

Zum deutschen Unterricht.

Ein Schulprogramm ist zunächst bestimmt, den Ostergruss von Anstalt zu Anstalt zu tragen, wendet sich aber auch ans Haus als Einladungsschrift zu den öffentlichen Prüfungen, welche unser Schuljahr abschliessen. — Letztere Bestimmung war von Einfluss auf die Stoffwahl für diese Abhandlung, da ich hoffe, für den Unterricht in deutscher Sprache auch im deutschen Hause lebendigere Teilnahme zu finden. Der letzte Teil meiner Arbeit wendet sich ans deutsche Haus im besondern. — Für die Schule steht der deutsche Unterricht ohnehin im Mittelpunkte des Interesses, wie man aus den Zeitschriften ersieht, welche sich mit unserm heutigen Schulwesen befassen, namentlich aus den von O. Lyon herausgegebenen Monatsheften, die für unser Fach vielseitige Anregungen in trefflicher Auswahl verbreiten.

Nachstehende Zeilen verfolgen nicht den Zweck, neue Ratschläge zu erteilen, sondern sie wollen in erster Linie Rechenschaft darüber geben, wie und mit welchem Ergebnis solche verwendet wurden. Selbstverständlich handelt es sich dabei nicht um das ganze Gebiet des deutschen Unterrichts; ich habe mich vielmehr an die meiner Lehrthätigkeit zugänglichen Teile zu halten, so zwar, dass ich mich nicht in ermüdende Einzelheiten verliere. — Die meisten der hier niedergelegten Beobachtungen ergaben sich beim Unterricht in den unteren Klassen unsres Realgymnasiums bis zur Tertia aufwärts. Dass ich auf diesem Arbeitsfelde vor allem die Saat R. Hildebrands und E. Palleskes zu pflegen bestrebt war, will ich gleich hier vorausschicken; Sprachmeister und Sprechmeister ergänzen einander, wie ich glaube, in vielen Stücken aufs beste, — möchte sich Gelehrtentum und Künstlertum allerwärts zu schöner Ergänzung dienen. — Da ich aber jederzeit den Unterricht selbst als obersten Lehrmeister betrachtet habe, will ich auch im folgenden nichts wiedergeben, was sich nicht durch eine Reihe von Jahren mir als vorteilhaft erwiesen hat, und so möge man mich auch aus der Erfahrung richten. — Sollte unter dem hier Gebotenen dieses oder jenes gute Wort bemerkt werden, so hoffe ich, es werde eine gute Statt finden und Nachsicht für das übrige erwerben; sollte sich aber das Ganze geeignet erweisen, eine Richtigstellung von einsichtsvoller Seite hervorzurufen, so würde vielleicht mehr als ein Irrender auf den rechten Weg gebracht, und dann hätte ich ja der guten Sache auch gedient.

Fürs erste gedenke ich die Lese- und Denküben in den Kreis meiner Betrachtungen zu ziehen, sodann komme ich zu den Übungen im Vortrag und zur Behandlung der Mundarten in der Schule, hierauf folgt einiges über schriftliche Arbeiten, und zum Schluss möchte ich mir ein paar Worte an den Kreis des Hauses gestatten.

Bei Behandlung dieser Punkte wird mich der Grundsatz zu leiten haben, die beim Unterricht empfangenen Eindrücke einfach und unverfälscht wiederzugeben. Mit Bekämpfung gegnerischer Ansichten soll sich meine Abhandlung in keiner Weise befassen, da mir nichts ferner liegt, als eine Streitschrift zu liefern, zumal auf diesem ohnehin vielumstrittenen Gebiete und an dieser Stelle. — Um so lieber werde ich Gelegenheit nehmen, solcher zu gedenken, über deren gleichartige oder verwandte Meinungen und Bestrebungen mir hier und da erfreuende und ermutigende Kunde kam.

I. Lese- und Denküben.

Man möchte sich wundern, dass es an unsern Gymnasien und Realgymnasien überhaupt noch zu Leseübungen kommen kann, wenn man sich vergegenwärtigt, was alles in den deutschen Lehrstunden dieser Anstalten Platz finden soll. Unter Leseübungen müsste man doch eine anhaltende, zur Geläufigkeit hinführende Beschäftigung mit dem Lesen verstehen, und dazu wäre jeder der 20 oder mehr zur Klasse gehörigen Schüler mindestens einmal in der Woche heranzuziehen. Oder ist das zu viel? — Ich will keine Zweifel äussern, ob in den Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens die Unterklassen höherer Schulen immer mit den entsprechenden Altersstufen der Volksschulen wetteifern können; aber es ist nicht zu verschweigen, dass in den Lehrkreisen unsrer Anstalten selbst über mangelhafte Leistungen in diesen Fächern nicht wenig Klage herrscht, — daneben freilich auch über die knappe Zeit, welche uns zur Pflege derartiger Kenntnisse verfügbar ist. Ich gestehe, dass ich für alle die Lehrgegenstände, von denen ich hier reden will, nur dadurch Zeit gewinnen konnte, dass ich immer in den betreffenden Klassen den deutschen und zugleich den lateinischen Unterricht hatte. Dass Deutsch und Latein für dieselbe Klasse in einer Hand liege, ist eine Forderung, die für höhere Schulen kaum bestritten werden dürfte, auch wohl allenthalben so berücksichtigt wird, wie es mit den vorhandenen Lehrkräften nur irgend zu ermöglichen ist. — So hat mir denn das Abwälzen grammatischen Stoffes auf die Lateinstunden die Pflege des Lesens und weiterer Fertigkeiten im Deutschen ganz wesentlich erleichtert, ja eigentlich erst ermöglicht. Wie ich mir dabei das Verhältnis des lateinischen Unterrichts zum deutschen denke, wird später noch zu besprechen sein, da ich vorerst bei den Leseübungen verweilen möchte.

Die letztern erheischen, wie schon angedeutet, nicht wenig Zeit, wenn sie mit gutem Erfolg betrieben werden sollen, besonders da die Förderung — wenigstens im Lautlesen — gewöhnlich der Schule allein überlassen bleibt. — Vielfach werden wohl selbst kurze Gedichte oder Prosastücke nur brockenweise gelesen und erklärt. Aber wenn die Schüler nur wenige Zeilen vorzulesen haben, so täuschen sie über ihre Lesefertigkeit sich selbst und den Lehrer, da sie es lieben — wie bei den Klassenspaziergängen — immer ein wenig voranzueilen. Wenn nun beispielsweise von einem Gedicht jeder eine Strophe zugeteilt erhält, so kann man sicher sein, dass der Aufgerufene sein Stückchen allemal schon für sich durchbuchstabiert hat, ehe man dasselbe laut von ihm zu hören bekommt. Das mag bei Anfängern nicht schlechthin zu verwerfen sein, weil da erst eine gewisse Schüchternheit zu überwinden ist; wenn es aber andauernd dabei bleibt, so verkümmert die Anlage zum schlagfertig auffassenden und mitdenkenden Lesen gerade in den entwickelungsfähigen Jugendjahren. Dafür bildet sich ein Übel heraus, welches R. Hildebrand mit den Worten kennzeichnet: „Das rasche Augenlesen hilft nebst andern Einflüssen unsrer Zeit unser gesundes Empfinden und Denken zernagen, an dem doch aller Fortschritt hängt, alle Rettung aus den schweren Gefahren unsrer Zeit.“ — Dieses oberflächliche Durchfliegen mit den Augen, dem das innere Fassungsvermögen weder folgen will noch kann, gehört leider fast schon zu den üblichen Kinderkrankheiten, und es ist gerade in den untersten Klassen unsrer Schulen nachdrücklich zu bekämpfen. Der Heilung des Übels dient, wie ich glaube, nichts wirksamer, als eine sorgsame Pflege des Lautlesens.

Wie schnell wird mancher Schüler zu Hause mit einer Robinsonade fertig; soll er aber in der Schule einmal 10 Zeilen laut vorlesen, welches ton- und teilnahmlose Hervorstammeln der Worte, welches Missachten der Satzzeichen, welches sinnentstellende Raten und zu alledem welche unbeholfene Ängstlichkeit! Wie gedankenlos muss ein solcher Schüler daheim seine Unterhaltungsbücher durchfliegen, da er sich dort nicht wie in der Schule genötigt sieht, das Unverständene wiederholt und mit Bedacht zu lesen. Ist es ein Wunder, wenn solch ein stumpfer jugendlicher Leser schliesslich bloss noch von den unnatürlichsten Schauergeschichten Anregung empfindet? So viel man auch bessern Lesestoff für unsre Jugend beschaffen mag, sie wird sich immer wieder solchen ungesunden Reizmitteln zuneigen, wenn ihr nicht zu Gemüte geführt wird, wie sie vernünftigerweise lesen soll. Und hier müsste nun vor allem Beachtung finden, was Hildebrand von der Wirkung des lebendigen Sprechtones sagt (ausser im III. Teile seiner Schrift vom deutschen Unterricht lese man noch im IV. Teile darüber nach, 3. Aufl. Seite 85—88; dazu vergleiche

man: Palleske, Kunst des Vortrags, 13. Kapitel). Gewöhnt man die jungen Leser in der Schule an eine sinngemäße, ausdrucksvolle Betonung, so ist für ihr gesamtes Lesen viel gewonnen, und nicht nur für dieses allein. Denn die richtige Tonangabe erheischt ein scharfes, lebendiges Erfassen des Inhalts. Ohne diese innere Mitwirkung sollte überhaupt kein Lesen in der Schule zugelassen werden. Mögen sich auch einzelne dafür schwer zugänglich erweisen, im allgemeinen bestätigt sich Hildebrands Ausspruch (a. a. O. Seite 86): „Diese verschiedene Bewegung der Stimme, das Wunderbarste an der Sprache, das man wissenschaftlich kaum angefangen hat, wirklich zu beachten — dies Zarteste, Wichtigste, Geheimnisvollste bringen die Kinder in voller Reife fertig in die Schule mit, lebhafter als der Lehrer sie selbst noch hat, wenn auch zu natürlich, nicht ausgefeilt und mit Geschmack geformt.“ Was hier zunächst an der gewöhnlichen, unbeeugten Rede der Kinder beobachtet ist, das gilt es nun aufs Lesen zu übertragen. Gewöhnt man die Schüler, im deutschen Unterricht alles mit sinnreichem Ausdruck vorzutragen, so wird dies auch auf ihr heimliches Lesen günstig nachwirken. Dann erklingt ihnen innerlich alles wie ein fortlaufender, lebendiger Vortrag, bei dem auch Fantasie und Gemüt mit angeregt wird, und das ist ja eben das Gegenteil vom stumpfen Augenlesen. Auch das schläfrige Hinirren (gewöhnlich Vorausirren) der Augen über die Zeilen, welches besonders beim Lesen längerer Stücke an vielen zu beobachten ist, lässt sich allmählich dadurch beseitigen, dass man öfter nur ein Lesebuch reihum in Gebrauch nehmen lässt, so dass jeder sich gerade an die Worte halten muss, die er im Augenblicke vom vorlesenden Mitschüler oder vom erklärenden Lehrer hört; für grammatische Erläuterungen ist es allerdings besser, wenn jeder das Stück vor sich hat. Doch habe ich auf diese bisweilen gern verzichtet, um jenes belebende Mittel andern Zwecken dienstbar zu machen. Welch ein neuer Geist kam in die Leseübungen, wenn ich einmal selbst etwas zu lesen mitbrachte (etwa ein Märchen von Hauff oder eine volkstümliche Erzählung humoristischer Art) und damit einzelne als Vorleser vor der Klasse auftreten liess! Wie spannt bei solchen Gelegenheiten jedes Ohr aufs einzelne Wort, mit welchem Eifer wird hierdurch wiederum der Lesende erfüllt, mit welcher Begier greift jeder nach dem Buche, dem es erlaubt wird, weiter fortzufahren. Es schadet übrigens nichts, wenn dabei den Quintanern oder Quartanern auch einmal etwas Gruseliges geboten wird (das fehlt ja auch in den Schullesebüchern nicht ganz!), denn zu solcher Kost wissen sie doch einmal zu gelangen, und es gilt eben, sie aus dem Banne des Unheimlichen zu befreien, sie geistig darüber zu erheben. Darin liegt schon angedeutet, dass auch bei diesen Gelegenheiten das erklärende und berichtigende Eingreifen des Lehrers durchaus nicht zu entbehren ist. Dergleichen Abwechslung bietet man aber immerhin nur vereinzelt, etwa in den sonst wenig fruchtbaren Stunden vor Beginn der Ferien. Dass man bei solchen Versuchen nicht gerade die Unbeholfensten den Anfang machen lässt, liegt auf der Hand; sind erst einige Geschicktere mit gutem Erfolg vorangegangen, so folgen auch Schwächere gern nach und leisten dann manchmal über Erwarten Gutes. — Liegt doch hier die gleiche Aneiferung vor, wie beim freien Einzelvortrage, nur dass bei diesem die Ängstlichkeit für manchen ein zu starkes Gegengewicht bildet, während das vor den Augen befindliche Buch innerlich und äusserlich beruhigend wirkt. — Man muss füglich alles gute Lesen als eine Vorschule für den freien Vortrag ansehen, wie denn auch freie Vortragsübungen wiederum dem Lesen förderlich sein müssen. Aus solcher Erwägung sollte man auch Gedichte in der Regel nicht stropfenweise zerstückelt zum Lesen verteilen, sondern so verfahren, dass einer (vielleicht noch ein zweiter und dritter) das Ganze zunächst in eigener, alsdann in einer durch den Lehrer verbesserten Auffassung wiederzugeben hätte. Dass die gestellte Aufgabe jedesmal den Kräften angemessen sei, wird der Lehrer schon einzurichten wissen. — Woher nimmt er aber die Zeit dazu bei so viel anderen Anforderungen? Nun denn, eine sorgfältige Pflege des Lesens können wir nicht entbehren, und das ist doch erst ein rechter Leseunterricht zu nennen, bei dem man nicht bloss Worte herausbuchstabieren, sondern auch (nach dem gewöhnlichen, noch nicht genug sagenden Ausdrücke) mit Verstand lesen lernt.¹⁾ Da nun Leseübungen der in Rede stehenden Art nur im deutschen Unterricht ihren Platz finden können, so muss man für dieselben in den deutschen Lehrstunden Raum schaffen, und zwar durch deren Entlastung auf einem Gebiete, welches in allem sonstigen Sprachunterricht hinlänglich angebaut wird: auf dem Gebiete der

¹⁾ Die alten Griechen bezeichneten vorlesen und wiedererkennen durch dasselbe Wort; darin ist die höchste Aufgabe und die schönste Frucht des rechten Leseunterrichts zusammengefasst.

Grammatik. Hier hat das mit Lehrstunden reichlich bedachte Latein auszuhelfen, welches darum dem Lehrer des Deutschen in der Klasse thunlichst mit zu überweisen ist.²⁾ Denn ich wüsste nicht, wie man lateinische Grammatik lehren sollte, ohne zugleich die deutsche mit zu betreiben. Muss doch nicht nur bei der Erklärung der Wortarten oder beim Deklinieren und Konjugieren und was sonst zur Formenlehre gehört, immer das Deutsche neben dem Lateinischen mit durchgenommen werden (auch die Verdeutschung der grammatischen Bezeichnungen), sondern es ist auch bei der Satzlehre ein fortwährendes Gegenüberstellen beider Sprachen nicht zu umgehen. Wenn man nicht die grammatischen Unterschiede durch solches Vergleichen in helles Licht setzte, in wie viel Fällen würden sich die Schüler durch das Deutsche zu falscher Übersetzung ins Lateinische verführen lassen! Andererseits würden beim Übersetzen aus dem Latein in die Muttersprache viele undeutsche Wendungen hervortreten, welche sicherlich kein gewissenhafter Lateinlehrer durchschlüpfen lässt.³⁾ Die grammatische Kleinarbeit hat in den lateinischen Stunden immerhin mehr Anziehendes für die Jugend als in den deutschen, weil da die Schüler etwas völlig Fremdartiges und Neues aus den ersten Anfängen entstehen, aus den kleinsten Teilchen zu einem wohlgegliederten Bau emporwachsen sehen; wenn daneben auch das Deutsche den Aufbau mit durchmacht, so kann dies nur als willkommene Beigabe erscheinen, denn dadurch wird ja das Neue erst verständlich. Dass bei diesem Verfahren erstens genug deutsche Sprachkenntnis gewonnen, zweitens aber auch der Lateinunterricht nicht geschädigt, sondern vielmehr durch das Deutsche mit gefördert werde, ist eben dadurch gewährleistet, dass derselbe Lehrer die Verantwortung für das Gedeihen beider Fächer hat. Damit ist keineswegs gesagt, dass alles grammatische Heil vom Latein zu erwarten wäre. Was in demselben für das Deutsche vorgearbeitet wurde, muss auch in den deutschen Stunden einmal gehörig zusammengefasst und im Bewusstsein des Schülers an seinen richtigen Platz gerückt werden. Dieses Zusammenfassen und Einordnen kann dann auf dem vertrauten Boden der Muttersprache mit spielender Leichtigkeit geschehen. So hatte ich seinerzeit die Sextaner schon manche Woche mit Subjekt, Prädikat und Objekt des lateinischen Satzes beschäftigt, bis ich im Deutschen einmal flüchtig einen Soldaten an die Wandtafel zeichnete, der das Gewehr auf eine Ringscheibe angeschlagen hielt; so wollte ich jene drei Redeteile versinnlichen. Als das Bild wieder weggelöscht wurde und statt seiner eine Anzahl deutsche Sätze an die Tafel kamen, da waren selbst die Schwächsten eifrig mit dabei, deren Subjekte als Soldaten auszuheben, sie mit ihren Prädikatsflinten zu versehen und das Ziel⁴⁾ dazustellen. Ich könnte mit mehr solchen Beispielen dienen. — Auf diesem wohlgeebneten, über Rom führenden Wege gelangt man nun freilich nicht zum Ziele, sobald es sich um Satzzeichen oder um Rechtschreibung⁵⁾ oder um Wortbildungslehre auf deutschem Gebiete handelt. Aber für solche Dinge besondere Lehrstunden auszusondern, ist wohl kaum zu empfehlen. Wenn in deutschen Stunden grammatische Erörterungen notwendig werden, so finden sie, wie ich glaube, am besten ihren Platz bei und nach der Hefrückgabe. Dabei müssen ohnehin allerhand grammatische Hinweise (oder Verweise) unterlaufen, und die Schüler fühlen da am deutlichsten die Berechtigung solcher Aufklärungen und ihren Nutzen für das Leben heraus. Statt dessen in der letzten Viertelstunde noch Gedichte vortragen zu lassen, habe ich nie ratsam gefunden, denn so schnell geht die Stimmung von der ernüchternden Hefrückgabe nicht zur poetischen Begeisterung über. — Im übrigen bieten auch die Prosastücke, welche zum Lesen ausgewählt werden,

²⁾ Was ich hier nach meinen besondern Erfahrungen vom Latein sage, mag mehr oder weniger von allem fremdsprachlichen Unterricht gelten. Die lateinlosen Realschulen z. B. könnten sich des Französischen zur Aushilfe bedienen, wenn sie nicht schon weit mehr Stunden für das Deutsche zur Verfügung hätten, als die Gymnasien und Realgymnasien.

³⁾ Alle fremdsprachlich gefärbten Wendungen, welche die Schüler ins Deutsche einzuschwärzen versucht sind, wären wohl am besten beim Unterricht in den betreffenden Fächern zu bekämpfen; sobald hier eine derartige Versuchung bemerkt wird, ist auch die beste Gelegenheit, davor zu warnen. Der Lehrer des Deutschen kann unmöglich alle hierher gehörigen Fälle übersehen; wo sie ihm auf seinem Gebiete entgegnetreten, z. B. in den Aufsätzen, wird er sie selbstverständlich nicht dulden.

⁴⁾ Damals, wo wir uns über den Ausdruck Ergänzung noch nicht geeinigt hatten, verdeutschte ich Objekt mit Satzziel, welche Benennung ich im Anschluss an die „zielenden Zeitwörter“ bis heute nebenher mit fortführe.

⁵⁾ Über Rechtschreibung und Satzzeichen wird der IV. Teil noch einiges bringen, was auf die Leseübungen zurückgreift.

Gelegenheit genug zu grammatischen Aufschlüssen. Von Gedichten sind wohl derartige Auseinandersetzungen lieber fernzuhalten, um der Jugend nicht die ästhetische Wirkung zu verkümmern, welche für die Erwachsenen den Zweck der Dichtkunst ausmacht. Dagegen kann man aus früher gelernten Gedichten belegende Beispiele für allerhand sprachliche Erscheinungen entnehmen. Hierin liegt nichts Herabwürdigendes; es wird dadurch vielmehr bekundet, dass wir für Schönheit und Richtigkeit der Sprache an den Werken unsrer grossen Dichter den edelsten Massstab besitzen.

Man meint wohl den deutschen Unterricht noch dadurch besonders fruchtbar zu gestalten, dass man Lesestücke mit solchem Inhalt auswählt, der allen möglichen Lehrfächern der Schule angehört. Das mag man unbedenklich billigen in Anstalten, deren Lehrplan eine grosse Stundenanzahl für das Deutsche aufweist; für unsre Verhältnisse hingegen ist hier wohl eine Einschränkung am Platze. Denn daran dürfte festzuhalten sein, dass der deutsche Unterricht zunächst selbstständig fruchtbare Lehrstoffe darbieten müsse. Als solche betrachte ich die deutsche Götter- und Heldensage, kulturgeschichtliche Darstellungen, für welche der Geschichtslehrer nur wenig Zeit erübrigen kann, Erzählungen aus dem vollen Leben, die womöglich durch Humor und Gemütsiefe hervorleuchten, Fabeln von Lessing und anderen Meistern, für die untersten Klassen wohl auch Perlen des deutschen Märchenschatzes, vor allem aber die Gesänge unsrer besten Dichter. Finden etwa diese Dinge in andern Lehrstunden Pflege? — Letztere bleibt einzig den deutschen Stunden überlassen, und in ihnen darf sie nicht zu Gunsten andrer Lehrstoffe geschmälert werden. Dem deutschen Unterrichte fällt hier eine sehr wertvolle Ergänzung der höheren Schulbildung zu, und in richtiger Schätzung dieser Aufgabe sollte er dem Schüler mit Vorliebe solche Gebiete erschliessen, in welche der sonstige Unterricht — vielleicht auch das spätere Leben — nicht einzuführen vermag (man denkt dabei an das Sprüchwort vom Hänschen und Hans). An dieser Stelle soll auch der Forderung Hildebrands gedacht werden, dass der deutsche Unterricht Geschmack und Gemüt bilden müsse und die Kluft auszufüllen habe zwischen der gelehrten Bücherwelt und dem uns umgebenden täglichen Leben. — Dass übrigens Darstellungen aus andern Lehrfächern nicht völlig aus den deutschen Stunden zu verbannen sind, gebe ich insofern zu, als man Gegenstände der Art bisweilen doch in Aufsätzen behandeln lässt und für solche Versuche vorerst Musterstücke zu bieten hat; darin sollte man aber wenigstens sparsam verfahren. Denn es müsste wunder nehmen, wenn nicht die betreffenden Fachlehrer dergleichen Stoffe viel anziehender und gründlicher zu behandeln verstünden, als es in der deutschen Stunde geschehen kann, — namentlich mit Hilfe gewisser Anschauungsmittel, welche nicht für die Lesestunden verfügbar sind. Daraus erklärt sich jedenfalls die geringere Teilnahme, welche die Schüler solchen beschreibenden Lesestücken entgegenbringen. Um diese anziehender zu machen (da sie einmal nicht ganz zu umgehen sind), wird man gut thun, wie von ungefähr eine Unterredung über den vorzunehmenden Gegenstand einzuleiten; dann erst lasse man die Bücher aufschlagen und das betreffende Stück lesen. Nun hat das Gelesene so mannigfachen Bezug auf das, was die Schüler kurz zuvor gedacht und geredet haben, dass teils die Bestätigung ihrer Anschauungen, teils deren Ergänzung und Berichtigung durch das Lesebuch sie immer in frischem Zuge erhält. Dabei haftet auch die Sache besser in ihrem Gedächtnis, und sie lernen ausserhalb der Schule die Augen und innerhalb derselben den Mund aufthun, was so sehr der Förderung in Schule und Haus bedarf. — Und der deutsche Unterricht hat seine besondere Sorge um das Mundaufthun. Hierüber sind mir in den letzten Jahren sehr bewegliche Klagen zu Gesicht und zu Gehör gekommen, in deren Gefolge zumeist das Gewöhnen an vollständige Antworten als wirksamstes Heilmittel empfohlen wurde. Es bleibe dahingestellt, ob dieser Weg der nächste zum Ziele ist, wenn auch sehr zweifelhaft erscheint, ob beispielsweise in einem Gespräch Erwachsener, welche sich nur derartiger „vollständiger“ Antworten zu bedienen hätten, lebendigere und gewandtere Rede zuwege käme. — Der Hauptschaden liegt vermutlich darin, dass unsre Jugend — besonders die männliche — überhaupt zu viel zu schweigen und zu wenig zu reden hat. Dahinter steht vielleicht ein Stück Weisheit aus dem klassischen Altertume, aber mir will es scheinen, als ob die Verherrlichung des Schweigens für die redefrohen Griechen teils nötiger, teils unschädlicher gewesen wäre, als für unsre wortarmen Schüler.

Um die Redegewandtheit der letzteren zu steigern, hat man unter anderm das Mittel in Gebrauch, neben Gedichten Prosastücke (und zwar bis zu beträchtlicher Länge) auswendig

lernen und frei vortragen zu lassen. Die Mühseligkeit und Umständlichkeit dieser Übungen dürfte schwerlich durch ihren Erfolg aufgewogen werden. Die Sprechfertigkeit mag schon dabei etwas gehoben werden, allein das geschieht mindestens in demselben Masse durch freies Vortragen von Gedichten. — Wenn aber der Schüler sich gewöhnen soll, mit seinen eigenen Gedanken aus sich herauszugehen, so lernt er das nicht am Nachsprechen fremder Sätze. Weit dienlicher erscheint da noch das Nacherzählen gelesener Prosastücke, wenn es nicht in einem Wiederzusammensuchen der gedruckten Worte besteht, sondern in freier Sprechweise erfolgt, wie sie gerade dem aufgerufenen Erzähler eigen ist; freilich dürfen dafür nicht zu lange Stücke ausgewählt werden. Man muss überhaupt für eingehendere Behandlung kurze Lesestücke bevorzugen, da die angeknüpften Lehren sich dem Schüler um so besser einprägen, je leichter er das Ganze übersehen und im Gedächtnis behalten kann. Zum Zwecke grammatischer Streifzüge werden die Bücher nach dem Nacherzählen wieder aufgeschlagen, für Besprechungen anderer Art bleiben sie am besten geschlossen; sonst irren die Augen einzelner zum Schaden der Aufmerksamkeit in den Zeilen herum, und man hat eine redefaule Gesellschaft vor sich. Denn die Unaufmerksamkeit ist bei vielen der Hauptgrund für ihre Schweigsamkeit. — Welchen Weg die erwähnten Besprechungen etwa nehmen könnten, unterfange ich mich nicht auszuführen; sie sind erfahrungsgemäss von unbegrenzter Mannigfaltigkeit und schlagen oft Richtungen ein, an welche der Lehrer bei Auswahl des Lesestücks nicht entfernt gedacht hatte. Wenn irgendwo ein schöner Blick auf das weite Reich der hier möglichen Anregung eröffnet worden ist, so ist es in R. Hildebrands schon mehrfach angeführter Schrift vom deutschen Sprachunterricht geschehen, auf welche ich hier verweise, um die Sache nicht ins Endlose fortzuspinnen. Über das Wie solcher Denküben will ich aber noch wenige Worte hinzufügen, zunächst in Erinnerung an eine Anmerkung genannter Schrift (Seite 22). Es kann nicht genug betont werden, was dort über langsames, besonnenes Antworten gesagt ist. Wo das nicht zur Geltung kommt, darf man sich nicht wundern, wenn schliesslich nur ein kleiner Teil der Klasse bei mündlichen Erörterungen gebührend mitthätig ist. Ich komme hierauf zu sprechen, weil ich von der Pflege guten Ausdruckes reden wollte, bei welcher man weit mehr auf das mündliche Verfahren angewiesen ist, als auf das umständliche und darum seltener anwendbare schriftliche (weiteres folgt noch im 4. Teil). — Nur wenn der Schüler Zeit und Mut findet, seine Antwort gehörig zu überlegen, ist zu erwarten, dass dieselbe sprachlich und inhaltlich befriedigend sei. Und die Forderung vollständiger Antworten mag oft zur Hebung mündlicher Sprachfertigkeit insofern dienlich sein, als dabei eben ein langsames, ruhigeres Verfahren Platz greifen muss. Verlange man an Stelle des vollständigen Antwortens überhaupt ein ruhiges, besonnenes Antworten, weil bei zu raschem Vorgehen der grösste Teil der Klasse entweder allemal von den besonders Begabten sich überannt sieht, oder durch häufige, oft gleich nach dem ersten Worte erfahrene Abweisung vollständig mut- und teilnahmslos wird. Damit geht auch Hand in Hand die fast tonlose, undeutliche Sprechweise, in welcher manche Schüler ihre kargen Worte zu Tage fördern. Dieser Übelstand ist schwerwiegend genug, dass Schule und Haus alles zu seiner Bekämpfung oder Verhinderung versuchen müssten. Denn klares, deutliches Sprechen ist nicht minder wichtig, wie das oben schon geforderte ruhige Überlegen und bedächtige Formen der zu äussernden Gedanken, ist von höchstem Werte für die Bildung des Geistes sowohl, als des Charakters. Doch dies führt uns zu einem neuen Abschnitt, welcher zugleich vom schönen Sprechen handeln soll.

II. Vortragsübungen.

Nichts erwärmt mehr für die Kraft und Schönheit der deutschen Sprache, als ihr Lebendigmachen für Ohr und Herz in der edlen Gestalt deutscher Dichtung. Es wäre zu bedauern, wenn der empfänglichen Jugend solche Erwärmung in der Schule versagt bliebe. Freilich ist der Schule die Aufgabe gestellt, dieses Ziel durch die Schüler selbst zu erreichen, und das ist in mancherlei Hinsicht erschwert. Natürliche Sprachgebrecen kommen glücklicherweise nur selten in Betracht, wenigstens an unsern höheren Lehranstalten; dagegen zeigen sich Hemmnisse geistiger Art schon bei den einfachsten Versuchen im mündlichen Vortrage. Da bei

diesen Versuchen die Schüler einzeln vor der Klasse aufzutreten haben, so leiden sie zunächst an einer gewissen Ängstlichkeit, die wohl uns allen aus unsrer Jugend noch mehr oder weniger erinnerlich ist. Aber neben andern Fehlern, deren ich einige gelegentlich erwähnen werde, kommt besonders eine vielleicht nicht unberechtigte Eigentümlichkeit der männlichen Jugend ins Spiel, das ist die Scham, zartere und edlere Gefühle offen vor andern zu zeigen. Diese Eigentümlichkeit ist wohl bei der weiblichen Jugend auch vorhanden, aber bei dieser, zumal in gesonderten Mädchenschulen, weniger schwer zu überwinden, weshalb man bei öffentlichen Prüfungen u. s. w. von Mädchen zumeist ausdrucksvoller deklamieren hört, als von gleichalterigen Knaben. — Dieser Umstand ist es vor allem gewesen, der mich vor Jahren eine Anregung Emil Palleskes aufgreifen liess, welche sich in dessen „Kunst des Vortrages“ gegen das Ende hin vorfindet. Dort ist in warmen Worten empfohlen, Gedichte kunstmässig von einem Schülerchor sprechen zu lassen. Ich habe derartige Versuche schon seit einer Reihe von Jahren in meinem Lehrkreise betrieben und möchte, soweit es bei dem bekannten Schicksal der Schulprogramme zu erhoffen ist, die Aufmerksamkeit auf dieses Bildungsmittel hinlenken helfen, wengleich mir nicht unbekannt geblieben, dass man auf dasselbe zur Zeit schon an vielen Anstalten aufmerksam geworden ist, sei es durch die Anregung aus obengenannter Quelle, sei es durch die Fingerzeige der eignen Erfahrung.

Als ich seinerzeit die ersten Versuche im Chorsprechen anstellte, wurde mir mancherlei Widerspruch entgegengehalten. Man befürchtete dabei eine Schädigung des selbständigen Denkens und Empfindens, ein schwerfälliges, maschinenmässiges Sprechen, einen unleidlichen Wirrwarr der verschiedenen Mundarten und Stimmen und sonstige Übelstände mehr. Die damaligen Einwendungen haben sich mir inzwischen teils als unzutreffend, teils als der Sache selbst förderlich erwiesen, und ich bin mit letzterer zu meiner Freude auch hier nicht allein geblieben. Was die erste dieser Befürchtungen betrifft, so ist doch die Hauptsache, dass die Schüler überhaupt etwas bei einem Gedichte denken und empfinden. Wenn sie da zunächst in sich aufnehmen, was ihnen vom Lehrer geboten wird, so kann man das nur billigen. Aber ein Erfolg hiervon, der sich auch in selbständigem Weiterverarbeiten des Empfangenen zeigen soll, ist nur zu erwarten, wenn jeder die überkommene Anregung sofort in einem eignen Versuche ausnutzen kann, was bei Einzelvorträgen nur allwöchentlich für einen sehr kleinen Teil der Klasse zu ermöglichen ist, und zwar schon deswegen, weil die verfügbare Zeit nicht viele Einzelübungen erlaubt, im besondern aber, weil bereits nach drei- oder viermaligem Sprechen eines Gedichts die Teilnahme der Zuhörenden erkaltet und irgendwie erst von neuem angefacht werden muss, soll das Denken und Empfinden für den Gegenstand nicht ganz und gar aufhören. — Dass ferner das Chorsprechen kein unnatürlich steifes und schleppendes sei, ist Sorge des Lehrers, der dies gewiss am ersten unerträglich finden würde. — Der dritte Einwand ist zumal nach einer Seite hin beachtenswert, rechnet aber nicht mit der Voraussetzung, dass bei allem Lesen und Sprechen in der Schule schon den schlimmsten Mängeln vorgebeugt wird; nicht als sollte man bei jeder Gelegenheit darauf ausgehen, die Schüler auf einerlei Sprechweise abzurichten (im nächsten Teile davon mehr), dass aber gewisse störende Unarten beim Sprechen allenthalben bekämpft werden müssen, darüber sind wir wohl einig. Jedem Lehrer sind solche Unarten zur Genüge bekannt; ich habe dergleichen schon vorhin erwähnt und mache hier nur auf zweierlei aufmerksam: die entweder zu breite oder zu dumpfe Aussprache der Vokale (e = ä, a = o u. s. w.) und das sogenannte singende Reden. Beides ist schon beim Lesen unausstehlich, und kein einsichtiger Lehrer wird dazu schweigen. Dass die Schriftsprache bei Vortragsübungen in besonderer Reinheit erklingen muss, liegt in der Natur der Sache; es sind allerdings durch die Mundarten gewisse Grenzen gezogen, die aber das Chorsprechen nicht verleiden, sondern höchstens empfehlen. Denn abgesehen davon, dass sich gewisse mundartliche Eigentümlichkeiten dabei aufwiegen (bei uns z. B. das leicht ansprechende aber dünne r Mittelsachsens und das schwer dahinrollende des Erzgebirges und der Lausitz), so geben sich bei keiner Gelegenheit die Schüler mehr Mühe, ihre angeborene Mundart abzumildern und zu veredeln, als bei Vortragsübungen im Chor. Dazu gestatte ich mir einige weitere Worte, um das Verfahren noch ein wenig von seinen guten Seiten zu beleuchten.

Weiter oben deutete ich bereits hin auf die besonders dem männlichen Charakter eigene Scheu, zartere und bessere Empfindungen vor andern zu zeigen. Dieselbe wird hier nicht etwa als

Fehler bekämpft und ausgerottet, sondern nur auf ein wohlberechtigtes Mass zurückgeführt. Denn diese Scheu tritt von selbst zurück in Gegenwart gleichgestimmter Mitmenschen. — So verrichten wir beim kirchlichen Gottesdienst unser andächtigstes Gebet unbedenklich vor einer grossen Zahl Mitandächtiger, würden uns aber sehr hüten, es vor Unbetheiligten zur Schau zu stellen (was bekanntlich dem grossen Königsberger Philosophen eine üble Meinung vom Beten beigebracht hat). — So ist auch jeder erst dann aufgelegt, sein bestes Fühlen in einem poetischen Vortrage vor andern zu entfalten, wenn er bei diesen ein gewisses Mitempfinden voraussetzen darf. Beim Chorsprechen weiss sich aber jeder Vortragende sogar unter lauter Mitthätigen, abgesehen von dem leitenden Lehrer, der zwar nicht immer mithut, dessen Beisein aber nach Lage der Dinge nur anspornend wirken kann. — So kommt nicht nur das innere Fühlen dabei offener zu Tage, sondern auch die Aussprache des Deutschen verschönt sich in überrassendem Masse, während sich beim Einzelvortrage gar mancher scheuen würde, so plötzlich vor der Klasse seine gewohnte Sprechweise zu verleugnen — auch eine Eigenheit, die nicht ohne weiteres zu verdammen ist. Von all dieser ängstlichen Scheu, die man teilweise als jugendliches Vorurteil bezeichnen mag, muss die Seele erst frei werden, ehe sie in schöner Wiedergabe eines poetischen Stoffes ihre Schwingen entfalten kann. Und die Seele ist ja nach Palleskes Worten „das höchste Sprachwerkzeug, sie ist zugleich der Meister, der es gebraucht.“

Ja, man muss einmal beobachten, mit welch fröhlichen Gesichtern eine Klasse sich zum Chorsprechen gruppiert, und damit die ernste, gedrückte Miene vergleichen, mit der ein „Deklamator“ vor der Klasse anzutreten pflegt, deren Spott er fast noch mehr fürchtet, als des Lehrers schärfsten Tadel. Beim gemeinsamen Sprechen kann nicht einmal der letztere mehr lähmend wirken, weil er gewöhnlich über die Allgemeinheit ergeht; die Besseren wollen ihn nicht auf sich sitzen lassen und gehn mit erhöhtem Eifer ans Werk, die wirklich Schuldigen aber wollen sich nicht als solche zu erkennen geben und thun nun auch das Ihre. Und selbst wenn einmal einer aus der Schar als Missethäter namhaft gemacht wird, so verschmerzt er es bald, weil sich gleich darauf alles wieder in Thätigkeit befindet. Ein zweites Mal wird es kaum demselben begegnen, weil keiner gern als derjenige gelten mag, wegen dessen Ungeschicklichkeit nochmals von vorn angefangen werden muss, den darum auch die missbilligenden Blicke aller übrigen treffen. — Andererseits spornet jeder gemeinsame Erfolg dabei mächtig an. Jedes Lob erzeugt sichtliche Freude, und das stärkende Hochgefühl desselben wird hier doch auch einmal den Schwächeren zu teil, ohne daneben die Begabteren mit persönlicher Eitelkeit zu erfüllen. Zudem liegt die beste Bürgschaft guten Erfolges in der Sache selbst. Gerade weil der hierbei Beteiligte weniger an seine Person zu denken hat, als an die zu vollbringende Aufgabe, hört sich auch jeder in die Schönheit und den Geist der Dichterworte immer besser hinein, und wenn sich eine Klasse sozusagen erst zusammengesprochen hat, bilden diese Übungen ein edles Vergnügen für Schüler und Lehrer.⁶⁾

„Die Freude am Schönen ist der beste Rhapsode des Schönen,“ und diese Freude hervorgerufen ist nicht allzu schwer; man muss nur selbst mit der nötigen Wärme an die Sache herangehen.⁷⁾ Um die Freude am Schönen zu haben, muss der Schüler das Schöne verstehen

⁶⁾ Kurz vor Drucklegung dieser Arbeit gelangte noch das Ergänzungsheft zu Lyons Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht (Jahrgang 1889) an mich. In demselben findet sich von Karl Hessel in Koblenz ein sehr dankenswerter Aufsatz über Lesevortrag in der Schule, gegen dessen Ende folgendes über das Chorsprechen gesagt ist: „Man sollte nicht unterlassen, jedes Gedicht ganz oder teilweise im Chor sprechen zu lassen, damit jeder Schüler in Thätigkeit kommt. Diese Art des Sprechens spornet jeden einzelnen an, umsomehr, als dann leicht erkennbar ist, wenn an einer Stelle auch nur einer unrichtig spricht. Die andern empfinden das jedesmal als unliebsame Störung, besonders wenn der Lehrer bei jedem Fehler die gemeinsame Rede abbrechen lässt: er erlebt bald die Freude, lauter eifrige und aufmerksame Schüler zu haben, die mit ganzer Seele bei der Sache sind.“ — Auf die zuvor ausgeführten Beispiele („Die Rache“ und „Das Schloss am Meer“ von Uhland) sei hier noch besonders verwiesen; sie sind für erste Versuche in dem Sinne obiger Darstellungen als wahre Muster zu empfehlen. „Das Schloss am Meer“ wäre doppelchörig auszuführen.

⁷⁾ Es ist nicht zweckmässig, Vortragsübungen viertelstundenweise im deutschen Unterricht anzubringen. Dieser zartesten Aufgabe muss der Lehrer, soweit möglich, eine ganze Stunde widmen, am besten eine Morgenstunde, wo die Gemüter noch nicht von andern Dingen in Besitz genommen und poetischen Empfindungen am ehesten zugänglich sind (eine „Weihestunde“ im Sinne Hildebrands). Denn man bekommt die Schüler nicht so rasch in die Stimmung hinein, welche nötig ist, um solche Übungen für Geist und Gemüt recht fruchtbar

lernen. Da ist es vor allem nötig, ihm die Dichtung selbst hinsichtlich ihres äussern und innern Wertes zum Verständnis zu bringen, damit er aus diesem Verständnis heraus die rechte Betonung gewinne; denn sonst würde sein Nachsprechen ein papageienhaftes und seine Empfindung eine eingebildete oder geheuchelte sein. So ist das Chorsprechen, bei dem keine falsche Scheu die Entfaltung der Seelenkräfte hindert, zugleich ein Spiegel für den Lehrer, aus dem dieser ersieht, ob es ihm gelungen ist, das behandelte Gedicht den Schülern verständlich zu machen und die für dessen Wiedergabe notwendige Stimmung in ihnen zu erwecken.

Dabei setze ich voraus, wie oben gesagt, dass die Lesestunde in der angedeuteten Weise dem freien Vortrag den Weg ebnet. Ist Lesen und Sprechen einer Klasse nachlässig, so wird es freilich nicht wenig Zeit und Mühe kosten, etwas Ordentliches zu erreichen. Doch kann die Aufgabe nicht hoch genug gestellt werden; die Arbeit ist eine ganz vergebliche, wenn nicht eine tiefere Wirkung dabei erzielt wird. Lieber beschränke man sich auf wenige gute Gedichte, mögen sie auch kurz sein, wenn sie nur gehaltvoll genug sind, um bei gutem Vortrag auf die Jugend nachhaltigen Eindruck zu machen. Gedichte mit geeignetem Inhalt auszuwählen, darf wohl dem Feingefühl des Lehrers überlassen bleiben. — Welchen sprachlichen Nutzen die Sache hat, wurde teilweise schon erwähnt. Vor allem wird der Begriff des Rhythmus dabei so recht in Fleisch und Blut übergeführt. Denn der Rhythmus hält ja alle Beteiligten äusserlich zusammen, während sich in den Abstufungen der Tonstärke, der Tonhöhe und des Zeitmasses eine Reihe von Empfindungen vernehmlich machen, wie sie von den jugendlichen Sprechern vorher wohl kaum geahnt, geschweige denn in solcher Nähe belauscht worden sind. — Manche Kunstmittel der menschlichen Rede lernen sie nur in dieser Form verstehen und anwenden. Ich führe als Beispiel die Kunstpausen an. Wie schwer hält es, bei Einzelvorträgen das richtige Einhalten derselben zu erreichen, und wie natürlich und leicht macht sich beim Chorsprechen! Hier erzielen die Kunstpausen vorerst eine äusserliche Aufmerksamkeit; sie werden zu Augenblicken der Spannung, weil jeder auf den neuen Einsatz der Rede ängstlich wartet. Denn es erheben wie von selbst eine Art Chorführer in den besseren Sprechern, die man wohl auch ausdrücklich mit diesem Amte betraut. — Die äusserlich erregte Spannung aber verliert sich bald, und die Kunstpause wird dann von dem lebhaft beteiligten Geiste viel sinnentsprechender gefasst. Das beobachtete ich unter anderem an der ersten Strophe des berühmten Abendliedes von Claudius, — eines Gedichts, welches sich wie wenige zum Chorsprechen eignet. Vor dem Schlussworte „wunderbar“ lasse ich eine Kunstpause anbringen, in welcher das vorher Geschilderte gleichsam noch einmal als schönes Gesamtbild überschaut wird, so dass sich das Wort „wunderbar“ wie von selbst auf die Lippen drängt. — Ich merkte bald an der leise aber völlig naturwahr darin ausklingenden Empfindung, dass die Fantasie der Schüler die Pause richtig ausfüllen lernte. — Ähnliches liesse sich ausführen vom An- und Abschwellen des Tones. Doch ich habe mich wohl vom Standpunkte des Lehrers genug über diese Übungen geäussert; mag lieber noch ein Urteil hierstehen, welches Emil Palleske als Vortragskünstler von Beruf über dieselben abgibt. Auf Seite 325 seiner „Kunst des Vortrags“ lesen wir: „Der Gewinn, welcher der künstlerischen Seite des Vortrags aus dem Chorsprechen erwächst, ist gar mannigfacher Art. Durch die grössere Klangmasse entsteht ein Umfang der Schallwellen, welcher den sprechenden Chor zwingt, länger auf den tonstarken Silben zu verweilen. Hierdurch wird das Gefühl für Rhythmus, für feinere Messung gehoben. Das quantifizierende Element der Sprache tritt mächtig hervor. Die Gliederung der Worte, wie sie schon dem Einzel-Taktsprechen entspringt, nimmt beim Chor-Taktsprechen noch zu und erzeugt eine Deutlichkeit, welche um so mehr überrascht, als diese Eigenschaft beim Chorsingen sehr zu schwinden pflegt. Das tonliche Ausziehen der Silben, welches bei letztem die Konsonanten verwischt, ist beim Chorsprechen so mässig, dass es vielmehr ganz um der Konsonanten willen zu geschehen und diesen zu voller Ausprägung zu verhelfen scheint. Der Wechsel der Tonhöhe, welcher, wenn er nicht sehr massvoll verwandt wird, der Einzeldeklamation etwas im schlimmen Sinne Theatralisches giebt, wird beim Chorsprechen eingeschränkt,

zu machen; hat man aber diese Stimmung einmal erreicht, dann nutze man sie auch gründlich aus. Braucht man die Zeit für andre dringende Aufgaben, so betreibe man den Vortrag lieber in der einen oder andern Woche gar nicht, dann aber wieder mit voller Hingabe. — Grammatik und dergleichen lässt sich eher einmal aus dem Stegreif anbringen.

und die Sprechmelodie, welche ausschliesslich aus dem Sinnton des Verstandes und der Empfindung erwächst und nie zu einer musikalischen werden darf, kommt in ihrer ganzen edlen Einfachheit und Tonsparsamkeit zur Erscheinung.“

Wo bleibt aber bei alledem der Einzelvortrag? Dieser muss doch auch zu seinem Rechte kommen, wenn anders die Sache für das Leben fruchtbar sein soll, in welchem man seine mündlichen Vorträge eben nicht in der Deckung eines Chores, sondern hübsch als einzelner zu halten hat. — Nun, das Selbstvertrauen hierzu soll gerade beim Chorsprechen durch die Abgewöhnung überflüssiger Scheu und Ängstlichkeit angebahnt werden, und — das Einzelsprechen hat auch hierneben seine Stelle, es bleibt nicht auf vereinzelte Schulfeyerlichkeiten angewiesen.

Zu den allernächstliegenden Vorbereitungen für Chorvorträge gehört das Auswendiglernen passender Gedichte und das Abhören derselben. Letzteres geschieht natürlich erst einzeln, wobei nach jedem Hersagen (mehr ist's ja in der Regel für den Anfang nicht) teils Weisungen für deutliche und sinngemässe Aussprache, teils Erklärungen weniger leicht verständlicher Wörter und Redewendungen zu geben sind. Dass man diese Erläuterungen auf die Vornahme mehrerer Schüler verteilt, hat den Zweck, die Zuhörenden immer aufmerksam zu erhalten, da sie ja beim Vortrag jedes einzelnen etwas Neues zu lernen finden. Aussprachefehler rügt man am besten gleich bei ihrem Lautwerden; um aber nicht zu oft zu unterbrechen, kann man Lieblingsverstösse der Schüler an die Tafel anschreiben. So erspart ein Deuten mit dem Finger den nicht selten irremachenden Zwischenruf, wenn nicht der betreffende Fehler dann von selbst gemieden wird, der sich ja in schriftlicher Darstellung lächerlich genug ausnimmt und deshalb auch nicht unnötig lange an der Tafel stehen bleibt. Nun schildert der Lehrer in lebendigem Zusammenhange, was in dem Gedichte an Gedanken und Empfindungen niedergelegt ist, dabei immer hinweisend auf die Verwendung der sprachlichen Mittel, wie sie das Schönheitsgefühl des Dichters für zweckdienlich erachtet hat. Darauf folgt der Einzelvortrag des Gedichts durch den Lehrer. Sein Vortrag hat massvoll zu sein, fern von allem Theatralischen, muss aber Sprache und Inhalt des Gedichts unter sorgfältigem Beobachten der Gesamtstimmung möglichst gut zur Geltung bringen. Dieser Vortrag kann sich nötigenfalls sofort wiederholen. Dann wird er unter nachbessernden Ermahnungen des Lehrers abschnitt- oder strophenweise von der Klasse wiederholt. Nun sprechen die Schüler und der Lehrer das Ganze gemeinsam, vielleicht noch ein zweites Mal. — Jetzt wird man bei nicht zu schwacher Besetzung der Klasse gut thun, zwei annähernd gleich gute Chöre zu bilden⁸⁾, deren jeder einen der tüchtigsten Sprecher zum Chorführer erhält; denn bis dahin leitete immer der Lehrer selbst den Fortgang der Rede. Diese Chöre (ich habe ihnen immer den gleichen Bestand gelassen) tragen nun im Wettstreit das behandelte Gedicht vor; jeder möchte gern das beste Lob auf seine Seite bekommen. Nach empfangenem Urteil, welches einmal dem, einmal jenem Teile verdiente Auszeichnung bringen wird, macht noch ein Zusammensprechen der ganzen Klasse als Glanzleistung den Schluss. Fordert man vor diesem Schlussvortrag noch die beiden Chorführer, deren Personen je nach den Leistungen der Stunde wechseln, zum Einzelsprechen auf, so kann man sicher sein, dass jener Wettbewerb sie das Beste leisten lässt, dessen sie fähig sind.

Noch nie durfte ich bereuen, eine Stunde in solcher Weise verwendet zu haben. Man traut unsern Dichtern und unsern Schülern zu wenig zu, wenn man meint, dass dergleichen wohl für die geistigen Ansprüche der untersten Klassen genüge, für später aber sich als abgenutzt erweise. Mit der geistigen Reife wachsen auch die Aufgaben, und es mehrt sich gewiss auch die Freude daran. Nach den Leistungen, welche ich auf diesem Gebiete bis in Tertia beobachtet habe, kann ich mir recht wohl denken, dass auch ein Vortragsmeister wie Emil Palleske von derartigen Vorträgen in einem westpreussischen Seminar einen tiefen Eindruck mit fortnehmen konnte. — Wir arbeiten doch überdies nicht nur auf die wenigen Deklamationen in öffentlichen Prüfungen hin. Die deutschen Vortragsübungen sind für das ästhetische Empfinden wohl das vornehmste Bildungsmittel, welches bisher in den Dienst der Schule gestellt ist. Sie sind vielleicht das einzige Gebiet, auf dem sich die jungen Kräfte einer Unterklasse zu einer wirklichen

⁸⁾ Dass manche Gedichte an und für sich die Bildung verschiedener Gruppen verlangen, ist schon in der 7. Anmerkung zum Schlusse angedeutet; hierbei kann es auch geboten sein, Chorsprechen und Einzelsprechen zu einem Ganzen zu vereinigen.

Kunstleistung vereinigen lassen, da die Fähigkeiten für Kunstübungen andrer Art von der Natur öfter versagt und von der heutigen Erziehung weniger allgemein gepflegt werden. Und der Schüler muss nicht allein durch erklärende Behandlung in die Gedankenwelt der deutschen Dichtung eingeführt werden, er muss auch — wenn anders dies vollkommen erreicht werden soll — die gewaltige Melodie erfassen und womöglich wiedergeben lernen, welche in der dichterischen Sprache liegt, besonders in derjenigen Goethes und Schillers. —

Darum soll aber nicht das jugendliche Ohr denjenigen Klängen deutscher Sprache verschlossen bleiben, welche nur ausnahmsweise in der deutschen Dichtung oder überhaupt im deutschen Schrifttume Gestalt gewinnen: den Klängen deutscher Volksmundart. Denn das Hochdeutsche darf nach Hildebrands Worten „nicht als ein Gegensatz zur Volkssprache gelehrt werden, sondern man muss es dem Schüler aus dieser hervordringen lassen, es darf nicht als verdrängender Ersatz derselben auftreten, sondern als eine veredelte Gestalt davon, gleichsam als das Sonntagskleid neben dem Werktagskleide.“ Neben Hildebrands Ausführungen (im 4. Teil seiner Sprachschrift) sind mir in den letzten Jahren auch andre treffliche Arbeiten bekannt geworden, welche — zumeist wohl durch jene angeregt — die Dialektfrage behandeln. Ich beabsichtige hier nicht, eine Summe dieser Darstellungen zu geben, sondern möchte in Anknüpfung an dieselben meistenteils einiges zur Beleuchtung der Frage beibringen.

III. Die Behandlung der Volksmundarten in der Schule.

Es ist von beachtenswerten Stimmen oft genug daran erinnert worden, dass unsre Volksmundarten die deutsche Sprache in ihrer natürlichen Entwicklung darstellen, unsre hochdeutsche Schriftsprache dagegen ein Kunsterzeugnis ist. Es hat auch nicht an Hinweisen darauf gefehlt, dass die Schriftsprache, um nicht zu erstarren, an den Mundarten sich fort und fort wieder zu verjüngen habe. Man sollte glauben, das wäre hinreichend, um den deutschen Mundarten etwas mehr als blosser Duldung zu verschaffen, und doch sieht der grösste Teil unsrer Gebildeten auf dieselben herab, wie auf eine Art verbrauchtes Gerümpel, mit dem möglichst bald aufgeräumt werden müsse. — Das Hochdeutsche gilt nun einmal für die Sprache der gebildeten Deutschen (wie weit das zutreffend ist, lassen wir einstweilen dahingestellt), und da die Schule die Pflanzstätte der Bildung ist, so liegt dem Lehrer die Versuchung nahe, zum bessern Gedeihen des Hochdeutschen die Mundarten als Unkraut auszujäten und über den Zaun zu werfen. Ich gestehe jetzt mit einer gewissen Beschämung ein, dass ich im Anfang meiner Lehrerschaft auch eifrig daran war, jede Spur der Volksmundart im Unterricht als Ketzerei zu verdammen, obwohl ich mich keineswegs frei von Sünde wusste. Nun, ich bin bald von diesem bildungsfreundlichen Vorsatze wieder abgekommen und an meinem geringen Teile aus einem Verfolger ein Verteidiger geworden. Diese Umkehr wurde zu einer freudigen und völligen durch Hildebrands Sprachschrift (bes. deren 4. Teil), nachdem sie mir schon aufgenötigt war durch eine Reihe von Erwägungen und Erfahrungen, die im folgenden mit Raum finden mögen.

„In Firmenichs Völkerstimmen erscheinen die deutschen Dialekte wie Balken einer grossen Brücke, welche von Schweden bis nach Italien, Frankreich und Holland reicht.“ Diese Worte Palleskes könnten ein stolzes Gefühl erwecken über den Reichtum deutscher Sprachentwicklung. Aber wie viele unsrer gebildeten Landsleute haben sich denn je die Mühe genommen, jenen geistigen Riesenbau auch nur flüchtig einmal zu überschauen? Wie würde ihr hochdeutsches Selbstgefühl durch solchen Überblick gedemütigt werden! Demütigend könnte vor allem der Gedanke wirken, dass die Kenntnis fremder Sprachen bei uns jederzeit hochgehalten wird — besonders wenn sie sich bis in einzelne Mundarten hinein erstreckt, — während man auf die Kenntnis der deutschen Volksmundarten sehr wenig oder kein Gewicht zu legen scheint. Nun, das Studium derselben als Erfordernis für jeden gebildeten Deutschen hinzustellen, wird niemandem beikommen, zumal da es im geschäftlichen Sinne nicht so „praktisch“ wäre, wie die Erlernung fremder Sprachen; aber man sollte doch nicht umgekehrt die Verachtung und Unkenntnis jener geradezu als ein Zeichen besonderer Vornehmheit ansehen. Geradezu komisch wirkt diese Art Stolz bei denen, die unbewusst die Spuren der Mundart überall in ihrem

angelernten Hochdeutsch zeigen; und wessen Sprache wäre denn so rein von allen solchen Beimischungen, dass sie nicht dem Kenner sofort die engere Heimat ihres Trägers verriete? — Das hat aber neben der lächerlichen Seite noch eine ernste. Unsre bessere Gesellschaft ist voll schöner Reden und Gedanken über nationale und soziale Einigung. Es muss aber doch zweifelhaft erscheinen, ob die beregte sprachliche Einseitigkeit diesen edlen Dingen günstig ist. Durch das verletzende Lachen und Spotten der Deutschen einer Gegend über die Mundart eines andern (vielleicht benachbarten!) Landstriches wird die nationale Einigung ebenso wenig gefördert werden, wie die soziale durch das gleiche Verhalten der höheren Stände gegen die Sprechweise der niedern. Dass einem wahrhaft vornehmen und freien Denken solches Gebahren fernliegt, ist andererseits gewiss an vielen erfreulichen Beispielen wahrzunehmen und anzuerkennen. Warum soll sich aber nicht auch die Schule auf diesen edleren Standpunkt stellen, anstatt Vorurteile der erwähnten Art zu begünstigen? Gerade ein unbefangener jugendlicher Kopf versteht doch am wenigsten, warum seine gewohnte Haussprache auf einmal von der Schule in Acht und Bann gethan werden soll, gleich als hätte er noch gar kein Deutsch gekonnt und müsste dasselbe erst von unten herauf lernen. In welche mündliche und schriftliche Unsicherheit wird er so plötzlich hineingeschleudert! — Da möchte sich der Schüler im Unterricht seiner anerzogenen Sprache schämen, und daheim im Kreise der Seinen möchte er wieder das neugewonnene Hochdeutsch schamhaft verbergen, um nicht vor den andern zu augenfällig abzustecken. Ich erwähnte schon im vorigen Teile, wie schwer es manchen Schüler ankommt, auf einmal vor den andern seine gewohnte Sprechweise zu verleugnen und Hochdeutscher zu werden. Dass dieses Ziel doch erreicht werden muss und wie es anzubahnen sei, habe ich ja dort schon ausgesprochen. Aber kann man die anfängliche Scheu davor einem unverbildeten Jungen übel deuten? — Tritt doch hier weiter nichts zu Tage, als das gerade dem deutschen Gemüt besonders eigne treue Festhalten an der heimatlichen Art und Sitte. — Hängt denn nicht in Wirklichkeit auch der Gebildete an der heimischen Mundart? Sogar solche Liebhaber des Hochdeutschen, welche diese Hinneigung als etwas Erniedrigendes mit vornehmer Kälte abzuweisen pflegen, werden sich derselben nach langer Abgeschlossenheit von jenen vertrauten Klängen vielleicht mit Rührung wieder bewusst werden. — Ja, wenn man nur den Schüler wirklich auf eine vornehme Stufe stellte, indem man ihn ausschliesslich zum Hochdeutschen gewöhnt. Hebt man ihn nicht geistig höher, wenn man ihn lehrt, unbefangene Mundart und Schriftsprache als zwei in ihrem geschichtlichen Werden wohlberichtigte Seiten seiner Muttersprache anzusehen? — Hier gilt es vielmehr im Hildebrandischen Sinne eins ans andere anzuknüpfen, jedem in der Anschauung des Schülers seinen richtigen Platz anzuweisen und auf solche Weise beiderlei Standpunkt mit einander zu versöhnen. Dann wird sich der Junge weder des einen noch des andern schämen und zu einem Stück derjenigen inneren Freiheit gelangen, welche das höchste Ziel aller wahren Bildung ist.

Die Jugend ist der natürlichen Frische mundartlicher Rede von Grund des Herzens zugethan; sie hat einen gesunden Widerwillen gegen alles Gekünstelte und äussert denselben oftmals auf unerwünschte Weise im Lächerlichmachen gekünstelten Redens und Benehmens. Da wäre es doch ein grosser Fehler, ihr auch noch die natürliche Sprechweise des gemeinen Mannes als etwas Lächerliches und Verächtliches hinzustellen; dadurch würde man den gesunden Sinn vergiften, durch welchen das Kindergemüt über alle gesellschaftliche Zerklüftung der Menschen erhaben ist. Soll das in der Schule geschehen? — Die Schule müsste es von sich weisen, selbst wenn sie dabei zu Gunsten sprachlichen Wissens Vorteile zu erreichen gedächte; aber sie würde sich nach der eben genannten Richtung vielmehr um einen hohen Gewinn betrügen. — Welcher Segen uns aus richtiger Behandlung der Volksmundarten erwachsen könnte, das kann man wohl kaum besser und höher geben, als in Hildebrands Worten: „In nichts lässt sich so leicht die Mannigfaltigkeit des deutschen Wesens und damit sozusagen auch die innere Grösse des Vaterlandes fassen und in nichts so leicht immer gegenwärtig vor Augen haben, als in einiger Kenntnis der verschiedenen Hauptmundarten, wie sie thatsächlich schon ein gewisses Bedürfnis des einzelnen ist, auch unterm Volke, und schon in alter Zeit verbreitet war, im 16. und 17. Jahrhundert wie im 13. und 14. (wie allein die merkwürdige Stelle im Renner beweist). Es giebt aber keinen empfänglicheren Boden für das Gefühl dieser wunderbaren Mannigfaltigkeit als das farbenbedürftige Kindergemüt, dem sonst nach der gewöhnlichen Lehrweise die Dinge

so vielfach ohne ihre Farben, ja auch ohne ihre schaubaren Formen vorgesetzt werden, wie in kalte gerade Linien umgesetzt, das heisst eigentlich zerstört. Brächte vollends der Lehrer eine wissenschaftliche, geschichtliche Kenntnis der deutschen Sprache mit, so könnte das alles ein noch weit höherer Lehrstoff werden.“ — Es ist zu verwundern, dass diese Worte insbesondere bei Zusammenstellung verschiedener neuer Lesebücher wenig oder gar keine Berücksichtigung erfahren haben. Für gewisse sprachliche Zwecke bietet sich ja freilich die Mundart der nächsten Umgebung von selbst dar, aber das wäre doch eine sehr magere Abfindung. Sollte man etwa den Zeitmangel an höheren Lehranstalten vorschützen? Dann wären z. B. mundartliche Stücke in den Lesebüchern von Masius seit jeher unnützer Ballast gewesen, während ich als Lehrer (und schon als Schüler) beobachtet habe, dass gerade diese Nummern als eine recht willkommene Beigabe hervorleuchten — und nicht etwa zum Schaden notwendigerer Dinge. — Man sollte wenigstens den besten unsrer mundartlichen Dichter in den deutschen Lesebüchern Raum gewähren, und zwar schon von den untersten Stufen an. Masius bringt eine Menge wertvoller, anziehender Sachen von Theodor Storm, Klaus Groth, Franz von Kobell, namentlich aber vom Altmeister Hebel, dessen allemannische Gedichte sich auch in rein hochdeutschen Lesebüchern Zutritt erzwingen haben, leider eben nur in Übersetzung. Auch der in seiner Art wahrhaft klassische Fritz Reuter liesse sich fruchtbar machen, allerdings weniger für die untersten Klassen. Für diese kämen in gebundener Sprache zumeist die vier erstgenannten in Betracht, dazu einige plattdeutsche Nummern von unbekannter Herkunft (wie das ditmarsische Lügenmärchen, „lütt Matten, de Has“ und „Dubenmutte“ — letzteres habe ich in den neuesten Ausgaben des Echtermeyer mit Bedauern vermisst); in Prosa bieten eine stattliche Musterreihe „Germaniens Völkerstimmen“ von J. M. Firmenich, die wohl hauptsächlich wegen ihres hohen Preises bisher zu wenig Verbreitung gefunden haben. — Aus letztgenanntem Werke habe ich neuerdings manches zu Nachschriften verwendet, natürlich in hochdeutscher Übersetzung. Die Schüler folgen mit grossem Vergnügen der nachfolgenden Wiederholung in der Ursprache und nehmen darangeknüpfte Belehrungen mit wahrer Begierde auf. Was des weiteren Hebels allemannische Gedichte betrifft, so habe ich in meiner eigenen Schülerzeit ihre Wirkung erfahren. In Obertertia führte uns der damalige Klassenlehrer Professor E. Koch in dieselben ein, und sie wurden auf lange Zeit sozusagen mein poetisches Brevier. Ich gewann aus ihnen überhaupt Liebe zu echter, gesunder Poesie und habe damals manche Mussestunde über dem Lesen guter Gedichte versessen, die ich sonst wohl weniger sanft verbracht hätte.

Ist es nun schon ein grosser Vorteil, den Schülern solche Dinge lieb zu machen, so fällt doch auch der sprachliche Nutzen nicht wenig in die Wagschale, der sich bei der Behandlung mundartlichen Stoffes erzielen lässt. Sollte jemand befürchten, die Beschäftigung mit Volksmundarten werde dem Erlernen des Hochdeutschen nachteilig sein, dem will ich zum Trost eine Äusserung Palleskes hersetzen, der doch als Künstler ein warmer Verfechter gut hochdeutscher Aussprache ist, wie das 12. Kapitel seiner Kunst des Vortrages ausweist. In diesem Werke finden sich an anderer sehr beachtenswerter Stelle die Worte: „Besonders empfehlenswert ist es schon auf dieser ersten Stufe, Dichtungen im heimischen Dialekt lesen zu lassen, damit das Kind sich freier ergehen lerne und das hochdeutsche Klangbild sich von dem des Dialekts deutlich für das junge Bewusstsein abhebe.“ — Für unsre Schulen handelt sich's hierbei in erster Linie darum, gute und passende Gedichte auszuwählen. Die an höheren Lehranstalten oft recht mannigfaltig vertretenen Mundarten der Schüler können dem besprochenen Zwecke in anderer Form⁹⁾ dienstbar gemacht werden. Vor allem aber dient die Behandlung der Mundarten zur Einführung ins innere Wesen unsrer Muttersprache. Wie viel lässt sich dabei schon in den Unterklassen über Wortbildung, über Personen- und Ortsnamen anknüpfen. Oder wie nützlich kann z. B. das Plattdeutsche werden, wenn in Tertia die Lautverschiebung zur Sprache kommt. Kann man hierbei das Englische heranziehen, so erhöht das jedenfalls die Teilnahme am Unterricht in dieser Sprache, welcher bei uns in der Tertia beginnt. Hat man aber selbst nicht Englisch gelernt, so ist es gewiss sehr willkommen, die Schüler gelegentlich auf ein plattdeutsches Gedicht verweisen zu können, welches doch eine bessere Ausbeute gewährt,

⁹⁾ Beachtenswerte Winke in dieser Richtung giebt eine Abhandlung von M. Grohmann in Annaberg, abgedruckt in Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht (Ergänzungsheft zum Jahrgang 1889).

als einige englische Brocken, die man ja den Schülern obendrein als Belege giebt. Sollte nicht auch einige Kenntnis des Plattdeutschen gerade dem englischen Unterricht zu gute kommen? Vielleicht ist es nicht ohne Reiz für den Neuling, auf seiner Wanderung ins fremde Gebiet noch ein paar alte Bekannte mehr vorzufinden, als die hochdeutsche Schriftsprache ihm zeigt. Was will aber solcher Vorteil für ein einzelnes Schulfach besagen im Vergleich zu dem Nutzen, welcher im Bereich der Mundarten für den ganzen innern Menschen erwachsen kann! Was befreundet denn die Jugend so rasch und leicht mit unsern Dialektdichtern? — Es ist das gesunde Denken, welches die besten derselben auszeichnet, ihre Herzenseinfalt, ihr liebevolles Betrachten des Kleinsten und Unscheinbarsten in der uns umgebenden Welt, ihre Menschenfreundlichkeit und der aus diesem allen hervorblühende echte Humor. Wir erweisen der Jugend einen unschätzbaren Dienst, wenn wir sie mit Männern wie Hebel und Reuter bekannt machen, sie in deren Werke wenigstens einführen; hindurchgeleiten können wir sie ja nicht, aber ein gesunder Sinn wird sich diese Kernmenschen von selbst zu Lebensgefährten erwählen. Sie sind vor allen andern geeignet, uns die Kluft ausfüllen zu helfen zwischen der gelehrten Bücherwelt und der zu ungelehrten Alltagswelt. Ihre Freude an der Natur, welche Tiere und Pflanzen zu menschlich redenden und fühlenden Wesen gestaltet, welche sich ebenso angezogen fühlt von dem gewaltigen Zürnen eines Gewitters, wie von der stillen Entwicklung eines Samenkornes, und die Arbeit der kleinen verachteten Spinne mit gleicher Liebe preist, wie die der allesbelebenden Sonne, — diese Freude an der Natur ist ein sehr wirksames Gegengewicht jenes „falschen abstrakten Idealismus, der im Grunde weder wirklich ideal noch wirklich real ist, sondern beides tot macht.“ — In solchem Sinne wirkt auch die warme, allumfassende Menschenliebe, welche jene Dichter beseelt. Sie findet sich wohl bei allen grossen Dichtern, aber nirgends wird sie eine so beredete Fürsprecherin gerade der Armen und Niedrigen, wie in der mundartlichen Dichtung. Letztere weiss die unverwüsthliche Kraft, den geduldigen Schaffensmut, den einfachen, offenen Sinn der sonst gern übersehenen Alltagsmenschen in der liebenswürdigsten Gestalt zu Ehren zu bringen. Hier ist kein hochklingendes Phrasengetön, keine theatrale Übertreibung: Freude und Schmerz, Liebe und Hass treten so wahr und unverhüllt zu Tage, dass der Leser in tiefster Seele davon ergriffen wird, und so eindringlich redet diese Natursprache zu uns, dass sie in Ohren und Herzen auf lange Jahre hinaus lebendig nachklingt. Dazu kommt der hier in seinem kleidsamsten Gewande auftretende Humor, ein gemütvoller Humor gesündester Art, welcher nicht nur in den Ernst des Schullebens wie ein wärmender Sonnenstrahl hineinbricht, sondern auch das spätere Leben noch freundlich erhellet und verschönt. — Ja, die mundartliche Dichtung ist in ihren besten Erzeugnissen auch für uns Erwachsene ein wahrer Jungbrunnen, der sich gegen alles überspannte Denken und Empfinden unsrer Zeit wunderbar heilkräftig bewährt; seine Heilkraft beruht eben auf dem urgesunden Geistesleben, welches darin quillt. Dabei fällt mir Goethes Wort ein: „Klassisch ist das Gesunde, romantisch das Kranke!“ Im Sinne dieser Worte bezeichnete der Dichterstürm das Nibelungenlied als klassisch. — In ähnlichem Sinne könnte man vielleicht auch Hebel und Reuter zu den Klassikern zählen, und ich für meinen Teil würde unsern Primanern keinen Vorwurf machen, wenn sie lieber nach der „Stromtid“ griffen, als nach den Wahlverwandtschaften oder den Leiden des jungen Werther. — Ich leugne nicht, dass Humor und gesundes Denken auch im hochdeutschen Schrifttum aufs beste vertreten ist, auch für Zwecke der Jugenderziehung; man braucht nur an Gellerts Fabeln zu erinnern. Aber es ist schon oben mehrfach darauf hingewiesen, welcher besondere Wert gerade dem Gewande der Volksmundart zuerkannt werden muss. Dass dasselbe auch der inneren Einigung der deutschen Stämme und Stände¹⁰⁾ dienlich ist, wurde dabei schon angedeutet. In diesem Sinne mag eine Antwort Reuters zu verstehen sein, welche er dem Verlagsbuchhändler Brockhaus gab, als derselbe ihn zur Herausgabe seiner Werke in hochdeutscher Übersetzung bewegen wollte. Er wies das Ansinnen ab mit der Begründung, er wolle nun einmal sein liebes Plattdeutsch im ganzen Vaterlande bekannt machen. — Möge die hierin bekundete edle Absicht auch in der deutschen Schule nicht unverstanden bleiben. Es ist schon in dem zuletzt

¹⁰⁾ Gerade den besten unsern Dialektdichter muss man nachrühmen, dass sie nicht allein durch die Sprache, sondern auch durch den Geist und Inhalt ihrer Werke unsrer nationalen und sozialen Einigung den Weg geebnet haben. Bei Reuter tritt dieses versöhnende Streben am deutlichsten hervor.

angeführten Aussprache Hildebrands nachdrücklich betont, dass die Eigenart der deutschen Stämme sich nirgends treuer widerspiegelt, als in ihren Mundarten. Die Mundarten sind ein schönes Zeugnis für die freie Entwicklung deutschen Geistes; sie bieten ein lebensvolles Bild von der Vielseitigkeit deutschen Wesens, welche in Kunst und Wissenschaft, wie auf allen Gebieten geistigen Wettbewerbes unserm Vaterlande den höchsten Ruhm eingetragen hat. Die Mundarten werden sich erhalten, so lange die individuelle Entwicklung — die natürlichste und kräftigste zugleich — in unserm Volke gesunden Boden findet; erst mit dieser werden sie völlig absterben. An ihre künstliche Unterdrückung sollte niemand denken, am wenigsten die deutsche Schule. — Es braucht wohl hier nicht nochmals auseinandergesetzt zu werden, dass die Pflege des Hochdeutschen bei unsern Lese- und Vortragsübungen durchaus nicht die Beseitigung der Volksmundarten bedeutet. Die Schule stellt nur neben diese eine von allen zu erlernende verfeinerte Sprechweise. Hierbei wird das sogenannte Theaterdeutsch im allgemeinen als einigendes Muster zu gelten haben, etwa in denjenigen Hauptpunkten, welche Pallaske im erwähnten Werke auf Seite 80—85 zusammengestellt hat. —

Etwas anderes wäre es, dieses Deutsch als alleingiltige Aussprache für ganz Deutschland einführen zu wollen. Es ist nur mit Freuden zu begrüßen, dass die neuerdings wieder aufgetauchte Forderung einer deutschen Einheitsaussprache in Lyons Zeitschrift aus allen Himmelsrichtungen unseres Vaterlandes Abweisung¹¹⁾ erfahren hat. Nur der natürlichen Entwicklung darf man eine nachhaltige Einigung der Art zutrauen und anheimstellen. Dass die Mundarten auch ihre Wandlungen durchmachen, ist eine sehr erklärliche Erscheinung im Verlauf grösserer Zeiträume, ihr natürliches Absterben aber dürfte noch in weiter Ferne liegen; in Sachsen wenigstens scheinen trotz aller Bildungseinflüsse eher neue zu entstehen. Man wird aber nicht entfernt daran denken, dass solche sprachliche Unterschiede den Fortbestand des Reiches gefährden könnten. Man braucht nicht einmal zu befürchten, dass sie dem Verkehr der Deutschen untereinander im Wege stünden. Dafür haben wir die Schriftsprache, und in dieser müssen wir allerdings Einigung anstreben und pflegen, — zu allernächst in der Schule. Denn die Schriftsprache ist das gemeinsame Verständigungsmittel aller Deutschen, welches zu keiner Zeit und an keinem Orte seinen Dienst versagen darf. Sie bewahrt uns eben vor der Notwendigkeit, der allgemeinen Sprachentwicklung Fesseln anzulegen, weil sie alle sprachlichen Spaltungen in unserm Vaterlande überbrückt und überdies noch einen zuverlässigen Weg darbietet zur Verständigung mit dem Auslande. Dass sie diese wichtigen Dienste allerwärts mit Sicherheit leiste, gehört auch zu den Sorgen des deutschen Unterrichts. Soweit schriftlicher Gedankenausdruck hierbei in Frage kommt, wird der folgende Teil weitere Ausführungen bringen.

IV. Über schriftliche Arbeiten.

Die schriftliche Darstellung der Gedanken verleiht denselben eine dauernde Gestalt; schon darum ist ihr besondere Sorgfalt zuzuwenden, auch in Bezug auf das äussere Aussehen. Unsrer höhere Schule pflegt in den Unterklassen zweierlei schriftliche Übungen: Nachschriften und Aufsätze. Die Nachschriften dienen in erster Linie der Rechtschreibung und der richtigen Anwendung der Satzzeichen; sie werden für diese besondern Zwecke vom Lehrer ausgewählt oder auch erst zugeschnitten. Man wird gut thun, dabei hübsche, auch für die Jugend anregende Stoffe zu bevorzugen, denn Lust zur Sache erhöht den Erfolg. Tritt eine musterhafte Gestaltung der verwendeten Sätze hinzu, so haben die Schüler zugleich eine Förderung für ihren Stil, weil das Beobachten aller Einzelheiten beim Niederschreiben eine nachhaltigere Einwirkung des Musterstückes bedingt — Eine weitere Anregung kommt aus der genauen Aussprache und der sinngerechten, lebendigen Betonung des Lehrers. Um der letzteren willen

¹¹⁾ Namentlich sei verwiesen auf die Ausführungen von Karl Koch (Leipzig) und auf die längere Arbeit von C. G. Franke (Leisnig); letzterer weist besonders auf die physischen Schwierigkeiten einer einheitlichen Aussprache hin, daneben aber auf den nicht zu verantwortenden Aufwand an Zeit, welchen man in der Schule für dieselbe nötig hätte, sowie auf die kaum zu überwindende innere Abneigung gegen ein derartiges Einzwängen der freien Rede.

wird man lieber ganze Sätze mehrmals wiederholen, als immer nur kleine Bruchstücke geben. Die lebhaftere Tongebung beim Vorsprechen hat noch den besondern Zweck, den Schülern den Satzbau und die richtige Verwendung der Satzzeichen deutlich zu machen. Sie wird für den Anfang schärfer ausgeprägt sein, für später den gemässigten Klang regelrechten Lesens annehmen. Vorausgesetzt ist hierbei, dass man den Zusammenhang zwischen Satzzeichen und Sprechton schon im Leseunterricht behandelt habe. — Der Rechtschreibung muss auch schon im Leseunterricht vorgearbeitet werden, am leichtesten wird dies erreicht durch eine möglichst genaue, deutliche Aussprache und durch häufigen Hinweis auf die Ableitung der Wörter (Aufbau stammverwandter Wortgruppen, wobei die Schüler fleissig mit zusammentragen helfen). — An und für sich macht aber alles aufmerksame Lesen mit Rechtschreibung und Satzzeichen vertraut, nicht als ob der Schüler nach diesen beiden Dingen die Zeilen durchforschen und alles andre darüber vergessen müsste, sondern da beide dem richtigen Erfassen des Sinnes dienen, so machen sie sich von selbst jedem bemerklich, der bedächtig, der „mit Verstand“ liest. Im Hinblick darauf ist es von Vorteil, gelegentlich ein eben gelesenes Stück oder einen Teil desselben gleich als Nachschrift zu geben; das rüttelt die schläfrigen oder zerstreuten Leser etwas auf. Die Beurteilung des hierbei Geleisteten wird der Lehrer dem jeweiligen Falle thunlichst anpassen. Bei diesem Verfahren kann von einer Orthographiequal kaum die Rede sein, namentlich seit unsre Schulbücher einerlei Rechtschreibung aufweisen und die Herausgeber von Jugendschriften sich dieser anbequemen. In früherer Zeit konnte das Lesen eine besondere Behandlung der Rechtschreibung keineswegs ersparen, sondern eher zu einer Sisypusarbeit machen. Ich habe noch eine kleine Sammlung von Schulbüchern aufbewahrt, die bei uns vor 10 Jahren nebeneinander in Gebrauch waren, und kann mich nur wundern, dass die darin enthaltene buntscheckige Schreibweise nicht eine völlige Verwirrung in den Schülerköpfen erzeugt hat. Das mag schon damals beklagt worden sein, aber zunächst musste doch der Inhalt der Bücher massgebend sein und nicht sein Buchstabengewand. Es bleibe dahingestellt, ob nicht auch für die Erwachsenen, namentlich in Anbetracht ihrer vielgestaltigen und oft kaum zu entziffernden Handschriften, eine einheitliche Rechtschreibung als Wohlthat anzusehen wäre.

Die Wirkung der Diktate kann man noch etwas erhöhen, wenn man ab und zu einen Blick in das Geschriebene thut; so wird nebenher auch aufs Äussere der Hefte ein günstiger Einfluss erzielt. Nur muss man dabei solche Zeitpunkte benützen, wo die Schüler mit dem Nachschreiben voll beschäftigt sind, sonst könnte man unliebsame Nebenwirkungen verspüren. Auch ist es gut, gleich nach Einsammlung der Hefte etliche beobachtete Fehler zur Sprache zu bringen; da findet jeder Hinweis auf das Richtige ein aufmerksames Gehör und erzeugt unfehlbar die Nachwirkung, dass die Klasse nach Schluss der Stunde ein gegenseitiges Fragen und Berichtigten fortspinnt. — In welcher Weise ein mundartliches Stück zur Nachschrift benutzt werden könne, ist schon erwähnt worden. Besonders lassen sich grammatische Erörterungen mit dieser Gattung von Übungen recht wohl verbinden, wie denn solche Belehrungen im Anschluss an alle schriftlichen Arbeiten die willigste Aufnahme finden. — Noch erwähne ich, dass man statt vorgespochener Sätze ausnahmsweise eins der zuletzt gelernten Gedichte aus dem Gedächtnis niederschreiben lassen kann; dadurch wird die Genauigkeit im Auswendiglernen nicht wenig erhöht. Über den Nutzen der Nachschriften für das allgemeine Denkvermögen will ich mich nicht weiter auslassen; viel wichtiger sind in dieser Beziehung die sogenannten Aufsätze.

Während die Nachschriften mit der Quarta überwunden werden, nehmen die Aufsätze ihren Fortgang und erweitern sich in den obersten Klassen zu teilweise recht stattlichen Abhandlungen. Dass für Form und Inhalt dieser wichtigen Arbeiten schon von den untersten Klassen an ein tüchtiger Grund gelegt werde, ist eine ebenso bedeutungs- wie sorgenvolle Aufgabe für den Lehrer. Die Wege, welche ich dabei gegangen bin, sind mir grossenteils durch einzelne Fingerzeige R. Hildebrands angedeutet worden. Was ich jetzt darüber zu sagen habe, soll keine Beisteuer zur Lösung der schwierigen Frage sein, sondern vielmehr dieselbe in Fluss bringen helfen, sofern man dies von einer derartigen Mitteilung einfacher Amtserfahrungen hoffen darf. — Für unsern Fall kommen hauptsächlich folgende Worte Hilde-

brands in Betracht: „Am besten gelingen solche Arbeiten, in denen man die Schüler etwas frei erzählen und gestalten lässt, was sie selbst erlebt und erfahren haben. Da kommt zunächst rein Äusserliches heraus, manchmal recht Unbedeutendes; aber zu diesem Zwecke ist eben auch das Unbedeutendste zu brauchen, ja gerade das dient am besten, dass sie etwas Rechtes daraus machen lernen, es in seinen Zusammenhang stellen lernen, in dem es plötzlich einen Wert gewinnt. Und macht man ihnen nur Mut dazu, so kommen bald auch schüchtern innere Erlebnisse zwischendurch mit heraus, was sie bei dem und jenem gedacht und empfunden haben, wie ihnen dabei zu Mute war, und damit hat man den rechten Stoff in der Hand, aus dem allein der eigne Stil erwachsen kann — und der eigne Mensch.“ — Es ist mehr als zweifelhaft, ob hiermit das Verfahren in Einklang steht, auf den untersten Stufen kurze Erzählungen vorzulesen — in der Regel mehrmals — und dann eine schriftliche Nachbildung derselben als Hausarbeit aufzugeben. Weil hierbei das Selbsterfahrene vollständig fehlt, klammern sich die Schüler trotz aller Abmahnungen fast durchgängig an den gegebenen Wortlaut, was besonders am Anfang und Schluss der Arbeit zu Tage tritt. Ja sie halten es für einen besonderen Glücksfall und denken womöglich schon bei der Aufgabe der Arbeit daran, das Buch zu erlangen, aus welchem der Lehrer vorgelesen hat, oder ein andres, in welchem die Geschichte steht. Tritt der Fall des Abschreibens nicht ein, so könnte man einwerfen, die Schüler übten sich wenigstens im genauen Nacherzählen. Aber das Nacherzählen wird in jeder Lesestunde viel ausgiebiger betrieben, und zwar hier unter Leitung des Lehrers viel vernünftiger und gewinnreicher, als es die Mehrzahl der Schüler zu Hause leistet. Wozu also fortwährend schriftliche Arbeiten solcher Art, die im übrigen noch nicht den Nutzen der Nachschriften erzielen? — Ich habe selbst dieses schriftliche Nacherzählen in Sexta üben lassen und möglichst geeignete Stoffe dabei zu verwenden gesucht, hatte aber später, wo ich als Klassenlehrer der Quinta ein andres Verfahren einschlug, den Eindruck, als ob ich auf diesem Felde um die Früchte eines Jahres gekommen wäre. — Ohne weiteres mit Beschreibungen zu beginnen, wäre wohl für die jüngsten Schüler zu schwierig; beim Erzählen muss es fürs erste bewenden, zur Hälfte auch noch in Quinta. Um aber das papageienhafte Nachreden gegebener Worte abzustellen, habe ich zu solchen Stoffen meine Zuflucht genommen, die sich in der Klasse als Vorgang darstellen liessen, nicht als blosser Erzählung. Um das zu erläutern, führe ich ein Beispiel an; die Erzählung „Schlechter Gewinn“ aus dem rheinischen Hausfreund mag den Stoff dazu liefern. Der Inhalt wird etwa dahin umgestaltet, dass ein junger Soldat, der von seinem Reiterregiment ins Heimatsdorf beurlaubt ist, daselbst im Wirtshause mit seinem sichern Hiebe prahlt und von einem Bekannten darüber zur Wette aufgefordert wird, welche nun gleich unglücklich verläuft, wie bei Hebel; die Nutzanwendungen bleiben zunächst aus dem Spiele. — Die Erzählung wird nun in der Weise vor Augen geführt, dass man einen der Schüler vortreten lässt, welcher für den Urlauber gilt, und einen andern, welcher auf dessen Prahlerei die Wette ins Werk setzt; die übrigen auf ihren Bänken können die Gruppen der zuschauenden Wirtshaussgäste vorstellen, welche aus Neugierde das Unglück geschehen lassen. Zu sprechen hat dabei nur der Lehrer, nicht in der Weise einer glatten schriftlichen Darstellung, sondern ganz zwanglos, doch so, dass er dem lebendigen Hergange entsprechend alle Anwesenden in den Verlauf hereinzubeziehen sucht. Die Bewegungen der beteiligten Schüler beschränken sich auf das bescheidenste Mass; immerhin wird durch solche Mitwirkung die Sache dermassen veranschaulicht, dass jeder den Vorgang wie einen selbsterlebten erfasst. Alle nehmen davon ein so lebendiges Bild mit nach Hause, dass sie wenigstens für den Inhalt keine fremde Beihilfe begehren, und gerade dieser bringt sie ja sonst am ersten in Verlegenheit. Das Verfahren selbst wird die Schüler anfangs überraschen, doch braucht man bei vorsichtiger Handhabung keine Ausgelassenheit von ihnen zu befürchten, wenn sie nicht an und für sich an Zuchtlosigkeit kranken; sie finden vielmehr bald Gefallen daran und zeigen für den Gegenstand eine fröhliche Aufmerksamkeit, welche sie vor unnützen Nebengedanken bewahrt. Freilich ist es nicht leicht, für solche Behandlungsweise immer geeignete Stoffe zu finden, zumal wenn man solche ausschliesst, die in allbekannten Büchern enthalten sind. Aus diesem Grunde habe ich — von zweckdienlichen Umänderungen abgesehen — mir auch manche Erzählungen dadurch verwendbar gemacht, dass ich Kreide und Wandtafel zu Hilfe nahm und in flüchtigen Strichen zu zeichnen versuchte, was der Anschaulichkeit am meisten bedurfte. Dieser Beihilfe habe ich

mich auch bei Aufgabe leichter Beschreibungen gern bedient, wie sie ja schon in Quinta von Zeit zu Zeit eingestreut werden können. — Dieselben sind keineswegs die besondere Freude der jungen Geister; sie erscheinen ihnen langweilig, wenn nach einem vorgelesenen Muster gearbeitet wird, und sollen sie das Nötige selbst finden, so sind sie ihnen wieder zu schwer. Ich entscheide mich immer noch lieber für die letztere Art. Ganz unvorbereitet wird man die Schüler doch nicht an solche Stoffe herangehen lassen, und nebenbei kann man ja dafür sorgen, dass der jeweilige Gegenstand ihrem Gesichtskreis und ihren Fähigkeiten möglichst entspreche. Hildebrand empfiehlt Beschreibungen bekannter Dinge, Gegenstände, Erscheinungen aus Haus und Hof, Stadt und Land — und bemerkt dazu: „Da lassen sich die Schüler fassen, dass sie ihre Sinne bilden und denkend, sinnend zuerst sehen und hören lernen! und das gerade fehlt unsrer Erziehung so schmerzlich und so schädlich! und ist doch der einzig richtige Anfang zum Denkenlernen, wovon gar viel zu sagen wäre.“ — Schon um die Schüler von der Unselbständigkeit abzuhalten, sollte man für den Anfang die Beschreibungen so leicht geben, dass sie sich förmlich schämen müssten, irgendwo Beistand zu suchen. So mag man fürs erste etwa ein Schreibzeug oder eine Schulbank beschreiben lassen, wobei man immer noch auf die Hauptmerkmale des Gegenstandes aufmerksam machen kann. — Schon der Gegenstand selbst muss womöglich die Schüler zu selbständiger Gedankenäußerung nötigen. So habe ich beim Fortschreiten zum Schwereren gern die besondern Neigungen und Wünsche der Schüler mit in Thätigkeit gesetzt. Auch besondere Vorkommnisse aus dem Leben der Schüler lassen sich recht gut verwerten. Aber ich will nicht weiter auf einzelne Beispiele eingehen, dazu findet sich wohl noch andere Gelegenheit. Mit den wachsenden Fähigkeiten der Schüler erweitert sich natürlich auch das Gebiet, aus dem die Aufgaben zu entnehmen sind, und dadurch wird die Auswahl erleichtert. Besonders glückliche Stoffe sind solche, bei denen neben der lehrreichen Seite noch ein gewisser Humor Platz findet. Je mehr eine Aufgabe den Schülern Spass macht, nach dem gewöhnlichen Ausdrücke, desto frischer und selbständiger gehen sie an ihre Ausführung. Es kommen dabei oft sehr naturwüchsige und drollige Einfälle zu Tage, manchmal auch ziemlich thörichte; ich könnte hier eine hübsche Reihe von Schulsässen zum besten geben, allein — man muss auch das Vertrauen seiner Schüler rechtfertigen. Jeder Lehrer wird froh sein, wenn ihm die Schüler ihre Eigenart rückhaltslos erschliessen, daraus erwächst eben „der eigne Stil und der eigne Mensch“ — wie oben angeführt wurde. Der Schüler sollte von Anfang herein dazu gewöhnt werden, ganz in seiner Weise zu reden; dann bleibt sein Denken ein selbständiges und sein Stil ein natürlicher, und das ist denn doch viel wertvoller, als ein blosses Nachleiern unverständener Redewendungen oder gar ein Anlehnen an unerlaubte Hilfe. Dass wir uns hierfür gern das Einverständnis des Hauses sichern möchten, wird nachher noch besonders zur Sprache kommen.

Mit dem kindlichen Geiste und gewissen Formmängeln mancher Schüleraufsätze mag man immerhin Nachsicht haben, um lieber jedes Streben nach selbständiger Auffassung und selbständigem Ausdrücke durch Lob zu ermutigen. Die Schüler sollen sich zunächst ausdrücken lernen, d. h. sie sollen dahin gebracht werden, die empfangenen Eindrücke genau und verständlich wieder von sich zu geben; aber die Bezeichnung sich ausdrücken weist zugleich darauf hin, dass die eigne Art, das eigne Denken und Empfinden dabei zur Erscheinung kommen müsse — man erinnert sich dabei an das bekannte Wort: Der Stil ist der Mensch. Es ist schon im ersten Teil davon die Rede gewesen, dass der Ausdruck zuvörderst mündlich zu üben sei, ich habe aber dort absichtlich weitere Darlegungen unterlassen, um es an dieser Stelle desto nachdrücklicher zu betonen. Bei der Umständlichkeit und Seltenheit geeigneter schriftlicher Übungen bleibt man darauf angewiesen, vornehmlich den mündlichen Ausdruck der Schüler anzuregen und zu bilden. Was nützen alle guten Regeln und Anweisungen zur Förderung des Stiles, wenn sie der Schüler nicht im lebendigen Zusammenhang der Rede anwenden kann? Ich habe hier nicht bloss gewisse Übungen der Schule im Auge, sondern ein fortwährendes Ankämpfen gegen die Trägheit, Unbeholfenheit und Ungenauigkeit im Reden. Darum sollte man die männliche Jugend überhaupt mehr zum Reden veranlassen, als es bisher der Fall ist. Ich betone hier wiederum die männliche Jugend, denn die weibliche gelangt viel rascher zu einiger Sicherheit und Gewandtheit im mündlichen Ausdruck — und darum auch im schriftlichen! Hier handelt es sich um keine Verwechslung mit blosser Geschwätzig-

keit. — Seit Luthers schalkhaften Bemerkungen über die Redekunst seiner Frau Käthe sind genug solche rühmliche Beispiele bekannt geworden, und sie scheinen noch nicht so bald aussterben zu wollen. — Dann muss dem Schüler ans Herz gelegt werden, dass er seine Sätze ruhig überdenke, ehe er sie ausspricht. Das wird zunächst ein langsames Reden geben, aber mit der Übung wächst auch die Schlagfertigkeit; in der Form bessert wohl die Schule so wie so genügend nach. Ist der mündliche Gedankenausdruck etwas gefestigt, so wird er auch den schriftlichen heben, besonders wenn man den Schüler anhält, sich laut vorzusagen, was er niederschreiben will und nachträglich das Ganze noch einmal laut zu überlesen. Dieses Verfahren ist nun freilich bei den Prüfungsarbeiten in der Schule nicht anwendbar, aber vor derartige Kraftproben wird der Schüler erst nach einer Reihe anderer Versuche gestellt, und inzwischen lernt sein inneres Ohr auch allmählich die Mängel herausfinden. — Die Prüfungsarbeiten sind bei den Schülern, welche sich fremder Hilfe enthalten, in der Regel die besten. Das beruht auf dem höher angefachten Eifer, aber auch darauf, dass der Schüler das vom Lehrer Gegebene gleich nach dem ersten frischen Eindruck verwenden kann. Aus letzterer Erwägung stelle ich die Hausaufgaben gern an solchen Tagen, deren zweite Hälfte schulfrei ist, und lasse die Arbeiten am nächsten Morgen abliefern. Dadurch sind die Schüler genötigt, den Stoff zu schmieden, solange er warm ist, und kommen weniger in die Versuchung, einander die Arbeiten zu zeigen oder sich darüber zu besprechen. Die Versuchung solcher Art wird bedeutend vermehrt, wenn die Schüler erst das im Konzept Niedergeschriebene noch einmal vorzuzeigen haben, ehe sie die Arbeit ins gute Heft eintragen, welches dem Lehrer zur Durchsicht eingereicht wird. Die Selbständigkeit ist und bleibt bei diesen Übungen das erste Erfordernis, und lässt sie sich nicht anders erreichen, so muss man öfter Arbeiten in der Klasse anfertigen lassen, wie es ja für fremde Sprachen mit Vorteil eingeführt ist. Warum sollte dieses Mittel der Muttersprache versagt bleiben, in welcher doch jeder zu allererst selbständig werden muss?

Auch bei der Durchsicht der Aufsätze wäre die Eigenart des Stiles nach Möglichkeit zu schonen. Damit ist natürlich nicht gemeint, man solle lieber die Fehler stehen lassen, um nur nicht dem Schüler seine Sätze unkenntlich zu machen. Ein Umgestalten der im Inhalt und Ausdruck verunglückten Sätze ist nötig, erstlich damit der Schüler bei der Verbesserung nicht trotz des besten Willens in immer neuen Tadel ver falle, dann aber auch, weil derselbe die Berichtigung und Ausgleichung seiner Schulmängel vom Lehrer erwarten soll und nicht von anderwärts. Aber diese Umgestaltung muss dem Geiste des Schülers so angepasst werden, dass sie seiner Fähigkeit erreichbar erscheint und ihm den Gedanken nahelegt: „Ja, das hast du sagen wollen, so hättest du's eigentlich ausdrücken müssen!“ Nur auf diesem Wege wird eine natürliche Weiterentwicklung erzielt, sonst kommen entweder fremdartige, unverdaute Redensarten in den jugendlichen Stil hinein, oder man pflöpft tote Reiser auf wildes Holz.

Die Fremdwörterei, welche in den schriftlichen Arbeiten der Schüler zumeist bedenklicher auftritt, als in ihren mündlichen Äußerungen, möchte auch jeder Lehrer bei Durchsicht der Aufsätze einzudämmen suchen, denn letztere sollen ja über die Fertigkeit im Deutschen Rechenschaft geben. Man geht wohl nicht zu weit, wenn man alle überflüssigen Fremdwörter zunächst mündlich als Fehler rügt, später aber auch als solche anstreicht und bei der Beurteilung anrechnet. Es verrät einen Mangel an deutscher Sprachkenntnis, wenn der Schüler allgemein bekannte gute Verdeutschungen nicht anzuwenden weiss; diese müssen ebenso von ihm beigebracht werden wie alles andere, was er für richtigen deutschen Ausdruck braucht. Überdies ist es für die Jugend als lächerlich zu bezeichnen, wenn sie sich in altkluger Weise mit solchen fremden Federn zu schmücken begehrt, und als schädlich obendrein, denn wir wissen doch, wie viel Hohlheit, ja selbst Bosheit sich im Leben hinter Fremdwörtern zu verschanzen sucht. Jedem Beschützer der Fremdwörterei ist anzuraten, die geistvolle und tiefgehende Arbeit Hildebrands darüber nachzulesen, welche derselbe seiner Schrift über den deutschen Sprachunterricht eingefügt hat. Dieser ganzen Schrift wäre die allgemeinste und wärmste Teilnahme zu gönnen, aber sie hat wohl schon den ihr gebührenden Platz von selbst erobert. — Rudolf Hildebrand schliesst seine trefflichen Ausführungen mit Segenswünschen für die deutsche Schule, die deutsche Bildung, die gesamte deutsche Zukunft. Möge er für seine fruchtbaren Gedanken überall treue Pfleger und Hüter finden, welche diese Segenswünsche verwirklichen helfen. —

V. Ein paar Mahnworte für den häuslichen Kreis.

Der vorliegende Teil ist nicht in dem Sinne vom übrigen abgetrennt worden, dass er für sich allein die Teilnahme des Hauses beanspruche; er fusst vielmehr auf dem früher Gesagten, aus welchem erst genügend erhellen dürfte, wofür ich den Beistand des Hauses anrufen will. Die Schule muss ja in jeder Hinsicht auf eine verständnisvolle Teilnahme des Hauses rechnen, wenn anders ihr Wirken von erfreulichem und nachhaltigem Erfolge begleitet sein soll. Im besondern aber wird dies bei solchen Fächern der Fall sein, welche sich neben der Erschliessung von Kenntnissen vornehmlich die Charakterbildung zur Aufgabe machen; und hier steht abgesehen von der Religionslehre der Unterricht im Deutschen obenan. Auf einige für dieses Fach wichtige Punkte erlaube ich mir nun die Aufmerksamkeit des häuslichen Kreises hinzulenken. Um gleich an den Gegenstand des ersten Teils wieder anzuknüpfen, so mögen einige Worte über das Lesen im Hause den Anfang machen.

Dass unsre Zeit eine sehr lesebedürftige und -eifrige ist, macht sich auch im Bereich der deutschen Familie nachdrücklich geltend; es wird nur darauf ankommen, diesem geistigen Zuge eine solche Richtung zu geben, dass er nicht zum Schaden, sondern zum Segen für das Haus wird. Dass dessen jugendliche Mitglieder am ersten derartiger Fürsorge bedürfen, ist wohl ausser Frage. Fassen wir zunächst den Lesestoff ins Auge. — Wenn die Schule mit peinlichster Sorgfalt sich bestrebt, nur die besten Muster in Poesie und Prosa als Lesestoffe darzubieten, so erscheint es wohl selbstverständlich, dass auch das Haus für solche geistige Reinhaltung mit zu sorgen habe. Es ist wohl oft gesagt worden: „Für die Jugend ist das Beste gerade gut genug!“ Aber dieses schöne Wort machen sich weit eifriger solche Leute nutzbar, welche es als Aushängeschild brauchen, um unterwertige Jugendschriften an den Mann zu bringen, als die, welche ihre Pflegebefohlenen vor dergleichen Zeug bewahren sollten. Dass nicht wenige Familien hiervon eine schätzenswerte Ausnahme machen, stelle ich nicht in Abrede; aber weit öfter kann man beobachten, dass die Eltern in diesem Punkte allzu vertrauensselig oder gleichgiltig sind. Viele finden wohl nicht Zeit, um sich von der Brauchbarkeit dessen zu überzeugen, was sie ihre Kinder lesen sehen oder auch selbst ihnen zu lesen geben; sie sollten wenigstens den Rat solcher einholen, auf deren Verständnis und Gewissenhaftigkeit in dergleichen Dingen gerechnet werden darf. Andere hätten wohl Zeit, sich der Sache anzunehmen, wissen aber nicht, an welche Verfasser und an welche Stoffe sie sich halten sollen: ihnen wird gewiss jeder darüber erbetene Aufschluss von zuständigen Lehrern bereitwillig erteilt werden; für unsern Schulbereich würde ich als Verwalter der Schülerbibliothek doppelt gern Auskunft geben (einen gedruckten Wegweiser nenne ich gleich hier: Katalog für Schülerbibliotheken von Dr. Georg Ellendt). — In einer grossen Anzahl von Familien aber kümmert man sich so wenig um passenden Lesestoff für die jüngeren Mitglieder, dass diese einfach nach dem der Erwachsenen greifen, nach Büchern, die ihnen oft unverständlich oder nachteilig sind, nach politischen Zeitungen, nach Wochenschriften zweifelhaften Wertes, nach krankhaften Romanen. Ja, auch die Erwachsenen sind häufig in ihrem Lesestoff so wenig wählerisch, dass man der Jugend ihren Hang zu überspannten, geistig und sittlich wertlosen Geschichten kaum zum Vorwurf anrechnen darf. — Und nun beobachte man, wie gelesen wird. Auch an dieser Stelle sei gewarnt vor dem Geist und Gemüt abstumpfenden Augenlesen, wie es R. Hildebrand bezeichnet hat. Dieses hastige Überfliegen der Zeilen (namentlich in „spannenden“ Geschichten), bei welchem das bessere Ich völlig leer ausgeht, ist ein wahrer Krebschaden für alles gesunde Denken und Empfinden. Es ist ein Hausübel im besondern Sinne und trägt vielleicht weit grössere Schuld an der sogenannten Nervosität unsrer Jugend, wie die vielberufene Überbürdung mit Schulaufgaben.

Ein rühmliches Gegenstück hierzu bilden die Familien, in deren Kreise noch das Lautvorlesen sich erhalten hat. Ich will gar nicht davon reden, welchen Wert diese schöne Sitte besitzt als inneres geistiges Band für Menschen, die von Natur zur engsten Zusammengehörigkeit bestimmt sind; hier soll nur die bildende Seite des Lesens in Betracht kommen. Es handelt sich dabei um ältere und jüngere Teilnehmer, bei den letzteren natürlich nur insoweit, als sie bereits am Lesen Genuss haben können (die kleineren müssen ihrem Spiel oder — dem Schlaf überlassen bleiben). Der Stoff kann hierbei nie ein wertloser sein, denn man ist genötigt, etwas

auszuwählen, was für jung und alt lehrreich und erquicklich ist. Immerhin ist das Geschick für solche Auswahl nicht so selten, wie der Brauch selbst, und unsre bessern Humoristen und Volksschriftsteller können schon die Kosten für manchen Abend bestreiten. — So wird nun reihum gelesen; auch die jüngern Mitleser bemühen sich, ihren Anteil hübsch herauszubringen, manche ernste und manche scherzhafte Bemerkung mischt sich belebend darunter. Die Jüngern fragen in den Pausen nach allen möglichen Dingen, und sie thun das den Eltern gegenüber viel freier und offener, als sonst irgendwo. So bleibt nichts Wertvolles unbeachtet, nichts Neues unverstanden, und die Sprache übt sich in gleichem Masse, wie die Fassungskraft. Wohl kaum bei einer andern Gelegenheit ist den Eltern ein so tiefer Einblick in die innere Entwicklung ihrer Kinder vergönnt, als bei solchen Unterhaltungen. Blosses Augenlesen ist dabei völlig ausgeschlossen. Nun setze man auch den Fall, es wäre bei der Wahl des Stoffes ein Missgriff geschehen, so wird die Ablehnung der Reifern und Verständigern auch die übrigen bestimmen, den ungeeigneten Gegenstand willig und endgiltig aufzugeben. Es ist dies der natürlichste Weg, auf welchem die Jugend gute und schlechte Unterhaltung voneinander unterscheiden lernt, und das einzig sichere Mittel, welches Kinder dazu erziehen kann, schlechte Bücher — auch wenn sie „spannend“ geschrieben sind — aus eigenem Antriebe unberührt zu lassen oder gegebenen Falles beiseite zu legen. — Warum sollte bei solchen Vorlesungen nicht auch ein gutes Jugendbuch mit vorgenommen werden? Das wäre doch die sicherste Probe auf den Grundsatz, dass für die Jugend das Beste gut genug ist! Nun, es giebt zum Glück noch zahlreiche Jugendschriften solchen Inhalts, dass sie auch der Erwachsene mit Genuss und sogar mit Gewinn lesen oder anhören kann. Selbst ältere, allbekannte Kindergeschichten können so zum Ergötzen von jung und alt wiederaufleben. — Ich muss hier an eine Bemerkung Emil Palleskes denken; auf Seite 201 seiner Kunst des Vortrags heisst es: „Die Vorlesekunst wird eine gefällige Freundin des häuslichen Herdes, eine willkommene Vertreiberin der Langeweile, oft eine Trösterin der Alten, Gebrechlichen und Blinden, ein Band, welches jung und alt an den Familientisch fesselt, ja selbst den würdigen Hausherrn zuweilen verlockt, sich den tief sinnigen Gesprächen des Wirtshauses zu entziehen. Giebt es ein anmutigeres Genrebild, als ein Kind, das seinen Geschwistern und Spielkameraden abends den frischbescherten Robinson vorliest? Erscheint nicht die epische Vorlesung wie der gute Engel des Hauses, der alles in Freude und Friede um die Lampe vereint?“ — Das gediegene Werk Palleskes verdiente überhaupt die Beachtung aller gebildeten Familien, es ist ein Schatz für jede Hausbibliothek.

Ausser den in Rede stehenden Vorlesungen hat das Haus noch mancherlei Mittel, um die Sprachgewandtheit seiner Pfleglinge zu fördern. Schon früher habe ich darauf hingewiesen, dass unsre Jugend, besonders die männliche, sich viel zu sehr zum Schweigen verurteilt sieht. In der Schule mag ja das Zuhören als grosse Hauptsache gelten, aber bei der Unterhaltung des Hauses könnte die Jugend in mancher Hinsicht mehr zu Worte kommen. Dass es in einem Teile der Familien schon so gehalten wird, erweist sich in einer erfreulichen Sprachgewandtheit der betreffenden Kinder. Aber die Sprache der meisten Kinder erscheint geradezu als verkümmert. So möchte man vielen Eltern den Rat geben: Redet mehr mit euren Kindern! Redet mit ihnen von dem, was sie gelernt oder gelesen haben, damit sich ihr Verständnis kläre und ihr Lerneifer durch die Teilnahme der Eltern gestärkt werde. — Redet mit ihnen über das, was sie auf Spaziergängen mit euch wahrnehmen, oder was sie bei ihren eigenen Streifereien getrieben und bemerkt haben; dadurch lernen sie die Augen aufthun und sich von solchen Dingen abwenden, über die sie beschämt schweigen müssten. — Achtet aber auch bei solchen Gesprächen darauf, dass die Gedanken einen klaren und richtigen Ausdruck erhalten; das wird die mündlichen und schriftlichen Leistungen in der Schule so erfreulich heben, wie es niemals geschehen kann, wenn der Schüler ausserhalb des Unterrichts wieder dem Schlendrian nachhängen darf. Dass hierbei nicht ein völlig dialektfreies Hochdeutsch vom Hause verlangt wird, ist schon aus dem vorhin Gesagten hinreichend ersichtlich. Aber ein roh klingendes Sprechen darf ebenso wenig zugelassen werden, wie ein undeutliches, träges, bei welchem Silben oder ganze Wörter verschluckt werden. Auch der Mundart beigemengte falsche Redewendungen müssen, wenn sie nicht auch in schriftlichen Arbeiten Schaden anrichten sollen, den Kindern frühzeitig abgewöhnt werden, so die Lausitzer Ausdrucksweise: „Er braucht sich nicht darum kümmern“ anstatt „er braucht sich nicht darum zu kümmern“ — und anderes ähnlicher Art.

Durch sorgfältiges Beachten dieser Dinge wird ein Übelstand von selbst verschwinden, von dem ich noch zuletzt reden möchte. Es ist die häusliche Beihilfe bei schriftlichen Arbeiten der Schüler, die so manche gute Absicht der Schule immer und immer wieder durchkreuzt. Bei den deutschen Aufsätzen insbesondere tritt dieses Übel nicht bloss häufiger, sondern auch schädlicher auf, wie in andern Lehrfächern. Es zeigt sich da häufiger, weil die dafür nötigen Kenntnisse am ausgiebigsten vertreten sind. Sehr oft merkt man aus solchen Mosaikarbeiten heraus, dass die weibliche Redegewandtheit sich über die männliche Wortarmut liebend erbarnt hat. — Wirklich erbarnt? — O, nein; hier vermeint wohl das ewig Weibliche auch hinanzuziehen, aber in Wirklichkeit zieht es den Jünger der Wissenschaft hinab. Wie viel Schaden fügt man einem Jungen zu, wenn man ihn gerade auf diesem Gebiete unselbständig macht oder wenigstens selbständig zu werden hindert! Wo hat er es nötiger, auf eignen Füßen stehen zu lernen, als im Gebrauch seiner Muttersprache? Ja, aber wenn er bloss einmal nach etwas Orthographischem fragt? — Dann sage man ihm: „Schlage gefälligst nach!“ Das zu Findende prägt sich ihm viel besser ein, wenn er die Arbeit des Nachschlagens dabei hat, als wenn es ihm so leicht ins Ohr fliegt. — Aber wenn er nun gar so unbeholfen im Ausdruck ist? — Dann suche man auf die vorhin besprochene Weise seinen Ausdruck mündlich zu heben und zu kräftigen, das bringt ihm dauernden Nutzen und macht alle unerlaubte Beihilfe überflüssig. Ausserdem wird sich gewiss auch der Lehrer die Hebung des unbeholfenen Ausdruckes angelegen sein lassen, wenn dieser ihm nicht auf künstliche Weise verborgen gehalten wird. — Aber die Aufgaben werden auch manchmal wirklich zu schwer gestellt! — Zugegeben, dass das vorkommen kann, so muss gerade hier die unerlaubte Beihilfe als völlig unangebracht bezeichnet werden. Denn entweder bleibt der fromme Betrug unentdeckt, dann wird der Lehrer auch künftig schwere Aufgaben stellen, denn er findet sie ja ganz schön gelöst. In vielen Fällen aber wird wohl der Lehrer hinter den wahren Zusammenhang der Sache kommen, und dann sieht er, was man ihm verbergen wollte, nämlich dass der Schüler nichts zuwege gebracht hat; hierzu kommt aber nachher die Strafe für die begangene Täuschung! — Stellt der Lehrer eine Schulaufgabe, so kommt es ihm doch eben darauf an, zu sehen, ob und wie der Schüler dieselbe zu lösen in stande ist. Liefert der Schüler eine mangelhafte Arbeit oder gar nur ein klägliches Bruchstück, so mag er seine Leistung immerhin einreichen! Niemand sollte dann rascher und gründlicher von den betreffenden Mängeln unterrichtet werden, als der Lehrer, der ja zu allernächst auf Abhilfe bedacht sein muss und wird. Man glaubt ihn nun wohl zu unterstützen, indem man selber noch bei den Schularbeiten nachbessert, allein man bewirkt das Gegenteil. — Im Vertrauen auf die häusliche Hilfe lässt sich nun der Schützling in der Schule gehen, passt im Unterrichte nicht auf (es wissen's ja andere schon für ihn!) und täuscht sich und den Lehrer über seine Kenntnisse. Am meisten werden aber die Eltern selbst mit betrogen, wenn der Sohn lange Zeit bessere Zensuren erhält, als sie seinen Fähigkeiten entsprechen. Dann kommt womöglich eine recht bittere Enttäuschung in der Hauptprüfung — wenn nicht schon vorher der junge Übelthäter ertappt und wegen Betrugs abgestraft wird, was ihn gewiss nicht in seiner und der andern Achtung hebt, was vielmehr seiner Sittlichkeit und seinem Selbstvertrauen schweren Schaden zufügen muss. Immerhin ist diese Enttäuschung in der Schule noch nicht die schlimmste. — Eine weit schmerzlichere wird jeder von Jugend an Unselbständige später im Leben erfahren, wo ihm die gewohnte Beihilfe anderer einmal völlig verlässt. Deswegen schien mir die Sache wichtig genug, um sie hier zur Sprache zu bringen, obwohl ich weiss, dass man in vielen Familien nach dieser Seite hin längst das Richtige erkannt hat, dass es auch an gewissenhaften Pensionsvorstehern nicht fehlt, welche zu verhindern wissen, dass die zusammenwohnenden Schüler zu einander auf den geistigen Bettel gehen. — Möchte in jeder Beziehung Offenheit und gegenseitiges Vertrauen zwischen Schule und Haus obwalten. Möchten sich diese beiderseits die Hand bieten zur Erreichung dessen, was als höchstes Ziel aller Schulbildung und aller häuslichen Erziehung vor uns steht: die Jugend sittlich und geistig tüchtig zu machen fürs Leben.