

## Die Muttersprache.

### Einleitung.

Unter den Mächten, deren die Erziehung sich bedient, um auf die Gemüthsbildung des Kindes einzuwirken, hat keine eine so mächtige Tragweite und darum keine einen so unmittelbaren Anspruch auf Berücksichtigung, als die Muttersprache. Sie steht mit dem erwachenden Bewußtsein des Kindes in der intimsten Wechselwirkung. Aus der ursprünglichen Unklarheit seines innern Lebens vermag es nur dadurch zum selbstbewußten Dasein sich empor zu arbeiten, daß sich seine unbestimmten Gefühle in das concrete Wort umsetzen. Der Hergang jedoch, wie dieser Uebergang sich vollzieht, entzieht sich völlig der erforschenden Beobachtung; es ist dies eins der unentschleierten Geheimnisse der Urgeschichte des Menschen, von demselben Schleier verhüllt, welcher die Anfänge der organischen Schöpfung bedeckt. Von jenen unbestimmten Lauten, wie der Affect des Kindes sie erzeugt, bis zur Entstehung selbstbewußter Ideen und deren Kundgebung durch die Sprache liegt noch ein langer Weg, und erst mit der allmählich wachsenden Gewalt, die wir über die letztern gewinnen, wächst im geraden Verhältniß auch unsere Klarheit über die eignen und fremden Zustände und die Fähigkeit, jene zu beherrschen. Daraus folgt, daß die Sprache die naturnothwendige Bedingung aller Gefühls- und Willensbildung ist, insbesondere auch aller Theilnahme an dem Geschehe anderer; denn nur in dem Maße, in welchem uns ihre Gemüthslagen verständlich werden, vermögen sie unser Interesse für sich in Anspruch zu nehmen. Demnach ist und bleibt unser Verhältniß zur Muttersprache ein Pietätsverhältniß, und sie behauptet für uns einen ungleich höhern Werth als jede andere. Dem Denk- und Sprachbedürfnisse des Kindes kommt die Sprache seiner frühesten Umgebung hilfreich und liebevoll entgegen, und es wächst allmählich in die Sprache seiner Umgebung hinein, je mehr es fühlt, daß dadurch einem inneren, immer mächtiger hervortretendem Triebe genügt wird. Die Muttersprache wird dadurch die beseelte Trägerin seiner innerlichsten Interessen und die fortwährende Vermittlerin für sein eignes und seiner Umgebung Bewußtsein. Ein unendlich

reicher, seinem innersten Bedürfniß entsprechender Vorstellungs- und Empfindungskreis schließt sich dem Kinde in ihr auf; sie wird der Schooß, aus dem sein Geist geboren und sie bildet für diesen den Boden, aus welchem ihm die gemäße und gesundeste Nahrung empor sproßt.

Nun aber trägt jede Sprache einen ihr eigenthümlichen Genius zur Schau, in dem das nationale Bewußtsein und die tiefere Auffassung des gesammten Lebens, sowohl nach der religiösen und sittlichen, als auch nach der ästhetischen und geselligen Seite zum Ausdruck gelangen, und der folgerechter Weise mit der Ueberslieferung der Sprache sich unbewußt dem Gemüthe des Kindes mittheilt, und ihm jene eigenthümliche Färbung verleiht, die den Nationaltypus eines Volkes bestimmt.

Es ist daher von der höchsten Bedeutung, welche Sprache zuerst dem Bewußtsein des Kindes sich vermittelt. Daß dies für uns Deutsche nur eben die Sprache, die von der Mutter her ihren Namen bekommen hat, sein kann, leuchtet nach dem oben Gesagten gewiß von selbst ein, und alle verständigen Pädagogen stellen für die erste Erziehung des Kindes die bestimmte Forderung, daß dasselbe keine fremde Sprache früher erlerne, als es sich die Muttersprache nicht allein gedächtnißmäßig, sondern auch gemüthlich angeeignet hat, d. h. als es seine Gemüthszustände mit einiger Sicherheit selbstständig in ihr auszudrücken vermag. (Waits.) Wer es dazu noch nicht gebracht hat, für den ist die gleichzeitige oder gar vorzeitige Erlernung einer fremden Sprache ein schweres Uebel, gegen welches die Erleichterung gar nicht in Betracht kommt, die ein so frühes unbewußtes Erlernen gewähren mag. Eine solche Unsitte, der leider noch in manchen vornehmen Häusern gehuldigt wird, trübt von vorn herein den ethischen Character und das nationale Bewußtsein des Kindes und legt den Grund zu jener oberflächlichen Characterbildung, die man häufig bei derjenigen Bevölkerung beobachtet hat, welche die Sprachgrenze zweier Länder bewohnen. Auch hat das Wort „doppelzünftig“ von jeher einen üblen Beigeschmack gehabt.

In wiefern nun die Schule berufen ist, an der nationalen Bildung des Volkes durch den Unterricht in der Muttersprache mitzuwirken, welche Gesichtspunkte dabei für dieselbe maßgebend sind und nach welchen Methoden sie den Lernstoff zu verarbeiten hat, soll die nachfolgende Darstellung lehren.

## Erster Theil.

### Der deutsche Unterricht in der Luise-Schule.

Unter dem Ausdrucke „deutscher Sprachunterricht“ verstehen wir hier das Wort in seiner umfassendsten Bedeutung, und wollen uns nicht etwa nur über den Unterricht in der deutschen Grammatik, sondern vielmehr über den ganzen Umfang des deutschen Unterrichts in unserer Anstalt, von seinem Anfange in der VI., bis zu seiner Vollendung in der Seminarklasse aussprechen.

In weiterer Ausführung würde diese Darstellung den uns im Programm gestatteten Raum bei weitem überschreiten, weshalb wir uns vielfach nur auf Andeutungen beschränken müssen, eben hinreichend, um in Beziehung auf die Lehrenden einen Anhalt zur Erzielung einer objectiven Einheit und zugleich den Eltern einen Begriff von dem zu geben, was wir durch die verschiedenen, zum Theil häuslichen Arbeiten, welche unter ihren Augen angefertigt werden, in der Schule und für's Leben zu erreichen suchen.

Betrachten wir

1. Zweck und Ziel des ganzen Sprachunterrichtes;
2. die Stufen und Zweige desselben und
3. die Methode, durch welche in den einzelnen Stufen Zweck und Ziel erreicht werden.

Der Zweck des Sprachunterrichtes ist ein dreifacher: das Kind soll seine Muttersprache verstehen, richtig sprechen und richtig schreiben lernen, oder, wie Diesterweg in seinem Wegweiser ausführlicher sich ausdrückt: das Kind soll die Formen der Sprache und die durch sie dargestellten Vorstellungen kennen lernen, und befähigt werden, das Gesprochene, Geschriebene oder Gedruckte richtiger zu verstehen, und selbst richtiger und mit erhöhtem Bewußtsein zu sprechen und zu schreiben.

Zur Erreichung dieser Zwecke zerfällt der deutsche Sprachunterricht in folgende 6 Disciplinen:

1. Anschauungs-Unterricht.
2. Lesen (mechanisches, logisches und ästhetisches).
3. Rechtschreiben.
4. Grammatik.
5. Literatur.
6. Aufsätze.

Wir beschränken uns auf die Darstellung der Grundzüge jedes dieser Unterrichtsgegenstände.

Der Schulbesuch unserer Anstalt beginnt durchschnittlich mit dem 5. oder 6. Lebensjahre. Das Kind steht auf einer Stufe der geistigen Entwicklung, auf welcher es erst für den eigentlichen Unterricht befähigt werden muß, und zwar besonders dadurch, daß seine Aufmerksamkeit geweckt und seine Sprachkraft entfesselt werde. Denn von Beiden hängt die Gedeihlichkeit des Unterrichtes vorzüglich ab, von der Beseitigung der Zerstreuung, der Befähigung, die Gedanken auf einen Gegenstand zu fixiren und von der Fertigkeit, seine Vorstellungen durch Worte zu bezeichnen.

Diese großen und wichtigen Zwecke verfolgt der Anschauungsunterricht, und als solcher soll er dem Leseunterrichte vorher- und dann noch lange nebenher gehen. „Das Kind soll“, nach Graßmann, „erst reden lernen, ehe es lesen lernt.“ Der erste Sprachunterricht muß deshalb in Unterredungen bestehen, welche die Kinder mit den Dingen der Außenwelt, ihren Eigenschaften und gegenseitigen Verhältnissen bekannt machen und ihnen Gelegenheit geben, darüber richtig, bestimmt und deutlich zu sprechen.

Die leitenden Principien dieses Anschauungs-Unterrichtes sind folgende:

„Wirkliche, reale Gegenstände werden den Sinnen der Kinder vorgeführt; sie werden angeschaut, betrachtet, und was angeschaut und betrachtet worden, wird besprochen. Der Lehrer lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder, er bedient sich des Frageunterrichtes, und die Schüler sprechen in bestimmter, scharfer Weise in einzelnen Sätzen, mit deutlichen, scharfen Accenten. Sehen, Hören und Sprechen fällt in Eins zusammen.

Die Entfesselung der Sprachkraft ist äußerlich die Hauptsache. Darum wird keine Halbheit des Ausdrucks, kein undeutliches Sprechen, kein Antworten mit halber Stimme oder in einzelnen Wörtern erlaubt. Sprechen der Einzelnen und Sprechen im Chore kann mit einander abwechseln.“

In diesen Principien stimmen im Ganzen die älteren und neueren Pädagogen überein. Destomehr divergiren die Ansichten in der Wahl der Gegenstände, welche als Material des Unterrichtes benutzt werden sollen. Maßgebend sind hierbei hauptsächlich die Verhältnisse, in welchen die betreffenden Kinder leben. Die Bewohner großer Städte sind von anderen Gegenständen umgeben, als die der kleineren oder des flachen Landes. — In diesen Anschauungs-Unterricht nach und nach alle Gegenstände — Naturgeschichte, Geographie, Zahlenlehre, selbst die Religion hineinziehen zu wollen, wie Manche verlangen, kann höchstens für solche Schulen zweckdienlich sein, in welchen diese Fächer in den höheren Classen nicht als besondere Disciplinen behandelt werden können.

Die Auswahl, welche Denzel in seiner Erziehungs- und Unterrichts-Lehre getroffen, scheint uns unter den aufgestellten

Reihenfolgen die zweckmäßigste zu sein, obgleich auch hierin noch Modificationen nach örtlichen Verhältnissen eintreten müssen. — Wo die Möglichkeit der Vorzeigung des zu besprechenden Objectes fehlt, muß natürlich eine möglichst genaue bildliche Darstellung dasselbe ersetzen. Die Gegenstände sind nach ihm folgende:

1. Das Schulzimmer und was in demselben enthalten ist.
2. Die Schule.
3. Der menschliche Körper.
4. Häusliche und Familienverhältnisse.
5. Das elterliche Haus.
6. Die Stadt.
7. Der Garten.
8. Vieh, Acker, Weinberge.
9. Wald.
10. Berge, Hügel, Thäler.
11. Wasser, Quelle, Bach, Fluß.
12. Die Markung.
13. Lebendige Geschöpfe.
14. Himmel, Wolken, Sonne, Mond, Sterne.
15. Veränderungen in der Natur — Tages- und Jahreszeiten.
16. Die Natur im Allgemeinen und der Mensch.

## 2. Der Lesenunterricht.

Schon in den ersten Tagen des Schulbesuches beginnt, parallel dem Anschauungs-Unterrichte und innig mit demselben verbunden, die Erlernung des Lesens.

Bereits zu Anfang unserer Abhandlung haben wir im Lesenunterrichte drei verschiedene Stufen: das mechanische, logische und ästhetische Lesen unterschieden. Eine genaue Abgrenzung dieser drei Stufen nach Classen ist nur in so fern anwendbar als vorherrschend in den 3 untersten Stufen (VI, V, IV<sup>b</sup>) das mechanische — die Fertigkeit im Aussprechen der Silben und Wörter, die Geläufigkeit im Lesen geübt werden soll; in den 2 folgenden (IV<sup>a</sup>, III), neben der Erstrebung einer noch größeren Fertigkeit, das logische Element, das Verständniß, die richtige Auffassung des Inhaltes der einzelnen Sätze, wie auch eines ganzen Lesestückes im Zusammenhange; — und in den drei obersten Classen, immer nur annähernd dem vorgesteckten höchsten Ziele, das ästhetische Lesen, die richtige, ausdrucksvolle Darstellung des Lesestoffes erstrebt werden muß.

### A. Das mechanische Lesen.

Wir unterscheiden hauptsächlich 3 verschiedene Methoden bei der Erlernung des Lesens. Die Buchstabirmethode, mechanisch, langwierig, geisttödtend und schon deshalb unpädagogisch, ist zu unserer Zeit ein längst überwundener Standpunkt. Selbst die an ihre Stelle getretene und noch vielfach im Elementar-Unterrichte angewandte einfache Stephan'sche Lautir-Methode schließt, bei ihren großen Vorzügen vor jener, immer noch den ermüdenden Mechanismus nicht aus, verfällt sogar häufig wieder ganz in denselben. Es fehlen darin zunächst die vorbereitenden Sprechübungen, das Ausgehen vom lebendigen Gedanken, das Zerlegen des ausgesprochenen Satzes in seine Worte, des Wortes in seine Silben,

der Silben in ihre Laute, und dann das Uebergehen von diesem Laute, als dem kleinsten Theile der menschlichen Rede, zu seiner Bezeichnung; im Allgemeinen also das Ausgehen von der Sache, und von dieser zur Bezeichnung derselben durch theilweise willkürliche Zeichen. Das Stephan'sche Lautiren versiel wirklich häufig wieder in den ähnlichen Schlandrian des Buchstabirens, nur in etwas veränderter Form.

Ein bedeutender weiterer Fortschritt in der Erzielung des sogenannten mechanischen Lesens, der Fertigkeit im Lesen, ist der Schreib-Lese-Unterricht, oder genauer das Schreibend-Lesen-Lernen, besonders wenn derselbe in Verbindung mit der Jacotot-Selbsam'schen oder analytisch-synthetischen Methode angewandt wird. Die Hauptprincipien derselben sind, daß man mit dem lebendigen, aus dem Zusammenhange herausgenommenen Worte beginnt, und zwar am besten mit den Worten eines kleinen Gedichtes, welches der Fassungskraft des Kindes angemessen, — sei es ein kindliches Gebet oder vielleicht eine der Specker'schen Fabeln. — Boß, in seinem „Wegweiser für evangelische Volksschullehrer“, hat z. B. das bekannte Gedicht zu Grunde gelegt:

„Komm nun, Hündchen, zu deinem Herrn,  
 Ordentlich grade sitzen lern!“  
 „Ach soll ich schon lernen und bin so klein,  
 O laß es doch noch ein Weilchen sein!“  
 „Nein, Hündchen, es geht am besten früh,  
 Denn später macht es dir große Müh!“

Nachdem dieses langsam und deutlich vorgesprochen, durch fortwährendes Fragen erklärt, zum vollständigen Verständnisse gebracht, nachgesprochen und das Interesse der Kinder dafür erweckt, werden einzelne einsilbige Wörter, und zwar zuerst die ein- oder zweilautigen hervorgehoben; langsam, mit deutlicher Betonung der einzelnen Laute ausgesprochen; jeder Laut wird scharf markirt; dann werden beide zusammengezogen. Hierauf wird auf das äußere Zeichen dafür hingewiesen, und zwar zunächst an dem auf der Tafel, in Schreibschrift dargestellten Gedichte. — Einzelne Vorübungen in Haar- und Grundstrichen, so wie der Bogen, die in den Buchstaben am häufigsten vorkommen und die das Kind schon vorher auf der Tafel geübt, — rein als Nachbildung vorge-machter Striche, ohne alle Bedeutung, — haben es schon befähigt, diese bestimmten Formen, als äußere Zeichen der Laute, nachzubilden. Bei dieser Nachbildung dürfen sie nur des Lautes sich erinnern, den diese Buchstaben bezeichnen, nicht des Namens des Buchstaben. Aus dem Worte findet das Kind dann wieder die Bestandtheile, merkt sich dieselben einzeln, bildet aus denselben durch schnelles Aneinanderreihen wieder das ursprüngliche Wort, und lernt so das Wort zusammensetzen aus den ihm bekannt gewordenen Zeichen. Es sucht in den anderen, vor ihm auf der Tafel stehenden bekannten Worten, dieselben Zeichen auf und findet,

daß sie auch darin gerade so klingen. Dann werden die anderen zweilautigen, hierauf die dreilautigen Wörter eben so behandelt; daran schließen sich die zweisilbigen, dann die dreisilbigen an. Erst werden auch diese zerlegt, dann wieder zusammengesetzt, und so kann an einem solchen Gedichtchen der bei weitem größte Theil der Laute erlernt und die Darstellung der Zeichen dafür in Schreibschrift eingeübt werden.

Die noch fehlenden Laute nimmt man aus einem zweiten Gedichtchen, das zugleich dazu dient, das im vorigen Gelernte zu wiederholen und zu befestigen. Die wenigen dann noch fehlenden Laute können an einzelnen Wörtern, die wo möglich dem Kinde bekannte, interessante Gegenstände bezeichnen, und die ihnen ebenfalls in einem Satze vorzuführen sind, geübt werden.

Während dieser Operationen wird das Kind auch schon darauf aufmerksam gemacht, daß im Buche dieselben Laute durch etwas andere, meist ähnliche Zeichen, die Druckschrift nämlich, dargestellt sind. Es wird sich dieselben recht bald merken und im Verhältniß recht kurzer Zeit auch im Buche lesen lernen. Durch diese Methode wird es nicht schwer werden, in 3 bis 4 Monaten in geistbildender Weise das Kind zum mechanischen Lesen zu führen und es bedarf nur der fortwährenden Übung, es zu einer gewissen Fertigkeit zu bringen, die noch fortwährend gesteigert werden muß.

Nur die geistbildende Weise dieser Methode vor der noch so vielfach angewendeten gewöhnlichen Stephan'schen hat mich veranlaßt, mich etwas weiter darüber auszulassen, als der zugemessene Raum es eigentlich gestattet. Ich werde deshalb mich in Beziehung auf das logische und ästhetische Lesen desto kürzer zu fassen suchen, indem ich einfach die uns leitenden Hauptprincipien aufstelle.

Nur der Theorie nach ist das logische Lesen streng vom mechanischen geschieden; in der Praxis fallen dieselben schon früh zusammen und gehen neben einander her. Das: „Verstehst du auch, was du liest?“ muß so bald wie möglich angeregt und das Streben darnach früh geweckt werden. In den Mittelklassen tritt dasselbe sogar in den Vordergrund des Leseunterrichtes. Es wird fortwährend auf klares Verständniß einzelner Wörter, die dem Kinde noch unbekannte Vorstellungen enthalten, gesehen, besonders solcher, die in mehrfacher Bedeutung vorkommen; dann des Inhaltes ganzer Sätze, durch Zerlegung derselben in Haupt- und Nebengedanken, der näheren und entfernteren Objecte, der Attribute und Adverbialbestimmungen — natürlich Alles in catechetischer Unterrichtsweise.

Hieran schließt sich dann unmittelbar die Feststellung selbstgefundener Regeln für die richtige Betonung der einzelnen Theile mehrsilbiger und zusammengesetzter Wörter, so wie auch besonders der Sätze und Satzperioden.

Nur wenn das Einzelne und das Ganze verstanden, kann von den Schülerinnen mit Recht verlangt werden, daß sie Beides

mit richtigem Accent, mit richtiger Hebung und Senkung der Stimme, in wohlklingender Melodie und mit richtigen Verstandespausen vortragen.

Es kommt hier besonders auf eine, natürlich erst allmählich sich steigernde Präcision in allem Einzelnen an. Jeder Fehler wird, wo möglich zunächst von den Schülerinnen, durch Aufheben des Fingers vermerkt und dann natürlich auch vom Lehrer, wenn jene ihn etwa übersehen.

Wo möglich wird auch angegeben, weshalb und gegen welche Regel gefehlt; dann der Satz noch einmal gelesen und zwar von verschiedenen Schülerinnen so oft, bis er vollkommen richtig — zum Schlusse noch einmal ganz ruhig im Chore.

Wir beschränken uns auf folgende Hauptregeln des logischen Lesens:

In abgeleiteten Wörtern erhält die Stammsilbe den Hauptton, in zusammengesetzten das Bestimmungswort.

In einfachen Sätzen wird in gerader Wortfolge das Prädikat hervorgehoben, und der Bestimmer immer stärker betont als das Bestimmte.

Der Erzählsatz wird tonjensig, der Befehlsatz tonhebig gelesen und im Fragesatz wird das Fragewort hervorgehoben.

Zwischen nebengeordneten Bestimmern wird eine Pause gemacht, zwischen übergeordneten nicht.

Aus diesem Allen geht als allgemeine Regel hervor, daß diejenigen Sprachtheile, welche die wichtigsten Begriffe darstellen, auch den Hauptton erhalten.

Wird der Leseunterricht auf dieser zweiten Stufe so betrieben, dann erfordert er, wie es in jedem Gegenstande sein soll, die ganze Kraft des Schülers und mehr noch des Lehrers, und sind die Lesestunden Stunden geistiger Gymnastik.

Gehen wir zur dritten Stufe, zum ästhetischen Lesen über. Wir verstehen darunter die höhere Vollendung der Lesekunst, die Aneignung des Feineren und Höheren derselben.

Mit Recht sagt Dieterweg: „Sie ist nicht jedes Schülers, nicht einmal jedes Lehrers Sache; denn sie setzt Bedingungen voraus, welche man nicht überall annehmen kann. Jeder gut organisirte Mensch kann fertig und logisch richtig, aber nicht jeder kann ästhetisch und schön lesen lernen. Manchem ist dazu die Biegsamkeit und der Wohlklang der Stimme, manchem der feinere geistige Sinn versagt. Um nämlich alle Feinheiten, welche in einem gelungenen, von einem geistreichen, tieffühlenden Schriftsteller in den Stunden des höheren geistigen Lebens verfaßten Lesestücke theils offen zu Tage liegen, theils versteckt enthalten sind, aufzufassen, und sie nach der Aufnahme in die lebendige Rede zu fassen, damit die Hörenden davon berührt werden: dazu gehören eigenthümliche Anlagen und ein Grad der Ausbildung des Geistes und des Gemüthslebens, welchen man nicht gerade sehr häufig findet.“

Daher lassen sich hier auch nicht so bestimmte Regeln aufstellen, wie beim mechanischen und logischen Lesen. Es liegen eben die Empfindungen, Gefühle und leisen Anklänge weniger in den Worten, als in den Wendungen, Uebergängen und Verbindungen, und man muß zwischen den Zeilen zu lesen wissen, um die Tiefe mancher Lesestücke zu erschöpfen.

Der Lehrer kann nur auf die verschiedenen Darstellungsweisen durch den gewöhnlichen und höheren Styl der Prosa und Poesie hinweisen, mit dem Rhythmus und Reime der poetischen Stücke bekannt machen, selbst möglichst richtig vorlesen und von den sinnigeren und innigeren Schülerinnen nachlesen lassen. Vor verschwimmender Sentimentalität, vor künstlich geschraubter Manier, vor affectirter, unwahrer Erscheinungsweise hat er dabei sich und Andere zu bewahren; er bleibe und erhalte wahr auch in der äußeren Erscheinung.

Wir gehen zur 3. Disciplin des deutschen Unterrichtes in der Luisenschule, zum Rechtschreiben über.

Weit entfernt, mich auf die hundert und einige Regeln unserer Rechtschreibkunst einzulassen, die man so vielfach in den darauf bezüglichen Lehrbüchern findet und ohne welche glücklicher Weise Mancher, bei geschärften Sinnen und gar wenigen Regeln, dennoch zum vollständig richtigen Schreiben gelangt, beschränke ich mich darauf, auch für diesen Gegenstand nur den Stufengang und die Hauptprincipien aufzustellen, welche uns dabei leiten.

Bei unserm Schreiblese-Unterricht beginnt das Rechtschreiben schon in den ersten Wochen des Schulbesuches, mit dem Lesen zugleich. Nach Obigem lernte das Kind erst rein und richtig sprechen und genau hören, mit klarer Unterscheidung aller einzelnen Laute des einsilbigen, ein- und zweilautigen Wortes, der mehrlautigen Silben, der mehrsilbigen Wörter. Dann werden ihm die richtigen Zeichen für die Laute gezeigt, vorgebildet, von ihm nachgebildet; es lernt Silben, Wörter richtig schreiben zunächst nach der Regel: Schreibe, wie du sprichst. Es lernt zugleich die Formen der Druckschrift, überträgt dieselben in die Schreibschrift, lernt Wörter und Sätze aus dem Buche abschreiben, selbst kleine memorirte Verse aus dem Gedächtnisse niederschreiben und prägt sich so durch häufige Uebung die Form der Wörter ein. Bald findet es, daß derselbe Laut in verschiedenen Wörtern verschiedene Zeichen hat, je nachdem derselbe kurz oder lang klingt; es findet, leider! allein für unsere 8 Grundlaute 22 verschiedene Zeichen, — z. B. für das gedehnte a: a, aa, ah; für das gedehnte i: i, ie, ih, ieh, y etc. und muß nach und nach mit den Wörtern bekannt gemacht werden, in welchen dieser Laut so oder so bezeichnet wird. Es lernt ferner die Schärfung der Selbstlaute kennen, größtentheils durch Verdoppelung derselben und findet, welche Mitlaute verdoppelt werden können und welche nicht. — Es folgen dann die Regeln über die Umlautung, wie durch Bildung der Mehrzahl (Arzt — Aerzte)

oder durch Ableitung (Frau — Fräulein) der Grundlaut sich ändert. Es lernt durch Verlängerung des Wortes den weichen Mitlaut vom harten unterscheiden, indem wir, nicht wie im englischen, am Ende einer Silbe auch den weichen Mitlaut hart betonen.

Ferner die etwas schwierigen Unterscheidungen von s, ſ, ß, ss; von ig und ich; von end und ent. Viel Werth ist ferner zu legen auf die Unterscheidung ähnlich-, fast gleichklingender und doch verschiedener Vokale in Wörtern verschiedener Bedeutung: Värche und Verche, wahren und wehren, Saite und Seite 2c.

Oder ähnlich- und gleichklingender Consonanten: Veilchen und Feilchen, Vetter und Fetter, sollt und Sold, kriegt und friecht. Ueberhaupt bietet die Anwendung solcher gleich- und ähnlichklingender Wörter, mag der Unterschied wirklich im Vokale oder im Consonante, oder leider gar nur im Provinzial-Dialecte liegen, vielfache nützliche Uebungen zu Dictaten oder zur Bildung von Sätzen dar, in welcher nicht eine Definition, sondern nur eine richtige Anwendung des Wortes verlangt wird.

Die Lehre von der Silbentrennung und von den großen Anfangs-Buchstaben ist theilweise, namentlich in Beziehung auf das Dingwort und auf das Anfangswort eines neuen Satzes oder einer neuen Zeile eines Gedichtes schon gelegentlich vorgekommen; es kann dann noch der Anredewörter in Briefen und in wörtlich angeführten Reden, sowie der Titelhörter erwähnt werden.

Von den Regeln über die Interpunction werden nebenbei die Hauptregeln über Punkt, Komma, Strichpunkt, Doppelpunkt, Frage- und Ausrufungs-Zeichen mitgetheilt; vollständig können dieselben erst in der Satzlehre entwickelt und festgestellt werden.

Dies der Haupt-Inhalt der Lehre von der Orthographie und der Stufengang, welcher, in der VI. Classe anfangend, in der III. beendigt werden muß. In der II. wäre vielleicht noch die Lehre von der Interpunction zu vervollständigen und die Schreibweise der gebräuchlichsten Fremdwörter mitzutheilen.

Es bleibt uns nur noch übrig, einige Hauptprincipien über die Dictirübungen festzustellen.

1. Es wird jedes Wort, jeder Satz nur einmal deutlich vorgesprochen; eine Schülerin spricht denselben einmal deutlich nach, damit sich der Lehrer von der richtigen Auffassung überzeuge. Entweder geschieht dies Nachsprechen der Reihe nach, oder von einer dazu aufgeforderten Schülerin. Auch können einzelne, schwierigere Wörter auf Verlangen vorbuchstabirt werden.

2. Das dictirte Stück wird aufs sorgfältigste von der Schülerin selbst durchgelesen, einzelne verständige Fragen werden dabei erlaubt. Den Fehlern vorzubeugen ist besser, als sie corrigiren müssen.

3. Das Dictat wird dann abwechselnd entweder von den Schülerinnen verbessert, indem es vom Lehrer oder von einer

gewandten Schülerin richtig auf die Tafel geschrieben wird; oder nach dem Lesebuche, woraus zu diesem Zwecke das Dictat genommen; oder durch Austausch der Hefte, wobei die corrigirende Schülerin den angestrichenen Fehler der anderen muß begründen können; oder durch gemeinsames Durchgehen einiger Dictate, zuerst der schlechteren; oder endlich, was nothwendig nicht gar zu selten geschehen darf, durch sorgfältige Correctur durch die Hand des Lehrers, wobei die Fehler nur roth unterstrichen und vom Schüler selbst verbessert werden, sowohl in dem unterstrichenen Worte selbst als auch am Rande. Die orthographisch falsch geschriebenen Wörter können auch noch einige, vielleicht drei mal richtig unter das Ganze geschrieben werden. Bei Ueberschreitung einer gewissen, sich immer mehr vermindern den Anzahl der Fehler wird das ganze Stück noch einmal abgeschrieben. — Die Fortsetzung dieser Uebungen kommt dann in den Aufsätzen vor, worüber später speciell gesprochen wird. Vorher haben wir noch über die 4. Disciplin des Sprachunterrichtes, über den Unterricht in der deutschen Grammatik zu sprechen.

Wir betonen die deutsche Grammatik ganz besonders, im Gegenjaze zu der französischen und englischen, welche erstere besonders in unserer Anstalt fast zu gleicher Zeit beginnt. Es soll eben die deutsche Grammatik theilweise das Verständniß der Formenlehre der fremden Sprache begründen und fördern; das Kind soll erst der Formen der eigenen Sprache, die es schon lange gekannt und richtig angewandt, sich bewußt werden, ehe es ähnliche in einer fremden Sprache erlernt. Durch die Auffassung des Uebereinstimmenden und Abweichenden in beiden, wird es sicher zu einer gründlicheren und schnelleren Erlernung der fremden Sprache gelangen.

Aber auch schon die Muttersprache soll der gebildete Mensch, und zu solchen wollen wir unsere Kinder heranziehen, nicht nur empirisch richtig sprechen und schreiben, er soll auch die durch die Formen der Sprache dargestellten Vorstellungen erkennen lernen und befähigt werden, das Gesprochene und Geschriebene oder Gedruckte richtiger zu verstehen und selbst richtiger und mit erhöhtem Bewußtsein zu sprechen und zu schreiben. Deshalb muß er auch die Regeln und Gesetze kennen, nach welchen er verfährt, wenn er richtig spricht und schreibt, oder Falsches meidet und verbessert. Ohne die Kenntniß der Sprachformen ist weder eine vollständige Auffassung aller in die Sprache niedergelegten Gedanken und ihrer gegenseitigen Beziehungen auf einander, noch eine anerkanntenswerthe Genauigkeit, Schärfe und Präcision des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks möglich. Natürlich muß auch für diese Disciplin, und zwar hierin ganz besonders, vorausgesetzt werden, daß die deutsche Grammatik nicht vorgetragen, nicht docirt, sondern stets entwickelt, das Gefundene festgesetzt und wieder angewandt, d. h. an selbst gebildeten Beispielen eingeübt werde. Man geht immer von dem

Bekannten aus, bringt die vom Kind selbst gebrauchten Formen zum Bewußtsein, schließt Analoges an, läßt nach und nach die Regeln feststellen, die zu einem organischen Ganzen gehören, und bringt, durch vielfache Anwendung, diese Regel zum klarsten Verständniß.

So angewandt, ist der Sprachunterricht keineswegs eine trockene, langweilige Grammatikstunde, an welche mancher Erwachsene noch mit einigem Grauen denkt, sondern ein stets belebender, geistig anregender Unterrichtsgegenstand; bei jeder Repetition, im Wege zum Ziele, im Material, d. h. in den selbst gefundenen Sätzen, verschieden, in dem Erzielten, der zuletzt festgestellten Form und Regel dasselbe. Dadurch gehört gerade dieser Gegenstand, neben den mathematischen Wissenschaften, zu den allgemeinsten und umfassendsten Bildungsmitteln des menschlichen Geistes. — Eben weil nun diese Endresultate, die feststehenden Regeln, immer dieselben sein müssen, bedarf es keiner weitläufigen Grammatik, sondern entweder nur eines kleinen Leitfadens für den Schüler, der die nothwendigsten Regeln in passender Reihenfolge enthält, oder der Schüler trägt selbst die gefundenen Regeln in ein besonderes Heft ein. Beides hat manches für und gegen sich. In letzterer Zeit haben wir uns für das erstere entschieden und bedienen uns eines Leitfadens für den Unterricht in der deutschen Grammatik für mehrklassige Schulen von H. Damm und E. Niendorf. Ein Hauptvorthail dieser Einführung besteht darin, daß am Ende des durchgeführten Cursus ein systematisch durchgeführtes, abgeschlossenes einheitliches Ganzes erzielt ist.

Ohne mich auf Angabe des Inhaltes dieses Leitfadens einzulassen, will ich mich nur darauf beschränken, die Art und Weise der Anwendung desselben mitzutheilen.

Das Ganze zerfällt in Wortlehre und Satzlehre mit einem Anhang, welcher die Orthographie und Beispiele zur Satzlehre enthält.

Jede Wortart ist für eine höhere Mädterschule vollständig ausreichend behandelt. Es würde nun sehr unpädagogisch sein, beim Beginne des Cursus der deutschen Grammatik in der IV<sup>b</sup>. Classe die ersten Wörterklassen, Dingwort und Geschlechtswort, schon erschöpfend durchnehmen zu wollen und so fortschreitend das Ganze in der II. Classe zu vollenden. Es liegt dies auch nicht in der Absicht der Verfasser; vielmehr ist bei jeder Wörterklasse und auch in der Satzlehre genau bezeichnet, was davon in der IV<sup>b</sup>, IV<sup>a</sup>, III. und II. Classe zum Verständnisse gebracht werden soll und zwar in der folgenden Classe immer mit Wiederholung des früher schon Eingelebten, so daß erst am Ende des 4. Jahres eine Auffassung des Inhaltes des ganzen Leitfadens vorausgesetzt wird.

Zum genaueren Verständnisse wollen wir beispielsweise nur die Behandlung des Dingwortes in Verbindung mit dem Geschlechtsworte anführen

In IV<sup>b</sup>.<sup>2</sup> Begriff des Dingwortes — Zahl — Geschlecht — Casus, alles in der einfachsten Auffassung.

In IV<sup>a</sup>. Genauere Ausführung über die Bildung der Mehrzahl durch Umlautung, Umendung, Umlautung und Umendung — Wörter, ohne Veränderung in der Mehrzahl — ohne Einzahl — ohne Mehrzahl.

In III. Dingwörter von verschiedener Mehrzahl bei verschiedener Bedeutung — genauere Eintheilung der Dingwörter nach ihrem Inhalte — verschiedenes Geschlecht bei verschiedener Bedeutung — Unterscheidung der starken, schwachen, gemischten Declination.

In II. Declination der Eigennamen, besonders der biblischen, Unterscheidung von Begriffs- und Formwörtern.

Eben so geschieht es mit den übrigen Wörterklassen, auch in der Satzlehre, und führt also erst ein vierjähriger Cursus, wöchentlich eine Stunde, zur vollständigen Auffassung der ganzen deutschen Grammatik.

### Zweiter Theil.

## Behandlung der Lectüre und der Literaturgeschichte in den oberen, so wie der Deutschen Aufsätze in allen Klassen.

Es ist oben als eine Aufgabe der Schule bezeichnet worden, die Kunst des Lesens nach drei Richtungen hin zu entwickeln. Ein Lesen aber, das den dort aufgestellten Anforderungen einigermaßen entspricht, setzt offenbar ein tieferes Erfassen des Gelesenen nach Form und Inhalt voraus, welches, namentlich bei schwierigeren Abschnitten, nur durch eine eingehende Erläuterung und Besprechung erreicht werden kann. Nach welchen Gesichtspunkten hierbei die Schule zu verfahren hat, soll im Folgenden näher erörtert werden. Nichts könnte dabei für mich lohnender sein, wenn sich manche Eltern in Folge dessen veranlaßt sähen, in ihren Mußestunden ein solches Lehramt bei ihren Kindern zu übernehmen. Welch festes Band würde sich um Eltern und Kinder durch das gemeinschaftliche Lesen und Besprechen wahrhaft geistbildender und sittlich veredelnder Schöpfungen unserer besten Meister schlingen, und wie weit inniger würde sich das Verhältniß von Schule und Haus gestalten, wenn auch beide auf diesem Felde sich die Hand reichten!

Schon aus der Kundgebung dieser Bitte geht aber zur Genüge hervor, daß es sich hier nicht um eine gelehrte Interpretation von Seiten der Töchterchule handelt, sondern um eine Behandlungsweise, welche eine pädagogische Bildung voraussetzt, die jede verständige Mutter besitzen und verwerthen kann.

Die Interpretation prosaischer Abschnitte hat sich zunächst auf zwei Dinge zu erstrecken, erstens auf die Erklärung sprachlicher und sachlicher Schwierigkeiten, zweitens auf die Erläuterung des Gesamtinhalts, auf die eigentliche Tendenz des Stückes. Eingeleitet wird dieses doppelte Geschäft durch die Lectüre des Stückes selbst, die zu Anfang wenigstens von dem Lehrer selbst übernommen werden muß. Schon der richtige Vortrag, der mit der größten Sorgfalt angestrebt werden muß, wird, wenn überhaupt das Object dem Fassungsvermögen der Kinder richtig angepaßt ist, ein helles Licht über das Ganze verbreiten und für ein aufmerksames Kind, das nur zu gern dem Zauber eines geschulten Lesetons sich hingiebt, weitläufige Erläuterungen überflüssig machen.

Als weitere Stufe folgt, nachdem die Kinder das Lesen wiederholt haben, eine dem Ganzen sich möglichst anschließende Wiedergabe des Inhalts. Auch hier wird am besten von dem Lehrer das Beispiel gegeben, damit die Kinder genau wissen, um was es sich eigentlich handelt. Bei der Reproducirung des Inhalts Seitens der Kinder hat der Lehrer sorgsam auf die Form, in der dasselbe geschieht, zu achten. Nirgend findet er eine passendere Gelegenheit, das Sprachgefühl der Kinder zu wecken und ihre Herrschaft über die Sprache anzubahnen, als gerade bei dieser Operation. Zu empfehlen ist dabei die Uebung in der Variation des Ausdruckes für dieselben Vorstellungen und Gedanken, weil dadurch der Sprachschatz vermehrt und die Gewandtheit der Vorstellung befördert wird. Hat sich der Lehrer vergewissert, daß der Inhalt völlig Eigenthum der Schülerinnen geworden ist, so geht derselbe nunmehr zur Erläuterung der oben bezeichneten eigenthümlichen Schwierigkeiten über. Der Vortrag sei hier möglichst knapp und beschränke sich auf die streng zur Sache gehörigen Dinge, da eine Abschweifung von dem eigentlichen Objecte und der Mittheilung fernliegender Ideen nothwendiger Weise das Interesse theilen, und den Gesamteindruck abschwächen muß. Auf der anderen Seite setze man, besonders auf den unteren und mittleren Stufen, nicht zu viel als bereits bekannt und von selbstverständlich voraus. Es bedarf eines sichern Tactes und einer genauen Würdigung des Standpunktes der Klasse, die richtige Auswahl dessen zu treffen, was etwa noch über dem Horizonte der Kinder liegt und deßhalb der Erläuterung bedarf. \*)

\*) Vergleiche über diesen Gegenstand die Schrift von A. Siede der Unterricht im Deutschen, die hier und da benutzt ist.

Die Erläuterung der eigentlichen Tendenz des Ganzen wird bei prosaischen Stücken selten eigenthümliche Schwierigkeiten bieten, da die Prosa, deren eigentlicher Zweck Belehrung ist, in klarer logischer Gedankengliederung auftritt, und wenn sie mustergültig ist, — und von dieser allein ist die Rede — den eigentlichen Kernpunkt unschwer auffinden läßt.

Auch bei poetischen Erzeugnissen haben wir es mit einem Gegensatz, mit der Idee des Stückes und deren Einkleidung zu thun. Was zunächst die letztere betrifft, so hat die Erläuterung derselben im Allgemeinen denselben Gang zu beobachten, wie für die Lectüre prosaischer Abschnitte vorgeschlagen ist, nur daß auf das Poetische der Formgebung, auf den Vers- und Strophenbau, auf den Reim und die Reimverschlingung u. s. w. ein besonderer Accent zu legen ist. Was die Erläuterung der ästhetischen Grundidee betrifft, so gehen über dieselbe die Meinungen diametral auseinander. Während die Einen mit Raumer sich mit einer ideal gehaltenen Lectüre begnügen und namentlich bei dem Drama den poetischen Gehalt unvermittelt und unverkümmert durch störende Zusätze dem Bewußtsein der Hörer zuführen wollen, vermeinen im Gegentheil die Anderen das Verständniß des Ganzen dadurch zu sichern, daß sie den Hauptgedanken bis ins kleinste verfolgen und durch eine ästhetisch-kritische Betrachtung die Schönheiten der Dichtung bloß legen. Beide Wege sind, wie alle Extreme, verkehrt. Daß für Schülerinnen die bloße Lectüre, und wäre sie vom Lehrer in vollendetster Weise geboten, ausreichen sollte, größere Dichtungen und gar die kunstvolle Anlage eines Dramas zu erfassen, ist eben so wenig glaublich, als daß eine zersezende Kritik, die das Kunstwerk in seiner rohen Structur und fahlen Gestalt vorführt, eine liebevolle und sinnige Hingabe an die poetische Schönheit und die darin eingeschlossenen Ideale hervorzubringen im Stande sein sollte. Das Wahre liegt offenbar, wie bei so manchen Gegensätzen, in der Mitte. Eine klare Einsicht in den Zusammenhang der einzelnen Parthien und Scenen und ein deutlicher Hinweis auf den Grundgedanken, den der Dichter in seinem Werke verfolgt, — eine Arbeit, die doch nur die Frucht ernstest psychologischen Studiums ist — hat noch niemals den poetischen Genuß verkümmert, ja diese wird erst die Mittel bieten, die ganze Schönheit im hellen Lichte erkennen zu lassen und die Leser befähigen, das zum wahrhaften geistigen Eigenthum zu machen, was der Dichter uns hat anbieten wollen. Nicht bloß das Gemüth, an welches allerdings die Dichtung sich vorzugsweise wendet, sondern auch der Verstand soll bei dem Genuß seine Rechnung finden. Ist daher der Inhalt eines größeren poetischen Abschnittes, etwa einer Ballade oder Romanze, in oben angedeuteter Weise vollkommen sicher angeeignet, so schreite man kühn zur Eintheilung in Hauptgruppen, mache den Umfang derselben, so wie die auf denselben fallenden Strophen bemerkbar und stelle deren inneren Zusammenhang und Wechselbeziehung fest. Ein

Beispiel mag dies Verfahren verdeutlichen. Der Taucher von Schiller zerfällt naturgemäß in zwei Haupttheile. Der erste Theil schildert den ersten Sprung des Knappen und wird durch die Genügleistung der Ritterehre motivirt; der zweite Theil beginnt mit der Wiederholung des Sprunges und wird durch das stärkere Moment der erweckten und getheilten Liebe zur Königstochter begründet. Der zweite Theil ist aber dem ersten nicht bloß äußerlich angereicht, sondern ist innerlich aus dem ersten hervorgegangen und zur tragischen Höhe emporgewachsen. Der erstere Theil setzt sich aus zwei, der zweite aus drei kleineren Kreisen zusammen:

- |      |  |
|------|--|
|      | I. Strophe 1—3. Der Aufruf des Königs an die Ritter und Knappen.                                       |
| A. } | II. Strophe 4—12. Hervortreten des Knappen und sein Wagniß, (die Aeußerungen des Volkes, Zwischenact.) |
|      | III. Strophe 13—22. Berichterstattung des Geretteten. Mitte des Ganzen. Num der Umschwung.             |
| B. } | IV. Strophe 23—26. Was den Jüngling zur Wiederholung seines Wagnisses treibt.                          |
|      | V. Strophe 27. Das unglückliche Ende.  |

Als Grundgedanke könnte alsdann die vom Dichter empfohlene Warnung hervorgehoben werden: Selbst die aus den edelsten Motiven der Ehre und Liebe hervorgegangene Heldenthats schlägt zum Verderben des Kühnen aus, wenn er, von der Leidenschaft hingerissen, das Maß überschreitet und die Gottheit versucht.\*) Mit dem Ergebnis des Ganzen werden schließlich die einzelnen in der Dichtung hervortretenden Personen zusammengehalten, ihr Eingreifen in den Gang der Ereignisse festgestellt und ihr sittlicher Gehalt aus ihren Handlungen und Aussprüchen characterisirt.

Ganz ähnlich verhält es sich mit dem Drama, über dessen Behandlungsweise hier noch einige Winke ihre Stelle finden mögen. Daß dasselbe als höchste Kunstleistung auf dem Gebiete des poetischen Schaffens nur auf der obersten Stufe Gegenstand der Lectüre sein kann, versteht sich wohl von selbst. Liegt demselben, wie es wohl meistens der Fall ist, ein historischer Stoff zu Grunde, so wird der Lehrer wohl thun, durch eine kurze Schilderung der geschichtlichen Verhältnisse die Schülerinnen auf den rechten Standpunkt zu stellen, von dem aus sie die Entwicklung des Ganzen beurtheilen können. Auch mag eine zarte Andeutung der allgemeinen Tendenz, die das Stück verfolgt, am Orte sein, damit die Schülerinnen von vorn herein vor Gedankenlosigkeit oder grobem Irrthum bewahrt bleiben; nur hüte man sich, den unbefangenen Sinn schon vor der Lectüre durch eingehende Schematisirung des Grundcharacters zu stören. Man lasse das Drama und die Wucht der darin entwickelten Charactere ruhig auf das Gemüth wirken, denn nichts stört mehr die Frische des Genusses, als wenn schon vorher allgemeine Rubriken

\*) Nach A. M. Grube, Aesthetische Vorträge.

und Maßstäbe, an welchen jene gemessen werden sollen, im Kopfe herum spuken. Nun mag die Lectüre beginnen, bei welcher das Lesen mit vertheilten Rollen sich empfiehlt. Nach jeder wichtigeren Scene mache man halt, erhelle die etwa vorgekommenen sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten und überzeuge sich am Ende eines jeden Actes, ob der Inhalt desselben völlig Eigenthum der Schülerinnen geworden ist. Dann mache man in kurzen Worten auf die fortschreitende Entwicklung der Charactere aufmerksam und sammle die einzelnen Lichtstrahlen zur Vorbereitung des Gesamtbildes. Zu diesem Zweck zeige man, wie der Dichter allmählich aus der Exposition des Dramas zu der Verwicklung, der eigentlichen Schürzung des Knotens übergeht, und wie dieser nicht, etwa wie jener gordische, durch einen Gewaltstreich durchhauen, sondern nach den Gesetzen sittlicher Nothwendigkeit innerlich gelöst wird. Auf diesen Nachweis einer in dem Drama waltenden sittlichen Weltordnung wird die Beurtheilung den hauptsächlichsten Nachdruck legen, in ihr sich die ethische Anlage der Charactere, die als Träger der selben erscheinen, wieder spiegeln. Ehe diese aber, wie man zugleich fordert, als unbedingte Vorbilder unserer sittlichen Denk- und Handlungsweise dienen können, werden wir nicht umhin können, bei ihrer Beurtheilung den Maßstab und die Zucht der Wahrheit des göttlichen Wortes walten zu lassen. Kein noch so großer Verehrer unserer classischen Literatur wird verkennen können, daß seit Klopstocks Zeiten sich ein Bruch zwischen ihr und dem positiven Christenthume und seinen Grundwahrheiten vollzogen hat, und daß hier eine Dissonanz vorwaltet, die eine christliche Lehranstalt zu kennzeichnen und zu beleuchten Aufgabe und Beruf hat. Auf der andern Seite bieten gar manche Dichtungen solch erhabene Ideale dar und sind aus einem so tiefen Sinn für Wahrheit, Liebe und Treue hervorgewachsen, daß sie von fundiger Hand ohne Bedenken als Lectüre unserer Jugend zugeführt werden können. Wenn Kopke sich ereifert, Lessig's Nathan um der Mißhandlung willen, welche das Christenthum in demselben erfährt, von der Schullectüre gänzlich auszuschließen, so ist dies schon aus rein pädagogischen Gründen nicht zu billigen. Hält er es für angemessener, die Würdigung dieser sonst vortrefflichen Dichtung dem Zufall oder dem vielfach irregeleiteten modernen Zeitbewußtsein zu überlassen? Oder soll etwa die Schule durch völlige Ignorirung jener Meisterwerke dahin wirken, daß der in denselben liegende edle Gehalt nutzlos und unbeachtet liegen bleibt? Von einer solchen Anschauung bis zu jener bekannten angeblichen Alternative Omars ist nur ein ganz kleiner Schritt. Ist's nicht hundertfach besser, daß die Jugend unter verständiger Anleitung die Bekanntschaft jener Dichter mache; daß in ihr der Sinn für das Edle und Hohe erschlossen, und besonders das nationale Bewußtsein, dem durch sie die edelste Nahrung zugeführt wird, geweckt und belebt werde? Ein wahrhaft trauriges Eingeständniß der Ohnmacht des göttlichen

Wortes wäre es, wenn es hier seine salzende Kraft nicht bewähren sollte und der Ueberflutung etwaiger irgeleiteter Gesinnung nicht einen schützenden Damm entgegenzustellen vermöchte!!

Diese Betrachtungen führen mich zu der Frage, die noch zu beantworten übrig bleibt, wie es überhaupt mit der Literatur und deren Geschichte in der Töcherschule zu halten sei, in welchem Umfang sie gelehrt und nach welchen Gesichtspunkten sie betrieben werden solle.

Ein zusammenhängender und Vollständigkeit anstrebender Vortrag der Literaturgeschichte und ihrer Erzeugnisse kann in dem Lehrplan der Töcherschule keine Stelle finden. Schriftsteller, in deren Werke die Jugend nicht durch unmittelbare Anschauung und Lectüre eingeführt werden kann, sollen nicht Gegenstände der Erörterung werden. Ein solches Verfahren, das nicht von der Sache selbst ausgeht, sondern nur fertige Urtheile über den Werth oder Unwerth einzelner Schriftsteller und ihrer Werke bietet, hat nach Wiese's competentem Urtheile für die sittliche und intellectuelle Bildung der Jugend große Nachteile, indem sie dabei, was so nöthig für sie ist, nicht lernen kann, die Dinge ruhig auf sich wirken zu lassen und von ihrer Einwirkung unbefangenen Zeugniß zu geben. Dadurch wird die Fähigkeit der Hingebung zurückgedrängt, die Selbstständigkeit des Urtheils gehemmt und einem oberflächlichen, selbstzufriedenen Absprechen Vorschub geleistet.

Wenn wir so eine große Zahl von Namen und Erzeugnissen als Ballast über Bord werfen, so wird die Literaturgeschichte um so eingehender bei denjenigen Dichtern verweilen, deren Erzeugnisse der Jugend vorgelegt werden. Ein Jeder, der sich eingehend mit der Erläuterung von Dichtungen befaßt hat, weiß, wie innig die Geistesprodukte mit der Lebensführung und Seelenstimmung der Dichter selbst zusammenhängen, und wie nur erst das rechte Licht auf jene fällt, wenn sie im innigen Anschluß an den individuellen Entwicklungsgang ihrer Verfasser erläutert werden. Das gilt namentlich von den Goethe'schen Gedichten, mehr oder weniger auch von denen der übrigen Dichter. Je abgerundeter und eingehender daher die Schilderungen der Lebensbeschreibungen der Dichter und ihrer Zeit sind, um so größer wird der Gewinn für die Lectüre selbst sein. Es gehören hierher vor allen die großen epischen Dichtungen des 13. Jahrhundert mit dem Nibelungen- und Gudrunlied; die den Höhepunkt der ersten classischen Periode bilden, sowie die Werke der großen Dichter der zweiten classischen Periode, Klopstock, Lessing, Herder, Goethe und Schiller. Speciell sind zu erwähnen aus dem erstgenannten Zeitabschnitt: das Nibelungen- und Gudrunlied; aus der zweiten von Klopstock: Eden und einzelne Abschnitte aus dem Messias; von Lessing: Minna von Barnhelm und Nathan; von Herder: Sid; von Goethe: Götz von Berlichingen, Iphigenie, Tasso, Hermann und Dorothea; von Schiller: Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Tell, Wallenstein, die meisten Balladen

und Romanzen, die, so wie die Hauptstellen aus den Dramen, den geeignetsten Stoff für die Deklamation bilden.

Es bleibt schließlich noch übrig, die freien deutschen Aufsätze zu besprechen und den Gesichtspunkt festzustellen, welche bei der Wahl der Themata sowie deren Ausarbeitung maßgebend sind.

Mit Verzichtleistung auf eine erschöpfende Durchführung dieses wichtigen und vielfach debattirten Gegenstandes beschränken wir uns auf die Darlegung derjenigen Principien, welche so ziemlich eine allseitige Anerkennung erfahren und somit längere Zeit in der Luisenschule ihre Anwendung gefunden haben \*).

Zunächst ist als allgemeiner Grundsatz festzuhalten, daß die zu stellenden schriftlichen Aufgaben schlechterdings aus dem Erfahrungskreise der Schülerinnen genommen sind; nur in diesem Falle werden dieselben aus eigener Empfindung herauschreiben und mit Lust daran gehen, den ihnen zugeführten oder selbst beobachteten Stoff in die entsprechende Form zu kleiden. Wir legen auf die Aneignung dieser letzteren Function den entschiedensten Nachdruck und erkennen in derselben die wichtigste Aufgabe, die die Anfertigung deutscher Aufsätze zu lösen hat. Neben dieser formalen Aufgabe kann dieselbe als ein vorzügliches Mittel dienen, um dem Zögling einen wahrhaft werthvollen Stoff, der seinem Geiste einen kräftigen Halt bietet und somit auf sein sittliches Verhalten bestimmend einwirkt, zu einem lebendigen Eigenthum zu machen.

Der Aufsatz appellirt hauptsächlich an das Denkvermögen des Zöglings und fordert gebieterisch eine Concentrirung des Geistes, um einmal den im Umfange des Themas liegenden Stoff zu sammeln, dann nach gewissen logischen Gesichtspunkten zu ordnen und endlich ihn in entsprechender Weise einzukleiden. Die erste Thätigkeit beruht auf der Meditation, die zweite auf der rechten Disponirung, die dritte auf der stylistischen Darstellung. In wie weit die Mitwirkung von Seiten des Lehrers bei der Vollziehung dieser dreifachen Aufgabe erforderlich ist, werden wir sogleich zeigen, nachdem wir die Quellen, aus denen der für die Schülerinnen geeignete Stoff fließt, so wie die verschiedenen Formen, in denen er sich darstellt, näher erörtert haben.

Die erste und vorzüglichste Quelle für die Stoffgewinnung der deutschen Aufsätze bildet die Schule selbst und die in ihren Bereich gezogenen Unterrichtsfächer, vor allen die Lectüre der deutschen Schriftsteller. Dies hängt innig zusammen mit dem doppelten Zweck, den der Unterricht in den einzelnen Disciplinen überhaupt verfolgt. Auf der einen Seite fordert er ein Aufnehmen eines werthvollen Inhalts, der die Bildung des Geistes vermittelt; auf der andern Seite die Wiedergabe und die Concentration

\*.) Vergleiche den Artikel: „deutsche Aufsätze in höheren Schulen“ in der Encyclopädie von Schmid.

desselben, damit er zum deutlichen Bewußtsein gelangen und zum wirklich bleibenden Eigenthum werden kann. An diese letztere Aufgabe hat der Aufsatz anzuknüpfen, wie sogleich näher gezeigt werden soll. Die zweite Quelle, die zwar für die Schule von untergeordneter Bedeutung ist, dennoch aber mannigfachen Gewinn gewähren kann, bildet die sinnige und aufmerksame Betrachtung dessen, was außer uns und in uns vorgeht. Zwar ist die Summe dessen, was die Schülerinnen an äußeren und inneren Lebenserfahrungen gemacht haben, noch klein, und es wird um dessentwillen die Ausbeute und Verwerthung dieser Sphäre für die Darstellung beschränkt bleiben müssen; immerhin darf jedoch die Anknüpfung an das sie umgebende Leben nicht fehlen.

Die Schule selbst soll ja in einem gewissen Sinne ein Abbild des künftigen Lebens sein und einen Tummelplatz bieten, auf dem die Kräfte geübt und ausgestattet werden, die später in Thätigkeit gesetzt werden sollen, ja wo das Verständniß dessen angebahnt wird, das später den Zögling erwartet — denn nicht für die Schule, sondern für das Leben soll gelernt werden. Dennoch aber werden wir stets die Erfahrung bei unsern Schülerinnen machen, daß der Blick für die rechte Durchdringung und Verarbeitung des mannigfach von außen sich herandrängenden Stoffes zu einer klaren und geordneten Gesamtauffassung nur ermöglicht wird durch eine vorangegangene Bildung, wie die Schule aus ihrem innersten Leben her sie vermittelt. Die Schülerinnen würden ohne diese Basis trotz aller Bemühungen des Lehrers den von außen ihnen gebotenen Stoff nur tumultuarisch aufraffen und verworren ausschütten.

In jedem Falle muß aber der Stoff, der den deutschen Aufsätzen zu Grunde gelegt wird, mag nun die eine oder die andere Quelle ihn liefern, eine gediegene und werthvolle Substanz bilden, damit die Schülerinnen willig ihren Geist und ihr Gemüth in denselben hineinlegen und durch eine zweckmäßige Ausgestaltung desselben ihrer allgemeinen Bildung einen selbstbewußten Ausdruck geben können.

Untersuchen wir jetzt nach diesen allgemeinen Bemerkungen, in welche verschiedenen Formen der Stoff am passendsten eingekleidet wird und in welcher Reihenfolge dieselben je nach den Altersstufen der Schülerinnen diesen zur Ausarbeitung zu geben sind.

Daß für die unteren Stufen, IV<sup>b</sup> und IV<sup>a</sup>, der Aufsatz wesentlich an die Lectüre oder doch an das im Unterrichte selbst Mitgetheilte sich anzuschließen hat, versteht sich von selbst. Dahin gehören Nachbildungen von kleinen Erzählungen, Anekdoten, Fabeln, Legenden, Märchen u. s. w. Nur dürfen die vorgetragenen Sachen, namentlich im Anfange, nicht zu complicirt, zu umfangreich sein. Der Gegenstand muß die Schülerinnen interessieren und fesseln, und die Wiedergabe darf ihnen nicht zu schwer werden. Um diesem Letzteren vorzubeugen, muß der Lehrer ihnen die Muster, die sie reproduciren sollen, in möglichst vollkommener Form darbieten und durch wiederholten Vortrag dem Verständniß nahe bringen.

Einem weiteren Stoff für Aufsätze derselben Stufe bilden Umbildungen von Gedichten und anderen Lehrstoffen. Die Schülerin muß hier schon etwas selbständiger verfahren: es ist nicht mehr das lebendige Wort des Lehrers, das ihr den Stoff anziehend für Vorstellung und Gedächtniß mittheilt, sondern sie muß sich hier denselben durch aufmerksame Lectüre des betreffenden Stückes selbst aneignen, um ihn mit eignen Worten wiedergeben zu können. Hier findet sie erfahrungsmäßig manche Schwierigkeit, besonders wenn der poetische Abschnitt, der nachgebildet werden soll, nicht mit pädagogischem Tacte ausgewählt ist. Nur zu oft geschieht es, daß dem Skelette einer historischen Thatsache oder moralischen Reflexion das warme frische Leben und die tiefe Wahrheit der Poesie zum Opfer gebracht, und der Sinn für Poesie erstickt wird, statt daß er geweckt werden sollte.

Man wähle daher für die Bearbeitung nur solche poetische Stücke, die einen ganz concreten Inhalt bieten, der sich der schriftlichen Darstellung ohne Zwang fügt, wie z. B. „Johann, der muntere Seifensieder“ von Hagedorn. „Der kleine Gerngroß“, oder „Der Glockenguß zu Breslau.“ — „Der Taucher“ von Schiller oder andere im hohen poetischen Styl gehaltene Meisterwerke werden durch die Verwandlung in Prosa herabgewürdigt.

Auch Vergleichen zwischen zwei Gegenständen bieten zur Abwechslung einen sehr passenden Stoff für die deutschen Arbeiten. Sie gehören zu den leichtesten selbständigen Productionen. Denn es ist eine oft beobachtete Thatsache, daß der jugendliche Geist, vermöge der ihm eigenthümlichen Regsamkeit, viel leichter das Gleichartige oder Ungleichartige zweier Gegenstände erfafst und darzustellen im Stande ist, als er die Merkmale eines einzelnen Gegenstandes sich zum Bewußtsein zu bringen vermag. Vergleichen von Dorf und Stadt, von Garten und Feld, von Schiff und Wagen, Morgen und Abend u. s. w. gehören hierher.

Auch der Briefftyl muß gelübt werden, schon um der Besonderheit der Form willen, in der er auftritt. Zu der Form aber gebe man einen bestimmten concreten Inhalt, weil durch fingirte, der Phantasie der Schülerin überlassene Schilderungen, nur zu leicht unwahre und heuchlerische Gefühle systematisch großgezogen werden. Würde zum Beispiel, wie das factisch gefordert worden ist, das Thema als Aufsatz gestellt: Trostbrief einer Schwester an ihren in Frankreich verwundet liegenden Bruder, so würde allen den Schülerinnen, deren Brüder sich nicht in einem solchen Falle befinden, Aeußerungen von Gefühlen zugemuthet, die auf Kosten der Wahrheit und Aufrichtigkeit geschehen müßten. Dergleichen Künsteleien bedarf es nicht. „Mit unverbildetem Sinn wissen die Frauen, wenn die Wirklichkeit des Lebens die Situation angiebt, vortrefflich Briefe zu schreiben, ohne daß die Schule nöthig hätte, speciell den Inhalt künstlich zu erzeugen.“ (Wiese.)

Mehr Schwierigkeit bieten solche Aufsätze, die Beschreibungen und Schilderungen von den Schülerinnen verlangen. Für diese

Arbeiten bedürfen auch die besseren der sorgfältigsten Anleitung und Nachhülfe. Sie erfordern eine Concentration des Geistes, um einen solchen Gegenstand in seiner eigenthümlichen Beschaffenheit zu erkennen und zu fixiren, ihn als ein Einzelwesen seinem Begriffe nach aufzufassen und darzustellen. Es geht dem jugendlichen Beschreiber wie dem Anfänger im Malen und Zeichnen nach der Natur; er sieht eben zu viel; nur erst durch längeres Beobachten kann Wesentliches und Unwesentliches, Hauptsächliches und Nebensächliches getrennt und das für die Darstellung geeignete erkannt werden. Es gehören hierher: Beschreibungen und Schilderungen im engeren Sinne. Kleine Bildchen und Scenen, wie sie eben dem Leistungsvermögen der jungen Stylistin entsprechen. Themata dieser Art sind: a) leichtere: Mein Lieblingsplätzchen. Der Spaziergang nach dem Sturm. Das einsame Bauernhaus. Die verschiedenen Kinderspiele. Der Morgen auf dem Lande. Im Tannenwalde. Eine Winterlandschaft. Die Mühle am Bach. Die Familie vor der Hütte. Ein Tag bei den Schnittern. Die Heuernte. Der Mutter Geburtstag. b) schwierigere: Das Erntefest. Ein heiterer Sommerabend. Der Christmarkt. Der Abschied der Auswanderer u. a. m. \*) Der Lehrer lasse es, ehe er derartige Aufgaben stellt, an geeigneten Musterbeschreibungen nicht fehlen, die besser als alle theoretischen Erläuterungen dazu dienen werden, die charakteristische Behandlung solcher Themata deutlich zu machen. Als solche Musterbeschreibungen mögen hier die classischen Bilder von Ruß, „In der freien Natur“, genannt werden.

Für die zweite wie erste Klasse bieten sich, neben den eben genannten Aufsätzen, auch historische Charakterbilder dar, die dem Geschichtsunterrichte entnommen sind, Aufgaben, zu denen dieser deshalb den besten Vorschub leistet, weil derselbe ja bis in die oberen Klassen in biographischer Form auftritt. Auch noch ein anderer Gesichtspunkt ist hier maßgebend. Die Geschichte ist ein großartiger Organismus, in dem alle Thatsachen als bedingt erscheinen, in dem jede Erscheinung als der Ausdruck einer Idee zu betrachten ist, als deren Träger eben jene großen Männer erscheinen. Hierdurch erhalten derartige Aufgaben ihren tiefen sittlichen Werth. Denn, „gelingt es dem Lehrer, die Geschichte seinen Zöglingen als ein großartiges Drama voll heiligen Ernstes vor die Seele zu führen, sind sie von der Kraft der ihr inwohnenden Wahrheit durchdrungen, dann werden Aufgaben, welche das jugendliche Gemüth veranlassen, hervorstehende Individuen als Vollstrecker der in dem Organismus waltenden Ideen darzustellen, zur Characterbildung, wie zum geistigen Fortschritt überhaupt besonders geeignet sein.“ (Rudolph.)

\*) Eine vorzügliche Auswahl und eine sehr zweckmäßige Bearbeitung finden sich in dem Hand- und Hülfsbuch von Dr. W. Sommer, das ich allen Collegien dringend empfehle.

Als weitere Thematata für die beiden oberen Stufen gehören ferner noch die Uebersetzungen aus fremden Sprachen. Ihr Nutzen für die Stylbildung kann nicht hoch genug angeschlagen werden. Da es sich bei einer guten Uebersetzung darum handelt, das fremde Original unverkürzt in aller Schärfe wiederzugeben, ohne irgendwie dem Genius der deutschen Sprache Gewalt anzuthun, so wird die Schülerin alle ihre Kraft aufbieten müssen, um den Gedanken desselben klar zu erfassen, um sie in fließender reiner Mundart wiederzugeben. Die geistige Gymnastik, die bei der Vergleichung der beiden fremden Idiome geübt wird, ist von unberechenbarem Nutzen für die Stylbildung. Für die Töchterchule wird hier besonders die französische Sprache als Original, aus dem überetzt wird, in Betracht kommen, weil sie bei ihren, dem Deutschen völlig fremden Participialconstructions und Wendungen für die Uebersetzung weit mehr Schwierigkeiten bietet, als das uns näher stehende, national verwandte Englisch. Noch erhöht werden diese Schwierigkeiten, wenn man es versuchen läßt, fremde Poesie in dem Verhältnisse des Originals wiedergeben zu lassen, eine Aufgabe, die jedoch nur der obersten Stufe vorbehalten bleiben muß, hier aber mit großem Erfolg zu verwerthen ist.

Für diese letztere findet schließlich noch als schwierigste Aufgabe die Abhandlung ihren Platz. Wir verstehen darunter jene Art von stylistischen Uebungen, die es sich zur Aufgabe stellen, „einen Gegenstand seinem ganzen Wesen nach zur Darstellung zu bringen, seinen Ursprung, seine Ursache anzugeben, sowie die Merkmale zu kennzeichnen, durch welche er sich von andern unterscheidet und endlich seine Wirkung und Bestimmung nachzuweisen.“ Die Abhandlung wendet sich daher vornehmlich an unsern Verstand, ihr hauptsächlichlicher Zweck ist Belehrung oder Ueberzeugung. Es liegt demnach ihr Stoff meistens auf rein geistigem Gebiete und setzt deshalb schon eine gewisse Reife der Urtheilsbildung voraus. Den geeignetsten Stoff bieten für dieselbe außer den Gebieten der Geographie, Geschichte und Naturlehre, besonders die Lectüre der deutschen Classiker. Hier liegt das willkommenste und naturgemäße Material verborgen, an dessen geistiger Durchdringung und Erläuterung die jugendliche Kraft sich versuchen mag. Auch mannigfache Lebensverhältnisse, so wie einzelne Erscheinungen auf dem Gebiete der Kunst und der Pädagogik können als passende Aufgaben für die Stylbildung verwerthet werden. Dagegen erheben sich gewichtige Bedenken gegen die Aufstellung von Thematata, die rein dem innern Leben der Jugend angehören. Das innere Leben, sagt A. Schmid ebenso wahr wie schön, gleicht einer ahnungsvollen Dämmerung, das nur von einzelnen Blitzen des Bewußtseins durchzuckt wird. Von der Jugend verlangen, daß sie den Geist in seiner geheimen Werkstatt belauschen, daß sie den dunkeln Grund des Gemüths vor der Zeit aufdecken und was in demselben wogt und treibt, ans Licht des Bewußtseins heranzuziehen, heißt naturwidrig verfahren. Die

Jugend soll nicht über ihr eignes Wesen und Leben reflectiren, sie soll im Innern wachsen, die Liebe zum Großen Schönen und Heiligen in sich nähren, Begeisterung für edle Thaten von großen Meistern in sich entzünden, nicht aber alles dies durch vorzeitige Selbstbetrachtung in seinem Gedeihen stören und durch eitle Selbstbespiegelung vergiften. Fort also mit jenen Aufsatzthemen, die zu sentimentalen und moralisirenden Ergüssen Veranlassung geben; sie sind geeignet, alles wahre Gefühl zu erkälten, wo nicht zu ertöden; fort mit ihnen vor allem aus den Töchterschulen! Gott hat dem weiblichen Herzen den Reichthum seiner Gefühlswelt verliehen, daß es das heilige Feuer hüte, nicht daß es damit spiele oder Eitelkeit treibe. Das Gemüthsleben wird am unbefangendsten und naturgemähesten dann hervortreten, wenn wir es nicht mit Gewalt aus seiner Innerlichkeit herausnöthigen, sondern durch einen unwiderstehlichen sittlichen Impuls sich von selbst entfalten lassen. —

Wenn schon bei der Abfassung der früher genannten Themata die Mitwirkung des Lehrers uns unentbehrlich erschien, so ist dies noch in weit größerem Maße nothwendig für die Bearbeitung der Abhandlung. Wenn derselbe den Schülerinnen nichts weiter sagte als das Thema, ohne vor der Ausführung mit ihnen über die Materie und die Einkleidung zu sprechen, so würde in den meisten Fällen das, was von den Schülerinnen geliefert würde, in der Regel durchaus ungenießbare Speise sein und die Correctur der vollendeten, dem Lehrer überreichten Arbeit theils unmöglich, theils eine der undankbarsten und zugleich unnützeften Arbeiten des ohnehin vielfach beschäftigten Lehrers sein. Im entgegengesetzten Falle gehört die Vorbereitung für die Abfassung der gegebenen Themas zu den Stunden, in denen der Geist der Schülerinnen wie in wenigen andern geschult und zum richtigen Denken angeleitet werden kann. Die Aufgaben, um deren Lösung es sich hier handelt, sind bereits oben angedeutet worden, es sind die Auffindung passender Gedanken, deren Disponirung und Einkleidung. Da gilt es zunächst „die Lärntrommel im Kopfe schlagen, damit die Gedanken von allen Seiten herbeigelaufen kommen.“ Alle, die gefunden werden, passende wie unpassende, werden aufgeschrieben; finden die Schülerinnen keine mehr, so kommt ihnen der Lehrer zu Hülfe, bis der gesammte Stoff zu einer möglichen Erschöpfung des Themas vorhanden ist. Aus diesem bunten Durcheinander, welches aber fürs erste nicht zu vermeiden ist, werden nun nach einem vom Lehrer mitgetheilten Eintheilungsgrund gewisse Gruppen aus den gleichartigen Gedanken gebildet, und damit die Disponirung eingeleitet. Ist diese klar festgestellt, so handelt es sich drittens um die richtige Einkleidung des gegebenen Stoffes; hier beginnt nun die eigentliche Arbeit der Schülerin. Sie soll nun, was sie klar gedacht hat, auch in die angemessene Form kleiden, und durch passende Uebergänge in das richtige Verhältniß bringen. Die Mühe, die sie hierauf verwendet, kommt ihrer ganzen geistigen Entwicklung zu Gute; denn bei



