) mit einander verbunden, daher Satzverbindung. b) Was ist eine Satzverbindung? c) Nachweis des Gelernten an weiteren Beispielen.

3. a) Aufstellung von Mustern für die drei Arten der Satzverbindung. Prüfung des Gedankeninhalts. Ergebnis: In der ersten Satzverbindung enthält der zweite Satz etwas Ähnliches, in der zweiten einen Gegensatz, in der dritten einen Grund (eine Folge). Mehrere Beispiele, dann b) Regel: Einteilung der Satzverbindungen in zusammenstellende, entgegenstellende und begründende. c) Besprechung weiterer Beispiele.

4. a) Aufzählen, b) Ordnen und Einteilen der bisher gebrauchten Bindewörter, c) Anwendung in neuen Sätzen.

5) a) Beachtung der Interpunktion. Wann Strichpunkt, wann Komma? b) Regel, c) Nachweis derselben an anderen Beispielen.

II. Zusammenstellung der Regeln. (S. 20 des Schülerheftes).

III. Anwenden und Üben:

a) Aufgaben aus dem Sprachbüchlein, soweit sie nicht schon oben unter 1—5c Verwendung gefunden haben.

b) Freies Aufsuchen und Bestimmen von Satzverbindungen aus Lesestücken.

c) Diktat zur Einübung der Zeichensetzung.

§ 66.

IV. Geschichtliches über Grammatik und grammatischen Unterricht.

1. Die Anfänge wissenschaftlicher Darstellung der deutschen Grammatik lassen sich in das 16. Jahrhundert zurückverfolgen, wo uns die »Teutsche Grammatica« Ickelsamers (mehr eine Anleitung zur Orthographie) und Frangks »Teutscher Sprach Art und Eygenschaft« (eine Art Briefsteller) begegnen. Ihnen folgen Kromayer, Schottel, Morhoff u. a. Im vorigen Jahrhundert knüpft sich die Förderung des Sprachstudiums an die Namen

Gottsched und Adelung. Besonders der letztere wufste sich durch seine verständliche und klare Darstellung der Syntax einen bis nahe an unsere Zeit heranreichenden Einfluß zu sichern. Das ganze 19. Jahrhundert wird beherrscht von den einzig dastehenden Forschungen Jakob Grimms (Deutsche Grammatik, 1819—1837, unvollendet), des Begründers der historischen Grammatik. Für die Verbreitung der Grammatik und die Vermittelung zwischen Wissenschaft und Praxis sind, wie bei der Orthographie, neben zahlreichen anderen hervorragend Heyse und Becker zu nennen.

2. Die Geschichte der Methodik des grammatischen Unterrichtes ist, obwohl sie noch kaum einen Zeitraum von anderthalb hundert Jahren umfaßt, sehr verwickelt und vielgestaltig.

a) Von Felbiger und Rochow angeregt und von Pestalozzi verbessert, blühte bis 1835 die **formell-grammatische** Richtung. Nach ihr wurde das Deutsche wie eine fremde Sprache erlernt, von der Regel zum Beispiel, von diesem zur Übung geschritten.

b) In den nächsten zehn Jahren entstand durch Beckers und Wursts Thätigkeit die **logisch-grammatische** Richtung. Hier handelte es sich darum, daß der Schüler durch Ausbildung seiner Denkkraft die Sprache verstehen lerne, daß er die Gesetze der Sprache selbstthätig auffinde. In dieser Absicht wurde unter Vernachlässigung der materiellen Sprachzwecke eine populäre Logik betrieben.

c) Von 1845 an wurde die **anlehrende** Richtung gepflegt, nach welcher die Grammatik aus dem Lesebuch geschöpft werden und dieses wiederum zur Befestigung und Anwendung des Erlernen dienen soll. Obwohl diese Richtung Verteidiger wie Kellner, Otto, Kehr, Dittes u. a. fand, läßt sich doch nicht bestreiten, daß das Lesebuch bei weitem nicht allen grammatischen Zwecken gerecht werden kann. Man hat diesem Mißstande dadurch zu begegnen gesucht, daß man den Unterricht an Mustersätze anschloß, welche den Lesestücken entnommen und in einem Anhang des Lesebuchs enthalten sind.

d) Fast zu gleicher Zeit ließen sich Stimmen hören, welche nach Jakob Grimms Vorgang jeden theoretischen Sprachunterricht in der Volksschule als überflüssig erklärten. Diese **verneinende** Richtung führt an, daß das Kind praktisch in den Gebrauch seiner Muttersprache gelange, theoretische Kenntnisse also nicht nötig habe. Das Studium der Grammatik im volksschulpflichtigen Alter sei verfrüht, zeitraubend und schade der Gemütsbildung. Trotz Ph. Wackernagels eifriger Verteidigung hat diese Richtung niemals Boden gewinnen können.

e) Die **absondernde** Richtung, durch Stern, K. Richter, Panitz, Wetzell, Rüegg u. a. bis heute vertreten, erteilt einen selbständigen, stufenmäßigen, zusammenhängenden Unterricht, welcher die formalen und materiellen Zwecke gleichmäßig hervorhebt und sich aus Anschauung, Erkenntnis und Übung aufbaut. Innerhalb dieser Richtung sind neuestes von Kern in Berlin bemerkenswerte Vorschläge zur Vereinfachung der Satzlehre hervorgegangen, die von Nowack, Hübner u. a. praktisch verwertet wurden, soweit dies für die Volksschule möglich erscheint.

f) Die unter c) und e) genannten Richtungen werden zur Zeit am meisten gepflegt. Daneben mehren sich die Versuche, Aufsatz, Rechtschreiben und Sprachlehre in enge Verbindung zu bringen und, den Anregungen Hildebrands folgend, die Wichtigkeit der gesprochenen Sprache mehr als bisher zu beachten und der Lehre von der Wortbildung (den Wortfamilien) und der Wortbedeutung (der Bildlichkeit der Sprache) ein breiteres Feld einzuräumen.

§ 67.

V. Literatur.

a) **Methodische und theoretisch-praktische Schriften.** (Siehe auch § 36 und 62!)

Bauer, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik. 21. Aufl. Nördlingen, 1891. 2 *M.* — Blatz, Neuhochdeutsche Grammatik. 3. Aufl. Tauberbischofsheim, 1895. 2 Bde. 22 *M.* — Engeli, Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. 4. Aufl. Berlin, 1892. 7,50 *M.* — Gutmann und Marschall, Grundriss der deutschen Sprach- und Rechtschreiblehre. 4. Aufl. München. 1,90 *M.* — Kern, Zur Methodik des deutschen Unterrichts. Berlin, 1883. 1,80 *M.* — Dittmar, Zur Umgestaltung des Sprachunterrichtes in der Volksschule. München. 0,20 *M.* — Richter, A., Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts. 2. Aufl. Leipzig, 1886. 1 *M.* — Wetzell, Die deutsche Sprache. Berlin. 4 *M.*

b) **Für die Hand der Schüler.**

Wir gestehen den Schülerbüchern für Aufsatz, Rechtschreiben und Grammatik nur einen beschränkten Wert zu. Aus verschiedenen Gründen werden jedoch derartige Lehrmittel immerhin Gebrauch finden. Es seien daher einige derselben angeführt.

Dittmar und Krieger, Sprachübungen auf Grundlage des Sachunterrichtes. München. 2 Ausgaben zu 7 und zu 3 Heften, à Heft 20 bis 25 *S.* — Gärtner, Deutsche Sprachschule von Baron, Junghanns und Schindler. Für bayerische Volksschulen bearbeitet. Leipzig. Ausgaben und Preis wie bei Dittmar. — Hähnel und Patzig, Deutsche

für Schulbücher. 4 Hefte. — A. Haester (Röhm), Rechenbuch für die Unterklassen der Volksschulen. Essen, Bädeker, 27 S. (Ausgabe für den Lehrer 80 S.) Rechenbuch für die Mittelklassen der Volksschule. Preis 50 S. (Antworten 50 S.) Rechenbuch für die Oberklassen der Volksschule. Preis 80 S. (Antworten 50 S.) — Ferd. Krieger, Rechenbuch für Volks- und Bürgerschulen. Herder, Freiburg im Breisgau. 7 Hefte à 30 S. — Sterner-Lindner, Rechenbuch. München, Oldenbourg.

2. Geometrie oder Raumlehre.

Von

Joachim Königbauer,

Kgl. Seminardirektor in Lauingen.

»Die Arithmetik ist das Organ des Geistes, die Geometrie der Plan der äußeren, anschaulichen Welt.«

Ludwig Noiré.

§ 74.

I. Zweck der Geometrie.

Wie jeder Unterrichtsgegenstand, hat auch die Geometrie eine formale und materiale Bedeutung.

Ihr formaler Wert für die Geistesbildung wurde schon vor Pestalozzi anerkannt, ja, den alten Griechen galt sie als das vorzüglichste Mittel zur Entwicklung des Denkvermögens. Seit Pestalozzi hat es kein hervorragender Pädagoge versäumt, eine Lanze für sie zu brechen.

Richtig betrieben leitet sie zur genauesten Auffassung der Formen und Gestalten der Körper und Flächen an, schärft außerordentlich die Kombinationsgabe, sowie den Sinn für Regelmäßigkeiten und Naturschönheiten und behütet dadurch den Menschen vor einem geistlosen Betrachten der Dinge. Da die innern Anschauungen aus den äußern entspringen und die räumlichen Betrachtungen gerade die wichtigsten und deutlichsten sind, so gestaltet sich die Raumlehre zugleich zur stärksten Quelle der Erkenntnis, aus der der Mensch wiederum die beste Kraft zur Darstellung des Erkannten und