

Ueber den
deutschen Unterricht in den untern und mittleren Klassen
mit Beziehung
auf Wackernagel's Büchlein (IV. Theil des Lesebuches).

Je beschränkter ein Volk in seiner Nationalität, je einfacher und den ursprünglichen Bedingungen seines nationalen Seins und Wesens gemäß seine Gesittung, seine religiöse Bildung und seine bürgerlichen Einrichtungen sind; desto bestimmter und zugleich einfacher ist auch das, was man bei ihm Erziehung und Unterricht nennt. Ein Beispiel davon liefern Griechen und Römer zur Zeit ihrer Blüthe: Erziehung und Unterricht hatten damals ihren gewiesenen Gang, und wie wenig hier der Ort war für Planemacher in pädagogischen und didaktischen Dingen, davon ließen sich manche Beispiele anführen (Cato und die griechischen Rhetoren). Durfte ja in Athen zu einer Zeit, wo die körnigen Tugenden der marathonischen Kämpfer schon nicht mehr vorhanden waren und die Sophisten ihr Wesen zu treiben begannen, selbst der Edelste, den die griechische Welt hervorgebracht, nicht ungestraft in seinen Bestrebungen für die Jugend den gegebenen nationalen Grund und Boden gegen ein Suchen nach menschlich allgemeineren Beziehungen zurücktreten lassen. Anders ist es in der neuern Zeit, wo schon die gemeinsame im Christenthume gegebene Grundlage, wo politische Berührungen und Nothwendigkeiten getrennte Nationalitäten einander näher gebracht und damit zugleich natürlich das individuell Unterscheidende abgeschwächt oder theilweise geradezu beseitigt haben. Dies ist in nicht geringem Grade in unserem Vaterlande geschehen. Fast alles, was sich Nationales bei uns auf historischem Wege entwickelt, Staat, Literatur, Kunst, häusliches, ja selbst religiöses Leben, wurde mehr oder weniger in der neuern Zeit von hartem Mißgeschick getroffen. Die Gründe dazu mögen tiefer liegen als man gewöhnlich glaubt oder mit Händen greifen kann; halten wir uns nur hier an die Art und Weise, wie die Sache äußerlich hervortrat. Ein dreißigjähriger verheerender Krieg kam über das Land, der es nicht allein in seiner äußern, sondern auch in seiner geistigen Cultur zurücksetzte und verbarbarisirte. Die Intriguen des westlichen Auslandes, das uns immer Danaergeschenke brachte, wußten die Flamme zu schüren und ins Maßlose zu vermehren, um hinterher zu eigenem Vortheil und unserm Verderben im Trüben zu fischen. Dies zeigt der westphälische Friede, der das innere Leben des Reiches vernichtete und demselben von da an bis zu seiner förmlichen Auflösung nur eine Art Scheinleben übrig ließ. Mit der Schwächung des Reiches und dem mit ihr verbundenen größeren Einflusse des Auslandes traten die einzelnen Staaten bestimmter, unbehinderter in der Entwicklung besonderer Macht und Souveränität hervor und wußten allmählig dasjenige, was sich von verfassungsmäßigem Leben seit Jahrhunderten in ihnen entwickelt, zu ersticken. Das war aber am Ende das Schlimmste noch nicht, was wir dem Einflusse des Auslandes verdanken. Französisches Hofleben und französische Sprache, an unseren Höfen eingeführt, fand bald bei allen, die mit den Höfen zusammenhingen, dem Adel, dem Militär und mehr oder weniger auch bei dem höhern Beamtenstande Eingang. Französische Sprache wurde somit die Sprache der gebildeten Welt, *) und mit ihr hing zusammen, was auch sonst in jeder Beziehung vom Uebel war und was hier nicht weiter zu erörtern ist. Freilich darf und muß man hier fragen: womit soll man salzen,

*) Lange haben die Großen der Franken Sprache gesprochen,
Salb nur geachtet den Mann, dem sie vom Munde nicht floß.

wenn das Salz dumm geworden? Denn bei uns, wo das Beispiel so mächtig, ging Gutes und Böses immer von oben aus. Schlichte, einfache Sitte, wie sie auf germanischem Grund und Boden erwachsen war, wußte sich fast nur noch in der damals sehr beschränkten Sphäre des Bürgerstandes zu behaupten, und auch da wurde, wenn auch nicht ohne alle Schuld der Vertreter der Sache, im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts, an dem innersten Besitztume gerüttelt, das man sich noch erhalten, an dem Glauben, und zwar wieder durch ausländische Sophisten, die mißbräuchlich Philosophen genannt wurden. So war denn moralisch und geistig gewissermaßen Deutschland von den Franzosen überwunden, ehe diese ihre materiellen Waffen ins Land trugen; es stellte in seinen höhern Ständen bis über das Ende des ersten Jahrzehends unseres Jahrhunderts hinaus in nationaler, sittlicher und religiöser Beziehung das Schrecken und Ekel erregende Bild dar, welches uns Leo in seinem neuesten Geschichtswerke *) davon entwirft. Freilich war in dieser Zeit eine Philosophie entstanden, wie sie keine andere Nation der neuern Welt aufzuweisen hatte; unsere Literatur hatte sich seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts bis zu den ersten Jahren des jetzigen zu ihrer höchsten und bedeutendsten Höhe erhoben. So etwas macht aber an sich noch kein kräftiges nationales Leben und nationale Größe, wie Aristoteles, der in der Zeit des Verfalls griechischer Nationalität blühte, wie das sogenannte goldene Alter der römischen Literatur, wie endlich das mit so vielem Glanze überlückte Siècle de Louis XIV. nur allzu deutlich beweisen. Hervorragende Geister gleichen hohen Bergesgipfeln, die von der aufgehenden Sonne vergoldet werden, wenn unten in den Thälern noch alles im Dunkel der Nacht schläft; oft vergeht eine lange Zeit, ehe von ihnen das Licht hinabsteigt. Bei uns jedoch blieben die Philosophie und die auf die altklassischen Meisterwerke basirte National-Literatur nicht lange wirkungslos: sie stößten der Nation wieder zuerst einige Achtung vor ihr selber ein und gaben ihr wieder Selbstgefühl; sie förderten mit dem begeisterten Aufschwung, in welchem sich unser Vaterland 1813 erhob; sie leiteten theils direct, theils indirect auf unsere alte vaterländische Kunst und Literatur zurück, die längst dem Bewußtsein des Volkes entschwunden waren. Denn wie man in der Malerei die Werke altdeutscher Kunst unverstanden und nicht geachtet in den Kirchen hängen ließ und Fremdes schlecht genug nachahmte, wie man in der Architektur an den herrlichen Domen unserer Vorzeit kalt und unberührt vorbeiging und Kirchen- und öffentliche Gebäude im Jesuiten- und Popsstil bauete: also ging es auch mit den Schätzen unserer mittelhochdeutschen Literatur, der noch ältern ganz zu geschweigen. Die Versuche, die im vorigen Jahrhundert in der Schweiz und sonst hie und da gemacht wurden dieselbe hervorzuziehen, hatten sehr geringen Erfolg. So etwas Schlichtes konnte den verwöhnten Gaumen wenig reizen. Hatte ja doch die undeutsche feine und gebildete Welt in Deutschland in der französischen Literatur reiche Nahrung für das, was sie ihr geistiges Bedürfnis nannte.

Diese Andeutungen mögen genügen, um zu zeigen, wie sehr der nationale Entwicklungsgang bei uns nach allen Seiten hin theils gehemmt, theils ganz unterbrochen wurde. Erziehung und Unterricht konnten daher nicht unberührt bleiben von solchen beinahe das ganze Leben umgestaltenden Einflüssen, denn sie gehören mit zum Leben. Hatten wir uns an den Unterricht, so finden wir neben allmählig in Verknöcherung gerathenen protestantischen Gelehrtenschulen die unter blendendem Scheine abrichtenden Anstalten der Jesuiten, die sich in früherer Zeit, wo sie die zuvor durch Melancthon und Andere ins Leben gerufenen Anstalten in ihrer Weise trefflich und nur mit veränderten Tendenzen zu kopiren wußten, wie noch heut zu Tage sehr gut darauf verstanden, dasjenige zu leisten, was einem Bedürfnisse der gelehrten Vorbildung wie der feinen Weltbildung zu dienen schien. Eine neue Richtung machte sich im letzten Drittheil des vorigen Jahrhunderts in dem Treiben der Philanthropisten geltend, die aber theils durch ihre Vertreter, theils durch die dem Deutschen einmal widerstrebende Oberflächlichkeit nicht zu der allgemeinen Einwirkung gelangte, zu der sie ihre Anfänge zu berechtigen schienen. Ueberhaupt wurden in jener Zeit, die man die Zeit des Kampfes zwischen Aufklärung und Finsterniß nennt, mannigfache Einflüsse auf das Schulwesen sichtbar, die eine bestimmtere Gestaltung versprachen: neue Schulpläne entstanden in Preußen, und unter mancherlei Kämpfen in Baiern, wie anderwärts. So viel Gutes inzwischen alle die genannten Erscheinungen im Einzelnen haben mochten, so läßt sich doch nicht läugnen, daß durch sie keine ächt nationale Bildung und Erziehung angebahnt werden konnte; dazu hatte man großentheils zu sehr in der Nachahmung des Fremden das Bewußtsein der Nationalität verloren. Zuerst mußte man durch den Jammer des politischen Elends hindurchgegangen sein, das die eiserne Hand des französischen Imperators über Deutschland gebracht: nur dadurch lernte man wieder das Eigene sondern von dem Fremden und gewann es lieb, während das Fremde in seiner Trennung weniger wünschenswerth und, verzeihlich genug, oft sogar widrig erschien.

*) Leo, Handbuch der Universalgeschichte, V. p. 477 folgte.

Seit der politischen Wiederherstellung Deutschlands war die Aufmerksamkeit der Trefflichsten überall auf eine Erziehung und Bildung der Jugend gerichtet, die dem aus der historischen Entwicklung Deutschlands sich darstellenden Begriffe von deutschem Sein und Wesen angemessen wäre. Es wurden mannigfache Versuche gemacht — Versuche, denn man befand sich nicht auf dem Pfade eines ununterbrochenen Entwicklungsganges —, die mehr oder weniger den gehegten Erwartungen entsprachen; und bis auf den heutigen Tag dauert diese Thätigkeit fort. Wer nur einigermaßen mit den Schwierigkeiten, die hier obwalten, bekannt ist, wird einsehen, daß die Herstellung des Ganzen nur das Resultat vielfacher, wahrhaft und ernst gemeinter Bestrebungen sein kann, und daß Untersuchungen die auch nur einen einzigen Zweig der gesammten Bildungsmittel von dem allgemeinen Standpunkte aus in gehöriger Weise behandeln, dankbar anzuerkennen sind.

Betrachten wir nun neben den vielen, einzelne Unterrichtsfächer betreffenden, Bestrebungen dasjenige, was in unseren Tagen in Betreff des Unterrichts in der Muttersprache, wohl dem unmittelbarsten Hebel vaterländische Bildung und Gesinnung auf Schulen zu befördern, wenn er in rechter Weise getrieben wird, zur Erscheinung kömmt; so finden wir, daß hier die regste Thätigkeit herrscht, eine Thätigkeit, die um so wünschenswerther ist, als auf diesem Felde gerade am meisten zu thun ist. Wie der deutsche Unterricht von der möglichst mechanischen Abhängigkeit von dem lateinischen Unterrichte, zu dessen stummem passiven Begleiter er geworden war, ausgehend in der neuern Zeit zu den verschiedenartigsten Behandlungsweisen geführt wurde, je nachdem die eine oder die andere Mode geworden war, davon geben Andere Zeugniß; *) ich brauche hier nur auf den Standpunkt der Gegenwart aufmerksam zu machen. In diesem Augenblicke suchen sich nämlich auf dem bezeichneten Gebiete noch die entgegengesetztesten Ansichten geltend zu machen. Auf der einen Seite sucht man streng grammatischen Unterricht von vorneherein als das nicht allein für das Deutsche, sondern allgemein Förderliche darzustellen; und hierher gehören alle, die sich mehr oder minder streng an die Grammatik von K. F. Becker oder an die aus derselben abgeleiteten Bücher halten, während auf der andern der grammatische Unterricht, oder eigentlicher Unterricht im Deutschen überhaupt bis zu einer gewissen Entwicklungsstufe als widernatürlich und alle organische Entwicklung hemmend bezeichnet wird. Bei diesem Conflict der Ansichten halte ich es nicht für überflüssig auf ein Buch aufmerksam zu machen, welches, wenn gleich auf dem zuletzt bezeichneten extremen Standpunkte stehend, dennoch den Gegenstand in einer so geistreichen und tief eindringenden Weise behandelt, daß es mehr als Gleichgültigkeit verrathen würde darauf keine Rücksicht zu nehmen, zumal da es mehr, denn irgend ein anderes, die auf das Nationale hinwirkende Seite des Unterrichts hervorhebt. Es ist dies das Buch von Dr. K. E. P. Wackernagel »der Unterricht in der Muttersprache«, welches seinem aus drei Theilen bestehenden deutschen Lesebuche als vierter Theil beigegeben ist. **) Ich glaube mich um diejenigen meiner Amtsgenossen, denen dasselbe noch nicht zu Gesicht gekommen, verdient zu machen, wenn ich hier einen so vollständigen Auszug davon liefere als es der Raum gestattet. Einen Theil des Inhaltes will ich am Schlusse zum Gegenstande eigener Betrachtungen machen. Hier nur noch einige Bemerkungen über die Absicht des Verfassers, über Veranlassung und Entstehung des Büchleins und über die Form desselben. Was die erste betrifft, so sagt der Verfasser S. 89: »Es muß noch Vieles zur Verständigung über die Principien geschehen, ehe von einer eigentlichen Methodik die Rede sein kann. Die Bedeutung des Hochdeutschen und der Mundarten, das Verhältniß der Poesie zu den Ansprüchen des gewöhnlichen Lebens, der Werth der modernen Bildung, die Erziehung in und zur Nationalität, die Behandlung aller Unterrichtsgegenstände in diesem Sinne und in Beziehung auf die Muttersprache, es sind Fragen, die jeden beschäftigen, deren Erledigung aber erst jenseits eines Interregnums erwartet werden kann, in welchem sich die verschiedenen Ansichten durch Erfahrungen bestätigen oder verändern müssen. Kann man also mit keiner ausgearbeiteten Methodik hervortreten, so verdient es doch Dank, auf wichtige dahin gehörige Momente aufmerksam gemacht zu haben.« Ueber Veranlassung, Entstehung und Form Folgendes. Das Verlangen nach einem geeigneten leicht anzuschaffenden Lesebuche für Schulanstalten, die über der Elementarschule stehen, veranlaßte unter einer Anzahl süddeutscher Schulmänner, dem Präceptoren-Verein am mittleren Neckar, mancherlei Besprechungen über diesen Gegenstand, und von hier aus ging auch an Wackernagel die Aufforderung ein solches Buch zu bearbeiten, was er denn unter steter Mitwirkung dieser Männer that, indem er ihrer strengsten und nach allen Seiten hingehenden Kritik

*) S. Klumpp im 1. Heft der Pädagog. Revue von Dr. Mager. Jahrg. 1843 pag. 37. — Hülsmann in dem Programm des Duisburger Gymnasiums v. Herbst 1842 S. 4 folg.

**) Stuttgart 1843.

das Manuscript eines jeden der drei Theile unterwarf. Statt, wie er es vorhatte, in einer Vorrede seine und seiner Freunde Grundsätze, die hierbei in Anwendung gebracht wurden, zu erörtern, hielt er es für angemessener ein eigenes Büchlein als vierten Theil seines Lesebuchs mit dem Zusätze: »für Lehrer« und unter dem Titel: »der Unterricht in der Muttersprache« zu verfassen, besonders weil zu einer Vorrede der Stoff gar zu umfangreich gewesen sein würde. Die Form, in welcher das Büchlein geschrieben ist, ist die dialogische; und so sehr man derselben manche geistreiche Abschweifung nach verschiedenen Richtungen auf dem Gebiete der Pädagogik und Methodik verdankt, so möchte sie doch der gewöhnlichen, abhandelnden, Form schon aus dem Grunde nachzusehen sein, als der Verfasser in letzterer seine Ansichten in strengerem Zusammenhange hätte entwickeln und so für die Leser übersichtlicher und klarer hätte darstellen können. Auch fehlt den beiden Unterrednern in ihrem Verhältnisse zu einander ein bestimmter Charakter, indem der eine den andern bald ergänzt und dessen Gedanken weiter ausführt, bald in einer nicht einmal immer recht ernstern Opposition mit ihm erscheint. Besser, dünkt mir, wäre gewesen, wenn Wackernagel durch beide die einander entgegenstehenden Ansichten über den Unterricht in der Muttersprache hätte vertreten lassen.

Ich lasse nun in vier Abschnitten den Inhalt des Büchleins folgen.

I.

Das Lesebuch.

Das aus drei Theilen bestehende Lesebuch ist für eben so viele Altersstufen bestimmt, nämlich für Knaben von 8—10, von 10—12, von 12—14 Jahren. Seine zuerst hervortretende Eigenthümlichkeit besteht darin, daß keine der gewöhnlichen Eintheilungsarten, weder in die verschiedenen zu Poesie und Prosa gehörenden Unterabtheilungen, noch auch in Poesie und Prosa selbst in Anwendung gebracht, sondern der Stoff ohne solche Sonderungen zusammengestellt ist, und zwar aus mancherlei Gründen. Einmal findet sich diese Mischung überall in der ganzen Literatur und es ist überhaupt eine Isolirung von Poesie und Prosa nur von ihren ursprünglichen Beziehungen, nicht aber eine allgemeine denkbar, trotz dem, daß beide sich durch die Form unterscheiden: ein Unterschied, der aber nichts weniger als etwas Außerliches ist, indem bei der Poesie Vers und Strophe als das Nothwendige, von der innern plastischen Gliederung des zu diesem Ausdrucke gelangenden Gegenstandes Geforderte ist. Ferner wird auf diese Weise für eine dem Schüler ebenso wie dem Lehrer erfrischende Abwechslung gesorgt, und gleichwohl eine Art von Zusammenhang aller Stücke durch jeden der drei Theile möglich gemacht, indem die Beziehung zwischen Prosa und Gedicht bei der Nebeneinanderstellung bald deutlicher, bald versteckter hervortritt. Die Aufgabe ist freilich eine ziemlich zusammengesetzte gewesen, indem Sorge getragen werden mußte, daß die gleichartigen Stücke in einigermaßen gleichen Zwischenräumen von einander entfernt zu stehen kamen. Die ganze Zusammenstellung läßt sich an dem Bilde eines schönen, durch Mannigfaltigkeit seiner Gruppen und Theile fesselnden Gartens klar machen (S. 5.): wie dort soll die Literatur uns umwachsen und umspielen, und so soll schon die kleine Literatur eines Lesebuchs die jungen Herzen wie ein heimatlicher Garten anziehen, der sie von Schönheit zu Schönheit führt, in dem sie auch wohl eine kleine Zeitlang irre gehen können, um sich an einer erhabenen Stelle bald wieder zurecht zu finden. Endlich ist eine Trennung in die verschiedenen Stilarten und Formen darum unangemessen, weil sie einen bestimmten Begriff von Stil und dessen Arten voraussetzt, diese Voraussetzung aber für das bezeichnete Alter unstatthaft ist. Der Stil nämlich bildet sich im Einklange dreier Wirkungen; seine Faktoren sind die Natur des darzustellenden Gegenstandes, die Individualität des Schreibenden und das Verhältniß seiner Leser zu ihm. Die eine Trennung des Stoffes bezeichnenden Ueberschriften müßten daher 8—14jährigen Knaben unverständlich bleiben, wenn man sie ihnen auch mit noch so vielem literarhistorischen Apparate klar machen wollte. In Beziehung auf die Sache verliert der Schüler übrigens nichts, indem in den drei Bänden mit Ausnahme der philosophischen und wissenschaftlichen Prosa, jede Form der Darstellung vorkommt.

Als wesentliche innere Eigenthümlichkeit des Buches ist eine entschieden christliche und eine eben so entschiedene nationale Richtung zu bezeichnen. Erstere muß trotz etwaigen Widerspruches der Gegenwart festgehalten werden, indem der Jugend kein durch moderne Auffassungen vermitteltes, sondern nur das historische Christenthum dient, mag es sonst mit der vermittelnden Bildung der Zeit stehen wie es will. Auch kann die zweite ohne die erste nicht bestehen; denn wem das Christenthum zu wider ist, der hat auch kein Herz für sein Volk, namentlich als Deutscher für das Deutsche, welches unter allen Völkern im eminenten Sinne das christliche ist. Was nun die zweite, die nationale Seite des Buches betrifft, so zeigt sie sich besonders 1) darin, daß der Stoff dem Interesse der

Jugend entsprechend und ohne einen Unterschied zwischen Volk und Gebildeten zu machen gewählt ist; und demgemäß auch diejenigen Arten geistiger Aeußerung, die am unmittelbarsten aus dem allgemeinen Volksbewußtsein fließen, als Märchen, Sprichwörter und gesund Humoristisches neben Anderem in reichem Maße geboten werden; 2) daß das ältere Deutsch und Mundartliches nicht ausgeschlossen ist; 3) daß in den historischen Stücken vorzugsweise deutsche Geschichte, und im dritten Theile die der Freiheitskriege wesentlich den Stoff bietet.

In welchem Verhältnisse steht nun das so eingerichtete Lesebuch zur Schule? Bei dem Zwiespalte, der in den Ansichten über den deutschen Unterricht herrscht, indem man auf der einen Seite glaubt, ihn nicht früh genug in der Schule beginnen zu können, auf der anderen aber geltend gemacht werden kann, daß für das oben bezeichnete Alter jeder andere deutsche Unterricht, als ihn das Leben, die Familie und jegliche Lehrstunde gibt, unnütz sei: bei diesem Zwiespalte thut ein Mittel noth, das beide Theile gut heißen müssen, und jeder auf seine Weise verwenden kann; und dies ist ein gutes Lesebuch, und zwar 1) weil dasselbe der Nothwendigkeit (oder Noth) gegenüber, die, wie die Dinge einmal jetzt stehen, der Geist des Unterrichtes ist, durch die wohlthätige Unterbrechung der Mühseligkeit des unaufhörlichen Lernens in die Schule das Moment der Freiheit und Liebe einführt; 2) weil ein solches Buch unabhängig von den Grundsätzen, die ein Lehrer über den deutschen Sprachunterricht hat, dem Geschmack der Schüler eine wünschenswerthe, das Schöne erzielende Richtung gibt, was um so nöthiger ist, als Schönheit im übrigen Unterrichte noch nicht bedeutend genug hervortreten kann; 3) weil es die jungen Leser auf eine freundliche Weise in die Literatur einführt; 4) weil ein Lesebuch einen von allen Ansichten über den deutschen Sprachunterricht unabhängigen Einfluß auf die Sprachbildung der Schüler hat; denn es unterstützt die Sprache des Lebens, die oft im elterlichen Hause nicht in der rechten Weise gepflegt wird und von der in der Schule herrschenden durchaus verschiedenen ist, indem sich die letztere zu ihr ebenso verhält, wie die wissenschaftliche Literatur zur Nationalliteratur (od. freien Lit.). Die Jugend, wie die niederen Klassen des Volkes müßten ohne ein solches Mittel leer ausgehen, besonders letztere, da ihnen nicht, wie denen, die über die Schule hinaus sich bilden, eine fortgesetzte Beschäftigung mit der Literatur weitere Nahrung gibt. Auch kann ein solches Lesebuch in der Schule nicht ersetzt werden durch das Lesen der Jugend zu Hause, jenes stumme Lesen, das auf der einen Seite wenig oder gar keinen sprachbildenden Einfluß hat, und auf der anderen das stoffliche Genießen auf eine die innere Kraft der Jugend untergrabende Weise vorherrschen läßt.

Was die Wirkung des Lesebuches, das, wie bemerkt, die Einwirkung des Familienlebens auf den Knaben unterstützen oder ersetzen soll, betrifft, so verhält es sich mit derselben gerade so, wie mit der Wirkung, welche alles Schöne und Treffende, was der Knabe im elterlichen Hause aussprechen hört, auf ihn äußert: hier ist nicht die Lust und das Vergnügen, dies bald nach zu thun, sondern eine stille Sinnen- und Geistesbildung der Gewinn. Die Wirkung läßt sich vergleichen theils mit der Art, wie das Kind in den ersten Jahren sprechen lernt, ohne selbst zu sprechen, theils mit der Uebung des musikalischen Gehörs, das mehr durch frühzeitiges Hören schöner Melodien gebildet wird, als alle spätere Uebung und Fertigkeit zu leisten im Stande ist. *)

II.

Schriftliche und mündliche Darstellung.

Aus dem, was oben über das Wesen des Stils gesagt ist, geht hervor, daß der Schüler von dem bezeichneten Alter zu einer selbstständigen Production noch nicht fähig sein kann, indem keine der drei verlangten Bedingungen, Kenntniß des Stoffes, ausgebildete eigene Persönlichkeit und Kenntniß der Leser im erforderlichen Maße bei ihm vorhanden ist. Jedoch ist zwischen schriftlicher und mündlicher Production zu unterscheiden und letztere durchaus nicht zu vernachlässigen, wenn gleich gewisse Gränzen nicht überschritten werden dürfen. Diese mündlichen Productionen sind nämlich zunächst als mündliche Unterhaltung zu fassen und dabei ist nicht mit allzugroßer Kengstlichkeit auf Reinheit und Richtigkeit des Ausdruckes zu halten, weil durch zu vieles Einhelfen und Verbessern die Natürlichkeit und Unmittelbarkeit des Knaben leidet. Wenn die Uebung nicht fehlt, kommt das Richtige von selbst; und der Ausspruch, man solle sprechen wie man schreibe, oder auch umgekehrt, zerfällt bei näherer Betrachtung und zwar nicht allein für den Zweck der Schule in Nichts; denn es würde die höchste Stufe geistiger Bildung bezeichnen so einfach

*) Ueber die Art und Weise, wie der Unterricht an das Lesebuch anzuknüpfen sei, s. weiter unten Abschn. IV.

zu schreiben als man spricht, und so gewählt zu sprechen wie man schreibt. Wenn nun aber diese mündlichen Productionen dadurch an Haltung, Frische und Lebendigkeit gewinnen, daß der Redende den Hörenden und vielleicht auch den besprochenen Gegenstand sieht, daß Geberden und Betonung mithelfen und Kürze und leichtes Verständniß befördern: so gehen den schriftlichen Productionen alle diese Vortheile ab; zu ihnen verhalten sich die ersteren beinahe wie Singen und Nachsingen zum Componiren. Sie verdanken ihre Existenz der grundirrhümlichen Annahme, der erwachsene Mensch unterscheide sich von der Jugend nicht der Art, sondern nur dem Grade nach, indem eine Stufenleiter von der geringeren Befähigung aufwärts zur vollkommeneren stattfinde. Man setzt etwas bei dem Knaben voraus, was nicht in ihm sein kann. Der Zeitpunkt der Befähigung aber zu schriftlichen Productionen tritt erst ein mit der Entwicklung des Knaben zur Mannbarkeit, die äußerlich wie innerlich eine vollkommene Aenderung im Wesen desselben herbeiführt; die Stimme wird anders, der Charakter ändert sich und Alles, was bisher Spiel und Nachahmung war, wird nun Ernst und Trieb nach Production. Und sollte die künstliche Bildung des Menschen da nicht eine Epoche machen, wo die natürliche es so auffallend thut? Gewiß hat auch jeder Lehrer des Deutschen die Erfahrung gemacht, daß Knaben, die jahrelang die fatalsten Aufsätze geliefert, plötzlich wie durch eine Offenbarung geschickt wurden zu guten Arbeiten. Vor dieser Zeit aber freie geistige Productionen zu erzwingen ist eben so sündhaft als durch unnatürlichen leiblichen Reiz das im Knaben zu erregen, was nach Gottes Willen noch schlummern soll. Denn wie die körperlichen Anticipationen, auf die der gesunde Knabe nicht verfällt, sich überall bemerkbar machen durch falsche Schaam, durch unsicheres, bald scheues, bald überdreistes Wesen: also setzen die geistigen an die Stelle von Sitten und Gewöhnungen die Betrachtung, oder machen Sitten und Gewöhnungen durch Betrachtungen zweifelhaft. Beide mögen leicht im Verhältniß der Wechselwirkung zu einander stehen. Man lehrt den Knaben, den man also anleitet über Dinge zu sprechen und zu schreiben, die er nicht versteht, die Oberflächlichkeit und Halbheit nicht verabscheuen, sondern gewöhnt ihn an sie; und daß er über Dinge, die ihm fremd und gleichgültig sind, lebhaft, mit Affect und Ausdruck hat sprechen müssen, das hat ihm Geschmack an kalter, wohlgefehter, an öffentlicher Lüge beigebracht. *)

III.

Der grammatische Unterricht.

Der grammatische Unterricht in der Muttersprache darf nicht vor dem vierzehnten bis fünfzehnten Jahre, als der Zeit, in welcher der Knabe körperlich wie geistig in eine neue Entwicklungssphäre tritt, beginnen und zwar einmal, weil der eigentliche grammatische Unterricht in derselben ein wissenschaftlicher, d. h. ein historisch vergleichender sein soll; sodann, weil dem Knaben die Muttersprache so nahe liegt, daß vor diesem Zeitpunkte an ein Erlernen derselben, wie dies bei fremden Sprachen nothwendig, gar nicht gedacht zu werden braucht. Der Knabe, der von seinen Eltern, von allen Erwachsenen, die in seiner Gegenwart sprechen, von seiner frühesten Jugend an auf die unmitttelbarste Weise Unterricht in der Muttersprache erhält, bringt dieselbe, die er auf diese Weise nicht als Sprache, sondern als Denken, Wollen und Empfinden gelernt, mit in die Schule, und so dient sie ihm als die einzige und durchaus nöthige Vermittlerin beim Erlernen fremder Sprachen; jedoch sollen nicht in ihr zuerst die Sprachgesetze aufgefunden, zum klaren Bewußtsein gebracht und dann auf die fremden Sprachen übertragen werden, sondern umgekehrt soll die durch das Regelwerk der fremden Sprache gewonnene grammatische Einsicht auf die grammatische Gestaltung der Muttersprache, so weit dies in der bezeichneten Periode nöthig, zurückwirken, so daß beide, Muttersprache und fremde Sprache, sich wechselseitig unterstützen, wie es durch beider natürliches Verhältniß zum lernenden Subjecte bedingt ist. Bei allem Lernen auf der Schule ist nun aber nichts anderes Zweck, als das Erfassen des Objectes, das gelehrt wird; vorherrschend verständig machen, entwickeln wollen an diesem Objecte ist eine Umkehrung von Zweck und Mittel, die ihren Grund in der Verfliegenheit der modernen rationalistischen Pädagogik hat. Wie Wissenschaft und Kunst ihre Zwecke in sich selber haben und nicht dafür da sind, erstere, diesem oder jenem äußeren Zwecke zu dienen, letztere, etwa Moralität zu befördern, wie jedoch in einem unverkümmerten Erfassen derselben auch noch die anderen Zwecke mit erreicht werden: also ist es auch im Unterrichte; die nöthige Entwicklung kommt mit der gläubigen, unbefangenen Hingebung an das Object von selbst, während eine ungehörige Vorausbildung des Verstandes

*) Ueber das Maß der schriftlichen Arbeiten und ihre Art und Weise für die bezeichnete Altersstufe s. weiter unten Abschn. IV.

allerlei Uebel in ihrem Gefolge hat (hiervon ein ergögliches Beispiel S. 41), indem die jugendliche Natur, wenig dazu geneigt aus eigenem Antriebe oder eigener Disposition, in die reflectirende Verstandesthätigkeit hineingendthigt werden muß und auf diesem naturwidrigen Wege etwas anticipirt, wozu sie für eine erst spätere Entwicklungsperiode sich jetzt das nothwendige Substrat erwerben müßte. Hierdurch aber wird der Sinn für wahre Wissenschaft ertödtet und alle productiven Anlagen irre geleitet (Beisp. aus Tieck's verkehrter Welt S. 28). Am schlimmsten aber wirkt dieses Verfahren, wenn man, wie es bei so vielen neueren sogenannten deutschen Grammatiken der Fall ist, die Muttersprache zu einem solchen Zwecke verwendet, und zwar in mehrfacher Hinsicht. Die Muttersprache ist dem Kinde angeboren; ihr Erlernen ist daher nur eine Entfaltung des in das Kind gelegten bestimmten Sprachkeimes. Wie während der ganzen Ausbildung des Menschen nichts zur Erscheinung kommt, was nicht schon in ihm von Anfang an vorgezeichnet gewesen, die ganze leibliche und geistige Gestalt des als diese Person, als diese Familie, als dieses Volk bestimmten Menschen, so kann auch, falls keine Verkrüppelung und Perturbationen stattfinden, keine andere Sprache sich in ihm entfalten, als die an den charakteristischen Keim der ganzen Person gebundene. Die Sprache erscheint nicht sowohl als das Mittel unsere Vorstellungen oder Gedanken auszudrücken, sondern als das Mittel, durch welches wir unsere Gedanken, d. h. die Gedanken des Volkes, zu dem wir gehören, die Gedanken der Vorwelt, die uns erzeugt und zu Trägern ihrer Ueberlieferungen bestimmt, bekommen. Sie wächst und entwickelt sich in uns gleich dem Auge und Ohr, gleich der Seele in Aug' und Ohr, gleich der Liebe in der Seele. Darum wäre auch ein Erlernen derselben, ein Betrachten ihres inneren Entwicklungsganges in der bezeichneten Periode eine Störung des ganzen Entwicklungsganges des Kindes und seiner kindlichen Unbefangenheit, ein Eingreifen in die geheimnißvolle, stille und stetig sich entfaltende innere Sprach- und Gemüthsbildung. Erst wenn der Knabe selbst und seine Sprache hinreichend entwickelt sind, etwa mit dem Eintritte des vierzehnten bis fünfzehnten Jahres, erst dann ist er im Stande die Sprache von dem durch sie Dargestellten abzusondern oder sie für sich anzusehen und sie einer Vergleichung mit dem zu unterwerfen, was sie ausdrücken soll; und in diesen Operationen ist alsdann ihre wissenschaftliche d. h. die historisch-vergleichende Betrachtung gegeben. Daß wir sie wie uns selbst empfinden und zugleich auch außer uns anschauen können, wie wir uns in der Geschichte unseres Volkes anschauen, das erhebt sie zu dem würdigsten Gegenstande aller Wissenschaft, zu dem vielleicht einzigen, weil nur in ihr Subject und Object Eins sind, nur ist ihr der reinste Ausdruck des Körperlichen, der Klang, sich in unmittelbarer Vereinigung mit dem Geistigen findet, nur in ihr die eigentliche Persona, der von Gott durchhauchte, durchtönte Körper lebt.

Außer der eben dargelegten Ansicht, die den frühen grammatischen Unterricht in der Muttersprache als eine Sünde an der innern Entwicklung des Knaben bezeichnet, gibt es aber auch noch andere Gründe, die ihn zum Theil als bedenklich, zum Theil wenigstens als zweifelhaft erscheinen lassen. Wenn man nämlich behaupten wollte, er erleichtere das Erlernen fremder Sprachen, so müßten darüber bestimmte günstige Erfahrungen vorliegen, die dem Verfasser bis jetzt noch weder privatim noch auf literarischem Wege bekannt geworden sind. Jedenfalls aber müßte, wenn man auch zugeben wollte, daß der angegebene Zweck wirklich erreicht werde, er nach dem oben Gesagten doch nur auf Kosten der Muttersprache und somit der eigenen besseren Entwicklung erreicht werden, und dies wäre eine Herabwürdigung der Muttersprache. Ferner wird dieser sogenannte grammatische Unterricht, der ja doch keine eigentliche Grammatik der Muttersprache zum Gegenstande hat, sondern mehr einen Auszug dessen aus ihr, was allen Sprachen gemeinschaftlich ist, nicht verfehlen dem Schüler nur eine vermeintliche Kenntniß der Muttersprache beizubringen, die ihm — wie denn Halbheit immer dümelhaft macht — späterhin ein weiteres Studium unnütz erscheinen läßt. — Will man endlich denselben im Interesse der Redeübungen, für die in dem Publikum aus eigenthümlichen Gründen große Sympathien vorhanden sind, in Anspruch nehmen; so ist dies für die bezeichnete Stufe schon deswegen zu verwerfen, weil dieselben, ohne auf das Gebiet der freien Production zu gerathen, nicht im Vortrage von schriftlichen durch den Schüler verfaßten Arbeiten bestehen können, und über Vorlesen oder über den Vortrag auswendig gelernter gedruckter Stücke nicht hinausgehen dürfen.

IV.

Der vorbereitende deutsche Unterricht.

Da nun die Muttersprache die einzige Sprache ist, welche auf Schulen eine wissenschaftliche Behandlung zuläßt, da eine solche Behandlung jedoch vor dem 14. Jahre nicht eintreten kann, jede andere aber eine doppelt schädliche Wirkung hat, da gleichwohl vor dieser Zeit eine Pflege der Muttersprache und eine Vorbereitung der Schüler auf den

späteren wissenschaftlichen Unterricht wünschenswerth ist; so entsteht die Frage: wie soll ein Unterricht, der diese Absicht hat, geleitet werden?

Vor allen Dingen muß hier zuerst gefordert werden, daß der Unterricht gehandhabt werde in ächt religiösem Sinn und Geiste, (Offenb. Joh. 14, 7.), in der Atmosphäre dieser unmittelbaren Wahrheit, die das Gemüth keusch macht und kräftigt, die auch der Sprache ewig jugendliche Reinheit und Frische verleiht. An diesen obersten Grundsatz schließt sich ein zweiter, secundärer an: er fordert vom Schüler Schweigen, d. h. schweigendes, inniges, in steter Sammlung und Empfänglichkeit gehaltenes sich Hingeben an den Gegenstand des Unterrichts. Diese Sabbathstille in der Seele des Schülers zu erringen und zu erhalten, ist die wesentlichste Thätigkeit des Lehrers; die Abwehr alles Störenden, der eigenen Trägheit, der fremdartigen Gedanken und Neigungen, das ist die Thätigkeit des Schülers; er arbeitet nicht an dem Objecte, sondern an dem, was sich dem Eingange desselben in ihn widersetzt. Bei dieser ruhigen Empfängniß der Gegenstände und vermöge des geräuschlosen Wachsens derselben in seiner Seele wird auch die an den Gegenstand gebundene Sprache in gleicher harmloser Sicherheit entfaltet, namentlich muß die Sprache, durch welche der Gegenstand in und an ihn gelangt, nothwendig mit diesem zugleich sein Eigenthum werden. Um sprechen zu lernen muß man schweigen und hören können. Diese Haltung des Schülers, dieses Verfahren von Seiten des Lehrers soll sich aber nicht bloß auf die Schule (denn außerhalb derselbe ist jeder Erwachsene, der dem Kinde nahe kömmt, sein Lehrer), und in dieser nicht bloß auf den deutschen Unterricht beziehen, sondern auf jeglichen; denn durch jeden Unterricht erhält der Schüler Unterricht in der deutschen Sprache und deshalb muß jedes Lehrers Sprache rein und überall dem Gegenstande angemessen sein.

Das Nächste, was sich im deutschen Unterrichte (nach dem ersten Lesenlernen) darbietet, ist der Unterricht im orthographisch richtigen Schreiben. Da nun bei unserer Orthographie alles auf grammatische Einsicht ankömmt, indem sie (im Unterschiede von der französischen und englischen Sprache) ihrer Grundlage nach durchaus mit den Gesetzen der grammatischen Lautlehre zusammenfällt, *) so müßte, wenn bei den Schreibenden überall grammatische Einsicht vorhanden wäre, die Orthographie Bestimmtheit und consequente Einheit haben, und so würde sie bald von der Jugend gelernt sein, wie Alles, was innere Regel und Gesetz, was Zusammenhang hat. Aber sie hat sich seit der Erfindung der Buchdruckerkunst als eine Sache der Mode gestaltet, der zufolge diese Generation so, die andere anders schreibt, nicht etwa wie es eine Veränderung der Aussprache mit sich führen möchte, sondern wie schriftstellerische Autoritäten, denen selbst die Frage um Orthographie, überhaupt um Grammatik, ganz gleichgültig war, oder Grammatiker, die der Verwirrung mit nicht hinlänglicher Sprachkenntniß entgegen getreten, es angaben. Daher ist es denn gekommen, daß nur wenige, wie sie schreiben, mit Bewußtsein schreiben, und daß man in der Orthographie mit einem grammatischen und einem ungrammatischen Theile zu thun hat. In jenem ersten wird man streng sein müssen, d. h. keinen Fehler gegen die Etymologie der Wörter, gegen die grammatischen Lautverhältnisse der Sprache dulden; im zweiten kann man nachsichtig sein, d. h. Abweichungen von dem an sich Wandelbaren, von dem, was als willkürliche Sagung dasteht, zulassen, besonders wenn eine verständige Absicht dabei einleuchtet. Dies gilt auch besonders beim Unterricht in der Orthographie, der am besten ohne allen und jeden grammatischen Apparat ertheilt würde, der nach dem vorhandenen Lesebuch ein Kind auf demselben rein praktischen Wege orthographisch schreiben lehrte wie lesen, und sich dabei eigentlicher Regeln und technischer Unterscheidungen, überhaupt all des Grammatischen enthielte, was für den orthographischen Unterricht nicht durchaus nothwendig wäre. Müßen die Redetheile dabei bezeichnet werden, so geschehe dies, aber ohne alle Definition, nur durch die in der latein. Grammatik herkömmlichen Bezeichnungen, nicht aber durch deutsche, die zugleich auch die Sache erklären wollen; schon darum, weil sie sich am Ende jeder Grammatiker selber anders macht, wodurch die entsetzliche Verwirrung in der grammatischen Terminologie bei uns entstanden ist, die sonst in keinem Lande Europas eingerissen. (S. 80—82. die sehr ergötzliche Parodie derselben aus Jean Paul.)

Schemata von Flexionsformen, in diejenigen Systeme zusammengestellt, die wir starke und schwache, erste und zweite Declination und Conjugation nennen, braucht der Knabe, der noch kein wissenschaftliches Interesse damit verbindet, nicht auswendig zu lernen; denn auch ohne diese Zusammenstellung existiren diese sämtlichen Formen für ihn

*) Baßernagel gibt von S. 60—78 eine Menge trefflicher auf einer gründlichen Laut- und Wortlehre fußender orthographischer Bestimmungen; so neben Gelegentlichem von S. 62—70 über s, f, ß, ff und ihre Unterschiede; von 71—75 über die großen Anfangsbuchstaben; von 75—77 über das Dehnungs- h.

in der Sprache. Im Lernen der Declinations- und Conjugationsformen einer fremden Sprache versammeln sich ihm bald genug die entsprechenden Formen seiner Muttersprache; die disjecta membra des Systems, das er längst gekannt, aber verflochten in den weiten Organismus der Sprache, treten in Reihe und Glied, mühlos, als zum Verständniß der fremden Tabellen von selbst gehörig. Eben dies gilt von dem Syntaktischen, weniger von der Laut- und Wortlehre, von der Einzelnes, als die Lehre vom Geschlecht der Substantive, zu Weiterem auffordert. So ruft die fremde Sprache eine Erkenntniß der Muttersprache hervor, deren sich der Schüler dennoch nur als einer Erkenntniß der fremden Sprache bewußt ist. Freilich kann deshalb auch der Unterricht in der fremden Sprache nicht eher beginnen, als bis der Schüler in seiner Muttersprache die angemessene Gewandtheit und Erfahrung hat. Um aber den im Vorhergehenden angedeuteten Weg mit möglichster Sicherheit einzuschlagen, ist es nothwendig, daß der Lehrer der fremden Sprache in einer Klasse zugleich auch der Lehrer des Deutschen sei; während alle übrigen Lehrer, jeder innerhalb der Schranken seines Faches, mit ihm auf die Entwicklung des mündlichen und schriftlichen Ausdruckes hinwirken, und zwar im Allgemeinen dadurch, daß sie sich bei der mündlichen Mittheilung in einem reinen dem Gegenstande angemessenen deutschen Ausdrucke bewegen, besonders aber noch, daß sie zu bestimmten Zeiten directe Uebungen in schriftlichen und mündlichen Darstellungen vornehmen, in den letzteren öfter, in den ersteren vierteljährlich ein- bis zweimal. Die schriftlichen Darstellungen müssen durchaus sorgfältig gearbeitet vom Schüler verlangt und vom Lehrer genau bis in's Einzelne durchgesehen, an fehlerhaften Stellen bezeichnet und dann vom Schüler verbessert werden. Die in grammatischen und orthographischen Einzelheiten sich zeigenden Ungleichheiten, die bei dieser vielseitigen Einwirkung denkbar sind, werden dadurch beseitigt, daß man die Entscheidung darüber ohne Weiteres an den Sprachlehrer verweist. Auf diese Weise wird das Verhältniß des Sprachlehrers ein anderes als es früher war. Wenn man erkennt, daß die Sprache in jedem Lebensalter ein Product der Gesamtbildung des Menschen ist, so kann man billiger Weise nicht verlangen, daß der deutsche Sprachlehrer dem Schüler diese Bildung allein geben soll; nicht einmal die Lehrer überhaupt geben ihm dieselbe, aber jeder trägt seinen Theil dazu bei, und für diesen ist er verantwortlich. Kann der deutsche Sprachlehrer allein dem Schüler nicht den Grad von Bildung geben, in dessen Gefolge sich eine reinere Sprache einfindet, so kann er die letztere noch weniger anticipiren, und könnte er es, so dürfte er es nicht, da Sprache ohne Inhalt Lüge ist. Er verfährt mit Bezug auf seinen Gegenstand, wie jeder andere Lehrer in seinem Fache; *) sein Gegenstand aber ist die Nationalliteratur, die dem Schüler zuerst in einem geeigneten Lesebuch entgegentritt. Die Uebungen des mündlichen und schriftlichen Ausdruckes, die er vorzunehmen hat, bestehen zunächst in lauten, ein richtiges (d. h. hauptsächlich das Falsche der Landesmundart vermeidendes) und besonnenes Lesen erzielenden Leseübungen, bei denen auf Gefühl und Empfindung um so weniger Gewicht zu legen ist, als in der Regel der Knabe, im Falle er Gefühl hat, dasselbe eher verschließt als kund gibt; während, wenn ihm dasselbe abgeht, keine Anleitung in der Schule es hervorzubringen vermag, sondern ihn nur irre führt. Zum Lesen mit Empfindung gehört (wie zu den freien schriftlichen Productionen) eine gewisse Reife der Entwicklung, und außerdem noch Talent und wenn der Lehrer vor dieser Reife den Schülern Empfindungen aufredet, wenn er ihnen sagt, was sie empfinden sollen und sie anleitet dies nachzusagen, so thut er doppeltes Unrecht. Dann muß der Lehrer ein Lesestück, wie es gerade die Beschaffenheit seiner Größe und seines Inhaltes mit sich bringt, mehrmals und öfter lesen lassen und jedes allzurasche Uebergehen zu Neuem (Attisches Lesen, nach Apostelgesch. 17, 21.) bei den Schülern zurückhalten, indem bei flüchtigem Eilen vom einen zum anderen nichts recht erkannt und Eigenthum des Schülers wird, ja im Gegentheil eine verderbliche innere Unstätigkeit Nahrung erhält. Das Lesebuch kann auch noch ergänzt werden durch andere Schriften, aus denen der Lehrer vorliest, oder die er dem Schüler mit nach Hause gibt, damit er sich für die Schule vorbereitend selber lese; auch durch mündliche Erzählung kann diese Erweiterung statt finden.

Außer den orthographischen und den Leseübungen muß noch vor allem an das Lesebuch das mündliche und schriftliche Wiedergeben des Gelesenen oder Gehörten angeknüpft werden. Bei beiden Arten von Uebungen hat der Lehrer in seinen Verbesserungen auf Grammatisches (in Wort- und Satzformen) und Synonymisches zu sehen, bei den mündlichen noch besonders auf die Aussprache, das Unrichtige aber nur als solches zu bezeichnen, ohne es selbst zu verbessern; denn dies muß der Schüler thun. Für die Bezeichnung der verschiedenen Arten von Fehlern kann er sich besonderer Zeichen bedienen und bei vorgerückteren Schülern auch schriftliche Fehlerarbeiten mit Angabe des Grundes anfertigen lassen.

*) Doch wohl mit einer schon durch den Gegenstand gegebenen Vermehrung der mündlichen und schriftlichen Uebungen.

Weniger aber sollen die Lesestücke des Lesebuches Gegenstand des Auswendiglernens sein, wozu man sich besser gleichgültiger Dinge als Vocabeln, Zahlen und Namen oder einzelner Stücke aus fremden Sprachen bedient. Mit dem, was schön und uns werth ist, vereinigen wir uns durch die Liebe, die von ihm ausgeht, und durch die Schönheit; das Auswendiglernen stört dies Verhältniß. Lesen und immer wieder Lesen ist das Mittel, durch welches man sich etwas der Art aneignet, zu inwendigem Wissen bringt und was man recht inwendig weiß, weiß man auch leicht auswendig. Lehrt der Lehrer auf eine solche Weise die Schüler das Gelesene innerlich festhalten, dann wird das Auswendiglernen von Lesestücken, welches auch schon durch das freiere Wiedererzählen des Gelesenen ersetzt wird, nicht nothwendig erscheinen. Noch mehr aber ist zu warnen vor dem, was man das Deklamiren auswendig gelernter Stücke nennt, wenn man dabei der Sache durch Geberden- und Mienenpiel, das auf die Schaubühne gehört, aufhelfen zu müssen glaubt. Man vergißt ganz und gar dabei, daß man in einem stillen Kreis nicht sehen, sondern nur hören will, wie sich ein poetischer Sinn über Gegenstände der Empfindung ausspreche, oder wie große Thaten durch die Macht der Worte ewige Dauer erhalten können. — »Die hervortretende Persönlichkeit des Vortragenden bewirkt gerade das Gegentheil von dem, was sie bezweckt; sie zerstört das idealische Bild, das sich der feinfühlende Zuhörer von selbst macht.« — »Die wahre Poesie ist zu heilig für mimische Lebhaftigkeit, und zu geistig für fühlbare Darstellung; sie kommt aus dem Unsichtbaren und Töne allein sind ihr Organ.« *)

Durch die vorstehenden Mittheilungen aus dem Wackernagel'schen Büchlein ist wohl jedem mit der Literatur über unseren Gegenstand bekannten Leser klar, daß der Verfasser dem Unterrichte in der Muttersprache in Beziehung auf Bedeutung, Zweck und Behandlungsweise eine ganz andere Stellung gibt, als derselbe bisher gehabt. Sieht man auf die Art und Weise, wie er den höheren Schulunterricht überhaupt und insbesondere den deutschen als den Weg faßt, der zu einer naturgemäßen, schlichtes, wahrhaftiges Wesen erzielenden Entwicklung, der zu acht vaterländischer Gesinnung und all dem Trefflichen hinführt, was nach jeder Seite hin dieselbe charakterisirt; so kann und darf man ihm Achtung und Beifall nicht versagen. Auch derjenige der in Beziehung auf die Mittel im Einzelnen, durch die Wackernagel seinen allgemeinen Zweck erreichen will, nicht überall mit ihm einverstanden ist, wird wohl fühlen, daß bei der Wichtigkeit der in Anregung gebrachten Fragen nicht vom Standpunkte einer fertigen Ansicht, eines in sich abgeschlossenen Unterrichtssystems gegen dieselben abzuurtheilen sei; er wird, wenn er anders das Unterrichtsgeschäft mit Verstand und praktischem Sinne betreibt, wohl wissen, wie leicht Unterrichtssysteme in ihrer praktischen Anwendung zu einem leeren Formalismus herabsinken können, wenn sie nicht bei dem, der sie anwendet, auf eine genaue Kenntniß der jugendlichen Natur überhaupt, des Wesens der jugendlichen Entwicklungsfähigkeit und des Verhältnisses der verschiedenen inneren Kräfte des Kindes zu einander gegründet sind; und daß daher eine besonnene und wahrhaftige Prüfung das einzige Mittel ist in solchen Dingen das Gute und haltbare zur Anerkennung zu bringen, wie auch das Verfehlte als solches nachzuweisen. **) Ich gestehe gerne, daß ich, wenn auch weit entfernt mit W. in Allem über-

*) Mittheilungen aus einem bei Wackernagel S. 100 — 102 befindlichen Briefe Ulrich Pegner's.

**) Der Verf. der ein Schulprogramm durchaus nicht für den geeigneten Ort hält eine Polemik über Gegenstände des Unterrichts zu führen, kann sich hier gleichwohl einiger Bemerkungen nicht enthalten, zu denen ihn eine in dem von Heinrich Viehoff herausgegebenen Archiv für den Unterricht im Deutschen 2c. 2c. (1. Jahrg. 2. Heft S. 210 — 225) enthaltene Anzeige des Wackernagel'schen Lesebuches veranlaßt, zumal da ihn ein stillschweigendes Uebergeben derselben bei der Wahl seines Gegenstandes und bei seiner Ansicht von der Sache leicht zum Vorwurfe gereichen könnte. Er ist nämlich der Meinung, daß, wenn Herr W. Becker (Verf. der Anzeige) sein am Schlusse seiner abgebrochenen Anzeige kundgegebenes Vorhaben, in der weiteren Fortsetzung derselben ebenso wenig mit kahler Lobhudelei als mit wegwerfendem Tadel W's Ansichten über die deutschen Aufsätze, über den grammatischen Unterricht 2c. 2c. zu besprechen, auch in Beziehung auf das bereits über das Lesebuch Gesagte festgehalten hätte, er wohl schwerlich durchweg eine solche Animosität gegen denselben würde verrathen haben. Wenn nämlich die Nebeneinanderstellung Wackernagel's und Bone's in der genannten Anzeige im Allgemeinen das Resultat liefert, daß von Hrn. B. am ersteren Alles getadelt, am zweiten Alles gelobt wird, und dies schon an sich auffallend ist; so verräth sich der Mangel eines vorurtheilslosen, und wie ihn die Wichtigkeit der Sache verlangt, gerechten Standpunktes in der Beurtheilung des Einzelnen durchweg. Ich führe hier nur Folgendes an: S. 211 wird Bone's Einleitung in sein Lesebuch für uniere Klassen als einfach, klar und gediegen, wie das Ganze, zu dem sie als eine wichtige Zugabe in angemessenem Verhältnisse stehe, gerühmt, und von ihr gesagt, daß sie selbst von Schülern höherer Klassen, deren Verstand schon etwas gereift sei, mit Nutzen gelesen werden könne. Wenn man nun fragt: was

einzuftimmen, dennoch in sehr wesentlichen Punkten meine Ansichten durch dessen Büchlein berichtigen zu müssen geglaubt habe, nehme aber auch für mich das Recht in Anspruch, in dem folgenden sich wesentlich auf den deutschen Unterricht in unteren und mittleren Klassen beziehenden Abschnitte dasjenige hervorzuheben, worin ich von ihm abweiche.

Der Umstand, daß die Muttersprache zu dem Schüler in einem ganz andern Verhältniß steht, als eine fremde, bedingt auch eine wesentlich verschiedene Unterrichtsweise. Bei dem Beginn des Unterrichts in der Muttersprache kennt der Schüler schon die Wörter und ihre Bedeutungen, die Wortformen, Wortverbindungen oder Constructionen und Wendungen derselben in einem gewissen, seiner Entwicklung entsprechenden Umfange. Gleich ist freilich nicht bei Allen die Förderung in diesen Dingen, indem hierbei, wie bei allem Lernen, einmal auf die Bildungsfähigkeit des Kindes, und dann auf die Art der früheren, in der Familie und unmittelbaren Umgebung statt gehabten Einwirkung viel ankommt; zu gelegentlicher Nachhülfe bei unrichtiger Aussprache, beim Mangel des passenden Ausdrucks, bei falschen Verbindungen wird sich daher manche Gelegenheit darbieten, und zwar nicht allein in den deutschen, sondern in allen Unterrichtsstunden; doch braucht dasjenige, was der Schüler in diesen Dingen mitgebracht, nur erweitert, und durch anhaltende, nach bestimmten und festen Gesichtspunkten von Seiten des Lehrers geleiteten Uebungen geläufiger zu werden. Auswendiglernen von Paradigmen der Declinationen und Conjugationen aus einem grammatischen Lehrbuche ist völlig überflüssig, indem der Schüler weder durch ihre Kenntniß bessere, noch ohne dieselbe schlechtere Resultate hinsichtlich des Gebrauches seiner Muttersprache liefert. Wackernagel hat daher ganz recht, wenn er ihre Kenntniß, soweit sie zunächst nothwendig, durch das Erlernen der fremden Sprachen erzielt wissen will. Was könnte das Lernen der Paradigmen, was die Unterscheidung in starke und schwache Declination u. an sich nützen, wenn der Schüler nicht zugleich auch die ganze Masse des Materials nach Endungen und allen Ausnahmen durch Auswendiglernen sich aneignete? Dies aber möchte schwerlich der Mühe verlohnen, indem es Kräfte und Zeit in Anspruch nimmt, die zu etwas Anderem weit besser zu verwenden sind. Weiter unten will ich andeuten, in wie weit auch auf diese Dinge, aber ohne Grammatik und grammatisches Auswendiglernen, Rücksicht genommen werden muß. Was also der Schüler bei der fremden Sprache von vorn herein sich aneignen muß, das sprachliche Material, dessen Flexion und Verbindung, hat er der Hauptsache nach in der Muttersprache; lernen muß er dagegen, wie das, was er hat, zur schriftlichen Darstellung angewendet wird, und dabei ist zunächst zu erreichendes Ziel richtiges Schreiben des einzelnen Wortes (Anwendung der Rechtschreibungslehre) und richtige Fassung des Satzes (Anwendung der Satzlehre oder Syntax). Um Mißverständnisse zu vermeiden, bemerke ich hier, daß ich unter schriftlicher Darstellung für die Bildungsstufen, um die es sich hier handelt, für die untern und mittlern Klassen unsrer Gymnasien, durchaus nur ein

haben Schüler oberer Klassen mit (doch wohl für den Lehrer bestimmten) Einleitungen in Lesebücher für untere Klassen zu thun? so wird einem, wenn man weiter liest, sogleich klar, warum dies als ein Vorzug bei B. one bemerkt wird; denn nun kommt W's vierter Theil zur Sprache. Eltern und Lehrer werden vor dem Ankaufe desselben für ihre Pflegebefohlenen gewarnt und auf den Zusatz „für Lehrer“ aufmerksam gemacht, weil eine Einleitung in Gesprächsform ein neues und pikantes Ding sei und ein Knabe vor dem warnenden Beisatze gewiß eben so wenig zurückschauern, als durch geheimnißvolle Zeichen auf dem Titelblatte (meint Hr. B. damit vielleicht die Vignette, die der Verleger mit den Anfangsbuchstaben seines Namens: S. G. L. = S. G. Liesching hat auf den Titel setzen lassen?) oder über dem Text des Lesebuches (es sind die drei Buchstaben J. N. G. = im Namen Gottes) irgend wie gefördert oder angespornt werden würde. Darum also die in incriminirendem Tone gemachte Verwarnung? Was hätte denn W. noch mehr thun können, als den Zusatz „für Lehrer“ auf den Titel setzen, um diesem nach jeder Seite hin als unberufen erscheinenden Tadel des Hrn. B. vorzubeugen? In ähnlicher Weise ist größtentheils der übrige Tadel gehalten. So, wenn S. 213 W's Bild von einem schönen durch Mannigfaltigkeit der Formen und Pflanzen anziehenden Garten, dem er ein Lesebuch vergleicht, in eine Baumschule oder in einen Gemüsegarten umgewandelt wird in der Absicht W's Arbeit als eine gemachte zu bezeichnen; so, was S. 218 und 219 von Unsicherheit über den eigentlichen Zweck des Unterrichts, über Mangel an durchgreifenden praktischen Grundsätzen, über Rückschritte in der Methode und Hinführen zur Nacht des Mittelalters, und zwar ohne allen eigentlichen Beweis gesagt wird; ferner was S. 219 über die Unzweckmäßigkeit einzelner genannter Stücke aus W's Lesebuch, ferner was über die ungünstigen Umständen vorgebracht wird, unter denen das Lesebuch entstanden. Anderes was Hr. B. tadelt, ist theils von der Art, daß darüber die Alten mir wenigstens als noch nicht geschlossen erscheinen, z. B. das Eintheilen und Rubriciren unter bestimmte durch Ueberschriften bezeichnete Arten und Unterarten der Lesestücke; theils sind es Dinge, die W. selbst nur gelegentlich und zu weiterer besonnener Prüfung beigibt. Dahin gehören seine Bemerkungen über Mundarten und Aehnliches. Ich mache zum Schlusse Herrn Becker noch auf das Urtheil wahrscheinlich älterer und erfahrungreicher Schulmänner über W. aufmerksam, z. B. auf das, was Klumpp in der pädagog. Revue, Jahrg. 1843, Nr. 1 S. 35 u., und selbst auf das, was in demselben Feste der von W. hart angegriffene Dr. Ma ger sagt.

in dem gehörigen Stufengange gehaltenes schriftliches Wiedergeben von Gelesenem, und zwar Anfangs von oft Gelesenem, von Gehörtem und in unmittelbarer Anschauung durch den Unterricht oder die äußere Umgebung Dargebotenem verstehe, alles Andere aber, was darüber hinausgeht, namentlich die Darstellung abstrakter, oder solcher Gegenstände, zu deren richtiger Fassung eine, dem bezeichneten Alter unzugängliche Erfahrung gehört, in jeder Beziehung vom Uebel halte. Nun fragt es sich aber, auf welchem Wege soll das für die schriftliche Darstellung Geforderte am naturgemähesten erreicht werden? Man könnte sagen, daß auch hier der rein praktische Weg der beste sei, daß der Knabe, wie er sich Kenntniß der Wörter, wie er sich richtige Anwendung der Wortformen durch Redenhören und Selbststreben von Jugend auf erwerbe, und im Unterrichte das Erworbene anwende und nur durch Uebung erweitere, auch ebenso die unbewußt erworbene Verbindung der Wörter zum Satze, die er im Sprechen dokumentire, in schriftlicher Darstellung durch Nachahmen gelesener Muster üben weiter vervollkommene, und auf ähnliche Weise in Betreff der Rechtschreibung verfare, zu der er ja schon beim Lesenlernen in der Aneignung der Bestandtheile der Wörter den Anfang gemacht. Ich will über beide Punkte meine Ansicht mittheilen, und zunächst über den letztern.

Dhne alle-Frage ist, wie die Sache jetzt steht, der Unterricht in der Orthographie eine sowohl für den Lehrer, als für den Schüler sehr trockene und undankbare Sache, indem nicht die ursprünglichen Lautverhältnisse unsrer Sprache und deren gesetzmäßige Entwicklung allein es sind, was als Norm für die Rechtschreibung dient; eine Menge Willkürlichkeiten, wie sie die zu verschiedenen Zeiten wechselnde Mode mit sich gebracht, hat sich bei derselben eingeschlichen, und verursachen in Verbindung mit dem Umstande, daß nicht allen Lehrern in einer gründlichen Kenntniß unsrer ältern Sprachentwickelungen die Mittel zur Vergleichung gegeben sind, in vielen Dingen ein unbehagliches, unsicheres Schwanken. Man muß sich daher helfen so gut man kann, um einiger Maassen Bestimmtheit in die Sache zu bringen. Für den Unterricht scheint mir von Wichtigkeit zu sein, daß man in Ansehung des orthographischen Materials, wenn ich mich so ausdrücken darf, dasjenige, was nach den Gesetzen der grammatischen Lautlehre sich gestaltet, von dem unterscheidet, was mehr Sache des Zufalls oder der Willkühr ist. Das zu dem erstern Gehörige wird der Hauptsache nach vom Schüler theils wie das Lesen, oder vielmehr mit dem Lesen gelernt, theils hängt es mit der Etymologie und Flexionslehre zusammen. Dhne daß nun der Lehrer einen eigentlichen Cursus der Abstammungs- und Flexionslehre mit den Schülern durchnimmt, kann und muß er bei Aufstellung seiner hierher gehörigen orthographischen Regeln soweit es thunlich, d. h. so weit sich in der sprachlichen Bildung der Schüler Anknüpfungspunkte vorfinden, auf diese Dinge zurückkommen, indem dies Verfahren, ohne daß es zur Spielerei zu werden braucht, dem Lernenden den an sich trockenen Gegenstand angenehm macht und zugleich näher bringt. Die Fälle aber, wo mehr die Willkühr gewaltet, oder wo eigentliche Gründe entweder nicht vorhanden oder der Jugend nicht verständlich sind, die müssen auf rein praktischem Wege gelernt und durch stete Uebung zu sicherer Handhabung gebracht werden. Die Uebung, die überhaupt bei der ganzen Rechtschreibung das Beste thun muß, hat nun in bestimmter natürlicher Stufenfolge vorwärts zu schreiten; sie beginnt mit dem Abschreiben gedruckter oder an die Tafel geschriebener, dem Umfange und der Mannichfaltigkeit des Stoffes nach sich steigender Stücke. Hat man hierin die Schüler zur gehörigen Genauigkeit und Fertigkeit gebracht, so gehe man dazu über ihnen zu diktiren, und zwar fange man auch hier wieder vom Einfachen, etwa dem einzelnen Worte, an, und gehe nach und nach den Weg zum Größern und Mannichfaltigern weiter, bis man mit Hülfe steter genauere Andeutung und Verbesserung des Fehlerhaften auch hier Sicherheit beim Schüler erzeugt hat. Als weitere Uebungen schließen sich dann alle schriftlichen, von den Lehrern corrigirten, auch zu andern Zwecken unternommenen Arbeiten an; denn daß ein strenges, lange fortgesetztes Achten auf das Orthographische mitunter leider bis in die obern Classen noth thut, weiß gewiß Jeder, der mit der Sache zu thun gehabt. Aus dem Vorstehenden geht aber hervor, daß der Unterricht in der Rechtschreibung nicht etwa als ein abgeschlossener andern sprachlichen Unterrichte vorangehender Cursus zu betrachten sei, sondern vielmehr neben und mit Andern zugleich betrieben werden muß.

Was das zweite, zur schriftlichen Darstellung nöthige Erforderniß betrifft, die richtige Verbindung der einzelnen Theile des Satzes, die richtige Verbindung mehrerer Sätze zu einem kleinern oder größern, durch seinen Inhalt zur Einheit bestimmten Ganzen; so muß ich, um meine Ansicht darlegen zu können, zuerst auf den Zweck des deutschen Unterrichts an Gymnasien überhaupt hindeuten. Dieser ist ein zwiefacher: ein formaler und ein realer. Unter dem erstern verstehe ich nicht eine ausdrücklich zur Hauptaufgabe gesetzte Entwicklung der Verstandeskräfte der Schüler, eine Art für die Jugend zugeschnittener Logik, die man gerade durch den deutschen Unterricht, oder vielmehr durch ein vorherrschend grammatisches Betreiben desselben erzielen will, — denn alle Unterrichtsgegenstände, auf die

rechte Weise behandelt, tragen zur logischen Entwicklung der Jugend bei —, sondern ich verstehe darunter die Befähigung des Schülers auf eine, seiner ganzen Bildung angemessene Weise sich mündlich und schriftlich im Zusammenhange über einen Gegenstand ausdrücken zu können. Die reale Seite des deutschen Unterrichts bezweckt zunächst Kenntniß der Nationalliteratur, soweit sie einerseits der geistigen, andererseits der Charakterreise des Schülers zugänglich. *) Dabei scheint mir weniger auf das Extensive anzukommen, als auf das Intensive. Die Literatur als der in kunstvoller Form sich gestaltende Ausdruck dessen, was die Nation geistig und gemüthlich bewegt, soll wesentlich von den Seiten zur Jugend herantreten, die am geeignetsten sind, eben durch die Schönheit der Form auf das Gefühl für das Kunstschöne, durch ihren Inhalt aber, und das ist für die Schule der wichtigste Gesichtspunkt, auf die Gesittung und Gesinnung der Schüler einzuwirken. Ich kehre zu der formalen Seite des deutschen Unterrichts zurück, und zwar zunächst so weit sie die schriftliche Darstellung betrifft; und hier muß man zuerst die Frage aufwerfen: Ist es eine erreichbare Sache, die Schüler in der schriftlichen Darstellung zu bilden, ohne daß sie eine Einsicht in die grammatischen Verhältnisse des Satzes haben? Diese Frage muß ich entschieden verneinen, und so mit Wackernagel in Gegensatz treten. Er schließt durchaus jede, den Schüler zum Bewußtsein über das, was er sprachlich producirt, bringende grammatische Erörterung aus, indem er es für ein die innere naturgemäße Entwicklung störendes Reflectiren, für ein die natürliche Unbefangenheit vernichtendes, einseitiges Verständigmachen ausgiebt, was um so schlimmer wirken müsse, als es die Gewinnung einer Form anstrebe, der es an eigentlichem Inhalt fehle, und die daher gar leicht unwahr machen könne. Man sieht hier sogleich den Mann auf dem extremen Standpunkte, und wird unwillkürlich an das Ausschütten des Kindes mit dem Bade erinnert. Ich denke, auch hier, wie so oft, liegt die Wahrheit in der Mitte, und es giebt, wie ich hoffe darthun zu können, eine Mittelstraße zwischen grammatischem Mißbrauche und gänzlicher grammatischer Passivität, wie er sie will. Doch davon nachher.

Ganz consequent mit dieser seiner Ansicht verlangt er als eine Art Grundgesetz beim Unterrichte auf Seiten der Schüler das Schweigen. In meinem oben gegebenen Auszuge aus seinem Buche erscheint diese Forderung nicht einmal in ihrer ganzen Strenge, und es genüge hier die Hindeutung, daß er den Schüler beim Unterrichte durchaus in dem Zustande rein passiven Aufnehmens gehalten wissen will. Wenn dies in der bezeichneten Ausdehnung genommen schon auf der einen Seite eine Art von Widerspruch gegen die von ihm gemachte Forderung enthält, den Schüler zu mündlicher Production oder Reproduction zu befähigen, so scheint mir die Sache von pädagogischer Seite noch zweifelhafter. Wer wie ich, und sicherlich jeder Schulmann, die Erfahrung gemacht, wie indolent und geistig unerregt fast die Mehrzahl der Schüler ist, und wie wenig der Lehrer auch bei öfteren den Vortrag unterbrechenden Fragen eine Bürgschaft hat von der Theilnahme der Schüler am Unterrichte, die Wackernagel als leicht hervorgerufen anzunehmen scheint; wer den Mangel derselben bei dem am Schlusse jeder Stunde vorgenommenen Zusammenfassen der abgehandelten Gegenstände, oder bei noch größern Zeiträumen vorgenommenen Repetitionen wahrnimmt, der ist im Gegentheil keinen Augenblick zweifelhaft, daß es unerläßlich sei, den Schüler durch öfter eingeworfene zweckmäßige Fragen in stets gespannter Thätigkeit zu halten. Ich kann mir nur denken, daß Wackernagel durch eine Art Gespensterfurcht vor dem allerdings, oft bis zur Ungebühr angewandten Sokratifiren zu dieser Ansicht gelangt sei, die mit Erfolg verwirklicht im Lehrer einen Herenmeister voraussetzt. Hätte er hier sich etwas gemäßiget, und vom Lehrer das Hervorbringen äußerer und geistiger Ruhe, und das Verhindern jeder abspringenden, vorlauten, zur Zerstreuung führenden Beweglichkeit verlangt, eine Sache, die sich sehr wohl mit dem lebendigsten Unterrichte verträgt, so hätte er nach meiner Ansicht das Richtige getroffen.

Auf demselben Grunde, wie die Forderung der grammatischen Passivität und das Schweigen beruht noch ein Drittes, nämlich das, was er gegen das Auswendiglernen poetischer und prosaischer Stücke sagt. Mit einer Sentimentalität, die mir zu seinem übrigen Wesen gar nicht zu passen scheint (denn ich halte ihn für einen innerlich kerngesundem Mann), sieht er eine Art Entweihung solcher Stücke in dem Auswendiglernen, und nicht etwa allein in dem von allen Vernünftigen mit Recht verwünschten mechanischen Auswendiglernen, sondern auch in demjenigen, welches sich an ein vorhergegangenes Entwickeln und Erklären des Inhalts anschließt. Natürlich wer das sprachliche Bewußt-

*) Dies richtig herauszufinden macht die pädagogische Seite des Unterrichts in der Literatur aus. Eigentlich kritische Behandlung des Gelesenen, so wie das Anlegen irgend eines von einem bestimmten Standpunkte, etwa dem religiösen, aus genommenen Maßstabes der Beurtheilung, Beides scheint mir vom Nebel; das erstere macht naseweis und auf eine ungehörige Weise urtheilsüchtig, das zweite hebt den Begriff der Literatur gänzlich auf.

sein, welches für jeden Entwicklungsgrad vorhanden sein kann, abweist, wer ein rein passives Schweigen für die wesentlichste Grundlage des Unterrichts hält, der muß auch eine dem Standpunkte des Schülers entsprechende Erläuterung eines Lesestückes behufs eines bewußteren Auswendiglernens verwerfen. Wie aber, wenn Wackernagel der ein inwendiges Wissen solcher Stücke von den Schülern verlangt und erst dadurch ein auswendiges, sich am Ende doch auch hierzu des profanirenden Erklärens in etwa wenigstens bedienen müßte? Denn durch bloßes äußerliches Lesen kann doch wohl ein Stück, welches, wie Wackernagel annimmt, einer Erklärung für das Auswendiglern bedürfte, nicht inwendig gewußt werden. Doch genug hiervon, und nur noch die Bemerkung, daß ich unter jenem Erklären nichts mehr und nichts weniger verstehe, als dem Schüler den Zusammenhang der einzelnen, das Ganze bildenden Gedanken, zur Anschauung zu bringen, was bei zweckmäßig gewählten Stücken, wie sie Wackernagel's eigenes Lesebuch in so vortrefflicher Stufenfolge enthält, eben keine herkulische Arbeit ist. Ich komme nach dieser Abschweifung, die dasjenige zusammenfaßt, was mir in Wackernagel's Büchlein als unzweckmäßig erscheint und in genauem Zusammenhange steht mit dem Punkte, von dem ich ausging, nämlich der Charakterisirung seiner Ansicht von dem grammatischen Unterrichte, auf diesen wiederum zurück.

Ich habe mich oben gegen die Ansicht ausgesprochen, daß die schriftliche Darstellung ohne Einsicht in die grammatischen Verhältnisse des Satzes möglich sei und will hier näher auf die Sache eingehen. Wenn in Beziehung auf die Gestaltung der Wortformen in der Muttersprache das Erlernen einer fremden, besonders einer alten Sprache, für den zunächst liegenden Gebrauch von mir für ausreichend gehalten wurde, so muß ich dies in Beziehung auf das syntaktische durchaus in Abrede stellen, und vielmehr das umgekehrte Verhältniß als das richtige annehmen. Uebungen in der schriftlichen Darstellung werden gleich vorneherein beim Beginn des Unterrichts in der Muttersprache auf einem Gymnasium vorgenommen, so enge sie sich auch an ein einfaches Gegebenes anschließen mögen; dem Schüler hilft dabei wesentlich sein Sprachgefühl, nicht aber das, was er aus einer fremden Sprache entnehmen könnte; denn um so gleich hier den gewöhnlichen Fall anzunehmen, der Unterricht im Lateinischen kann auf der untersten Lehrstufe eines Gymnasiums (Sexta und Quinta), die ganz und gar mit der Erlernung der Formenlehre ausgefüllt wird, nur in sehr unmerklichem Grade auf die Entwicklung des Darstellungsvermögens in der Muttersprache einwirken, und vernünftiger Weise kann wohl nicht gefordert werden, daß sich der Schüler für seine Muttersprache innerhalb der einfachen Darstellungsformen halte, die ihm in der alten Sprache für diese Unterrichtsstufe gegeben sind. Anders verhält es sich auf der zweiten Lehrstufe (Quarta und Tertia), wo ihm in der Lektüre zusammenhängender Ganzen, wie sie die für diese Stufe in Anwendung kommenden lateinischen Schriftsteller darbieten, und in deren genauer schriftlicher Uebersetzung ein vortreffliches Mittel gegeben ist, die schriftliche Darstellung in der Muttersprache in materialer wie in formaler Hinsicht zu fördern, ohne daß auch hier dies ausreichend wäre. Auf der untersten Lehrstufe also muß in dem syntaktischen Bewußtsein und der darauf beruhenden richtigen Darstellung der Schüler weiter gefördert werden, als ihm die alte Sprache Mittel dazu bietet. Und hier nun handelt es sich wesentlich um die Frage: Soll dies durch eine äußere von dem Sprachgeföhle geleitete Nachahmung eines Gegebenen geschehen, oder auf dem Wege einer planmäßigen Entwicklung des sprachlichen Bewußtseins, wie es sich in der Einsicht in die Verbindung der Begriffe zum Satze und der Sätze unter einander kund gibt? Ich denke, daß der letztere Weg nicht allein der sicherer zum Zweck führende, sondern auch der naturgemäße sei. Denn einmal würde die äußerliche Nachahmung eines gegebenen Inhaltes bei allem Sprachgeföhle, was man bei dem Schüler voraussetzen kann, die Sache eben allzusehr auf dem Gebiete der Zufälligkeit und besonders bei mechanischen Schülern auf dem des gedächtnismäßigen Wiedergebens, und in Beziehung auf das innere Verständniß des Zusammenhanges auf dem der Unklarheit belassen, ein Verfahren, dessen Vertheidigung, geschweige denn dessen Rechtfertigung, wohl schwerlich gelingen möchte. Auf der andern Seite ist aber der gesammte Unterricht an unseren höheren Lehranstalten von der Art, daß bei dem Schüler ein sich Bewußtwerden des Einzelnen, so wie seiner Verbindung mit einem anderen Einzelnen und deren mehrerer zu einem Ganzen als unerläßliche Bedingung erscheint. Denn diese Operation tritt bei dem Erlernen der alten Sprachen schon auf dem Gebiete der Formenlehre ein; in dem Unterrichte im Rechnen und der Mathematik ist sie die eigentliche Seele; ja selbst in dem geographischen und dem historischen Unterrichte, was ist hier dasjenige, was man das Anschauliche nennt, anders, als ein Erkennen des Einzelnen und eine Verbindung mehrerer Einzelnen zu einem Ganzen, mögen die Gränzen auch noch so eng abgesteckt sein? Warum nun sollte dieser allgemeine Weg in Beziehung auf die Muttersprache und auf die schriftlichen Darstellungen in derselben aufgegeben werden? Wackernagel, so wie auch Hülsmann in Duisburg kehren in dieser Beziehung eine allzu mystische Seite

an den Tag. Beide sprechen sich in Betreff der Muttersprache gegen ein solches Verfahren aus und, wie mir scheint, ist es auch hier wieder die Furcht vor dem Extrem, die sie selbst zu ihrem extremen Standpunkte hintreibt. Diese Furcht ist aber wohl an sich nicht grade nothwendig; die Kraft der der ihrigen entgegengesetzten Ansicht ist, so viel mir bewußt ist, und ich habe auf die Erscheinungen in dieser Beziehung ziemlich genau geachtet, gebrochen. Wenige Schulmänner von Einsicht sehen das Heil des Unterrichtes in einer einseitigen Verstandesentwicklung und Aufklärerei; die Mehrzahl will allseitige Entwicklung ohne unnatürliches und den inneren Zusammenhang des jugendlichen Geisteslebens untergrabendes einseitiges Klugmachen. Die Heroen dieser rationalistischen Pädagogik haben wohl ihr Spiel am längsten getrieben; solche wenig hemmenden Erscheinungen waren zu allen Zeiten und in allen Richtungen vorhanden und wurden durch die gesunde naturgemäße Entwicklung dann, wann es Zeit war, jedesmal beseitigt; und so wird es auch in unserer Sache kommen.

Mir bleibt hier zunächst Wackernagel gegenüber nur übrig darzuthun, daß ein grammatischer Unterricht im Deutschen die innere jugendliche Entwicklung nicht störe, sondern ihr als eine ersprießliche und nicht abzuweisende Sache sehr wohl zu statten komme, wenn er auf die rechte Weise getrieben wird. Und welche ist denn nun die rechte Weise des grammatischen Unterrichts? Daß ich den ein grammatisches Lehrbuch im Sinne der Becker'schen Grammatik zu Grunde legenden Unterricht nicht darunter verstehe, mag schon aus mehrfachen Andeutungen im Obigen hervorgehen. Vor nunmehr zehn Jahren führte ich gleich nach dem Erscheinen der ersten Ausgabe des Becker'schen Leitfadens denselben in der dritten Klasse unseres Gymnasiums ein, in der mir damals der deutsche Unterricht übertragen war. Ich unterließ dabei nicht, mich selbst mit Becker's System aus seinen größern Werken bekannt zu machen, und that dies nicht ohne eine Vorliebe für die Sache, die ich mit mehreren meiner Amtsgenossen damals theilte. Die Arbeit den Leitfaden den Schülern zugänglich und verständlich zu machen war keine geringe, und ich tröstete mich dabei mit den zu erwartenden Erfolgen; diese jedoch wollten sich nie so recht weder in der mündlichen noch schriftlichen Handhabung der Muttersprache herausstellen, und ich fand am Ende, daß die Schüler zwar etwas gelernt, daß sie zum Theil wenigstens ein allgemeines grammatisches System nach seinen Grundzügen, aber keine deutsche Grammatik im Kopfe hatten. Der Grund der Erscheinung ist darin zu suchen, daß diese Art Sprachphilosophie, deren Erfassung nur für den gereifteren von concret-sprachlichem Wissen unterstützten Verstand natürlich und von Interesse ist, dem 10—15jährigen Knaben aber, da ihm alle materielle Vermittelung einer solchen Abstraction fehlt, durchaus inhaltsleer, und somit auch für die praktische Anwendung so gut wie nicht vorhanden sein muß. Ich habe wohl hier nicht nöthig zu bemerken, daß ich von einer andern Seite her vor den grammatischen Bestrebungen und Leistungen Becker's große Achtung habe, glaube aber, daß er selbst wohl schwerlich Form und Fassung und grammatische Terminologie seines Leitfadens für die beiden untern Lehrstufen eines Gymnasiums für geeignet halten kann. Wenn ich nun dennoch der Ansicht bin, daß grammatischer Unterricht von vorne herein und zwar vorzugsweise in der Satzlehre nöthig sei, so muß derselbe daher anderer Art sein, als der eben bezeichnete. Der deutsche Unterricht auf Gymnasien beginnt mit der Lektüre; sie ist es, an die sich zunächst alles dasjenige anschließt, was im Interesse der Muttersprache getrieben wird; und dahin gehört auch das Grammatische. Die eigentliche Grammatik aber ist hier eine lebendige, nämlich der Lehrer selbst. Er ist fürs Erste der einzige Leiter des Schülers in dieser Beziehung. Das Behufs der Lektüre eingeführte Lesebuch muß darum mit ganz Einfachem beginnen, und in einem wohlberechneten Fortschreiten vom Leichteren zum Schwerern, vom Einfachen zum Zusammengesetzten dem Schüler den Stoff liefern, dessen er grade jedesmal zu seiner nach allen Seiten hingehenden Förderung bedarf. Es wird ein Stück gelesen; der Lehrer bringt nun seine Schüler, welche zunächst die Sache nur von Seiten des Inhaltes interessiren wird, zum vollständigen Verständnisse desselben und zwar nicht dadurch, daß er vornehm interpretirt, und den Schüler mit einem Notizenkram behelligt, der für ihn nichts Anziehendes haben kann, auch nicht dadurch, daß er nach der besonders bei redseligen Menschen so beliebten Umschreibungsmanier die Sache verwässert und auseinander moralisirt; sondern dadurch daß er durch passende Fragen das für den Schüler Neue an bereits in ihm Vorhandenes anknüpft: und dies gilt eben so sehr von dem Grammatischen, wie von jeder nöthigen anderen Erklärung. Denn wie kann der Inhalt eines Gedankens richtig aufgefaßt werden — und das wird man doch wohl nicht für eine überflüssige oder gar gefährliche Sache halten — wenn nicht auch zugleich seine äußere Form genau erkannt wird. Zur Erkenntniß der Form aber gehört, daß der Schüler an der Lektüre und durch dieselbe zur Einsicht in die verschiedenen Satzarten gebracht werde, und zwar wie oben schon angedeutet, allmählig und in steter Berücksichtigung seines Alters und seines Entwicklungsstandpunktes. Hier ist auch der Ort, wo er ebenfalls auf dem Wege mündlicher Mittheilung seines Lehrers dasjenige

was er zur Berichtigung oder zur Erweiterung seines Sprachgefühls in Beziehung auf Etymologie und Formenlehre nöthig hat, erhält, und zwar auch dies wieder nach einer gewissen Stufenfolge, wie sie in der Natur des Gegenstandes begründet ist. Es versteht sich von selbst, daß alles so Gelernte zugleich auch durch die schriftliche Darstellung befestigt und zum Eigenthume des Schülers gemacht werde. Die Uebungen in derselben haben sich in Beziehung auf Form immer ganz genau an die Stufenfolge anzuschließen, welche die Lektüre und die bei ihr nöthige Erklärung an die Hand geben, so daß sie immerfort als eine Gewährleistung erscheinen, daß für den Schüler beim Lesen nichts Wesentliches verloren gegangen ist. Auf diesem Wege wird der Schüler dahingelangen, daß er in der Mitte der zweiten Lehrstufe eine ziemlich vollständige Syntax in seiner Muttersprache (was ihm für die Aneignung der syntaktischen Verhältnisse in fremden Sprachen die wesentlichste und natürlichste Unterstützung gewähren muß), und aus der Etymologie dasjenige kennt, was ihm bis dahin nothwendig gewesen. Ueber die Stufenfolge dieses grammatischen Unterrichtes noch weiter unten ein Wort. Bei Erfassung der Form ist aber, wie natürlich, das Grammatische das Einzige nicht, was berücksichtigt werden muß; denn die Form sprachlicher Darstellung stuft sich nach einer gewissen Gliederung ab, als deren für diese Bildungsstufen weiteste Kategorie die Form des Ganzen oder die Stilform erscheint, und die durch die Form der Perioden und der einzelnen Sätze herabgehend mit der einzelnen Wortform endet. Die richtige Erfassung des gegebenen Inhaltes wird aber nur durch die geeignete Berücksichtigung aller dieser die Form im Ganzen wie im Einzelnen bildenden Momente bedingt.

Wenn ich mir nun in der dargelegten Weise den grammatischen Unterricht an die Lektüre geknüpft denke, so muß ich, um Mißverständnissen vorzubeugen, noch hinzufügen, daß nicht die ganze Lektüre durch dieselbe absorbiert werden darf. Denn dies wäre auf der einen Seite eine Quälerei der Jugend, in der auf diesem Wege wohl schwerlich die Liebe sich entwickeln würde, auf welche eine für die geistige Bildung so wichtige Sache, wie die National-Literatur, die gerechtesten Ansprüche hat; auf der anderen Seite würde die tiefere Bedeutung der Lektüre, die Einwirkung auf das Schönheitsgefühl und auf die Gesinnung und Gesittung des Schülers sehr wesentlichen Abbruch erfahren. Ohne nun ein zwiefaches Lesen, ein cursorisches und statarisches anzunehmen, was am Ende wohl nur auf ein oberflächliches und nichtoberflächliches hinauslaufen würde, halte ich es für geeignet, daß das Lesestück zuerst ganz und ohne alle Unterbrechung je nach seinem Umfang von einem oder mehreren Schülern gelesen werde, damit so derjenige Eindruck erzeugt wird, der nur bei einer völligen ungetheilten Hingabe an einen Inhalt denkbar ist. Ein abermaliges Lesen berücksichtigt den Gedankenzusammenhang und die Form des Ganzen, wobei es leicht ist, den Schüler in der geeigneten Spannung zu halten. Dann gehe man auf das Grammatische über. Der Lehrer, der bei diesem seinem Unterrichte für jede Bildungsstufe im Grammatischen ein Ganzes zu erzielen hat, muß demgemäß von den syntaktischen Grundbegriffen an vorwärtsschreitend, wie oben schon bemerkt, durch die drei unteren Klassen hindurch die ganze Satzlehre durchnehmen und zwar in folgender Abstufung. Er knüpft an die einfachsten Lesestücke zuerst die Lehre vom einfachen Satze, ohne daß mehr als nur ein geringer Theil des ganzen Lesestückes dazu verwendet zu werden brauchte, übt denselben nach der grammatischen Begründung durch die schriftlichen Darstellungen ein, bis er die Schüler hierin zur Festigkeit gebracht. Schon hieraus geht hervor, daß der kleinste Theil der für die Lektüre bestimmten Zeit auf die eigentliche Grammatik verwendet wird, indem die für jeden Standpunkt nöthigen Begriffserklärungen bald genug dem Schüler durch sein in ihm vorhandenes Sprachgefühl vermittelt sind und die schriftliche Praxis für die Befestigung der Sache das Wesentlichste ist. Zudem bleibt ein ganzer Jahreskursus (Sexta) für diese syntaktischen Uebungen, die zusammengenommen mit dem, was aus der Formenlehre und Etymologie auf diese Stufe gehört, höchstens den vierten Theil der für den gesammten Deutschen Unterricht bestimmten Zeit in Anspruch nehmen dürfen. In gleicher Weise ist mit der Lehre vom erweiterten Satze auf der folgenden Stufe (Quinta) zu verfahren und hier noch der Theil von der Lehre des zusammengesetzten Satzes zu behandeln, der sich mit dem beigeordneten Satze befaßt. Die weitere Lehrstufe (Quarta) hat alsdann den untergeordneten Satz zu ihrem Gegenstande; daher gehören hierher auch diejenigen Uebungen, welche Verwandlungen beigeordneter Sätze in untergeordnete und umgekehrt untergeordneter in beigeordnete betreffen. Auf der folgenden Lehrstufe (Tertia) wird die ganze Satzlehre wiederholt und daran die Verbindung von Sätzen zu Satzperioden geknüpft; und da die theoretische Seite des letzteren Punktes ebenfalls wieder wenig Zeit in Anspruch nimmt, und auch hier die schriftliche Darstellung das Beste thun muß, so bleibt auf dieser Stufe noch Zeit genug im zweiten halben Jahre eine wöchentliche Lehrstunde auf ältere deutsche Grammatik zu verwenden; denn nur auf diesem Wege läßt sich, wie Wackernagel mit Recht behauptet, eine gründliche Einsicht in die deutsche Etymologie erzielen. Und dieser grammatische Unterricht, vorausgesetzt, daß in den oberen Klassen

die deutschen Stunden von zwei auf drei vermehrt würden, durch die obere Lehrstufe fortgeführt, möchte im Stande sein dem abgehenden Gymnasialschüler eine angemessene Kenntniß seiner Muttersprache auch von Seiten ihrer grammatischen Entwicklung beizubringen und somit den Vorwurf beseitigen, daß man auf unseren Gymnasien, während man den Schülern genauere Kenntniß von mehreren griechischen Dialekten, und im Lateinischen die Unterscheidung des Sprachgebrauches der einzelnen Entwicklungsperioden der römischen Literatur zumuthet, den Unterricht in der Muttersprache nur auf die äußere Erfassung des Neuhochdeutschen ausdehne. Auch möchte die Aufnahme der älteren Dialekte von der realen Seite aus, wenn anders eine nationale Bildung erzielt werden soll, höchst wichtig sein; denn auch im Altdeutschen, wie in jeder selbstständig entwickelten Sprache, ist die äußere Form unmittelbarste Geschichte, indem sie der in die Erscheinung tretende Ausdruck eines Innern ist, das durch eine Uebersetzung niemals verstanden, und nur dem Gedanken nach paraphrasirt werden kann. Doch dies führt mich über meine Aufgabe hinaus und sei nur gelegentlich bemerkt. Hier nur noch die Frage: Sollte ein grammatischer Unterricht in der oben dargelegten Weise irgendwie unnatürlich einwirken auf die Entwicklung überhaupt und namentlich auf das Verhältniß des Knaben zu seiner Muttersprache? Ich bin vom Gegentheil überzeugt und meine Ueberzeugung stützt sich auf praktische Erfahrung. Ich erinnere hier auf der einen Seite nur an dasjenige, was ich oben über den Charakter des Gesamtunterrichts an höheren Lehranstalten gesagt habe, nämlich daß überall eine geistige Thätigkeit unbedingt nothwendig sei. Auf der anderen Seite mache ich auf den großen Unterschied aufmerksam, der da statt findet zwischen der Methode, die, ausgehend von einer grammatischen Theorie als allgemeiner Form, das Material unserer Muttersprache gleichsam wie eine weiche Masse in dieselbe hineindrückt, und zwischen derjenigen, die an das für den Schüler lebendige sprachliche Gebilde, wie es in der Rede erscheint, auch das bewußte Verständniß anknüpft. Die erstere besteht in der Erzielung abstrakter Formen, die an sich für den Schüler inhaltsleer, und somit ohne Leben und Wahrheit sind, und in ihrer Anwendung gar leicht in leeren Mechanismus ausarten; während die zweite vom Schüler in Beziehung auf die Muttersprache nur dasjenige verlangt, was er in allen Gegenständen des Unterrichts leisten muß, wenn derselbe rechter Art sein soll.

Inzwischen weiß ich recht wohl, daß keine Methode an sich im Stande ist den Lehrer zu machen und den rechten Unterricht: die beste, in schlechte Hände gelegt, wird zu einem für Lehrer und Schüler langweiligen, mehr verderblichen als förderlichen Formalismus. Hier gilt es nur über einige Punkte des Unterrichts in der Muttersprache allgemeine Grundsätze darzulegen, die ich besonnener Prüfung zu unterwerfen bitte.