

I.

Über den deutschen Unterricht an höheren Lehranstalten.

Der Titel, den ich lediglich der Kürze halber gewählt habe, giebt über den Inhalt der folgenden Zeilen keinen genauen Aufschluß. Es wird in der Hauptsache nur über den deutschen Unterricht in den unteren und namentlich in den mittleren Klassen gehandelt werden; und da auch über die stilistischen Übungen im Deutschen nur nebenbei Andeutungen gemacht werden, so beschränken sich die folgenden Ausführungen im wesentlichen auf die Unterweisung in der Grammatik und die Behandlung des Lesestoffs in den unteren und mittleren Klassen. Die hierher gehörigen Fragen sind so oft Gegenstand der Betrachtung gewesen, daß niemand erwarten wird, hier etwas Neues zu finden; doch wird eine kurze Zusammenstellung einiger Meinungen vielleicht dem einen oder dem andern nicht unwillkommen sein.

Daß auf höheren Schulen ein Unterricht in der deutschen Grammatik zu erteilen sei, wird jetzt wohl von niemand bestritten. Aber darüber ist bis jetzt noch keine Einigkeit erzielt, wie er zu erteilen sei. Freilich wird wohl kaum jemand noch behaupten, daß die deutsche Sprache wie eine fremde zu lehren sei; denn der Unterricht in derselben ist nicht voraussetzungslos, sondern die Schüler bringen eine gewisse Kenntnis der Muttersprache mit in die Schule, besonders da wir hier von dem Eintritt des Schülers in die Sexta an rechnen müssen. Der Unterricht hat hier also die Aufgabe, das im Geiste des Schülers bereits vorhandene Sprachmaterial zu bearbeiten: zu sichten, zu berichtigen, zu vervollständigen, zu ordnen, zusammenzufassen.

Um der Beantwortung der Frage, wie der Unterricht in der deutschen Grammatik zu erteilen sei, näher zu kommen, müssen wir uns klar darüber werden, welchen Zweck der grammatische Unterricht auf der Schule verfolgt. Der grammatische Unterricht kann auf der Schule nicht Selbstzweck sein, d. h. die Grammatik darf auf der Schule unmöglich um ihrer selbst willen gelehrt werden. Die Betrachtung grammatischer Verhältnisse gehört der Wissenschaft, nicht der Schule an; denn da die Grammatik nur an und in der Sprache in die Erscheinung tritt, so kann sie von derselben losgelöst auf der Schule nicht behandelt werden; derartige Abstraktionen sind nicht Sache der Schule, ganz abgesehen davon, daß der jugendliche Geist sie zu fassen unfähig ist.

Kann der grammatische Unterricht nicht Selbstzweck sein, so muß er also höheren Zwecken dienen. Diese Zwecke sind zweierlei Art: der grammatische Unterricht soll den Schüler 1. zum Verständnis der Hauptwerke unserer neueren Klassiker, soweit dies nach seinem Bildungsgrade möglich ist, und 2. zum korrekten Ausdruck in der deutschen Schriftsprache führen. — Giebt man dies zu, so muß man auch einräumen, daß die Unterweisung in der Grammatik einerseits mit der Lektüre, andererseits mit den stilistischen Übungen (dies Wort im weitesten Sinne genommen) in irgend eine Verbindung gebracht werden muß. Damit soll nicht gesagt sein, daß man diese drei Sachen bunt durcheinander gemischt werden sollen. Aber zum Verständnis — ich will nicht sagen eines Lesestücks — aber doch mancher Stellen eines solchen ist eine gewisse grammatische Erläuterung notwendig, ebenso wie häufig, um für einen Gedanken den korrekten Ausdruck zu finden. Nun aber kommt es doch oft vor, daß man zu diesem Zwecke Sachen gebraucht, die in der Grammatik noch nicht behandelt worden sind; denn weder die Lesebücher noch auch die Schüler thun uns immer den Gefallen, nur solche grammatischen Erscheinungen zu bringen, die dem bereits behandelten Pensum angehören. Auch kann man oft aus irgend einem Grunde nicht umhin, bekannte grammatische Erscheinungen mit einem Satze, den der Schüler liest oder selbst bildet, in Verbindung zu bringen. Es kommt noch hinzu, daß man bei dem Schüler nicht die Meinung erwecken darf, als ob die Grammatik mit dem übrigen deutschen Unterricht nichts zu schaffen habe, d. h. daß sie eben um ihrer selbst willen gelehrt werde; denn der Schüler würde nicht begreifen, was das solle.

Die oben ausgesprochene Ansicht ist schon früher von verschiedenen Seiten aufgestellt worden. So sagt z. B. Wilmanns (Progr. d. Gymn. z. grauen Kloster, Berlin 1871 S. 5): „Als Ziel und Princip des deutschen Unterrichts möchte ich aber diesen Gesichtspunkt (eine möglichst umfassende, sichere Kenntnis der sprachlichen Mittel) nicht aufstellen; denn er würde, mit Konsequenz durchgeführt, eine traurige Einseitigkeit zur Folge haben. Angemessener erscheint es mir, die Notwendigkeit eines systematischen Unterrichts in der deutschen Grammatik aus der Aufgabe einer sorgfältigen Litteraturbetrachtung herzuleiten.“ Dies würde sich auf den ersten der beiden oben aufgestellten Punkte beziehen. Was den zweiten Punkt betrifft, so sieht man leicht, „daß, wo Fehler gemacht werden können, auch eine Lehre möglich sein muß, sie zu vermeiden.“ Dies ist auch in den Lehrplänen von 1882 ange-

deutet, wenn gesagt wird, ein Unterricht in der deutschen Formenlehre und Syntax sei nötig, da der Gebildete über gewisse Punkte der Formenlehre und Syntax seiner Muttersprache bestimmte Kenntnisse gewonnen haben müsse, um nicht für Fälle des Zweifels und der Schwankung dem Zufall und dem subjektiven Belieben preisgegeben zu sein. Hiernach könnte es scheinen, daß nur das, worüber Zweifel möglich sind, Gegenstand des Unterrichtes sein sollte, oder in weiterem Sinne das, wogegen erfahrungsmäßig verstoßen wird. Und es versteht sich von selbst, daß man darauf ein Hauptaugenmerk richten muß. Wollte man aber dies allein zum Gegenstand grammatischen Unterrichtes machen, so würde man sich eben so sehr einer „traurigen Einseitigkeit“ schuldig machen, als wenn man die Grammatik um ihrer selbst willen lehren wollte, denn dem Schüler würden Bruchstücke ohne inneren Zusammenhang übermittelt werden, aber keine grammatische Erkenntnis. Eine solche kann nicht gewonnen werden, ohne daß die grammatischen Erscheinungen und Verhältnisse im Zusammenhange betrachtet werden. Damit ist aber nicht gemeint, daß nun der grammatische Unterricht in „leerstem Formalismus“ ausarten solle; ein solcher wäre nicht nur unfruchtbar, sondern sogar schädlich, denn nichts ermüdet den jugendlichen Geist mehr als Reflexion und Abstraktion. Auch ist es nicht die Meinung, daß der Unterricht in der Grammatik in der Reihenfolge eines Systems zu erteilen sei, sondern es soll ihm ein System zu Grunde liegen und schließlich — wenn auch nur in relativer Vollständigkeit — gewonnen werden und zum Bewußtsein der Schüler kommen. In diesem Sinne kann man einen systematischen Unterricht in der Grammatik verlangen.

Es ist oben versucht worden nachzuweisen, daß der Unterricht in der Grammatik von der Lektüre und den stilistischen Übungen nicht getrennt werden kann; er darf aber auch nicht davon getrennt werden. „Schon der Gesichtspunkt, daß der Schüler die Sprache eines Lesebuchs möglichst genau verstehen lernen soll, führt darauf hin, dieses als Arbeitsfeld für die Grammatik zu benutzen. Noch mehr aber empfiehlt sich die Methode deshalb, weil der Schüler für den Sprachstoff in der Regel ein größeres Interesse hat, wenn er aus den ihm bekannten Lesebüchern entnommen ist.“ Dabei ist natürlich vorausgesetzt, daß dadurch die Wirkung des Lesebüchchens auf die Schüler nicht wieder vernichtet wird; doch davon weiter unten. Auch solche, welche eine selbständige, von dem übrigen Unterricht losgelöste Behandlung der Grammatik verlangen, räumen ein, daß die Form von dem Inhalte nicht getrennt werden darf; denn man könnte behaupten, „daß dadurch wesentlich Zusammengehöriges in der Sprache zu sehr getrennt würde; denn zwischen Inhalt und Form findet ein so inniger Wechselverlehr statt, daß das eine ohne das andere nicht denkbar ist.“

Gegen die Verbindung der Grammatik mit der Lektüre und den stilistischen Übungen sind indes auch Bedenken laut geworden, besonders zweierlei: man fürchtet erstens, daß der Inhalt unter der Betrachtung der Form leiden, und zweitens, daß bei nur gelegentlichen Hinweisen der grammatische Unterricht erfolglos bleiben werde.

Beiden Befürchtungen mag etwas Wahres zu Grunde liegen, aber sie sind dennoch nicht zutreffend. Man hat das Verlangen, die Grammatik mit der Lektüre zu verbinden, vielfach so gedeutet, als ob ein Lesebuch nun in seine grammatischen Bestandteile „zerpflückt“ werden solle. Ich weiß nicht, ob solches in Wirklichkeit je geschehen ist: geschähe es aber, so wäre es unverantwortlich. Ebenso ist es natürlich unstatthaft, „ein besonders geeignetes Lesebuch einmal zur Repetition in seine grammatischen Bruchstücke“ zu zerlegen, auch wenn man der Meinung ist, daß sich gerade an solchen Versuchen erkennen lasse, was die Schüler gelernt haben. Durch das Zerpflücken würde nicht nur der Eindruck des Ganzen verwischt, sondern dem Schüler würde eine solche Fülle von grammatischen Erscheinungen vorgeführt werden müssen, daß er davon schier erdrückt oder in große Verwirrung gesetzt würde.

Ebenfalls hat man die „gelegentlichen“ Hinweise häufig mißverstanden. Man hat gemeint, dies solle bedeuten, daß es in das Belieben eines jeden Lehrers gestellt sein solle, je nach seinen persönlichen Neigungen und seinem persönlichen Wissen und Können gelegentlich irgend etwas aus dem Gebiete der Grammatik zum Besten zu geben. Auch dies wäre ein verkehrter Weg. Gelegentliche Hinweise sind als solche zu verstehen, welche dann gegeben werden, wenn die Lektüre (oder sonst etwas) Gelegenheit, d. h. Anlaß dazu giebt, nicht aber als willkürliche. Denn nach Willkür darf nicht geschaltet werden, sondern es muß ein bestimmter Plan zu Grunde liegen. Einer jeden Klasse muß also ihr Pensum zugewiesen sein, und dies Pensum muß am Schluß des Jahres absolviert sein. Wie und in welcher Reihenfolge es absolviert wird, muß aber dem Ermessen des Lehrers anheimgestellt werden, und er wird auf die einzelnen Erscheinungen aufmerksam machen, wie sie sich gerade darbieten, nicht — wie oben schon gesagt — indem er ein Lesebuch zerpflückt, sondern er verweilt während einiger Zeit bei einer oder einigen unter einander ähnlichen Erscheinungen und geht dann zu einer neuen über. Das so Gewonnene kann in besonderen Stunden zusammengestellt, geordnet und gruppiert werden. Auf diese Weise erhält der Unterricht in der Grammatik Leben, sonst ist sie selbst tot und tötet auch den Geist der Schüler.

Auch diejenigen, welche eine selbständige systematische Behandlung der Grammatik verlangen, verkennen den Wert nicht, der in dem Anschluß des grammatischen Unterrichtes an die Lektüre und die stilistischen Übungen liegt. „Es ist nun freilich nicht in Abrede zu stellen, daß diese Art der Behandlung viel fruchtbarer und geistbildender für die Jugend ist als der trockene, einseitig grammatische Unterricht, der die Jugend ohne lebendige Anschauung und Übung läßt.“ Ein anderer „will den Teil von Wahrheit nicht verkennen, der in der analytischen Methode

liegen mag. Es ist gut, nicht toten Stoff zu überliefern, die Selbstthätigkeit anzuregen, auffinden zu lassen, wo es angeht."

Hiermit wären wir zugleich bei einem anderen Punkte angekommen, nämlich daß man nie mit der fertigen Regel vor die Schüler treten, sondern die Regel aus den Beispielen auffinden lassen soll. „Ein formaler Gewinn kann dem Schüler aus der Behandlung der deutschen Sprache nur erwachsen, wenn seine Beobachtungsgabe in Anspruch genommen wird, wenn er angeleitet wird, in den sprachlichen Erscheinungen, die ihm bekannt sind, das Gemeinsame zu erkennen und die Fülle von Einzelheiten unter allgemeine Gesichtspunkte zu gruppieren.“ (Wilmanns a. a. O. S. 4). Das so Gefundene behält der Schüler leichter, als wenn die Regel von außen an ihn herantritt. Doch seien Regeln sowohl wie Definitionen weder zu lang noch stilistisch zu kompliziert; dies würde wiederum der Behaltbarkeit schaden. Übrigens sei man namentlich mit Definitionen sparsam und suche lieber das Gefühl des Schülers zu wecken und so zu bilden, daß er das, um was es sich handelt, richtig herausfinde; das ist besser als alle Definitionen, denn diese sind für den Geist des Schülers meistens viel zu abstrakt. Auch verzichte man lieber auf Vollständigkeit als auf Deutlichkeit.

Wenn man auf die oben angedeutete Weise analytisch oder induktiv verfährt, so hat man noch einen andern Vorteil, nämlich daß die Regel sich dem Schüler „als die in und mit der Sache gegebene Notwendigkeit“ darstellt. Der Schüler soll also einsehen, daß das, was er schon vorher gewußt oder geahnt und unbewußt angewendet hat, gar nicht anders sein kann. Daher ist auch ein etwa eingeführter Leitfaden der Grammatik nur „heranzuziehen, um die gefundenen Resultate zu bestätigen.“ Auf diese Weise ist auch nicht zu fürchten, daß „der Unterricht in trockenem Regelwerk und in mechanisches Auswendiglernen oder auch in abstrakte, theoretisch-wissenschaftliche Vertreibung des Gegenstandes ausarte.“ Denn „es würde gegen eine gesunde Pädagogik verstoßen, die genannten Unterrichtsstoffe systematisch nach Regeln auswendig lernen zu lassen. Derartige Aufgaben würden das Gedächtnis der Schüler ganz unnötiger Weise belästigen und jedes praktischen Wertes entbehren. Auch ist es ein mißliches Ding, auf dem grammatischen Gebiete den untrüglichen Gesetzgeber spielen zu wollen. Die Schule soll niemals vergessen, daß die Sprache in einem lebendigen Flusse begriffen ist und gar oft den Zwang der starren Regel verspottet.“

Wie sollen nun die Pensen auf die einzelnen Klassen verteilt werden? Zwei Wege sind möglich, entweder nach dem Prinzip geradliniger Fortsetzung oder nach dem Prinzip konzentrischer Kreise. Auf die erste Weise würde also z. B. zunächst Orthographie, dann Flexion (Formenlehre), endlich Syntax gelehrt werden. (So Wilmanns a. a. O.) Dies erregt schwere Bedenken. Schon auf der untersten Stufe sprechen doch die Schüler in Sätzen, sie lesen Sätze, sie sollen Sätze in eine fremde Sprache übersetzen; es ist also unumgänglich notwendig, daß sie auch im grammatischen Unterrichte etwas vom Satze zu hören bekommen, natürlich nur das Allereinfachste. „Die grammatischen Formen und Verhältnisse werden zuerst im Satze und durch den Satz gebildet, führen nur dort ein wirkliches Leben: außerhalb desselben sind sie tote Abstraktionen. So systematisch es sein mag, mit den einzelnen Bestandteilen des Satzes zu beginnen und daraus den Satz mosaikartig zusammenzustellen, so wenig methodisch ist dies Verfahren, weil mechanisch und widernatürlich. Darum auch unfruchtbar. . . Nur wenn es dem Schüler zum Bewußtsein kommt, daß die grammatischen Formen und Beziehungen keine zufälligen, willkürlichen Erfindungen sind, die von außen an ihn herangebracht werden, sondern Offenbarungen seines eignen Denkens und Gestalten derselben Rede, die er im Munde führt¹⁾, wird er die Sprache wirklich begreifen, sie als Besitz erwerben, die er bisher nur ererbt hatte. Darum müssen ihm alle grammatischen Erscheinungen im Zusammenhange und in voller Funktion vorgeführt werden im Rahmen des Satzes.“ Hierbei sei gleich bemerkt, daß von der Satzlehre die Lehre von der Interpunktion nicht getrennt werden kann, sie ist sozusagen ein Stück der Satzlehre, wenigstens ein Anhängsel derselben. Muß also die Satzlehre schon auf der untersten Stufe begonnen werden, so ergibt sich von selbst, daß der ganze grammatische Unterricht nur nach dem Prinzip konzentrischer Kreise erteilt werden kann. Auf jeder folgenden Stufe kehrt immer dasselbe wieder, aber erweitert, vertieft, in anderer Beleuchtung.

Nach dem Gesagten kann nicht Wunder nehmen, daß wir immer und immer wieder der Forderung begegnen, daß das Lesebuch der Mittelpunkt des deutschen Unterrichts sein soll, sei es nun, daß diese Forderung allgemein oder nur für bestimmte (namentlich die untersten) Klassen gestellt wird. Dabei ist vorausgesetzt, daß die Lesebücher gerade dasjenige enthalten, was man für den grammatischen Unterricht gebrauchen will. Ob die landläufigen Lesebücher überhaupt den an sie billigerweise zu stellenden Anforderungen genügen, ist durchaus noch nicht ausgemacht. Es ist hier nicht der Ort, diese Frage näher zu untersuchen; ich verweise dafür namentlich auf eine Abhandlung von Hubatsch im Programm von Trarbach 1877. Doch muß ich für meinen Zweck einiges herausheben. Viele, wohl die meisten Lesebücher, namentlich auch die von Hopf und Paulsief, sind eine Art von Realencyklopädie. Dem Schüler wird aus allen Gebieten etwas geboten: Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung usw. Aber es wird doch wohl niemand behaupten wollen, daß dies dasjenige ist, was wir unter deutscher Litteratur zu

¹⁾ Man vergleiche hierzu die schönen Ausführungen Hilbrands in seinem Buche Vom deutschen Sprachunterricht usw. 3. Aufl. Leipzig und Berlin 1887.

verstehen pflegen.¹⁾ Die deutschen Stunden werden vielfach als Aschenbrödel des übrigen Unterrichts angesehen; in ihnen wird alles Mögliche behandelt, nur nicht Deutsch. Und doch soll wie auch schon oben angeführt in — der deutsche Unterricht den Zweck haben, auf die Lektüre der deutschen Klassiker vorzubereiten, aber nicht das zu behandeln, wozu in andern Stunden die Zeit fehlt. Dazu kommt, daß die meisten Lesestücke für den Schüler stilistisch viel zu schwer sind; gerade in dieser Beziehung wird zu wenig Rücksicht auf das allmähliche Fortschreiten vom Leichterem zum Schwereren genommen. Man sehe sich nur die folgenden beiden Sätze an, welche uns in dem Lesebuch von Hopf und Paulsief für Sexta (33. Aufl.) begegnen. S. 162: „Wohl die meisten unserer Leser haben das Eichhorn im Walde belauscht, wie es, hoch auf dem Tannenaste sitzend, mit den Vorderfüßchen den Zapfen hält und rüstig den platten Samen aus dem dichten und festen Blättergehäuse herausnagt, geradauf den schönen Buschschweif gestellt und die Ohren mit den feinen Haarpinselchen und rings umherblickend mit den lebhaften Auglein.“ S. 168: „Die Reise über diesen alten Bergpaß, den schon Augustus zu einer Heerstraße machte und Kaiser Konstantianus mit Meilensteinen besetzte, den die Römer, die Longobarden Franken und Deutschen so oft überstiegen, ist nur im Sommer und bei klarem Wetter ganz gefahrlos, bei stürmischem Wetter dagegen und im Winter, wo die vielen Spalten und Klüfte von Schnee verhüllt sind, dem fremden Wanderer ebenso mühselig als gefahrdrohend.“ Ich habe in dem letzten Beispiele den Hauptsatz durch den Druck hervorgehoben, damit die Zerissenheit des ganzen Satzes sofort in die Augen falle. Derartige Sätze kann der Schüler unmöglich durchschauen. Daß sich solche Sätze schon in dem Lesebuche für Sexta finden, ist die Folge davon, daß in den Abteilungen für Sexta, Quinta, Quarta immer dieselben Schriftsteller mit denselben Werken wiederkehren; von einem Fortschreiten vom stilistisch Leichterem zum Schwereren kann also nicht die Rede sein.

Andere haben wiederum vorgeschlagen, eigens zu dem Zwecke der Unterweisung in der Grammatik Lesestücke zusammenzustellen, d. h. sogenannte Musterstücke vorzuführen. Solche hätten jedenfalls den Vorzug, „daß die Schüler, auch was den Inhalt betrifft, mit ihren Gedanken auf einen und denselben Gegenstand gelenkt und dabei festgehalten werden.“ Man dürfte aber bei einem solchen Lesestück nicht zu lange verweilen, weil „dies die Schüler nur zu leicht ermüden und überdies ihren Ideenzirkel nicht genug erweitern“ würde. Andererseits wird darauf aufmerksam gemacht, daß ein Lesebuch, welches nach grammatischen Prinzipien geordnet und zusammengestellt würde, so daß es gleichsam als Beispielbuch zur Grammatik dienen könnte, sehr einseitig werden und seinen eigentlichen Zweck verfehlen würde. Es scheint also, daß man diese Frage eher zu verneinen als zu bejahen geneigt ist.

Es bleibt noch die Frage zu beantworten, woher die Beispiele zu nehmen sind, aus denen die Regeln abgeleitet werden sollen. Es wäre eine Möglichkeit, daß der Lehrer eine Anzahl Sätze nennt oder an die Tafel schreibt oder diktiert. Dabei sieht der Schüler zunächst nicht ein, was die Sätze sollen, namentlich wenn zwischen den einzelnen Beispielen kein innerer Zusammenhang besteht, „bis nicht er, sondern der Lehrer entdeckt, daß sie alle auf eine Regel reimen.“ Es bleibt also nur die Möglichkeit übrig, daß der Lehrer bei der Lektüre oder bei den stilistischen Übungen auf grammatische Erscheinungen hinweist und dies so lange wiederholt, bis das Gesetz, die Regel erkannt ist (vgl. oben). Eine andere Frage ist, wie die so gewonnene Regel geübt und befestigt werden kann. Soll der Schüler selbst Beispiele bilden? Dabei würde viel Ungeeignetes herauskommen. „Denn die eigne Erfindung bietet zu viel Schwierigkeiten, führt zu leicht auf Abwege und zu geistlosen und trivialen Bildungen.“ —

Von der Lektüre, soweit sie mit der Grammatik oder umgekehrt in Verbindung gebracht werden kann, ist oben gesprochen. Die Lektüre soll wohl Stoff zu grammatischen Betrachtungen hergeben, aber die Lesung eines Stückes soll nicht ohne Not durch grammatische Abschweifungen unterbrochen werden. Ebenso kann man natürlich nicht umhin, Stoff zu etwaigen Unterweisungen in der Metrik — falls man solche überhaupt für nötig und wünschenswert hält — den gelesenen poetischen Stücken zu entnehmen; aber auch hier soll man sich hüten, des Guten zu viel zu thun, damit nicht einerseits der Schüler mit zuviel Neuem überhäuft werde und andererseits die Wirkung des Stückes auf den Schüler Abbruch erleide. Ob man überhaupt auf das Versmaß eingehen soll oder nicht, darüber sind die Ansichten geteilt. Ich wüßte nicht, was man erwidern sollte, wenn jemand sagte: „Ich halte es nicht für notwendig, den Schüler beim Lesen von deutschen Gedichten mit dem Versmaß zu quälen. Im Rhythmus liegt ja offenbar sehr häufig ein großer Teil der Schönheit eines Gedichtes. Aber ich wage zu behaupten, daß ein einfaches, metrisch gutes Vorlesen desselben diese Schönheit meist hinlänglich auffällig macht und daß eine Kenntnis des Versmaßes hierzu gar nichts thut.“ Dazu kommt, daß die deutschen Verse sich schlecht in die metrischen Regeln der lateinischen (griechischen) Sprache einzwängen lassen. (vgl. Hilbrand a. a. O. S. 67).

Wo sich dem Verständnis eines Lesestückes Schwierigkeiten darbieten, sollen sie natürlich gehoben werden; allein die Besprechung soll sich von Alexandrinismus fern halten, aber doch so viel Erklärung wirklich beibringen, als nötig und pädagogisch thunlich ist, um dasjenige Verständnis im einzelnen zu erschließen, welches die notwendige

¹⁾ Lesebücher, die unsern Anforderungen entsprechen, sind die von H. Hessel, 2. Aufl. Bonn 1887. Auch die Lesebücher von Bellermin, Imelmann, Jonas und Suphan, Berlin, Weidmann sind nicht nach denselben Gesichtspunkten zusammengestellt, doch enthalten sie in dem proaischen Teil oft zu lange Stücke.

Vorbedingung der Wirkung des Ganzen auf Geschmack und sittliches Gefühl ist.“ (Laas, Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. 2. Aufl. Berlin 1886 S. 252.) „Allerdings ist hier auch das entgegengesetzte Extrem zu vermeiden; der Totaleindruck ist ohne das Verständnis des Einzelnen nicht möglich. Ebenso ungehörig wäre es andererseits, schiefe Auffassungen, Mißverständnisse, Irrtümer ruhig hingehen zu lassen.“

Die Erklärung eines Stückes kann zuweilen zum Teil vorweggenommen werden, d. h. ehe das Stück gelesen ist (vgl. Laas, a. a. O. S. 253 ff.) Man schiebt nämlich eine Inhaltsangabe voraus, sei es in Form einer Geschichte, sei es indem man an Bekanntes (entweder in der Erfahrung des Schülers unmittelbar Gegebenes oder bereits früher Gelesenes) anknüpft, und zwar, soweit es geht, in Form von Fragen. Hier hat der Lehrer natürlich dafür zu sorgen, daß nur die für das neu zu lesende Stück in Betracht kommenden Momente herausgehoben werden und daß der Genuß oder die Wirkung des Stückes nicht verkümmert oder geschwächt werde. Durch das eben beschriebene Verfahren wird das Interesse des Schülers für das neu zu lesende Stück ganz besonders geweckt. Dann bleiben nach der Lesung nur noch etwaige sprachliche Schwierigkeiten hinwegzuräumen, unbekannte Ausdrücke zu erklären u. dgl.

Billigt man dies Verfahren, so ist damit auch die Frage, ob man von den Schülern eine häusliche Vorbereitung auf die Lektüre verlangen soll, verneint. Es sprechen auch noch andere Gründe dagegen. Wenn ein Schüler ohne kundige Anleitung etwas liest, so liest oder versteht er zuweilen, um nicht zu sagen häufig, etwas falsch, und dieses falsch Aufgefaßte setzt sich dann in seinem Kopfe so fest, daß es große Mühe kostet, es wieder auszurotten. Eine solche Vorbereitung könnte höchstens auf höheren Stufen gefordert werden.

Damit hängt auch die Frage nach dem Musterlesevortrag des Lehrers zusammen. Daß er stattfinden müsse, darüber sind wohl alle einig; aber es herrscht noch keine Einigkeit darüber, wann er stattfinden soll, zuerst oder zuletzt. Diese Frage läßt sich auch kaum mit einem Worte entscheiden. Will man dem oben angedeuteten falschen Lesen und Auffassen vorbeugen, so muß der Lehrer zuerst lesen, d. h. bevor die Schüler lesen; dies hätte aber den Nachteil, daß die Schüler zu wenig Gelegenheit zur Selbstthätigkeit haben würden. Denn „es ist besser, daß die Schüler durch eignes Nachdenken den Sinn und die richtige Betonung zu finden gewöhnt werden, als daß sie nur dem Lehrer nachzusprechen brauchen.“ Dann erst kommt der Musterlesevortrag des Lehrers. Dabei ist natürlich nicht ausgeschlossen, daß bei besonders schweren Stücken oder Teilen eines Lesestückes die Vorlesung des Lehrers vorausgeht, eben um Mißverständnisse und schiefe Auffassungen zu verhüten. Auch ist es vielleicht besser, daß auf der untersten Stufe zunächst das Vorlesen des Lehrers zuerst stattfindet. —

Den Schüler in die Werkstatt des Schriftstellers einzuführen, ist nicht statthaft; das Lesestück soll so, wie der Schriftsteller es uns gegeben hat, auf das Gemüt des Schülers wirken. Aber es ist — auch schon auf der untersten Stufe — ein Hauptaugenmerk auf die Gliederung der Lesestücke zu richten. Der Schüler soll die einzelnen Teile eines Stückes erkennen lernen und den Inhalt derselben in einem Satz, vielleicht zuerst in einer Frage, später aber in Form einer Überschrift angeben können. Es ist hier aber natürlich nur von den Hauptteilen, nicht von kleineren Unterabteilungen die Rede. Dabei kann der Schüler zunächst auf die einzelnen Teile aufmerksam gemacht werden, indem der Lehrer sagt: „Hier ist ein Teil zu Ende,“ oder indem er nach der Lesung eines Teiles innehält. Überhaupt müssen größere Stücke immer abschnittsweise gelesen werden. Doch hat man sich vor allzu langen Stücken zu hüten, da es den Schülern schwer wird, den ganzen Inhalt solcher Stücke zu bewältigen. Hat der Lehrer den Inhalt durch die lebendige Vorführung der Hauptmomente in ihrer logischen Aufeinanderfolge durch orientierende Fragen zur vollen und klaren Anschauung gebracht, dann kann das Erzählen des Inhalts von Seiten des Schülers folgen; denn dies kann erst dann verlangt werden, und dazu ist der Schüler erst dann fähig, wenn er angeleitet ist, das Wesentliche von dem Unwesentlichen des gelesenen Stoffes zu trennen.

Zum Schluß ist noch kurz die Frage zu betrachten, was denn gelesen werden soll, und zwar 1. stilistisch, 2. inhaltlich. Was den ersten Punkt betrifft, so müssen die Lesestücke „in jeder Beziehung dem Standpunkte der Klasse angemessen sein, insbesondere darf der Satzbau im wesentlichen nicht über das zu absolvierende grammatische Pensum hinausgehen.“ Denn die Schüler sollen in dem Lesestück selbst jederzeit ein Muster sehen und zwar ein Stilmuster im weitesten Sinne des Wortes. (Man vgl. hierzu die oben angeführten Beispiele aus dem Lesebuch von Hopf und Pauls für Sexta). Der zweite Punkt ist oben schon berührt. „Der deutsche Unterricht soll nicht dazu dienen, allerlei Schönes, Gutes und Wissenswerkes an den Mann zu bringen, wozu sonst die Gelegenheit und die Zeit fehlt, und das alles bloß aus dem Grunde, weil dies am bequemsten in der Muttersprache geschieht.“ Ist, wie oben gesagt, das Ziel des deutschen Unterrichtes, die Schüler zum Verständnis der deutschen Klassiker zu führen, so muß auf dies Ziel gleich von Anfang an hingearbeitet werden, es muß vornehmlich das gelesen werden, was man unter deutscher Litteratur versteht, also zunächst Märchen, Sagen, Erzählungen, später auch Beschreibungen und andere stilistische Formen. Zurücktreten müssen, namentlich in den unteren Klassen, solche Lesestücke, die den Schülern völlig Fremdes, Entlegenes behandeln, da diese ein anschauliches Bild hervorzubringen nicht im stande sind, und da noch weniger der Schüler fähig ist, ihren Inhalt wiederzugeben.

[Faint, illegible text covering the majority of the page, likely bleed-through from the reverse side.]

