

Cötus bilden; doch ist alsdann entweder der Unterricht nicht gemeinsam, wenn auch von ein und demselben Lehrer besorgt, oder die Classentheilung ist nur nominell.

Die Wichtigkeit des durch den Cötus bedingten Zusammenlebens ist zum Theil in die Augen springend. Nicht nur entspinnen sich hier zwischen einzelnen Individuen Sympathieen oder Antipathieen, die oft für das ganze Leben von entscheidender Bedeutung sind, sondern der Einzelne muß auch mehr oder weniger das Gepräge der Gesamtheit annehmen, mit der er so enge verbunden ist. Jeder Cötus nimmt nach einiger Zeit seinen bestimmten Charakter an, von dem der Charakter eines Einzelnen gehemmt oder gefördert, gezügelt oder fortgerissen werden kann. Der eine Cötus ist sanft und ruhig, der andre rebellisch; der eine offen, der andre versteckt und zu Verheimlichungen hinneigend, der eine solid, der andre genialisch. Daß dies nicht nur Abstractionen im Geiste der Lehrer, sondern wirkende Eigenschaften sind, zeigen die großen Veränderungen, welche oft mit einzelnen Schülern vorgehen, wenn sie in einen andern Cötus versetzt werden. Minder beachtet bleibt gewöhnlich die Erscheinung, daß selbst der Rang der einzelnen Schüler nach ihren Leistungen in den Unterrichtsgegenständen keineswegs bloß durch Anlegung eines abstracten Maßstabes an fertige Individuen gebildet wird, sondern daß er zum Theil ein Product lebendiger Wechselwirkung ist. Dies zeigt sich z. B., wenn aus einem großen Cötus einer der besten Schüler entfernt wird. Sein Platz wird alsbald durch einen andern ausgefüllt, der bisher noch unter dem Druck des stärkeren Nebenbuhlers litt, nun aber sich so entfaltet, daß seine Leistungen denen des entfernten Mitschülers bald gleichkommen. Umgekehrt wird der Primus einer Classe alsbald etwas nachlassen, wenn man den zweiten und dritten Schüler nach ihm entfernt. Noch deutlicher werden leider diese Thatsachen bei den schwachen und trägen Schülern. Entfernt man den schwächsten, so sinkt der Folgende nach und kommt bald auf einen Nullpunkt der Leistungen, über den er früher um einige Grade erhaben war. S. Wetteifer.

Cretinismus, s. Schwachsinigenunterricht.

Curfus, s. Cötus.

D.

Danbarkeit. Dank nennen wir die im Gefühl wurzelnde, in den Willen übergehende, unmittelbare sittliche Wirkung, die ein von einem andern empfangenes Gut — sei es eine Gabe von materiellem Werth, eine Befreiung von irgend einem Uebel, oder sei es bloß die Bezeugung seines Wohlwollens durch Wort und Miene — in uns hervorbringt; Danbarkeit also die Stimmung und Bereitwilligkeit dazu, jeder solchen Ursache jene Wirkung folgen zu lassen; in der Danbarkeit wird jenes Momentane und vom zufälligen Anlaß Abhängige zu einem innern Habitus, zu einer Tugend. (Ein schwächerer Ausdruck dafür ist Erkenntlichkeit). Genauer nun besteht jene Wirkung darin, daß ich mich nicht begnügen kann mit der egoistischen Freude über den Empfang des fraglichen Gutes, sondern daß diese Freude gleichsam rückwärts strömt in der Richtung auf den Geber desselben; hiedurch erst beweist sich die Danbarkeit als wesentlich eins mit der Liebe, daß sie sich der Gabe nur freut, indem sie den Geber hinzudenkt, und sich ihm für immer verpflichtet weiß. So weiß sich der dankbare Empfänger in der Schuld des Gebers; aber diese Schuld hat für den, der selbst Liebe in sich trägt, nichts drückendes, außer wenn die Persönlichkeit des Gebers, seine Zudringlichkeit oder egoistische Absicht die Danbarkeit gegen ihn zu etwas lästigem, die Gabe selbst zu etwas unerwünschtem macht; in diesem Fall sucht man sich baldmöglichst durch einen Gegendienst quitt zu machen. — Die Danbarkeit ist wesentlich die empfangende Liebe, wie sie der gebenden die Hand reicht. Gerade hierdurch aber erscheint sie nicht bloß als eine Tugend unter vielen, sondern als eine der tiefsten Wurzeln des Höchsten, was der Mensch hat, seiner Religion. Das Bedürfnis, einen Gott zu haben, wurzelt keineswegs bloß in dem Bewußtsein unserer Schwäche, so daß wir einen Gott nur brauchten, um von ihm zu verlangen, was wir nicht selber erobern —, es liegt vielmehr darin, daß das Menschenherz ein Wesen sucht,

dem es seine Existenz, sein Glück, sein Haben und Hoffen danken darf; daher auch nur, wo es an diesem Drange fehlt, d. h. wo keine empfangende Liebe ist, die die gebende Liebe sucht, ein wirklicher Atheismus möglich ist. Und wie hiernach die Dankbarkeit der Führer des Menschen zu Gott ist (vgl. A.-Gesch. 17, 25—27), so ist sie auch ein starkes Band, das den Menschen an den Menschen knüpft und hiedurch ihn vor dem Ueberwuchern des Egoismus, ebendamit vor viel Sünde bewahrt; wer undankbar ist, ist sittlich todt. Aber auch die Rückwirkung der Dankbarkeit auf das eigene Gemüth ist eine höchst wohlthätige; wer für alles, auch für das Kleine und Geringe, danken gelernt hat, der ist zufrieden und vergnügt, wo der Undankbare selbst mit großem Gut niemals sich glücklich weiß. Ist so die Dankbarkeit eine der Hauptwurzeln und Hauptstützen der Religion und der Nächstenliebe, so ist es umgekehrt auch wieder die Religion, die erst der Dankbarkeit den rechten Impuls giebt, weil sie ihr den absoluten Gegenstand darbietet, den persönlichen Gott (Röm. 8, 32). Der Materialismus, wie er jedes edlere Gefühl durch seine Noheit zerstört, so macht er auch die Dankbarkeit unmöglich; gegen „Sanct Stoff“ giebt es keinen Dank; diesem Gott sagen seine eignen Anbeter nach, er mache die dummsten Streiche.

Ist hiernach außer Zweifel, daß der Erzieher Dankbarkeit in seines Zögling's Seele zu pflanzen hat, so fragt es sich, welche Mittel ihm hiezu zur Verfügung stehen. Niemeyer hat im Gegensatz gegen pestalozzische Darstellungen von der Anlage des Kindes zu verschiedenen Tugenden, so namentlich auch zur Dankbarkeit, sehr richtig gesagt: „Die Kinder sind ohne Ausnahme die größten Egoisten.“ Infolge jenes Egoismus nehmen die Kinder alles an, haben wohl eine freundliche Miene für den Geber, auch eine Art von Liebe, weil sie seiner Gewogenheit sich versichert halten; aber daß darin für sie selber eine Verpflichtung liege, gegen ihn auch nur gewisse Rücksichten zu beobachten, daran denken sie nicht. Daß es den Eltern etwas zu danken habe, kommt dem Kinde um so weniger in den Sinn, je ununterbrochener ihm die Wohlthaten derselben zuschießen; es wähnt, das könne gar nicht anders sein. Wie stimmt aber diese Thatsache zu der obigen Behauptung, daß Dankbarkeit ein tiefes Bedürfnis des Menschenherzens sei? Ganz so, wie immer die edelsten und tiefsten Bedürfnisse, die die Sünde eingeschlafert und abgestumpft hat, erst geweckt werden müssen. Die Dankbarkeit ist im Kinde nur dadurch zu wecken und zu pflegen, wenn man es zum Danken anhält. Das Leben selbst bietet, namentlich beim Anblick fremden Unglücks, Anlaß hiezu genug dar; das Morgen-, Abend- und Tischgebet hat seinen pädagogischen Werth namentlich auch darin, daß es dem kurzen Gedächtnis, das den Undankbaren charakterisirt, entgegenarbeitet. Wo sich bei einem Kinde Unzufriedenheit kund giebt, z. B. mit der ihm verabreichten Speise, mit seiner Kleidung u. s. w., da muß ihm gesagt werden: „danke Gott, daß du das hast“; Beispiele, wie das des verlorenen Sohnes im Evangelium, der zufrieden gewesen wäre, da ein Tagelöhner zu sein, wo es ihm zu enge gewesen war als Sohn des Hauses, Hinweisungen auf die in jeder Lage möglichen Glückswechsel sind hier ganz am Orte. — Aber auch menschlicher Wohlthat gegenüber ist hier die Angewöhnung der Dankesbezeugung von größter Wichtigkeit. Auch gut geartete Kinder, namentlich Knaben, sind oft zu blöde, zu verschämt, um zu danken oder gar einen Dankesbesuch zu machen; das kann so weit gehen, daß sich ein Kind lieber einer Wohlthat entzieht, nur um nicht danken zu müssen. Hier muß nun einfach durchgegriffen werden mit unnachsichtlichem Gebot; ist einmal jene Scheu überwunden, so bekommt jenes edlere, ursprünglich-natürliche Gefühl und Bedürfnis Lust. Auch unter den Kindern selber muß darauf gesehen werden, daß eine empfangene Liebeserweisung im Gedächtnis behalten wird; tritt ein Vergessen, eine Misstimmung ein, so ist es Sache des Erziehers, an die Dankeschuld zu mahnen; sowohl bei solchem unmittelbaren Anlaß, als wo sonst das Leben und die Geschichte dazu die Hand bietet, muß insbesondere mit Nachdruck das Häßliche des Undanks, das Malhonette, Niederträchtige desselben dem Kinde vor Augen gehalten werden. Schwieriger ist es, die Dankbarkeit, die wir als Eltern, als Lehrer gegen unsre Person anzusprechen das Recht haben, die wir pflanzen müssen, wenn jene Tugend überhaupt im Kinde zu Stande kommen soll, selber hervorzurufen. Die bloße Pflichterfüllung, ohne daß das Kind unsre Liebe darin empfindet, thut's noch nicht, wiewohl ohne sie natürlich von Dankbarkeit nichts zu hoffen, auch nichts zu

verlangen ist; die Ueberhäufung des Kindes mit Wohlthaten, z. B. das Uebermaß in Weihnachts- und Geburtstagsgeschenken, hat eine gewisse Gleichgültigkeit neben der Unerfättlichkeit des Begehrens, also das gerade Gegentheil der Dankbarkeit zur Folge; schwache Mütter, die dem Kinde nichts abzuschlagen vermögen, erndten in der Regel den wenigsten Dank; vollends thöricht ist es, dem Kinde das unaussprechlich vorzurechnen, was es uns persönlich zu danken habe. Der richtige Weg zur Erzielung der Dankbarkeit gegen unsre Person und eben damit zugleich zur Befähigung des jungen Herzens für dieselbe im allgemeinen wird außer dem oben Bemerkten noch speciell durch folgende Punkte sich bestimmen lassen. 1) Je mehr der Erzieher, nicht um Dank für seine Person zu erndten, sondern aus Pflichtgefühl und mit einer sich selbst nie genügenden Liebe alles thut, was zu des Kindes Bestem gereicht, um so mehr wird — wenn auch erst in den reiferen Jahren — der Dank ihm gesichert und ebendamit die Dankbarkeit als allgemeine Tugend gewurzelt sein. Giebt ein Lehrer nur das Beste, was er geben kann, widmet er Zeit und Kraft seinen Zöglingen, so daß sie sehen, mit demselben Ernste, den er vielleicht streng von ihnen fordert, opfert er sich selbst ihnen auf, weil ihm alles an ihrem Wohl gelegen ist: dann ist er auch des Dankes aller derer gewiß, aus denen etwas wird; während die schönsten Worte und der glänzendste Schein auch vor der Jugend Augen den Miethlingsinn nicht zudecken, der selbst dem, was man wirklich leistet, alle Dankeswürdigkeit nimmt. — 2) Während aber ich selbst nie positiv den Dank meines Kindes, meines Schülers fordern werde (nur bei ganz eclatanten Fällen kann ich sagen: ist das der Dank, den ich von dir hoffte?), so ist es desto angemessener, wenn der Vater die Kinder gelegentlich an das mahnt, was sie der Mutter schulden, und umgekehrt, ebenso die Eltern dem Lehrer gegenüber und umgekehrt; Geschwister heiße man einander danken für jeden Liebesdienst. — 3) Die Gewöhnung an Dankesbezeugungen, wie sie schon der Anstand fordert, ist ganz gut, wie oben bemerkt; aber sie dürfen dem Kinde nicht in einer lästigen, umständlichen, der Einfachheit und Geradheit der Kinder widerstrebenden Weise auferlegt werden, so daß es für jede Bagatelle tiefe Bücklinge machen muß. Jede heuchlerische Bezeugung der Dankbarkeit, zu der man zwingt, muß das Dankgefühl, das wirklich vorhanden ist, tödten. — 4) Wichtig aber ist, daß man dem Kinde selber für jede Dienstleistung, die nicht von demselben als bloßes Mühen angesehen und ausgeführt worden, also zumeist für Aufmerksamkeiten, die es von freien Stücken uns erzeigt, freundlich dankt. Gerade dies Gefühl, andern etwas sein zu können, das sie uns danken, macht zur Dankbarkeit selbst geneigt. Endlich 5) wird es sehr viel ausmachen, ob der ganze Ton im Elternhause darauf gestimmt ist, daß gern und warm der Dank, den man nach irgend einer Seite hin im Herzen trägt, ausgesprochen wird. Wenn der Vater von seinen Eltern, von den Lehrern seiner Jugend zc. in solchem Tone spricht, das klingt anders nach in den jungen Herzen, als wenn die, denen man unter die Augen tiefe Reverenzen macht, zu Hause durchgehedelt werden oder der Vater mit Behagen erzählt, welche Streiche er einst seinem Schulmeister gespielt. Selbst den Dienstboten gegenüber fordert der feinere Sinn, daß man sie nicht immer fühlen läßt: was du thust, dafür bist du bezahlt; weiß man, daß gerade das Beste sich nicht bezahlen läßt, und scheut sich daher auch nicht, wenn ein Dienstbote uns etwas besonders zu Danke gemacht, z. B. vorgesorgt hat, wo wir nicht voraus dachten, oder an einem Krankenbette treue Dienste geleistet, ihm zu zeigen, daß man ihm auch Dank dafür weiß, so wird auch dies dazu dienen, das Kind durch die That zu belehren, daß zum Danken niemand zu vornehm ist.

Decan, s. Schulregiment.

Declamation. Unter Declamiren hat man ein dem Sinn und Verständnis entsprechendes Vortragen von auswendig gelernten poetischen oder prosaischen Musterstücken sich zu denken. Es bilden die Declamationen in unsern Volks- und Gelehrten-schulen einen Theil des deutschen Unterrichts, der in so fern, als darauf gesehen wird, daß der Stoff selbst fruchtbare und bildende Gedanken enthält, alle Beachtung verdient. Natürlich kann bloß dann von einer Declamation die Rede sein, wenn nach vorausgegangenem Verständnis Hebung und Senkung der Stimme, Schärfe oder Stumpfheit, Stärke oder Schwäche der Laute, die Betonung einzelner Wörter und kleinerer oder größerer Sätze und ihrer Theile, die steigende oder fallende Lebendigkeit

der Rede, die Raschheit oder Langsamkeit ihrer Ab- und Ansätze, die Größe der Pausen wirklich beobachtet werden kann. Ob die Schule die Kunst des Vortrages so weit d. h. bis zum Declamiren im engerm Sinne steigern könne, scheint vor allem von der Individualität des betreffenden Lehrers abzuhängen, ob dieser nämlich durch sein eigenes Beispiel seine Schüler zu der Fähigkeit eines solchen Ausdrucks des Gelehrten zu bringen im Stand ist. Ist der Lehrer selbst hierzu nicht geeignet, so muß auf eine derartige Declamation um so mehr verzichtet werden, als falsches Pathos, übertriebener Ausdruck in den Geberden, verkehrte Anwendung der Gesten überall das Gegentheil von dem hervorbringen würde, worauf eine christliche Erziehung es abzuwehren hätte, und die Uebung im Declamiren nichts als eine praktische Anleitung zur Heuchelei wäre. Ueberdem wird ja auch nicht immer die Art des Vortrags den Maßstab für das Verständnis abgeben können. Oft sind gerade stille Naturen von der tiefsten Empfindung doch nicht im Stande, etwas ganz richtig empfundenes auch gut vorzutragen, und im andern Fall giebt es Individuen, die bei einer großen Oberflächlichkeit ihres Wesens von einem sichern Takte geführt den Anforderungen, die man an die Declamation stellt, ziemlich entsprechen. Darüber, daß mit Verständnis gelesen und so allmählich darauf hingearbeitet werden soll, daß in den obern Classen bei dem Vortrag eines auswendig gelernten Musterstückes die Nuancen des Gedankens wenigstens annäherungsweise durch Hebung und Senkung der Stimme u. dergleichen gegeben werden, dürfte wohl kein Zweifel sein. Es ist aber nicht zu leugnen, daß in die gewöhnlichen Volksschulen Declamationsübungen im engerm Sinne nicht passen. Was jedoch durch sie bezweckt wird, kann einigermaßen dadurch erreicht werden, daß man mehrere Kinder eine angemessene Geschichte in der Weise gemeinsam lesen läßt, daß jedes eine bestimmte Person darin vorstellt, wodurch Rede und Gegenrede sich auf ganz natürlichem Wege von selber hebt und markirter wird. Das Wichtigste bleibt immer genaue, reinliche und geläufige Aussprache und dem Sinn der Worte im Satze, wie der Sätze im Zusammenhang angemessene Betonung und damit hat der Lehrer gemeinlich Arbeit genug.

Degradiren, s. Schulstrafen.

Denken, s. Erkenntnisvermögen.

Denkübungen. Wenn in diesem Werke der Anschauungsunterricht an seinem Orte Berücksichtigung erfahren hat, obgleich der betr. Artikel die Berechtigung des Faches als eines besondern neben andern bestreitet, so wird sich rechtfertigen lassen, warum ein Art. über Denkübungen nachfolgt, der in den Spuren des Art. „Anschauungsunterricht“ einhergeht. Es ist die historische Bedeutung der „Denkübungen“, die ihnen einen Platz in diesem Auszug sichert.

Es sind etwa 100 Jahre, daß die sogenannten „Denkübungen“ als etwas neues in den Schulunterricht aufgenommen wurden: und von ihnen nun soll nach ihrer geschichtlichen Entwicklung, pädagogischen Bedeutung und unterrichtlichen Berechtigung und Ausführung hier weiter die Rede sein.

Die Nothwendigkeit und Pflicht, unmittelbar auf die Geistesthätigkeit des Denkens am Schüler bildend einzuwirken, wurde als zweifellos erkannt in dem Grade, als man ein Verständnis gewonnen von der Aufgabe der Elementarschule und man darauf ausgieng, sie ihrem vollen Begriffe nach in wirkliche Action treten zu lassen.

Dem Domherrn von Rochow (s. d. Art.) gebührt die Ehre, der Stifter eigentlich elementarisirender Landschulen, wenigstens in Preußen, zu heißen. Dieser nicht bloß helldenkende, sondern volkfreundliche Edelmann glaubte, daß man den bis dahin, wie man annahm, völlig vernachlässigten Verstand des gemeinen Mannes zum Gegenstande besonders veranstalteter Einwirkungen zu machen habe. In dieser Annahme und in der Ueberzeugung, daß aus Mangel an Verstandesbildung sich viele Uebel in der menschlichen Gesellschaft und am Einzelnen, als „Vorurtheil, Verwöhnung und Aberglauben“ verderblich festsetzen, arbeitete er sowohl unmittelbar durch persönliche Anstrengung, als auch durch seinen Einfluß dahin, daß Verstandesübungen nicht bloß als eine besondere Lection in die Dorfschulen kämen, sondern die ganze Schülthätigkeit durchzögen. Diese Rochow'schen Verstandesübungen mit dem deutlich ausgesprochenen Absche, auch die schlummernden Geisteskräfte zu wecken, sind der Anfang zu allen nachmaligen, besondern oder unmittelbaren

Denkübungen in den Elementarvolkschulen geworden. Kochow's Schriften, hauptsächlich sein „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder Unterricht für Lehrer in den niedern Landschulen. Berlin 1773. Neue (II.) ganz ungearbeitete Auflage. Berlin. Fr. Nicolai 1776“ enthalten die ersten methodischen Winke und Vorbildgebenden Proben.

Zur „Erleuchtung“ (Aufklärung ist ein erst später von ihm gebrauchtes Wort) des Volkes, zur Heilung von seinen verfinsterten Wahnbegriffen und Vorurtheilen schien der Verstand mit seinem Licht die vollkommene Hülfe zu bieten. Es sollte darum alles verstandesmäßig werden und was der Verstand als richtig, nützlich oder gut erkannt habe, von dem nahm man an, das müsse ohne weiteres auch das Herz billigen und erstreben. „Ich habe,“ sagt Kochow in dem genannten Buche, „mit Uebung der Aufmerksamkeit und Wißbegierde angefangen. In die gute Anwendung dieses Hauptstückes setze ich die ganze Kunst des Lehrers.“ Er macht in solcher Uebung den Kindern die Wichtigkeit und den Nutzen von Aufmerksamkeit und Wißbegierde durch Erzählen fühlbar und verständlich und lehrt sie dabei gelegentlich vergleichen und unterscheiden. Dann handelt er von Ursach und Wirkung, „weil ohne Einsicht in diese Lehre man schwerlich richtig denken und handeln lernt.“ Dann läßt er einige „Vorübungen des Verstandes“ folgen, ohne welche, wie ihn dünkt, der Unterricht in Religion nicht im erwünschten Grade gelingen könnte. Es ist die Betrachtung der Begriffe: Grund, Wahrheit, Gewißheit, Wahrscheinlichkeit, Irrthum u. s. w. Wie man sieht, ist hiebei keinerlei Absicht vorhanden, irgend worin etwas erschöpfendes oder systematisches von Schulwissen den Landkindern vorzuführen, sondern lediglich Bruchstücke oder Bausteine concreter anregender Erkenntnis, welche zu haben im Leben von Vortheil ist.

So ist Herr von Kochow beflissen, durch seine „Verstandesübungen“ die Schule in Anschluß an das Leben zu bringen, den er eben vermißt hatte. Die nachmals in der Schulwelt zum bestimmten und bleibenden Auseinandertreten gekommenen Lehrmomente: Anschauen, Denken, Sprechen liegen bei ihm noch ungesondert, wenn schon im kraftvollen Keime deutlich vor; ihm kam es auf Systematisirung der Schulübungen nicht an, er hat keinerlei Schulinteresse von abstracter Natur, ihn leiten staatsmännische Maximen; er will eine höhere Verwerthung des Einzelnen in der Gesellschaft. Es gereicht diesem Edelmann zur bleibenden Ehre, daß er weit entfernt war von der nachmals wach gewordenen Furcht, verständige Unterthanen möchten keine treue Unterthanen mehr sein. Es geht das hochsinnige Vertrauen der Liebe, welche nichts fürchtet, sondern alles Gute vom Guten hofft, durch seine vollkommen praktischen Rathschläge; er ist überzeugt, daß „die rechte Klugheit dem Landmann nicht im Wege sein wird, ein geschickter Bauer, ein fleißiger Arbeiter, ein treuer Diensthote, ein tüchtiger und gehorsamer Soldat zc. zu werden.“ In diesem Sinne hat er sein ganzes langes Leben hindurch für die Bildung des Landvolkes gewirkt und es ist ihm vieles über seine Zeit und Kreise hinaus gelungen. Friedrich der Große, dieser Menschenkenner — glaubte und traute ihm und gab 100,000 Thaler (dem Basedow meines Wissens keinen Heller) zur Beschaffung von Lehrern von seinem Sinne; alle strebsamen Lehrer seiner Zeit traten in seine Bahnen und eine lange Reihe von redlich wirkenden Männern, die bis in unsere Zeit mit ihrem Einflusse hereinragen, bewahrten Geist und Gepräge der Kochow'schen Unterrichtstendenzen, vor anderen Wilmsen, Wilberg und Zerrenner.

Neben der hauptsächlich in das Gebiet der preußischen Landschulen eindringenden Kochow'schen Strömung gebliffentlicher Verstandesbethätigung im Sinne der Gemeinnützigkeit verfolgte Basedow gleichzeitig fast ein gleiches Ziel in seiner Lebenssphäre, wenn schon in einer wesentlich von Kochow abweichenden Art. Aus dem „Elementarwerk“ ist zu ersehen, wie es ihm darauf ankam, eine Verstandesbildung an dem Jüngling frühe zu fördern durch einen, was die Form betraf, spielerischen, an Abbildungen sich anlehnenenden und unterhaltlichen Unterricht, der sich für einen naturgemäßen ausgab, und der, was die Materie betraf, sich auf Belehrungen über den Menschen, seine Seelenkräfte und Zustände und schließlich über Logik erstreckte. Die Grundidee bei der von ihm angestrebten Bildung des Verstandes ist die Belehrung desselben über ihn und seine Einrichtungen. So ist er zum Anfänger einer Bestre-

bung geworden, die ihre Eigenthümlichkeit in der Zuführung systematisirter aufklärender Beschäftigungen und Belehrungen hatte. Es entstehen nun jene Bücher, welche anweisen wollen, wie die einzelnen Seelenkräfte dadurch auszubilden seien, daß sie die Functionen derselben zum Gegenstande des Verstehens machen, wie es etwa Psychologie und Logik beabsichtigen; der Schüler soll also dadurch im Denken geübt werden, daß er die Theorie der Denkgesetze zum Gegenstande für daselbe bekommt.

Zwischen diesen beiden so verschiedenen Bestrebungen im Dienste der Verstandesbildung entwickelt sich in Veranlassung und im Verfolge von Pestalozzi's Einflüsse allmählich eine neue Art, mit dem gesammten Elementarunterrichte auch die Denkübungen, wie sie nunmehr im Unterschiede von Gedächtnis- und anderen Uebungen genannt wurden, in Angriff zu nehmen. Pestalozzi kam es in seinen Bildungsbestrebungen überall auf eine naturgemäß angefaßte, stufenmäßig weitergeführte und lebenskräftig angeregte allgemeine Bethätigung des Schülers beim Lernen an. Ihm, dem es das Maximum in der Geistesentwicklung des Menschen galt, konnte Rochow, der das Minimum erreichen wollte, welches bei seinen Landschulkindern erreichbar war, nicht mehr genügen. Einer tiefsittlichen Natur, wie sie Pestalozzi war, erschien die Sache der Bildung seines Nachgeschlechts viel zu ernst, als daß er ihr Gedeihen von spielartigen Tadelversuchen mit einzelnen Kindern vornehmer Leute hätte abhängig sehen mögen. Seiner Natur war das altklug machende Behofmeisterthum, wie es Baschow veranlaßte, ein Greuel. Das fragmentarische Vielerlei gemeinnütziger Kenntnisse und beachtender Begriffe, welche das aufklärende Wohlmeinen Rochow's zuführte, konnte so wenig als das durch Bilder angegeschmeichelte Oetroyiren systematisirter Wissereien ihm als das gelten, worauf es bei einer naturgemäßen Menschenbildung ankäme. Ihm ist der Mensch eine Kraft, die in principgerechter Stufenfolge bethätigungs- und dadurch bildungsfähig ist. Eine allseitige Anregung dieser Kraft zur Selbstbethätigung, wie sie im Philanthropin merkwürdig genug nur einseitig, nämlich in Leiblicher Hinsicht, in Gestalt von Gymnastik, stattfand, wird sein pädagogischer Strebepunct. Die nach den nothwendig durchzumachenden Stufen geordnete Einwirkung, welche von Willkür und Spiel im Lehren und Lernen nichts mehr weiß, heißt ihm Methode, allseitige Geistesgymnastik Unterricht. Er ist von nun an Geisteszucht, anhebend mit Anschauen, fortschreitend zum Denken, sich vollendend im Können. „Der bloße versinnlichende Elementarunterricht, wobei der jugendliche Geist die Gegenstände nur so ansehen und nehmen kann, wie die äußern Sinne sie ihm darbieten und wobei seine Kraft nur extensiv geübt würde, erscheint nicht hinlänglich, wenn nicht zugleich die innere intensive Kraft gebildet würde; diese Kraft, vermöge welcher die Gegenstände schärfer und befriedigender ins Auge gefaßt, ihre Anschauung durch Nachdenken an das Bewußtsein angeknüpft und dadurch mehr überzeugend begründet werden müßte.“ In solcher Weise wollte Pestalozzi das Kind schon von Vater und Mutter bei den ersten Entwicklungsansätzen behandelt wissen. Darum geht anfangs seine Thätigkeit nur auf Besserung der Erziehungszustände in den Familien; weit später erst kommt er in Beziehungen zum Unterricht in der Schule. Wie der Mutter Gesamtverkehr mit dem Kinde Anschauungsunterricht sein soll, so arbeitet er darauf hin, daß die ganze fortgesetzte Handhabung eines jeglichen Unterrichtsgegenstandes in der Schule eine Denkübung werde, getragen von anschaulichen Thatsächlichkeiten. Als die Elementargegenstände, an denen diese Bildungsübungen in Vollzug zu setzen seien, bezeichnete er, wie bekannt, Form, Zahl und Wort.

Der Impuls, welcher von Pestalozzi dadurch, wie auf den Elementarunterricht überhaupt, so auf die bisherigen Bemühungen um Verstandesbildung ausgieng, mußte sich bald in Folgen zeigen. Es wird nämlich allen strebenden Lehrern einleuchtend, daß aller und jeder Unterricht eine Uebung im Denken werden müsse. Mit dieser Erkenntnis ist das Urtheil gesprochen über das, was sich bisher als „Verstandesübung“ in Gestalt einer abgeforderten Lektion neben den andern, welche dieses Absehen nicht verfolgen zu dürfen schienen, eingebürgert und bei entsprechenden Lehrern werth oder wichtig gemacht hatte. Dies erschien nunmehr in Frage gestellt, weil überflüssig. Es galt den Unterricht in anderer Weise verarbeiten und mit den Schülern in Beziehung bringen.

Während durch Pestalozzi der Unterricht an der Zahl und Form nun zu einer entschiedenen Durchbildung gelangte und sich als Denkübung nach Stoff und Behandlung erwies, mußte seinen entschiedenen Nachfolgern für die sogenannten unmittelbaren Denkübungen, d. h. für diejenigen, welche nicht mit einem bestimmten Unterrichtsfach in Eins zusammenfielen, als Aufgabe nur verbleiben: entweder durch sie die allgemeine Einleitung zu schaffen in die Unterrichtsfächer der Elementarschule überhaupt; oder aber sie mit dem Sprachunterrichte zu verbinden und in diesem die berechnete Stellung und Bedeutung für sie aufzufuchen, die sie bis dahin nicht hatten finden können.

Das erstere versuchte Graßmann in seinem vielbelobten Buche „Anleitung zu Denk- und Sprechübungen“, Berlin 1825; noch entschiedener Grafer, welcher in seiner Elementarschule fürs Leben den Denkübungen die Aufgabe stellte, den Schüler in den weiteren und höchsten Beziehungen des Lebens sattfam nicht bloß nach und nach zu orientiren, sondern für sie auszurüsten. Diesterweg wollte sie für die Kleinkinderschule beibehalten, indem er durch sie auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände der eigentlichen Schule unter Zuleitung von erwünschten Vorkenntnissen und Vorübungen vorbereiten ließ; in der eigentlichen Schule hält er als entschiedener Pestalozzianer die unmittelbaren Denkübungen, wie sie eben waren, mit Recht für überflüssig.

Pestalozzi hatte aber, wie in Form und Zahl, bekanntlich auch im Wort, d. h. in der Sprache ein Bildungsfundament von elementarer Bedeutung divinirt, war aber nicht so glücklich gewesen, sein formales Unterrichtsprincip auf dasselbe mit solcher Einsicht in das Wesen der Sache zur Anwendung zu führen oder von andern geführt zu sehen, als es der Fall im Bereich der Zahl und Form so bald gewesen war. Der ganze lange Wüstenzug, den der elementare Unterricht in der deutschen Sprache fast bis anher durch die Schule gemacht und aus welchem viele unserer mitlehrenden Zeitgenossen noch nicht heraus sind, datirt ebendaher. Man ahnte, daß ein Schatz für die Bildung der Denkkraft im Wesen der Sprache geborgen sei — aber der Lebensschatz, den man für die Denkbildung zur Ergänzung bedurfte und suchte, war noch ungehoben, wenn auch schon die Denkübung zu reichlichem Anlaß wurde, das Mundwerk zu gebrauchen und es, um mit Diesterweg und den Regulativen, welche seinen Gedanken und seinen Kraftausdruck adoptirt haben, auf „Entfesselung der Sprachkraft“ anzulegen. Der Grund davon hatte einerseits in dem Mißverständnisse über das Verhältnis gelegen, welches der Gedanke zu seinem sprachlichen Ausdruck hat, andererseits darin, daß man die Muttersprache nicht elementarisiert, sondern atomisiert in Arbeit nahm; anstatt nämlich daß man aufsteigend die einzelnen sprachlichen Organisationen, d. h. sprachlich wohl gestaltete Geisteserzeugnisse in Anschauung, Ueberlegung und Aneignung zog und den Sinn für Sprache dadurch bildete, daß der Kindesgeist sich im Genius seiner Sprache fühlen, finden und erkennen lernte, — behandelte man die Muttersprache als eine fremde.

Während hiebei die einen ihre Schüler in die allertrostloseste Irre, nämlich in die Grammatikalien, unterrichtlich hineinlockten, thaten andere einen richtigeren Schritt, indem sie mit den unmittelbaren Uebungen im Interesse der anzuregenden Denkkraft die Sprechübungen planmäßig verbanden. Der Gang, welcher in diesen Bemühungen, Sprechen und Denken mit einander zu üben, eingeschlagen wurde, wurde abermals ein doppelter. Auf dem einen, meist betretenen Wege wurde die Erwerbung von Sachkenntnissen zur vorwiegenden und darum störenden Hauptsache und die sprachliche Bildung wurde als gelegentlich sich ergebender Vortheil mitgenommen, die Denkbildung schließlich aber als ein Ergebnis angesehen, das sich von selbst einstellen müsse, obschon es nur zufällig war, weil in dem ganzen Unterrichtsprozeß nicht mit Entschiedenheit und Sicherheit erstrebt. In dieser Haltung findet seit v. Türk, Harnisch, Lange u. a. bis gegenwärtig noch an vielen Orten manch trauliches Neben zwischen Lehrern und Schülern statt, welches Denkübung genannt wird, aber weder entschieden Sach-, noch entschieden Sprach-, noch entschieden Denkunterricht ist, sondern zwischen diesen dreien in der Luft schwebt und nur den Namen einer Unterhaltungslection verdient.

Auf dem andern Wege wurde die Sprachgestaltung, welche sich ein Gedanke oder eine Gedankenverbindung im bestimmten Falle gegeben, also Gedankenmäßige

keit der sprachlichen Darstellung der Gegenstand und das Mittel für das sich übende Denken. Dieser Rest des Sprachunterrichts ist unseres Erachtens für das, was Denkübung heißen darf, der allein berechtigte. Um hiefür den rechten Weg zu finden, hatte man nur auf die Art der Wirksamkeit zu sehen, in welche die Denkhätigkeit den wirklichen Forderungen des Lebens zufolge sich einzulassen hat, nicht aber auf die Thätigkeiten, wie sie die reflectirende Betrachtung vom Denken als unterschiedene Momente oder Stufen auseinanderhält, nämlich als Begreifen, Urtheilen, Schließen &c. Die Thätigkeit, in welcher zu üben, geht aber erfahrungsmäßig aus einer zweiseitigen Lage hervor und diese ergiebt ebenso viele Hauptaufgaben. Hebt nämlich die Welt mit keinem Einzelnen wieder von neuem an, sondern ist jedem zugemuthet, sich in Vorhandenes auf dem Gedankengebiete zu begeben, sich darein zu schicken und es sich für eignen Bedarf anzueignen: so wird auch dem Denken des Einzelnen zugemuthet, sich zu finden oder zu schicken in die Gedankenweisen oder Gedankenreihen, welche bereits von andern ausgebildet vorliegen. Solches Hineinfinden und Aneignen versteht sich nicht von selbst, es will gelernt sein: das wird die Uebung des Nachdenkens. Mit dem Erlernen und Ueben solchen Nachdenkens an einer gedankenmäßigen Darstellung, die als ein festes Wort gegeben vorliegt, wird die Sprache mit ihren eben für das Denken ausgeprägten Grundformen nach Erscheinung und Gesez erobert. Diejenige Sprache aber, welche durch diese Uebungen erobert wird, ist nicht die Sprache des Geschwäzes im gemeinen Alltagsleben, sondern die Sprache der Bildung, in welcher die Gedanken Gottes an uns gekommen und die Bildung der ganzen Nation eingefasset ist, die Schriftsprache. Sie ist keine naturwüchsigte, die sich auf der Straße erlernt, sie muß als eine halb fremde erlernt werden und ist ebendadurch Schulsprache und an ihrer rechten Erlernung lernen wir denken. Der eine ganze Theil des Unterrichts, welcher gegenwärtig Leseunterricht heißt und der seinem Wesen nach nur eben Sprachunterricht ist, kann nichts anderes sein oder werden, als Hülfleistung bei dieser Uebung in solchem Nachdenken, d. h. im Erlangen des in der Darstellung niedergelegten Gedankens, und Anlaß zu der Kunstleistung, die gedankenmäßige Darstellung wieder in angemessener Weise zur Aussprache zu bringen.

Der Zögling wird hiedurch in Formen und in Gedankengängen unterwiesen, welche geschichtlich bestehen und thatsächlich wirksam sind. Geschichtlich bestehende Gedankengänge, in denen der Schüler unterwiesen wird, sind alle classisch gewordenen Darstellungen der erzählenden, beschreibenden oder irgendwie zusammenfügenden Form in poetischer oder prosaischer Einleitung. Durch eine genaue Einführung in derartige wohlgeordnete Gedankenverbindungen und Gedankenläufe wird das Nachdenken des Anfängers geübt; und thatsächlich wirksam werden diese Darstellungen, insofern sie zu Mustern dienen. Auf Grund derselben haben sich bestimmte wohlberechtigte Formen und Geseze für das was eine Erzählung, Beschreibung &c. heißen darf, gebildet, welche der im Denken sich übende Schüler findet und die er nicht ohne Nachtheil unbeachtet lassen kann. Der Versuch mit ihnen bekannt und vertraut zu werden, übt das Denken; mit ihnen vertraut zu machen ist darum Aufgabe des im Denken übenden Lehrers. Jedes elementare Lesebuch muß passenden Inhalt darbieten. Es kann hiernach dem Unterrichte an positivem Inhalte nicht fehlen. Aufgabe der pädagogischen Beurtheilung wird es nun, zu ermitteln, welcher Inhalt jeder Stufe gemäß in Behandlung zu ziehen ist.

In solchem Nachdenken treten alle Operationen der Denkhätigkeit in Wirkung und es stärken sich die also sich übenden Kräfte an formalem Bewältigen des in pädagogischer Hinsicht Angemessenen ganz von selber, ohne daß wir sie zerlegen und einzeln üben. Das Angemessene aber ist allemal ein Inhalt von Wissenswürdigkeit.

Aber am Nachdenken und Umsetzen des Fremden in Eigenes ist's nicht genug, die Schüler müssen auch zu eigenen Gedanken kommen, es gilt das Finden, Bilden, Erdenken von Gedanken und die gefundenen und gewonnenen in den sprachlich richtigen und sachlich angemessenen Ausdruck versetzen, mündlich und schriftlich. Die ganze Ausführung dieser Seite des Denkübungsunterrichts wird bei Ueber-

tragung in gedankenmäßige Form Darstellung in Gestalt von Sprach-, Schreib- und Stilübung.

Das ist elementare Uebung im Denken. Die weitere Gliederung des Unterrichts in die beiden Richtungen für den praktischen Gebrauch würde nun entweder vom Inhalte her entlehnt werden können, welcher den Gegenstand abgiebt für das Denken, oder von der Form, in welcher sich das Denken nicht bloß vollzieht, sondern auch in vollkommener Durchsichtigkeit darstellt. Wie wichtig übrigens nun auch der Inhalt immer an solcher Uebung bleibt: so würde doch das, was vorzugsweise Denkübung sein soll, wieder bloßer Sachunterricht in aller Einseitigkeit werden, wenn der Inhalt zum regulirenden Gesichtspuncte der Uebungen gemacht würde. Der Denkübungsunterricht im elementaren Wege, welcher weiß, was er soll, wird nicht zurückschrecken, die Form des Gedankens oder der Gedankenverbindung zum ordnenden Princip in den Uebungen zu machen. Er hat die Anordnung seiner schulmäßigen Stufenfolge aus der gesetzmäßigen Genesis der Gedankenformen zu finden und zu treffen. Das ist alles. Wie dem Gedanken immer die Verbindung zweier Vorstellungen zu Grunde liegt, ebenso besteht ja auch der sprachliche Ausdruck des Gedankens, der Satz, aus einer Verbindung von Subject und Prädicat, und wie die im Gedanken enthaltenen einfachen Vorstellungen auf die mannigfachste Weise entwickelt und näher bestimmt werden und die Gedanken unter einander die verschiedensten Combinationen eingehen, so werden Subject und Prädicat durch Attribute, Objecte, Adverbien und diesen entsprechende Nebensätze ergänzt und ausgebaut und dann die Sätze den Gedankenverhältnissen gemäß mit einander verbunden. Der Schüler dringt nun von der Sprache geleitet in die Gedanken ein und lernt ihren Inhalt in demselben Verhältnis bestimmter und deutlicher erkennen, wie sich ihm das Verständnis der sprachlichen Formen und ihrer Gesetzmäßigkeit vollständiger erschließt. Wir muthen in allen Stunden mit Recht unsern Schülern zu, daß sie sich in unsere Gedanken und in unsere Sprache finden und daß sie selbst antwortend oder fragend bei ihren eigenen Worten mit voller Bewußtheit seien — und oft genug sehen wir, wie sie das Wollen wohl haben, aber nicht das Können finden. Also erschrecke doch niemand, wenn die Forderung gestellt wird, daß die Schüler unterrichtsmäßig geübt werden sollen in diesem Aufmerksamsein, das sie auf nichts anderes im Leben mehr zu richten haben, als auf sich selbst bei ihrem Thun und auf das, was von außen an sie kommt als ein Gedanke in Gestalt des Wortes. Oder meint man etwa, diese Tüchtigkeit im Denken fände sich von selbst? — Solche Zusammengenommenheit und Gewandtheit, wie wir sie in Schule und Leben weiter brauchen, findet sich nicht von selbst, oder zu selten und zu spät. Es giebt auch unter den Erwachsenen noch gegenwärtig viele Ohren, die nicht hören können; viele Kirchgänger, welche nicht wissen, was ihnen ist gesagt worden, darum, daß sie nicht in rechten Zeiten gewiesen worden sind, auf ihre eignen Gedanken Licht zu haben. Es hat sich bei diesen nichts gefunden von selbst.

Die Schulen haben sich nicht dem Zufalle Preis zu geben, sie haben sich selber die Unterrichtsfähigkeit an ihren Schülern zu schaffen und zu besorgen. Den Weg dazu finden sie ganz sicher in den Formen der Sprache vorgezeichnet, die nach ihrer fortschreitenden Ausbildung von den einfachsten bis zu den zusammengesetzten darin enthalten sind. Solcher Unterricht geht dann nicht auf „Entfesselung der Sprachkraft“ aus, sondern auf Bändigung, Zügelung, Beherrschung des Naturwüchsigem an ihr durch den aus dem erwachenden Sprachgefühl und dem allmählich erkannten Gesetz des Sprachgenius sich ergebenden Takt. Das Maulbrauchenlehren muß vollständig dabei aufhören; denn es ist darauf abgesehen, daß ein jeder lerne seine Zunge schweigen und langsam werden im Reden. Ein jeglicher soll zur Schildwache vor seinen eignen Mund bestellt werden, so daß weder ein Zeus noch ein Schulmeister mehr zu sagen nöthig habe: Lieb Kind, welches Wort entfloß dem Zaun deiner Zähne!

Es geht aus allem bisher Gesagten hervor, daß wir, eben weil aller und jeder Unterricht Uebung im Denken sein soll, die „Denkübungen“ als gesondertes Fach aus der Elementarschule streichen, dagegen auf ihre Berücksichtigung beim Sprachunterricht um so mehr dringen.

Denunciationsystem, s. Angeberei.

Deutsche Schule, s. Volksschule.

Deutscher Sprachunterricht in der Volksschule (mit Einschluß der Aufsätze) nebst einigen Bemerkungen über den Sprachunterricht in der Fortbildungsschule, der Mittelschule, der höheren Töchterschule und im Seminar. Fast überall im elementaren Schulwesen genießt der deutsche Sprachunterricht heute einer hohen Werthschätzung und einer breit bemessenen Ausdehnung. Auch der laute Streit der widersprechendsten Meinungen, der das Gebiet gerade dieses Unterrichtsgegenstandes Jahrzehnte lang zu dem unruhigsten und unsichersten machte, hat sich doch schon ziemlich beruhigt. Denn wenn auch in der Praxis die Vertreter der verschiedensten älteren Strebungen und Richtungen noch unbeirrt neben einander fortarbeiten, in der Theorie wenigstens und in der Uebung der jüngeren Geschlechter ist doch über sehr wesentliche Punkte bereits annäherndes Einverständnis erreicht. Es fällt uns fast schwer, Angesichts dieses gesicherten Besitzstandes sowohl an Stunden auf den Lektionsplänen, als an theoretischen Grundsätzen und Forderungen, uns zu erinnern, daß noch vor nicht zu langen Jahren der ganze Bestand und die Berechtigung des Sprachunterrichts überhaupt in Frage gestellt war, und daß wir in Gefahr waren, von allem, was wir heute unter dem Namen des Sprachunterrichts befaßten, das erste Lesen und Schreiben als einzig berechtigten Rest zurückzubehalten, alles übrige aber auf Grund einer gewissen Ueberspannung des an sich richtigen Satzes, daß aller Unterricht Sprachunterricht sei, an die übrigen Unterrichtsfächer vertheilt zu sehen.

Es ist indessen nicht die Absicht dieses Aufsatzes, den geschichtlichen Entwicklungsgang des elementaren Sprachunterrichts darzulegen, wie dies der seitdem verstorbene Seminarrektor Stockmayer in der größeren Encyclopädie in einer kurzen und recht zweckmäßigen Fassung gethan hat (vgl. d. Art.). Ähnliche und zum Theil noch eingehendere Darstellungen der Geschichte des Sprachunterrichts finden sich zahlreich, ebensowohl in den allgemeinen Werken über Pädagogik und deren Geschichte, wie in den eigentlich methodischen Schriften über den Sprachunterricht (vgl. z. B. Rud. v. Raumer „der Unterricht im Deutschen“ im 3. Bande der „Geschichte der Pädagogik“ von Karl von Raumer, auch gesondert herausgegeben; Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik Bd. 4 an vielen Stellen; Schütze evangel. Schulkunde, 3. Aufl. S. 300 ff., bes. S. 398 ff.; Kahle, Grundzüge der Volksschulerziehung, Bd. II. S. 38 ff. und anderes). Für jeden Lehrer, der nicht bloß Handwerksarbeiter sein will, ist es ganz unerlässlich, sich auch über die geschichtliche Entwicklung des Sprachunterrichts zu orientiren.

An diesem Orte handelt es sich bloß darum, das Wesentliche von dem kurz zusammenzubringen, was sich als das Resultat der längeren Erörterung und der gemeinsamen Geistesarbeit der Schule eine wenigstens annähernd allgemeine Geltung und Anerkennung erworben hat. Der vorliegende Artikel bezweckt nichts anderes, als, indem er mehr nebenbei auch über die wichtigsten der noch vertretenen älteren Richtungen und Strebungen einigermaßen orientirt, vor allem dem Sprachlehrer ein kurzer Wegweiser zur wirklichen Unterrichtspraxis zu sein, der ihn durch genügende und erprobte Fingerzeige zu fördern und wenigstens vor den gewöhnlichsten Misgriffen zu bewahren sucht.

Zu diesem Behufe bedarf es auch keiner weit ausholenden principiellen und theoretischen Erörterungen. Wohl aber ist es unumgänglich, von vorn herein diejenigen thatsächlichen Momente kurz ins Auge zu fassen, welche die Nothwendigkeit des Sprachunterrichts in dem Lehrplane der Volksschule begründen und demselben die bedeutende Stellung, welche er jetzt einnimmt, sichern, und im Zusammenhange damit seine Ausgangspunkte, das, was er vorfindet und worauf er seine Arbeit aufbaut, genügend klar zu legen: Erwägungen und Betrachtungen, welche nicht nur für die gewöhnlich angenommenen Zweige des Sprachunterrichts Eintheilungsgründe abgeben, sondern welche auch erst für die Beurtheilung der einzelnen Thätigkeiten Licht und für den Lehrplan und dessen Ausführung feste Unterlagen und Zielpunkte geben.

Auch die Sprache gehört — es sei gestattet, dies einleitend und vorübergehend, doch nicht ohne Bezug auf das Folgende hier zu bemerken — zu den „un-

begreiflich hohen Werken," die heute noch so „herrlich sind wie am ersten Tag," zu den Wundern, die wir nur deshalb nicht so nennen, weil sie zu dem Selbstverständlichen und Alltäglichen gehören, das wir eben darum kaum je besonderer Beachtung würdigen. Es ist ein Ausfluß jenes geheimnisvollen Naturtriebes, der selbst die Thiere drängt, alle Erregungen ihres inneren Seelenseins wie durch eine Art von Reflexbewegung in Lauten auszudrücken, und der bei dem Menschen als eine Art embryonischer Wörter die sogenannten Interjectionen erzeugt hat, daß wir jede Vorstellung des Geistes und jedes seelische Gebilde überhaupt, sobald es sich zu einiger Klarheit herausgearbeitet hat, alsbald mit einem Lautgebilde untrennbar verknüpfen. Mit der Sache oder vielmehr mit der geistigen Vorstellung von derselben schließt von vorn herein das Wort seinen unlöslichen Ehebund. Und mit einer unbegrenzten Fruchtbarkeit und in unübersehbarer Verzweigung erwächst aus einer nicht zu beträchtlichen Anzahl von Wurzeln eine fast unzählbare Wörtermenge, völlig ausreichend, um in immer fortgehender Entwicklung die ganze Welt, die sichtbare, wie die der Gedanken zu umranken und zu umfassen, alle Dinge, wahrnehmbare wie die Ergebnisse der Vorstellung und der Abstraction, ihre Eigenschaften, sinnliche und unsinnliche, ihre Thätigkeiten und Zustände, wie ihre ganz abstracten gegenseitigen Bezüge und Verhältnisse völlig sicher und ohne Gefahr der Verwechslung zu benennen und zu bezeichnen. Und in diesem stattlichen, von keinem Sterblichen ganz beherrschten Wortmaterial ist der weitaus überwiegende Theil (die Begriffswörter) einer höchst mannigfachen inneren und äußeren Umformung und Biegung, einer immer neuen Verknüpfung fähig, das Ganze in seiner Biegsamkeit und Bildsamkeit, in der unübersehbaren Menge seiner möglichen Combinationen dem Ausdrucke jeder, auch der neuesten und fremdesten Sache, der Darstellung jedes, des niedersten wie des höchstliegenden Gedankens, jeder Regung der Willenstriebe, jedes, des zartesten wie des überwallendsten, des menschlich tiefsten wie des heiligsten und höchsten Gefühls vollkommen bequem, anschmiegend und gewachsen. Und dieser ganze Wunderbau, diese Darstellung des gesammten inneren Seelenseins in der Lautsprache ist nicht bloß einerseits für uns selbst das unentbehrliche Mittel der Selbstverständigung und der Klärung aller geistigen Gebilde — da wir bekanntermaßen ohne Worte nicht zu denken vermögen, sondern er ist andererseits das Mittel unserer Verständigung mit denen, die uns angehören, mit unserer Familie, mit unserm Volke, ja mit den Menschen überhaupt; er ist es, der den Menschen zum geselligen Wesen macht. Das Wort, das vom Munde zum Ohre geflügelt eilt, ist, so vergänglich es ist, eine alles bedingende Macht. Von der Mutter Lippen schallt es, der erste Liebesbote, beim Eintritt in das Leben uns entgegen und weckt bald genug eigener Worte Widerhall. In Rede und Gegenrede, in freundlicher Unterhaltung, in Befehl und Verbot, in Erzählung und jeder Mittheilung, in Sage, Spruch und Lied umflößt es an jedem Orte jeden unserer Schritte bis zum letzten, den es als Trostwort, Lied und Grabrede begleitet. Weder Alexanders Thaten, noch Columbus Gedanken, noch Jesu Christi Werk und Lehre vermochten ohne das Wort zu Stand, Leben und Ausbreitung zu gelangen. Ueberall, wo die Erfahrung älterer Geschlechter jüngeren übermittelt wird, da ist das Wort im Mittel. Und mit einer unberechenbaren Gewalt bewegt das Wort, vom Munde zum Ohre schallend, die Welt und die Gemüther. Welche Wunder wirkt dieses wunderbare Organon! Schon daß, sobald das verschwiferte Wort erschallt, jeder aufmerksame Hörer die zugehörige Vorstellung vollzieht, ist ein Wunder. Aber wie wirkt erst das Wort als Organon der bewegten Seele, die einer neuen Erkenntnis ahnungsvoll und dann mit Gewißheit sich bemächtigt hat, oder die von stürmenden Gefühlen im tiefsten Innern erregt oder zu thatkräftigem Wollen und Streben erhoben ist. Zwar ist auf ihrem Gebiete die Musik noch ungleich stärker als das Wort, aber dieses Gebiet ist ein fest umschriebenes und beschränktes, das des Wortes ist ohne Schranke. Was vermag ein Redner, wenn er in unbewußtem Drange oder mit bewußter Berechnung seine Register zieht, über seine Hörer, denen er seine Gründe einleuchtend macht, deren Einwände er widerlegt, die er mit seinen Gefühlen entzündet und zu von ihm gewollten Entschlüssen forttreibt. — Und wiederum ist dieser ganze Wunderbau nicht ein einziger für die ganze Welt und die Menschheit, sondern er ist so vielfältig bestimmt und gestimmt, als Völkerstämme das weite Erdenrund bewohnen, er ist national unterschieden. Sind auch alle diese Sprachbäume,

so zu sagen, aus einigen wenigen, ja vielleicht aus einem einzigen einheitlichen Sprachstamme erwachsen und von zahlreichen gemeinsamen Wortstämmen durchzogen, so ist doch jeder vom andern wie eine andere botanische Art in seiner ganzen Tracht und in seinem Wuchse, in Blüten und Früchten, ja bis in das letzte Zweiglein und Blatt und bis in die Fasern seiner Holzstructur ganz und gar verschieden. Jedes Wort, ja jeder Sprachton verräth uns den Franzosen, den Italiener, den Polen als Nichtmitgenossen unseres Volkes; kaum ein oder das andere Wort durchzieht gleichlautend eine größere Anzahl von Sprachen. Und wie das Vaterland das eine, so ist unsere Muttersprache das andere ureigene Stück unseres Volksthums, das uns als Deutsche zusammenbindet, dieses innerlichere fast noch mehr als jenes äußerlichere. Vom Vater und von der Mutter nicht zufällig benannt, gehören sie beide unter sich und mit uns zur Natureinheit zusammen, wie Vater und Mutter mit den Kindern. Die Anschauungen und Erfahrungen unserer Altvorderen aus Zeiten her, deren sich die Geschichte nicht mehr, selbst die Sage kaum noch entsinnt, die Eigenart unseres Volkes, die Ergebnisse unserer gesammten Vergangenheit, wie Waldbluth und wie Geruch der Vergangenheit wehen sie uns an aus unserer wonnesamen, trauten Muttersprache, aus ihren Wörtern und Sprachformen, ihren Redensarten, Sprüchen, Sagen und Liedern. Ein auf uns vererbter Schatz einer unermesslich breiten und tiefen Zeit legt sich mit der Muttersprache in unser Herz, bildet sich von den ersten Worten her in unser Gemüth ein, macht uns an seinem Theile zu Genossen des deutschen Volkes und zu Mitbesitzern aller seiner geistigen Güter. Von den Gütern und Wissensschatzen des elementaren Unterrichts sind die Religion, das Rechnen, die Naturkunde, die Geographie, das Zeichnen international, kosmopolitisch, allgemein; die Geschichte mit der Geographie wird mit Recht national behandelt; der Sprachunterricht ist an sich national, volksthümlich, das ist seine bezeichnende Eigenart, sein Vorzug, wie gleichzeitig seine Schranke. Und wie mannigfach bis ins Individuellste ist auch dieses volksthümlich Gemeinsame wieder in sich verzweigt und vereigentümlicht. Selbst die gemeinsame Muttersprache wird in jedem Gau wieder durch und durch anders geredet; an Redensarten und Sprachton unterscheiden wir die Herkunft, an Redensarten und Sprachton, so sehr ist das gemeinsame Gut ins Individuellste differenzirt, unterscheiden wir sogar, ohne ihn zu sehen, jeden einzelnen Menschen, den wir einigermaßen kennen, Mann vom Weibe, Greis vom Kinde, Gebildete von Ungebildeten, den Militär vom Civilisten, ja am Klange eines einzigen Vocals unsere nächsten Vertrauten von einander und von fremden Leuten.

Aber neben dieser mündlichen Erscheinungsform, die hörbar vom Munde zum Ohre geht, hat die Sprache seit uralter Zeit noch eine zweite, die schriftliche, die ihren Weg von der Hand zum Auge nimmt. In grauer Vorzeit haben Unbekannte wargenommen, daß die überaus mannigfaltigen Worte der Lautsprache doch nur aus verhältnismäßig sehr wenigen (20—50) einfachen Lauten bestehen. So wurde der Schritt von der Bilderschrift zur phonetischen Hieroglyphie gemacht, die nur noch den Anlaut des durch das Bild dargestellten Wortes bezeichnet, und aus der unsere Buchstabenschrift sich in ununterbrochener Reihe entwickelt hat. Untrennbar enge verschwisterte sich der Buchstabe mit dem Laute, eine Erfindung, deren Einfachheit ihrer unermesslichen Bedeutung nicht nur keinen Eintrag thut, sondern ihr vielmehr eben den höchsten Werth verleiht, und die, an sich auch fast ein Wunder, das wir wiederum nur nicht achten, weil es uns alltäglich ist, der gesammten Entwicklung der Menschheit und ihrer Sprachen einen gewaltigen Anstoß gab. Mit der sich verallgemeinernden Einführung der Schrift wird die vergängliche flüchtige Rede des Mundes für beliebig lange Zeiträume fixirt und von der Gedankenwelt des Menschen die Schranke des Raumes und der Zeit um ein gewaltiges Stück zurückgerückt. Zu den fernsten Zonen trägt das geschriebene Blatt mit Sicherheit unsere Gedanken, und die Gedanken und Aufzeichnungen der bedeutendsten Männer alter Zeit liegen uns in Schrift und Druck so bequem bereit, wie das Wort des Nebensitzenden, das uns ins Ohr schallt. Und ins Unendliche und Unübersehbliche wächst damit der Gedanken- und Erfahrungsschatz der ganzen Menschheit. Wo früher nur Spruch und Lied, Sage, Märchen und Redensart von Mund zu Munde gieng, da liegen heute theils urkundlich original,

theils in treuester Bervielfältigung aufgespeichert die Kunden von den fernsten Zeiten und Orten, die Erfahrungen und Gedanken der frühesten und fremdesten Menschen; nicht nur in unsern Bibliotheken, sondern bis auf das Eckbrett des ärmsten Hauses werden die Schriftwerke dreier Jahrtausende vereinigt vorgefunden, Bibel, Katechismus, Gesangbuch, Kalender und Zeitung. Und Millionen von Kindern arbeiten täglich, sich die Künste des Lesens und Schreibens anzueignen, vermöge deren sie von früher Jugend auf mit den Erwachsenen Theil nehmen an der Erbschaft aller Erdgegenden und Jahrhunderte.

Wir stehen an der Quelle, aus welcher sich die Nothwendigkeit des elementaren Sprachunterrichts im Laufe der geschichtlichen Entwicklung ergeben hat, und aus welcher sie theoretisch allein herzuleiten ist. Nicht die Erlernung und die Uebung der mündlichen Rede, die wir alle von der Mutter lernen, sondern die Aneignung derjenigen elementaren Fertigkeiten, welche der Gebrauch der schriftlichen Zeichen für die Lautsprache erheischt, des Lesens und Schreibens, ist der Ursprung des elementaren Unterrichts, welchen im Alterthum, in den ersten anderthalb Jahrtausenden der christlichen Zeit und bei den meisten europäischen Völkern bis heute noch nur die Kinder der besseren Stände genießen, und welchen in Deutschland doch eigentlich erst seit wenig über hundert Jahren alle vollsinnigen Kinder genießen oder doch genießen sollen. „Lesen und Schreiben“ ist der altüberlieferte und auch vollkommen bezeichnende Name des Sprachunterrichts, der nur in der Zeit des überwuchernden Grammatizirens, das sich par excellence „Sprache“ tituliren ließ, etwas zurückgetreten ist. Denn er bezeichnet in der That bis heute die beiden Haupterscheinungsformen und Hauptübungen des Sprachunterrichts völlig ausreichend, neben denen die Grammatik in keiner Weise Gleichberechtigung beanspruchen darf. Und unter diesen beiden Stücken ist selbstverständlich das Lesen geschichtlich überall voraus; das Schreiben galt selbst in den Bürgerschulen deutscher Städte noch vor hundert Jahren wenigstens für die Mädchen für nicht erforderlich, ja für gefährlich, während das Lesen wenigstens der Knaben seit der Reformationszeit im Gebiete der evangelischen Kirche überall für ein erstrebenswerthes Ziel galt. Neben der von der Kirche ausgehenden religiösen Unterweisung und zum Theil auch nur im Dienste dieser ist der Leseunterricht der zweite Hauptquellpunct unseres Volksunterrichts und die zweite Pfahlwurzel der Volksschule.

Nach diesen Gesichtspuncten würde der Schwerpunkt des Sprachunterrichts in die ersten Schuljahre fallen, wo die elementaren Fertigkeiten des Lesens und Schreibens angeeignet werden; freilich erforderte dies bei der alten Buchstabirmethode meist eine viel längere Zeit, als heutzutage dafür beansprucht und gewährt wird. Der weitere Fortgang des Unterrichts stellte sich dann mehr als eine bloß fortführende Uebung und Steigerung der einmal erworbenen grundlegenden Fertigkeiten dar. Während das Schreiben mehr die Wege des Abschreibens und der Kalligraphie, auch der Orthographie gieng, als daß es das Aufschreiben und freieres Aufsetzen sich zum Ziele genommen hätte, erschien das fortgehende Lesen, wo es überhaupt über bloße Steigerung der Fertigkeit hinauskam, als Uebung im Auffassen des in der Sprache niedergelegten Gedankenstoffes. Es hatte sein Object und Mittel ausschließlich an Luthers deutscher Bibel, wie eben desselben Katechismus die Leselehre war. Einen weiteren Inhalt empfing der Leseunterricht der späteren Schuljahre zuerst durch das Lesebuch, das sich seit 1776 zu verbreiten anfängt, und das mithin sein erstes Jahrhundert demnächst erst beschließen wird. Die Lesebücher der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts haben eine rein realistische, genauer utilitaristisch aufklärende Richtung. Erst mit der zweiten Hälfte kommen Lesebücher auf, die neben dem realistisch Belehrenden auch dem sog. Literarischen, dem mehr sittlich Belehrenden, Erfreunden, Gemüthbildenden, und so immer weiter allen denjenigen Erzeugnissen unseres Schriftenthums mehr und mehr Platz einräumen, die durch volksthümliche Fassung für die Kenntniß der Kinder des Volkes sich eignen.

Aber es kommen hierneben noch andere Thatsachen und Umstände von großer Bedeutung in Betracht, welche es nothwendig machen, dem Sprachunterricht und seinen Aufgaben noch eine bei weitem größere Ausdehnung zu geben und neben der Erlernung der Schriftzeichen auch die mündliche Lautsprache unter seinen Einfluß zu

rücken. Unterlage und Ausgangspunct der hierher einschlagenden Erwägungen und Folgerungen ist die Thatsache, daß unsere Muttersprache in zahlreiche unter sich sehr verschiedene Mundarten geschieden ist. Es verhält sich nämlich mit derselben, wie mit allen Sprachen, die über ein weit ausgedehntes Gebiet verbreitet sind: sie ist zwar in sich einheitlich und dieselbe, aber sie klingt keineswegs aller Orten gleich. Vielmehr haben Veranlassungen der verschiedensten Art, geographische Unterschiede, wie Gebirg, Tiefebene und Meeresküste, reichlicher oder mangelnder Verkehr durch größere oder geringere Zugänglichkeit, benachbarte fremde Sprachstämme, Aus- und Einwanderungen und Mischungen der Volksstämme, wie z. B. wendischer und polnischer, porussischer und czechischer mit deutschen auf die mannigfachste Weise auf die Sprache bestimmend eingewirkt und dies in einem solchen Maße, daß wir oft wenige Meilen weiter Ton und Klang einer neuen Mundart als wie einer ganz anderen Sprache hören, und daß selbst der großen Gruppen von gleichartigen Mundarten der deutschen Sprache schon ziemlich viele (mindestens 15—20), der einzelnen Mundarten aber, wie Firmenich-Richarz Proben derselben in seinem großen Werke „Germaniens Völkerstimmen“ gesammelt hat, viele Hunderte sind. Und so groß ist der Unterschied, daß der Mitteldeutsche, wenn er das bayrische Hochland oder die friesische Marsch durchwandert, große Mühe hat, den deutschen Landmann, der doch sein Landsmann und Bruder ist, zu verstehen, und daß der Oberdeutsche den Niederdeutschen, je weiter von demselben entfernt er heimisch ist, selbst mit der größten Mühe doch meistentheils nicht mehr versteht und sich ihm kaum verständlich machen kann. Nicht als ob er im fremden deutschen Gau dieselbe Mühe hätte, mit der man in der Fremde z. B. Russisch lernt; die Verständigung gelingt meist binnen Tagen oder Wochen ebenso, wie sie auf den ersten Anlauf mißlang. Sehr deutlich unterscheiden sich unter diesen Mundarten zwei große Gruppen, die oberdeutsche und die niederdeutsche. Ihre Grenze, namentlich in ihrer westlichen Hälfte meist sehr bestimmt und scharf festzustellen, im Osten öfter etwas mehr verschwimmend, läuft, indem sie an der Grenze des französischen Sprachgebiets bei Aachen beginnt, zuerst mit einer Krümmung nach der Maas zu auf Düsseldorf, folgt dann dem Rothlagergebirge, berührt Heiligenstadt (Eichsfeld), geht über den Südrand des Harzes, dann, indem sie die Elbe erst berührt, dann überschreitet, über Staßfurt, Kalbe und Wittenberg, erreicht über Luckau und Kottbus die Oder und endet dort am polnischen Sprachgebiet bei Krossen und Züllichau. Zwar unterscheidet man wohl zunächst südlich von dieser Grenze die sogenannten mitteldeutschen Mundarten in Schlesien, Obersachsen, Thüringen, Hessen und Franken, aber diese sind doch den oberdeutschen ungleich näher verwandt, als dem nördlich von jener Grenze beginnenden Niederdeutschen oder dem sogenannten Plattdeutschen, den Mundarten der Gegend, wo man Schwarzbrot ißt, und wo die Leute, wie der gemeine Mann im Süden sagt, „datten und watten“ („dat“ und „wat“ für „daß“, „das“ und „was“, überhaupt t statt ß sprechen, welches letztere ja auch den Wörtern „das“ und „was“ eigentlich zukommt).

Nun aber hat sich aus allen diesen zahlreichen Mundarten eine und zwar eine mitteldeutsche, die ober-sächsisch-fränkische zu einer Vorherrschaft über die anderen, vergleichbar der, die vormals der Kaiser über die Stammesherzöge übte, zur alleinigen Schriftsprache erhoben. Während nämlich bis in das 14. Jahrhundert mehrere der älteren Dialekte gleichzeitig der schriftlichen Darstellung dienen, bildet sich seit dieser Zeit von mehreren Punkten aus, unter denen einerseits Nürnberg, andererseits Meissen besonders hervortreten, eine zunächst für die schriftliche Darstellung bestimmte allgemein verständliche Mischmundart heraus, in der allerdings das niederdeutsche Element vom oberdeutschen ziemlich stark überwogen wird. Dieser bereits in ihrer Entwicklung begriffenen Mundart also bemächtigte sich Dr. Martin Luther. Wie sehr er sich bewußt ist, nicht durchaus Eigenes und Neues zu schaffen, das zeigen am besten seine eigenen bekannten Worte. „Ich habe, sagt er, keine gewisse, sonderliche, eigene Sprache im Deutschen, sondern brauche der gemeinen deutschen Sprache, daß mich beide, Ober- und Niederländer verstehen mögen. Ich rede nach der sächsischen Kanzlei, welcher nachfolgen alle Fürsten und Könige in Deutschland. Alle Reichsstädte und Fürstenhöfe schreiben nach der sächsischen und unseres Fürsten Kanzlei; darum ist's auch die gemeinste deutsche Sprache.“ Aber er ergriff dieses werdende

allerdings mit der ganzen Wucht des Genius, und eines Genius ersten Ranges; Mann aus dem Volke und Gelehrter zugleich, Reformator zugleich und Schriftsteller von Gottes Gnaden, hat er hauptsächlich in seiner deutschen Bibel unsere hochdeutsche Schriftsprache aus der Fülle seines Geistes heraus neu geboren oder vielleicht richtiger doch wohl zuerst ganz zur Welt geboren. Mit der Gewalt seiner volkstümlichen Rede auf der Kanzel wie im Katechismus, mit seinem nie übertroffenen Bibeldeutsch, das sich allen Arten und Wendungen des Gedankens so biegsam anschmiegt, der ruhigen Geschichtserzählung der Königsbücher, wie den gewaltigen Thatfachen der Bücher Mose, dem stillen Idyll des Büchleins Ruth, wie dem Gedankenschwunge des Buches Hiob, hat er uns nicht nur das ewige Gotteswort aus fremden Zungen verdeutschet, ja in deutscher Zunge neu geschaffen, sondern er hat auch mit gewaltiger Wucht der hochdeutschen Schriftsprache wie mit einem Male zu Stand und Wehen und zum Siege verholfen, zu einer maßgebenden und durchschlagenden Bedeutung, der sich selbst seine erbittertsten Gegner, die Jesuiten, in ihren Schulen nicht zu entziehen vermochten. Von da ab verschwanden in Schrift und Druck die anderen Mundarten für drei ganze Jahrhunderte; und in dem also ausgeprägten Idiom haben fast ohne Ausnahme seit 350 Jahren unsere Denker und Dichter, unsere Forscher und ihre popularisirenden Gehülfen geschrieben. Die unermesslichen hochgespeicherten Schätze unseres Schriftenthums, des poetischen wie des prosaischen, des gelehrten wie des volkstümlichen, sind in der hochdeutschen Schriftsprache verfaßt. Und erst seit dem Anfange dieses 19. Jahrhunderts hat man angefangen, auch die immer noch in Kraft und Leben stehenden Volksmundarten, die lange in Verachtung gestanden hatten, wenigstens bei den Gelehrten und Gebildeten, in Schrift zu fassen. Und kostbares Gut ist aus diesem urfrischen Borne deutschen Volksthum auf den Büchermarkt gefördert worden, seit Hebel mit den alemannischen Gedichten voraufgieng, Klaus Groth, vormals Lehrer, mit dem Quickborn in ditmarscher Mundart, Holtei mit Gedichten in schlesischer Mundart, Fritz Reuter mit Dichtungen und Erzählungen in mecklenburgischer Mundart und viele andere nachfolgten. Denn während die hochdeutsche Schriftsprache durch die Arbeit unzählbarer Männer in mehr als drei Jahrhunderten zum vollkommensten Ausdruck des Verstandes und des Geistes, der Poesie in ihren höheren Gattungen wie der feierlicheren Rede, der Geschichtschreibung wie der wissenschaftlichen Forschung überhaupt, der Gesetzgebung und des gebildeten Gesprächs ist ausgebildet worden, redet das unergründliche deutsche Volksgemüth lauter, lieber und unmittelbarer je und je in der Mundart. Denn das Hochdeutsche ist, wie wir dies auch mit dem Zusatz hochdeutsche Schriftsprache bezeichnen, eigentlich viel mehr eine geschriebene und gedruckte, als eine wirklich gesprochene Sprache. Wir alle reden es, zunächst wenn wir aus dem gedruckten Buche oder vom geschriebenen Blatte vorlesen. Weiter ist es ganz unentbehrlich als das einzige Mittel zur Verständigung der verschiedenen Mundarten redenden Stämme unter sich sowohl als mit jedem Ausländer, der Deutsch, d. h. eben nur das allgemeine Hochdeutsch gelernt hat. Demnächst ist es die regelrechte Sprache in Staat, Kirche und Schule; im Unterrichte, in der gebildeten Gesellschaft, in Predigt und Liturgie, in öffentlichen Versammlungen, auf Landtagen und vor Gericht wird es geredet. Das Volk auf dem Markte und in den Straßen, in Wohnungen und Werkstätten, auf dem Felde, auf der Landstraße und im Walde wie bei aller Arbeit redet die Mundart, die nur der halbgebildete Gebildete, der oft eben so eingebildet als ungebildet ist, theils im Irrthum, theils aus Hochmuth für ein verderbtes und unrichtiges Deutsch hält. Ja auch die Gebildeten, selbst die allerhöchsten Kreise kaum ausgenommen, reden in der Familie kein reines Hochdeutsch; nur vereinzelte Pedanten, zumal Schulmeister, bemühen sich, das zu thun, und bringen es doch nicht fertig. Wo wir uns nur etwas gehen lassen und es uns sprachlich bequem machen, wo der Affect aufwallt, wo das Herz warm wird und das Gemüth redet, da schlägt überall auch durch das noch so sehr zur Gewohnheit gewordene Hochdeutsch der gemüthlichere, von Jugend auf gewohnte Ton des Dialekts durch. Die meisten von uns ziehen die hochdeutsche Sprache doch nur wie einen besseren Rock an, wenn sie sich zu feierlicher Rede oder zu ernstem Geschäfte in Positur setzen. Ich habe es nicht vergessen, daß ich als Kind einen königl. preussischen Cultus-Minister bei einer amtlichen Schulrevision auf eine hochfeierliche

Curialanrede des Schulvorstehers mit einem ebenso lakonischen als echt berlinischen „Nee“ antworten hörte. Jemandem zu sagen, man höre ihm keinen Dialekt an, ist mehrentheils entweder Mangel an Kenntniss oder Schmeichelei, oder es kommt nur daher, daß beide Redende Landsleute sind. Und selbst im deutschen Reichstage oder in einer Versammlung von Koryphäen der deutschen Wissenschaft sagt der Kundige neun Zehnteln der Redner schon nach dem dritten Satze mit Sicherheit auf den Kopf zu, was für Landsleute sie sind, und zwar um so gewisser, je weiter nach Süd-deutschland hin sie heimisch sind. Denn eben weil das Schriftdeutsche den mittel- und oberdeutschen Mundarten näher steht, wird es meist von den Mittel- und Oberdeutschen viel weniger rein und gut gesprochen, als von denen, die von Kindesbeinen an Plattdeutsch reden und die darum das Hochdeutsche halb und halb wie eine fremde Sprache sich aneignen müssen.

Diese Frage um die Mundarten ist von den Sprachlehrern bis zur Zeit immer noch nicht hinreichend erwogen und gewürdigt; und doch ist sie unzweifelhaft eine der allerwichtigsten, wenn es sich um Feststellung der Ausgangspuncte, der Aufgaben und Ziele des Sprachunterrichts handelt. Denn erst auf der Grundlage einer richtigen Würdigung und Beurtheilung der Volksmundarten und ihres Verhältnisses zur hochdeutschen Schriftsprache ist es möglich, die allereinfachsten, wichtigsten und geradezu grundlegenden Fragen der Methodik des Sprachunterrichts einigermaßen richtig zu beleuchten und zu beantworten, Fragen wie diese: Welches Maß von Sprachbildung bringen denn eigentlich die eintretenden Kinder zur Schule mit? In welchen Richtungen hat sich der Sprachunterricht zu bewegen? Welches sind seine wichtigsten und wesentlichen Zweige? Und welche Ziele muß je nach Maßgabe der gesammten Verhältnisse einer bestimmten Schule und der sie besuchenden Kinder ein gut geleiteter Sprachunterricht am Ende der Schulzeit erreicht haben?

Wir beginnen mit der Frage: Welchen Bestand an sprachlicher Bildung und Fertigkeit bringen uns unsere sechsjährigen Neulinge durchschnittlich mit zur Schule? So einfach und so fundamental diese Frage ist, so wenig scheint sie in der methodischen Literatur des Faches bis jetzt eingehend und genügend beantwortet zu sein. Sie sei hiermit tüchtigen und erfahrenen Praktikern im elementaren Sprachunterricht, namentlich solchen Lehrern, die der Unterstufe besondere Vorliebe und längere Zeit gewidmet haben, wie sprachlich gründlicher gebildeten Pädagogen überhaupt zu eingehendem Studium und zu gesonderter Bearbeitung dringend empfohlen und ans Herz gelegt. Für diese Stelle müssen einige Grundlinien einer Antwort genügen. Zunächst nämlich ist zu bemerken (und dies ist einer derjenigen Gründe, die die Beantwortung der Frage am meisten erschweren), daß der Befund dieser Untersuchung ein ganz ungemein verschiedener ist nach dem Alter, der Anlage, dem Temperamente und der Herkunft der Kinder, sei es vom Lande oder aus der Stadt, sei es aus höheren oder niederen Ständen, sei es aus sorgfältiger Muttererziehung, aus gewissenloser Wärterinnenpflege oder aus gänzlicher Verwahrlosung oder Mangel aller bildenden Einflüsse. Denn selbstverständlich ist zwischen der Redefertigkeit von Kindern aus dem vornehmen Kaufmannsstande oder aus dem Geheimerathsviertel oder aus noch höheren Kreisen, die in die vornehmen Privatschulen von Hamburg oder Berlin eintreten, und zwischen derjenigen von Kindern aus der hinterpommerschen Tagelöhnercolonie, aus Hauländern im Großherzogthum Posen oder aus Fabrikarbeiterfamilien, aus der einsamen Gebirgshütte oder der Mooransiedelung, wie sie in die einclassige Dorfschule eintreten, ein geradezu himmelweiter Unterschied. Von jenen sind manche in ihrer Redefertigkeit so beschaffen, daß sie selbst den ruhigen Lehrer überschwätzen könnten, und daß sie nur des Zügels bedürfen, während man bei manchen von diesen Stunden, ja Tage lang auf das erste Wort wartet und fast um dasselbe bittet. Schnell unterscheidet man hier diejenigen Kinder, mit denen die Mutter oder ein älteres Geschwister sich länger und sorgfältiger beschäftigt hat, von den unglücklichen Wesen, deren Eltern den ganzen Tag dem Erwerbe nachgehen und ihre Kinder in der dumpfen Stube eingeschlossen halten oder auf der Dorfstraße sich selbst und der Stumpfheit oder Noth überlassen mußten. Aber wenn man nicht selten behaupten hört, die meisten oder doch viele der zur Schule eintretenden Kinder vom Lande vermöchten überhaupt noch gar nicht in voll-

ständigen Sätzen zu reden, so ist dies entschieden ein Irrthum oder vielmehr ein Mißverständnis. Dieses Ziel, welches geweckte Kinder aus besseren Ständen oft vor Antritt des dritten Lebensjahres erreichen, dürften doch, von schwachsinntigen Kindern und außerdem von seltenen Ausnahmen abgesehen, die vollsinnigen Kinder auch unter den ungünstigsten Verhältnissen vor Vollendung des sechsten Lebensjahres erreichen. Daß diese Kinder dem Lehrer auf eine einfache hochdeutsche Frage keine schulmäßig richtig geformte hochdeutsche Antwort zu geben vermögen, das ist allerdings zuzugeben. Aber das hat auch mehr als hinreichende Gründe. Da ist zuerst die neue, ganz ungewohnte Umgebung der beengenden Schulstube mit den vielen unbekanntem Zuhörern; da ist der unbekannt und vielleicht nicht einmal immer ganz freundliche Lehrer; da ist zu dem allem des letzteren fremder hochdeutscher Dialekt. Und wie oft reißt sich aus dem mit hochdeutschen Fragen lange genug geängsteten Gemüthe des kleinen Rekruten nach langem Zögern plötzlich eine Antwort los, in bester Dorfstraßemundart zwar, aber so fließend, so vollständig im Satzbau und so treffend, daß die ganze Schule lacht über den so gewohnten Ton, der hier am Orte doch so ungewohnt und so ganz und gar nicht coursfähig ist. Im übrigen aber verhält es sich mit dem Reden der Neulinge doch wohl so, daß sie zunächst einerseits einen sehr geringen Wortschatz haben. Während eine Auctorität auf dem Gebiete der germanistischen Sprachforschung den gesammten Bestand der deutschen Sprache auf 70,000 Wörter schätzt, will ein sorgfältiger Beobachter den Vorrath von Wörtern, über welchen ein mäßig gewecktes Dorfkind verfügt, auf etwa 400 festgestellt haben. Hierin ist zweierlei beschlossen: das Kind hat nur einen geringen Schatz von Begriffswörtern, und noch viel geringer ist sein Bestand an Formwörtern. Mit „und“ und „da“, mit „wo“, „wenn“ und „wie“ bestreitet es seinen ganzen Bedarf an Bindewörtern; „der, die, das“ ist sein einziges Demonstrativum, ist ihm Reflexivum und Artikel zugleich u. s. w. Viele der geläufigsten Formwörter der Schriftsprache, Wörter wie „dieser“, „jener“, „derjenige“, „welcher“ u. v. a. sind ihm ganz fremd und unerhört. Und die Zahl seiner Begriffswörter ist eben so gering, wie die Zahl der Anschauungen, die Wohnstube, Hof, Stall, Garten und Dorfstraße des einsamen Dertchens boten; hundert Dinge seiner nächsten Umgebung hat es noch weder unterschieden noch benannt. Und andererseits endlich trägt dieser ganze Sprachschatz durch und durch nicht die Form der hochdeutschen Schriftsprache, sondern die der Ortsmundart; und dies nicht etwa bloß bei den Kindern entlegener Dörfer und niederer Stände, sondern eben so gut, nur in etwas minderem Maße, bei Stadtkindern aus mittlerem Stande; und selbst die Kinder der besten Stände, kaum vereinzelte ausgenommen, reden sei es eine verfeinerte Mundart, sei es ein mundartlich gefärbtes Deutsch, und hätten sie es auch nur zum Entsetzen, ja zum täglichen Verdruß der höchst gebildeten Mama (wie kann man hier eigentlich noch Muttersprache sagen, wo es nur eine Mama giebt!) von den ungebildeten „Domestiquen“, vom Diener, von der Köchin, vom Hausmädchen und vom Kutscher gelernt. Denn die Natur mag man nach dem lateinischen Sprüchwort mit der Heugabel austreiben, sie kommt dennoch zu allen Fenstern und Thüren wieder herein selbst in die überfeinertsten Verhältnisse. Und Natur ist und bleibt nun einmal die Mundart, die hochdeutsche Schriftsprache aber ist ein Ergebnis der Cultur.

Ebendarum aber ist es Aufgabe der Schule, die Kinder, welche vom elterlichen Hause her die Mundart mitbringen, zur hochdeutschen Schriftsprache hinüberzuleiten. Hier ist ein Punkt, wo sich die Anfänge des Sprachunterrichts von denen anderer Unterrichtsfächer gar wesentlich unterscheiden. Die in die Schule eintretenden Kinder können noch nicht rechnen, auch die mitgebrachten Zahlvorstellungen pflegen vor dem Rechenlehrer, und mit Grund, wenig Gnade zu finden. Wie von Grund aus, auf dem leeren Felde, auf der tabula rasa beginnt der Rechenunterricht seinen Bau, einen völligen Neubau. Nicht so im Sprachunterricht. Unsere Neulinge können reden; in richtigen und vollkommenen, wenn auch in einfachen Sätzen äußern sie ihre Wahrnehmungen, sie decliniren und conjugiren und zwar richtig, sie fügen und setzen richtig, ja sie sprechen sogar richtig aus, nämlich in der Mundart, und obgleich alle Schulmeister und Bedanten es wollten unrichtig nennen. Ohne Unterschied verbindet das niederdeutsche Kind sein „up“ oder „op“

(= auf) auf beide Fragen (wo? und wohin?) mit demselben Casus, ganz sicher in der altererbten Fügung; nur im Hochdeutschen schwankt es zwischen dem Dativ und dem Accusativ, und der Unkundige lacht laut über das verwechselte „mir“ und „mich“, das selbst Seminaristen und Lehrern zusießt. Er weiß aber nur nicht, daß die niederdeutschen Mundarten für beide Fälle nur eine Form haben, indem sie dieselben gar nicht unterscheiden. So schwer ist es, durch reflectirten Unterricht einen Unterschied fühlen und beachten zu lehren, den die mütterliche Mundart nicht kennt und bezeichnet. Was sollten wir erst für Noth haben, müßten wir in der That den Kindern das Reden in der Schule erst beibringen, das, Gott sei es gedankt, im Hause von der Mutter doch nicht eigentlich gelehrt und gelernt, sondern auf dem Wege der Natur in jedem Kinde wie neu geschaffen und erzeugt wird. In Taubstummenanstalten kann man sich eine ferne Ahnung von jener Mühsal holen; und beruhte gar, wie es eine Zeit lang scheinen wollte, alle Sprachbildung auf der grammatischen Einsicht, so hätte wohl noch niemals ein Schulkind reden gelernt. So aber gestaltet sich der erste und einfachste Sprachunterricht im Grunde lediglich als ein Hinüberleiten des Kindes von der Mundart, die es kann, zum Hochdeutschen, das es lernen soll. Nur ein Doppeltes kann man hierin noch unterscheiden: es wird einerseits der gesammte der Mundart angehörige Wortvorrath des Kindes einer allmählichen Durchsicht und einer Umformung in die Formen der hochdeutschen Schriftsprache unterzogen, und es wird andererseits die bereits vorhandene Fertigkeit im Bilden und Bauen des Satzes, im Biegen und Abwandeln der Wörter u. s. w. auf das Hochdeutsche übertragen und durch fortgehende Uebung gesteigert. Nur in Bezug auf das Erstere sei noch verdeutlichend folgendes bemerkt: Das Kind bringt sein: „dar Berg“, „dar Boan“, „zengstrüm“ mit zur Schule; hier aber heißt es: „Mein Kind, das ist nicht richtig; es heißt richtig: der Berg, der Wagen, ringsum.“ Strenggenommen ist dieses Urtheil selbst nicht richtig, denn jene Wörter sind im schlesischen Dialekt wirklich richtig; es ist vielmehr nur eine erlaubte Abreviatur und sollte heißen: hier in der Schule heißt es so und so, denn hier reden wir die hochdeutsche Schriftsprache. Daß hierneben zahlreiche Ausdrücke der Mundart, die nicht für edel und schriftdeutsch gelten, durch solche ersetzt werden, die der gebildeten Umgangssprache eignen, das bedarf keiner besonderen Erwähnung. Das einzige zu dieser ganzen Ueberführung und Umwandlung verwendbare Lehrmittel ist offenbar des Lehrers eigene hochdeutsche Rede, der die gleiche Rede der älteren Schulkinder selbstverständlich zu Hülfe kommt. — Aber die hochdeutsche Schriftsprache müßte eben nicht Schriftsprache sein, d. h. mehr geschriebene als gesprochene Sprache, sollten wir uns nicht möglichst bald nach Schrift und Druck als nach den besten Hülfsmitteln sie zu lehren umsehen; denn eben in Schrift und Druck fließt und quillt sie ja ganz eigentlich; Schrift und Druck sind gegenüber den stetig eindringenden und stets unverfügbaren Spuren der Mundart die einzigen Mittel ihrer Keinerhaltung. Darum treten neben das mündliche Lehrwort die Lehrbücher der Volksschule als mindestens gleichbedeutende, wo nicht überwiegende Lehrmittel der Sprache; und zwar Bibel, Katechismus, Gesangbuch und jedes andere Schulbuch mindestens ebensogut, als das speciell für den Dienst des Sprachunterrichts geschaffene Lesebuch. Dies ist ja auch der Hauptgrund, das Lesen und Schreiben, zumal das erstere, so früh als irgend möglich im Schulunterrichte auftreten zu lassen, so sehr auch mehr als einmal wohlgemeinte Aenderungsvorschläge riethen, von der altgewohnten Praxis abgehend das erste Lesen dem zweiten oder gar erst dem dritten Schuljahre aufzusparen.

Aber so sehr eine Ueberführung von der Mundart zum Hochdeutschen zum Wesen des Sprachunterrichts gehört, so wenig darf doch vergessen werden, daß Hochdeutsch und Hochdeutsch auch sehr zweierlei ist, richtiger, daß der Begriff des Hochdeutschen ein in sich unendlich mannigfach abgestuftes ist. Denn wie im bürgerlichen Gemeinwesen über einander die Stände geschichtet sind, so lagern über einander die verschiedensten gleichzeitigen Schichten sprachlicher Entwicklung. Zu unterst lagern, vielfach in sich selbst unterschieden, unendlich breit und tief die Volksmundarten. Darüber aber ordnen sich, wie nach der specifischen Schwere geschichtet, die verschiedenen Stilgattungen und Darstellungsweisen hochdeutschen Schriftthums mit ihren immer abstracteren Redewendungen und mit ihrem immer verwickelteren

Periodenbau. Zu unterst lagert dicht über den Mundarten und ihnen am nächsten verwandt die schriftdeutsche Darstellungsweise des Märchens und der Sage, demnächst die Schreibweise unserer besseren wirklich volkstümlichen Schriftsteller und Erzähler, demnächst etwa die unserer volkstümlichen Dichter, die mancher Reisebeschreiber und Geschichtsschreiber, und so folgen — denn es ist unmöglich, hier alles anzuführen und zu ordnen — etwa unsere Romanschreiber und unsere gewöhnlichen Zeitungen, die letzteren leider vielfach gar zu stark mit fremdländischen Brocken durchsetzt, weiter, so sehr sich im einzelnen über die Reihenfolge streiten läßt, unsere großen Dichter, weiter die Schreibweise unserer Forscher auf den Gebieten der Natur und Geschichte und so fort bis zu den höchsten Sphären rein philosophischer Darstellung. Und je höher man hineinsteigt in diese Sphären, desto mehr verliert sich unter den suchenden Füßen das feste concrete Korn compacter anschaulicher Vorstellungen, desto mehr beherrscht und durchzieht die Sphäre der immer dünnere Reiter hochgespannter Abstraction. Und darum vermag in diese Sphären ein jeder nur nach dem Maße seiner übrigen Gesamtbildung hinaufzusteigen. Nun aber reden wir trotz unseres vielen Redens von Bildung zwar von den Kindern gebildeter Stände, aber doch wenigstens bis jetzt noch nicht von „gebildeten Kindern.“ Und daher werden wir uns bescheiden müssen, so lange wir mit Kindern zu thun haben, es sei in niederen oder in höher organisirten Schulen, denselben nicht von den Erzeugnissen höherer Sphären, sondern nur von der Sprachkost schlichter und volkstümlicher Fassung vorzusetzen. Das klingt so einfach und selbstverständlich, aber ein aufrichtiger Blick in unsere Lese- und Schulbücher, wie eine Stunde aufmerksamen und vorurtheilslosen Hospitiens beim Kollegen oder bei uns selbst, wird uns unfehlbar zu der Ueberzeugung führen, daß gegen diese einfache und selbstverständliche Forderung ganz maßlos gefehlt worden ist und von uns allen täglich fort und fort gefehlt wird. Will aber jemand aufrichtig lernen, wie man mit Kindern reden und was für Sprachstoff man ihnen bieten muß, der muß — es kann dies nicht nachdrücklich und laut genug gesagt werden — der muß zum gemeinen Manne, der muß zu der Volksmundart selbst erst in die Schule gehen. Denn nicht der Stil der entwickelten schriftdeutschen Rede mit ihren fein unterschiedenen Bindewörtern und mit ihren kunstvoll verschränkten Satzgefügen, sondern ein der Volksmundart ähnlicher Stil, nur in hochdeutschen Wortformen, ist für Volk und Kinder genießbar. So sollten wir reden in allem Unterricht, so sollten wir Aufsatz bilden mit unsern Kindern, so müßten unsere Lesebuchstoffe beschaffen sein. Freilich weiß jeder Kundige, daß die reiche deutsche Literatur, so reich an volkstümlicher Poesie, an Sagen, Märchen und Fabeln, die dem Volke mundlich sind, in einigen Wissenszweigen wenigstens an volkstümlicher Prosa sehr arm ist. Aber jeder Sprachlehrer weiß auch, wie fruchtlos und entmutigend die Arbeit selbst mit der Oberklasse ist, wo der Lesestoff in Ausdruck oder Satzbau für das Verständnis der Kinder ungeeignet gefaßt ist, oder wie z. B. die Kinder einer Unterklasse würgen, gilt es z. B. nur einen einzigen ungeschickt gefaßten Nebenatz nachzusprechen. Hier werden wir alle noch lange lernen müssen, ehe die rechten Lehrmittel werden hergestellt, die rechten Lehrwege gefunden sein. Aber sie werden an keinem andern Orte gefunden und gelernt werden, als bei unseren besten volkstümlichen Schriftstellern, bei dem gemeinen Manne und bei der Mundart, wo sie auch die zuerst Genannten studirt und gelernt haben. Dem gemeinen Manne, dem Bäuerlein und dem alten Handwerker, dem Knechte und der Magd, dem alten Mütterchen müssen wir zuhören, wie sie bei der Arbeit reden und ein jeder im Kreise der Seinigen; ihren einfachen Redewendungen, ihren schlagenden und körnigen Ausdrücken und Antworten müssen wir lauschen, wie sie sich auch in „der Weisheit auf der Gasse,“ im Sprüchwort, niedergeschlagen haben. Ihren einfachen Satzbau müssen wir der Mundart ablernen. Sie hat eine Menge guter, brauchbarer Wörter, die dem Hochdeutschen noch zugeführt werden können. Wie ist sie sparsam, ganz vergleichbar der guten Mutter Natur, die nie mit vielem thut, was sie mit wenigem thun kann. An vielen Orten bedient sie sich des Genitivs fast nie, an vielen kommt sie für Dativ und Accusativ mit einer einzigen Form aus. Von den Biegungsformen des Zeitworts gebraucht sie kaum den dritten Theil und nur die einfachsten. Man gebe sich einmal Rechenschaft, wie viele von den

fein unterschiedenen Bindewörtern der hochdeutschen Rede und Schrift, die alle unsere Grammatiken, selbst die dünnsten Leitfäden aufzählen, man im Munde des gemeinen Mannes wirklich schon gehört hat. Es dürften wenig mehr sein, als der vierte Theil. Und von den Fürwörtern ist kaum die Hälfte im vulgären Gebrauch. Und nun ein Blick auf den Satzbau der Mundart! Wo der hochdeutsche Schriftsteller subordinirt und einschachtelt, da zieht sie, so weit als irgend thunlich, die Beiordnung vor. Gern braucht sie statt der Form des bedingenden Nebensatzes die des fragenden Hauptsatzes. Oft springt sie aus der begonnenen Form des Nebensatzes wieder heraus, um den Satz in der Gestalt des Hauptsatzes von neuem zu beginnen, dies zumal in bewegter Rede. Sie ist gewohnt, im Interesse höchster Deutlichkeit das voraufgeschobene wichtige Satzglied durch deiktische Pronomina oder Adverbien nochmals aufzunehmen. Kurz und gut: es ist in den Schriften unserer wirklichen Volksschriftsteller einerseits und an den Urquellen der Mundart, nämlich beim Belauschen des Volksmundes selbst und beim Studium der Volksrede andererseits, für den verständigen Sprachlehrer, der einen wirklich gesunden und naturgemäßen Sprachunterricht ertheilen will, mehr zu lernen und zu holen, als in vielen dickleibigen und doch trocknen und dürrn Grammatiken, namentlich in denen der logischen, nicht der historischen Sprachbetrachtung. Zwar möchte sich Schreiber dieses sehr dagegen verwahren, als achtete er die grammatischen Arbeiten z. B. K. F. Becker's gering; das Gegentheil ist vielmehr der Fall. Allein unserem Sprachunterrichte, wie er an vielen Orten unter den Nachwirkungen einer vergangenen Periode immer noch betrieben wird, ist nun einmal nicht anders zu rathen und zu helfen, als daß er mit dem vielen Neben von naturgemäßer Lehrweise recht gründlich Ernst mache. Dies aber geschieht nicht anders, als daß wir von hergebrachten Theorien und vom Dienste der überschätzten Abstraction ganz absehen und uns desto gründlicher vertiefen in das Studium der Art, wie im Befange der Natur selbst die Sprachbildung sich vollzieht und was sie dabei hervorgebracht hat. Dann wird auch nach der eben besprochenen ersten Hinüberführung von der Mundart zur hochdeutschen Rede der Sprachunterricht nicht die unfruchtbaren Wege eines nach logischen Kategorien geordneten Lehrganges wandeln, sondern er wird seine Aufgabe am besten zu lösen glauben durch ein vorsichtiges und allmähliches Weiterhineinführen in die Gebiete schriftdeutscher Rede und Darstellung. Nicht vermittelt methodisch geordneter und grammatisch gearteter Uebungen, sondern hauptsächlich durch eine zweckmäßig abgestufte und umsichtig geordnete Folge von Lesestoffen wird der vorrückende Schüler nach und nach seinen Wortschatz mehren, sich mehrerer und zusammengesetzterer Verbalformen und Wortbildungen bemächtigen, Synonymen und z. B. verwandte Bindewörter feiner unterscheiden und von Stufe zu Stufe immer höher entwickelten Periodenbau auffassen, und, wo nöthig, auch nachbilden lernen.

Eine höchst wesentliche Seite im Prozesse der Sprachbildung ist bisher an ihrem Orte wohl erwähnt, aber der genaueren Erörterung absichtlich fern gehalten worden, um den Sprachunterricht rein als solchen und nach seiner mehr formellen Seite desto schärfer ins Auge fassen zu können. Es ist dies die Betrachtung des Wortschatzes der Kinder. Derselbe ist, wie wir sahen, von vornherein recht klein, und seine Bereicherung ist eine Hauptaufgabe des Sprachunterrichts, ja des ganzen Schulunterrichts überhaupt. Denn hier ist die Stelle, wo die weiten Grundstücke des Sprachunterrichts mit denen des Realunterrichts, ja mit denen eines jeglichen Unterrichtsfaches zusammenstoßen, wo die Grenzen zweifelhaft werden wollen und oft, so scheint es wenigstens, schwer zu erkennen und zu bestimmen sind. Mehr als einmal im Verlaufe der historischen Entwicklung der Methode sind hier die Marksteine versetzt worden; nicht zwar mit dem Blute der Grenz- und Vaterlandsvertheidiger, aber doch mit der Linte der Methodiker ist hier der Boden gebüngt. Bald sollte wenigstens in der zweiten Hälfte der Schulzeit der gesonderte Sprachunterricht aufs Allentheil gesetzt und sein historisch begründeter Besitz an die andern Unterrichtsfächer, namentlich an die Realfächer vertheilt werden, innerhalb deren er in der Gestalt des Lesens, des freien Wiedergebens und des Aufsetzens von Realstoffen sollte weiter fortgeführt werden. Bald gedachte man umgekehrt, den Realunterricht im Hinterstübchen beim Sprachunterrichte einzumietzen. Wohl befand sich übrigens keiner von beiden Theilen, weder der Wohnunggeber noch der Einlieger, und in keinem von beiden Fällen. Nur

haben, wie dies immer geschieht, Versuch und Erörterung die einschlagenden Fragen merklich geklärt. In Zukunft werden gewiß alle Theile besser thun, sowohl die Realien, wenn sie sich mit eigenen Lehrgängen selbst einrichten, als der Sprachunterricht, wenn er sich auf seinem Grund und Boden und mit seinen eigenen Materialien, d. i. hauptsächlich mit den sogenannten literarischen Lesestoffen nebst allen zugehörigen mündlichen und schriftlichen Uebungen selbst anbaut und aufbaut.

Fragen wir nun aber, wodurch sich jene geforderte Vermehrung des Wortschatzes der Kinder eigentlich vollzieht, so ist eine andere Antwort gar nicht möglich, als die: durch Erweiterung, Anbau und Ausbau ihres Anschauungskreises. Denn Wörter sind doch nichts für sich, sind nicht leere Schälle; sondern sie sind Bezeichnungen für Anschauungen und Vorstellungen von Dingen und deren Eigenschaften, von Thätigkeiten, von Gedankenverhältnissen u. s. w. Es leuchtet mithin von selbst ein, daß an der Mehrung des Wortschatzes, die ja jedenfalls auch zu den Aufgaben des Sprachunterrichts gehört, aller Unterricht überhaupt mitarbeitet. Wenn man aber diese Thatsache, wie oft geschieht, auf den landläufigen Satz bezieht: „**Al**ler Unterricht soll Sprachunterricht sein,“ so ist diese Fassung des Gedankens, wenigstens wie sie meist verstanden wird, doch eine sehr oberflächliche, einseitige und unzulängliche. Diese Sentenz nämlich hat in den Augen vieler Lehrer keinen anderen Sinn, als daß gefordert wird, der Lehrer solle seine eigene und seiner Schulkinder Rede, mündliche und schriftliche, außerhalb der planmäßigen Stunden des Sprachunterrichts mit ganz derselben Sorgfalt beachten und pflegen, wie innerhalb derselben; es solle in allen Stunden gleich laut und laut richtig gesprochen werden, wie im Sprachunterrichte; Redefehler sollen dort wie hier gerügt und abgestellt werden, nur vielleicht dort nicht mit gleich eingehender Begründung; und Fehler gegen die Rechtschreibung sollen auf der Schiefertafel ebenso streng verpönt sein, z. B. in einer Rechenaufgabe, wie im Aufsatzhefte. Alle diese Forderungen sind zweifelsohne richtig, und wir alle thäten gut, sie uns recht streng vorzuhalten. Handelt es sich aber um einen recht angemessenen Ausdruck des oben beregten Gedankens, so hieße es viel richtiger: „**Al**ler Unterricht **ist** Sprachunterricht“ und dies in einem sehr weiten und tiefen Sinne. Denn wo immer wir im Unterrichte, er heiße wie er wolle, sichtbare Dinge zeigen, betrachten und beschreiben, wo wir überhaupt sinnfällige Dinge vorführen und von ihnen reden, wo wir von Geschehenem erzählen, Entferntes beschreiben oder schildern, oder wo wir in vermittelnden Gängen zur Bildung von Begriffen anleiten und Uebersinnliches durch sinnlich Vorgestelltes anschauen und erfassen lehren, überall geben wir mit neuen Anschauungen und Vorstellungen auch neue Wörter und mehren also im strengsten und eigentlichsten Sinne den Wortvorrath der Kinder, indem wir daneben gleichzeitig, wir mögen es wollen oder nicht, Altes und Neues, „**Heu**riges und **Fern**iges“ in immer neuen Verbindungen mischen, älteres Besitzthum mit neu Erworbenem mannigfach verknüpfen und in immer veränderten Formen anwenden und üben. Es sollte gar nicht möglich sein, und streng genommen ist es auch nicht möglich, den Kindern neue Wörter und Redeformen zuzuführen, ohne neue Vorstellungen und Gedanken zu erregen. Nur beim Abriechen von Staaren und Papageien kann dies von rechtswegen vorkommen. Denn so enge ist das Band zwischen Wort und Vorstellung, so groß ist das Bedürfnis selbst des Kindes, sich, wo es Worte hört, auch etwas vorzustellen, daß es, wo wir es im Stiche lassen, mit den unverstandenen Wörtern auf eigene Faust kindliche Vorstellungen — und oft welche Ungeheuerlichkeiten — verknüpft. Man kann mit Fug behaupten, daß für die Vermehrung des Wortschatzes, diese in etwas äußerlichem Sinne gefaßt, anderer Unterricht, zumal der sich mit Realien und mit recht äußerlichen Realitäten befaßt, jedenfalls aber der übrige Unterricht zusammen mehr Ertrag abwirft, als der Sprachunterricht für sich allein davon zu beschaffen im Stande ist. Er wirkt hier besonders durch die Lesestoffe, die zwar einerseits nicht darauf ausgehen sollen, den rein lexikalischen Bestand an Wörtern durch eine Menge von Bezeichnungen äußerlicher Dinge zu mehren, die aber andererseits durch ihre mehr sinnige, gemüthvolle und sittliche Haltung den vom Realunterricht gelieferten Beständen die höchst wünschenswerthe Ergänzung zuführen. Und außerdem hat der Sprachunterricht seine besondere

Wirkung in der höchst mannigfach geformten Verarbeitung des sprachlichen Gutes zu suchen.

Aber es ist noch ein viel engeres Band, welches die sprachliche Förderung mit den Fortschritten des sachlich belehrenden Unterrichts verknüpft. „Wie ist, o Sohn, dir die Zunge gelöst, die schon dir im Munde lange Jahre gestockt und nur sich dürftig bewegte!“ sagt der Löwenwirth zu seinem Sohne, wie die Liebe zu Dorotheen gewaltig über ihn gekommen ist und dem sonst Verschlissenen den Mund geöffnet hat. Man nehme das verschlossenste, mundfaulste Kind in der ganzen Schule, dem keine sokratische Mäeutik so leicht ein Wort oder einen Satz entlockt, und bringe es zu seinem Leibessen, oder auf die Straße zu dem eben der Jahreszeit angemessenen Lieblingsspiele — wie da die eingefrorenen Worte plötzlich fließen! Wie ist der Schlingel berebt geworden! Es ist nur die im Innern lebendig gewordene Sache, die die Worte fließen macht; weder die Furcht, noch der Befehl, noch der Stock schaffen solche Wunder. Man trete nur hin vor die Schaar und mache ihr mit rechter Angelegentlichkeit die Sache klar, anschaulich, lebendig, interessant und lieb, und man traut seinen eignen Ohren nicht, wie heute die Worte fließen, denen man sonst so oft mit der Zange ziehend nachhelfen möchte, wenigstens mit der Fragezange. Wie gewandt beschreiben die Aelteren eine Sache, die sie interessiert; wie fließend erzählen selbst die Kleineren ein lange Geschichte, die ihnen gefiel. Ja, fürwahr, des Herrn Wort: „Wes das Herz voll ist, des gehet der Mund über,“ ist zugleich ein methodisches Wort; es ist das eigentliche Hauptmotto alles Sprachunterrichts, denn ganz klar spricht es das Geheimnis der Sprachbildung aus. Niemand in der ganzen Welt redet, als wer etwas rechtes zu sagen hat, — abgerichtete Papageien natürlich ausgenommen; wir alle aber reden um so besser, fließender, eindringlicher, je klarer uns eine Sache vor der Seele steht, je näher sie uns am Herzen liegt. Nur in der Wärme des Inneren kommt das Erz der Sprache in rechten Fluß. Nur wer lebensvolle Anschauungen schafft, der schafft auch sprachliche Bildung. Alles andere ist vergebliche Arbeit, die niemals wahre Erfolge erzielt, ja die oft nicht einmal den trügerischen Schein von Erfolgen zu erregen vermag. Von innen heraus, wo geheimnisvoll verschlossen alles Keimen beginnt, muß auch alle rechte Sprachbildung betrieben werden, sonst bringt sie es höchstens zu Blättern oder zu tauben Blüten, wenn nicht etwa schon das zum Keimen bestimmte Samenkorn verfault.

Nach diesen Betrachtungen und Erörterungen wird es möglich und dienlich sein, vermittelt eines höchst einfachen und von der Natur der Sache selbst entlehnten Schemas die wesentlichen Thätigkeiten und Zweige des Sprachunterrichts als Unterlage und Anhalt für die später folgenden methodischen Einzelbetrachtungen übersichtlich zu machen.

Der deutsche Sprachunterricht der Volksschule hat es, indem er sich auf der Grundlage der den Kindern bereits geläufigen Mundart aufbaut, doch im wesentlichen allein mit der hochdeutschen Schriftsprache zu thun. Dieser aber eignen, wie zur Zeit jeder gebildeten Sprache, zwei verschiedene Erscheinungsformen. Sie geht ihren Weg von Geist zu Geist entweder in der Form der gesprochenen Sprache von Mund zu Ohr, oder in der Form der geschriebenen, bezw. gedruckten Sprache durch die Hand zum Auge. Das Kind der Volksschule soll nun durch den Sprachunterricht derselben dahin gebracht werden, daß es der hochdeutschen Schriftsprache in ihren beiden Erscheinungsformen so mächtig wird, um dieselbe sowohl aufnehmen als auch selbst hervorbringen zu können.

Schema.	Aufnehmen.	Hervorbringen.
Mündliche Sprache.	1. Bernehmen.	2. Reden.
Schriftliche Sprache.	3. Lesen.	4. Schreiben.

Es ergeben sich hier die einfachen Berrichtungen und Zweige des Sprachunterrichts auf allen Lehrstufen. Das Kind soll der hochdeutschen Sprache so mächtig werden, daß es dieselbe 1) vernimmt, d. i. auffaßt und versteht, was andere in derselben reden, und daß es auch selbst 2) lernt, seine Gedanken in derselben richtig und verständlich auszudrücken. Es soll ferner lernen 3) die von andern in Schrift und Druck in hochdeutscher Sprache niedergelegten Gedanken (still lesend) richtig aufzufassen und (laut lesend) verständnißmäßig vorzutragen und endlich 4) seine eigenen oder fremde Gedanken in einer fehlerfreien und gewandten Form hochdeutsch in Schrift zu verfassen und aufzusetzen.

Bemerkt sei nur ausdrücklich, daß in diesem Schema die Grammatik fehlt. Sie hat in der That unter den einfachen Vorgängen der sprachlichen Thätigkeit keinen berechtigten Platz. Und wenn auch das alte lateinische Sprüchwort der Trivialschulen sagt, die Grammatik sei ein sehr grausames reißendes Thier, und räche es aufs schwerste, wenn sie jemand beleidige und vernachlässige, sie wird sich nichts desto weniger begnügen müssen, neben Nr. 4 des Schemas („Schreiben“) eine zwar höchst bedeutungsvolle und unersehbliche Stelle, aber im Verhältnis zu den Hauptsachen doch nur ein bescheidenes Plätzchen einzunehmen.

Maß und Ziel nun, in welchem und bis zu welchem die einzelnen Hauptthätigkeiten des Schemas in den verschiedenen Schulen und auf den verschiedenen Stufen betrieben werden müssen, Ausdehnung und Grenzen der verschiedenen Zweige des Sprachunterrichts, das alles hängt von der Organisation und den Lebensbedingungen der einzelnen Schule, von den häuslichen und örtlichen Verhältnissen der sie besuchenden Kinder, es hängt weiter von der ganzen geschichtlichen Entwicklung des Volkes und seiner Sprache ab. Ja es muß deutlich gesagt werden, ob überhaupt in einem Volke sei es für einzelne oder sei es gar für alle Glieder des Volkes Unterricht in der Sprache des Volkes ertheilt werden muß, das ist eine Frage, deren Beantwortung nur auf Grund einer eingehenden Erwägung der ganzen Entwicklungsstufe des Volkes, seiner Bildung und seiner Sprache gegeben werden kann. Nur die Zahl und das Verhältnis der Zweige des Sprachunterrichts, nicht aber seine Nothwendigkeit überhaupt und nicht die Bestimmung über seine Lehrziele kann auf dem theoretischen Wege einer aprioristisch gearteten Deduction hergeleitet werden.

Denn was zuerst das Verstehen und Reden der mündlichen Sprache betrifft, so leuchtet ja wohl von selbst ein, daß dieses erst da Gegenstand eines schulmäßigen Unterrichts wird, wo die Schriftsprache von der Volkssprache abweicht, und daß jene Berücksichtigung im Unterrichte um so mehr nothwendig wird, je mehr diese Abweichung hervortritt. Das Verstehen und Reden der mündlichen Sprache ist im Schulwesen überhaupt sehr spät erst als ein Gegenstand besonderer unterrichtlicher Sorge in das Bewußtsein der Lehrenden getreten; es hat vorwiegend nur als ein Mittel zum Zweck für den gesammten Unterricht gedient und gegolten, der ja eben in allen Fächern der Sprache nicht entzathen kann und dadurch, er mag wollen oder nicht, auf die Bildung (oder Verwahrlosung) der mündlichen Rede hinwirkt. Das Lesen und Schreiben hingegen sind je und je die Mittelpunkte, um die sich die Thätigkeiten des Sprachunterrichts gedreht haben und noch drehen.

Aber in Bezug auf das Lesen und Schreiben ist es nothwendig, sich des Einflusses einiger geläufiger Tagesmeinungen und Schlagwörter vorerst einmal zu erwehren, wenn man die Sache klar und objectiv ansehen will. Unsere Zeit ist schreibseliger und schreiblustiger, als irgend eine zuvor, und unsere gebildeten Stände nähren ihr geistiges Leben vielfach fast ausschließlich mit bedrucktem Papier. Und durch die Leute von der Feder, namentlich durch die, welche der mittleren und niederen Tagespresse dienen, ist es fast dahin gekommen, daß den ehrenwerthen Zeitungsleser eine Art von Schauer überläuft, wenn er auf Grund der Erhebungen unserer Militärbehörden unter den Rekruten vernimmt, daß es sogar im aufgeklärten deutschen Reiche noch so viele „Analphabeten“ giebt, daß in manchen Gegenden noch so viele

Procente selbst unter den jungen kräftigen Männern nicht lesen und schreiben können, und wenn er dann bedenkt, daß hinter diesen doch offenbar noch eine ungleich größere Zahl von körperlich Untüchtigen und namentlich auch von Frauen und Mädchen steht, die dieser elementaren Fertigkeiten untheilhaftig sind. Bei der Beurtheilung dieser Thatsachen gewinnt es dann nicht selten den Anschein, als gehörte es nicht nur zu den verfassungsmäßig verbürgten Grundrechten der Deutschen, sondern sogar zu den ganz unveräußerlichen Menschenrechten, daß der Staat jedem Individuum durch seine Schulen diese elementaren Fertigkeiten aneigne. Solch unhistorischen Reflexionen gegenüber ist es sehr heilsam und zweckdienlich, den geschichtlichen Entwicklungsgang der Sache nicht aus den Augen zu verlieren. Heutzutage kann allerdings kein wohlmeinender und richtig denkender Mann die elementaren Fertigkeiten des Lesens und Schreibens dem deutschen Volke für entbehrlich erachten, er müßte denn ganz besondere dunkle Parteizwecke verfolgen. Und man möchte billig zweifeln, ob überhaupt eine Partei, abgesehen von ihren blinden Verfechtern, es in ihrem richtig verstandenen Interesse liegend halten könnte, der allgemeinen Verbreitung des Lesens und Schreibens durch die Schulen Hindernisse zu bereiten. Aber es ist doch gut, zu bedenken, wie ungezählte Geschlechter der Menschen nicht bloß vor dem großen Thaut, dem sagenhaften Erfinder der Schrift, sondern wie ungezählte Millionen vernünftiger Wesen auch noch nach dieser Zeit über die Erde und in das Grab gegangen sind, ohne des Lesens und Schreibens, oder ohne doch des letzteren kundig zu sein. Und an was für Menschenthaten und Menschenwerken haben sie trotzdem, und keinesweges bloß als Nullen, Antheil gehabt! Von den Erzvätern Israels, von seinen Volksführern und Richtern, von den Herrschern der vorderasiatischen Weltreiche, wie wenige sind es, die wenigstens nachweislich so viel Kenntniß des Lesens und Schreibens besaßen, wie bei uns ein armes Schulkind im entlegensten Dörfchen. Wie viele, denen fremde Hände in dieser Hinsicht die nöthigen Dienste leisten mußten. Wir, denen diese Dinge so ganz geläufig und selbstverständlich geworden sind, müssen uns besonders bedenken, was es eigentlich heißen will, daß ein Herrscher wie Karl der Große wohl lesen konnte, aber des Schreibens nicht kundig war, und daß ihm, als er es in reifen Jahren noch zu lernen anfing, die allzuspät begonnene Arbeit nach Einharts Zeugnisse nur noch wenig gelang; oder daß wir in Walther von der Vogelweide einen unserer größten Dichter und Schriftsteller haben, der der Schrift, ja der des Lesens unkundig war. Wir müssen uns besinnen, seit wann und durch wen denn eigentlich Lesen und Schreiben in Deutschland so allgemein geworden sind. Es sind noch lange nicht 150 Jahre, und die Urheber waren die Aufklärung und der Absolutismus. Diese haben seit dem zweiten Viertel des 18. Jahrhunderts angefangen, den Schulbesuch und damit das Lesenlernen allgemeiner zu machen, welchem letzteren, viel später erst verallgemeinert, das Schreibenlernen gefolgt ist. Denn so oft man es auch wohlwollend voraussetzt, und so sehr auch thatsächlich Luthers Katechismus als Bibel, seine Bibelübersetzung als Lesebuch die triebkräftigen Keime unseres niederen Schulwesens sind, wie ferne ist doch Luther von dem Gedanken einer allgemeinen Volksschule mit obligatorischem Lesenlernen, da er selbst für die nicht Latein lernende Stadtjugend kaum den Versuch einer täglich zweistündigen Beschulung anzurathen unternimmt. Kaum daß man hundert Jahre später an das Wagnis einer allgemeinen Schulpflicht denkt. Und erst weitere hundert Jahre später ist es die Aufklärung des 18. Jahrhunderts, aber auch nur die deutsche, nicht die englische oder französische, die den Gedanken einer allgemeinen Volksbildung mit Lesen und Schreiben faßt; und der Absolutismus ist es, der ihr seinen gewaltigen Arm leiht, um den neuen Gedanken gegen unsägliche Schwierigkeiten mit Zähigkeit durchzuzwingen. Es ist unter den Ersten König Friedrich Wilhelm I. von Preußen, der Mann, der in so vielen Stücken die Kraft des Kleinen und an Hilfsmitteln so armen Staates angesammelt hat, mit der später für Deutschland so Großes konnte geleistet werden, der Mann, von dessen eiserner Willenskraft so viele der Einrichtungen des hohenzollerischen Staates, und nicht die schlechtesten, noch heute ihr Gepräge tragen.

Und wir sind eben auch heute noch lange nicht am Ziele. Die Procente der Lesensunkundigen Rekruten, in den besseren Gegenden wenige, in den ärmeren und dünn bevölkerten Strichen mehrere, sind die Maßstäbe, wie weit das Ziel erreicht ist,

und wie weit es noch nicht erreicht ist. Es wird auch so bald noch nicht erreicht sein. Es fehlt an der vielgerühmten Herrlichkeit unserer Volksbildung aller Orten noch viel, wenn auch unter den Völkern des Erdballs wir Deutsche, was das Lesen und Schreiben und seine Verbreitung anbelangt, ohne Zweifel am weitesten vorgerückt sind. Zahllos leben neben uns andere Nationen und Stämme, die noch bei weitem nicht auf diesem Culturstandpuncte angelangt sind; zahlreich aber auch Völker, die ohne eine ebenso allgemeine Verbreitung des Lesens und Schreibens dennoch gleich hohe Stufen der Cultur, der Gesittung und der Industrie einnehmen. Es kann aber niemanden mit Fug beikommen, die Bewegung von dem Ziele, das wir freilich noch immer nicht erreicht, zurückzulenken zu wollen. Die ganze Eigenart unserer Culturentwicklung erheischt gebieterisch, daß wir in dieser Richtung weiter gehen, ja daß wir uns die Ziele noch höher stecken.

Aber welches sind denn nun eigentlich die thatsächlich vorliegenden Umstände, die bei uns in Deutschland heutzutage die Kenntniss des Lesens und Schreibens für alle, für Mann und Weib selbst in den untersten Ständen zur Nothwendigkeit machen? Man kann darauf kurz antworten: das ist die derzeitige Entwicklungsstufe unseres gesammten Verkehrslebens. So lange ein großer Theil des Volkes im heimischen Städtchen oder Dorfe an der Scholle fest ist, sei es daß er als Kleinbesitzer „sein väterlich Erbe mit stillen Schritten umgehert“ und bearbeitet, sei es daß er als erbunterthänig des Grundherrn Land im „Scharwerk“ bebaut, sei es daß er als kleiner Handwerker den Bedürfnissen seiner Nachbarn dient, so lange genügt für seinen Bedarf das mündliche Wort. Es hat bis in unser Jahrhundert hinein in Kleinstadt und Dorf der älteren Generation völlig genügt. Mochten einzelne Begabtere und Regsamere sich zum Lesen der Bibel, einer alten Chronik, der Volksbücher u. dgl. erheben, mochte ein regeres christliches Leben in vielen Häusern Gesangbuch, Postille, Gebetbuch u. dgl. in gesegneten Gebrauch bringen und darin erhalten, für den seltenen Bedarf des Schreibens wenigstens und für den Fall, daß irgend etwas urkundlich mußte fixirt werden, genügte es völlig, wenn nur eine oder einige kundige und hülfreiche „schriftgelehrte“ Hände sich im Orte befanden, wenn die regierenden Stände in Land und Ort und deren Gehülfen des Schreibens kundig waren. Aber die fortschreitende Entwicklung in der Cultur und dem ganzen Geistesleben eines Volkes macht zwar einerseits den Einzelnen durch immer höher gesteigerte Theilung der Arbeit immer unselbständiger; ebenso sehr aber bringt sie es andererseits mit sich, daß das Individuum immer freier und selbständiger gemacht wird. Zwar wird dasselbe, wenigstens so lange die geschichtliche Entwicklung gesund bleibt, von der Gemeinschaft oder Corporation keineswegs losgelöst; aber immer weniger trägt, hebt und hält die Gemeinschaft den Einzelnen, sie fordert vielmehr, daß er immer selbstthätiger in das Gesamtleben eingreift und an demselben mitwirkt, sie stellt ihn in immer wachsendem Maße auf sich selbst. Die ganze Gestaltung unseres öffentlichen Lebens, und nicht etwa des staatlichen allein, sondern ebenso die unseres Verkehrslebens, unserer ganzen Erwerbsverhältnisse, unsere Freizügigkeit, alles drängt unaufhaltsam dahin, daß das Individuum genöthigt wird, sich selbständiger zu bewegen, eine ungleich größere Menge von Eindrücken und Einflüssen an sich zu erfahren, in sich aufzunehmen und zu verarbeiten und dagegen zu reagiren. Man mag die dadurch hervorgebrachte Unstetigkeit, Unruhe und Hast beklagen oder nicht, jedenfalls kann man das alles nicht ändern, man muß vielmehr das Individuum dazu vorbereiten und erziehen. Namentlich unser großstädtisches Leben faßt und schleift den Menschen von allen Seiten, es macht ihn „gerieben“, es erzieht ihm jene Behendigkeit an, die vor etlichen Jahren affenartig gescholten wurde, und die doch so menschenwürdig ist. Theilnahmslos faßt es ihn und treibt ihn mit um; er muß festen Fuß fassen, will er Stand halten; er muß thätig mit ein- und angreifen, will er bestehen; und schonungslos tritt der eiserne Schritt der Concurrnz den Ungeweckten und Trägen zu Boden. Was für eine unglückselige Rolle spielt heute der Analphabeten im Getümmel unserer großen Bahnhöfe, wenn er mit den landesüblichen Münzen nicht rechnen, die lakonischen Bemerkungen seiner Fahrkarte nicht lesen, die angeschriebenen Bestimmungen der Räume und Gänge nicht entziffern kann. Wie irrt er durch die endlosen Corridore unserer Rath- und Gerichtshäuser, oder durch die Firmen-

schilder und Reclameninschriften unserer Verkehrsstraßen. Wie wollte dieses ganze Leben und Wesen ohne Lesen- und Schreibenkönnen der überwiegenden Mehrzahl des Volkes auch nur drei Tage bestehen? Was für eine Ersparnis an verfehlten Gängen und ziellosem Irren, an unnützen Fragen und Antworten, an Mißverständnissen und entbehrlichem Geschwätz, fürwahr eine nationalökonomische Ersparnis von der größten Tragweite, die auf der Arbeit selbst des geringsten Schulmeisters im entlegenen Dörfchen mit beruht! Ehedem war es hauptsächlich das evangelische Kirchenthum, das auf das Lesenlernen des Volkes hindrängte im Interesse seiner Selbsterhaltung und in folgerichtiger Entwicklung seines Schriftprinzips; denn es mußte wünschen und muß noch heute fordern, daß jeder evangelische Christ aus den Quellen der Schrift seine Erbauung selbst schöpfe und auf ihrem Grunde seinen Glauben selbst erbaue. Es hat durch seine Organe in dieser Richtung viel gewirkt, und unsere ganze Cultur-entwicklung schuldet ihm dafür nicht geringen Dank. Aber einerseits reichte die Tragweite dieser Einflüsse nicht auf das Schreibenlernen; und andererseits sind heutzutage neben ihnen noch ganz andere Factoren in dieser Richtung in Wirksamkeit getreten: es sind der zu hoher Vollkraft entwickelte Staat und das gesammte Verkehrsleben in Industrie und Handel. Man kann sehr weit entfernt sein von aller Ueberschätzung der modernen Cultur, und man muß doch staunend stehen vor den Veränderungen in dem ganzen Leben der Welt, von denen sich unsere Väter vor nur vierzig Jahren nichts träumen ließen. Auf zahllosen und endlosen Schienenstraßen rollen, auf allen Wasserstraßen schwimmen, von einer und derselben Dampfkraft bewegt, in nie gesehenen Massen die Güter, die Rohproducte und die Fabrikate aller Länder und werden je nach dem wechselnden Bedarf auf die entferntesten Stellen des Weltmarktes geworfen. Und eben dieselben Wagenzüge und Schiffe werfen nach Bedarf Hunderte und Zehntausende von Arbeitern an den Ort bringender Arbeit, es sei zum Bau eines Semmering-Ueberganges oder eines Gotthardtunnels, einer Pacific-Bahn über das Felsengebirge oder eines Suezcanals. Wie Strohhalme hat dieser Verkehrsstrom die alten Schlagbäume, das alte Pflügen und andere Verkehrsichranken hinweggeschwemmt. Und gewaltig greift der Staat mit seiner allgemeinen Wehrpflicht in jedes Haus und wirft seine wehrfähige Mannschaft fern von Vater und Mutter weit durch das deutsche Land, weiter noch, als E. M. Arndt im Vaterlandsliede seine Grenzen umschrieben. Oberdeutsche und Niederdeutsche und Leute jeder Mundart mischt er unterschiedslos und schonungslos, ja mit Bedacht und Absicht unter einander. Sie können zu ihrer Verständigung unter einander der allgemeinen hochdeutschen Verkehrssprache gar nicht entbehren. Ja er befehligt sie durch hochdeutsch redende Vorgesetzte, denen sie in hochdeutscher Sprache Rede und Antwort stehen müssen. Sind sie doch Bürger Eines Reiches, Waffenbrüder Eines Heeres, vor Einem Feinde siegreich zusammengeschweisft. Und die Eine einheitliche Sprache ist Band wie Pfand ihrer Einheit. Und ganz dasselbe gilt von Arbeitern aller Stämme, die die Industrie und die Freizügigkeit unter Hochdeutsch redenden Technikern sei es in Beuthen, sei es in Essen zahlreich zusammenführt. Wie wollte der Staat seine wehrhafte Jugend rufen bei der ersten Einberufung und bei der Mobilmachung, könnte er nicht in der entferntesten Hütte solche voraussetzen, die der Schrift kundig sind? Die allgemeine Schulpflicht erscheint auch hier als ein nothwendiges Seitenstück der allgemeinen Wehrpflicht. Wo ist heute das einsame Dörfchen, das nicht seine Glieder verstreut hätte über ganz Deutschland, ja bis auf die andere Halbkugel? wo der stille Winkel, wo man noch schollenfest zu sitzen vermöchte? Und darum befördern eben jene Verkehrsmittel in Hunderten von Wagenladungen alltäglich wie die unermessliche Correspondenz des Handels und Geschäfts, so die ungezählten Familien- und Freundesbriefe. In schwindelndem Wachsthum steigen von Jahr zu Jahr nach den Veröffentlichungen unserer Postbehörden ihre Zahlen von Millionen zu Milliarden. Wie wollten Handel und Industrie bestehen ohne diese papierne Saat, ohne diesen gewaltigen Betrieb der Lese- und Schreibkunst? Und wie wollte in der Unruhe unserer Zeit und bei der Zerreißung aller örtlichen Bande und Zusammenhänge erhalten und genährt werden der heilige Familienstamm, der Zusammenhang mit den starken Wurzeln unsrer Kraft, die denn doch in Heimat, Haus und Familie liegen, wenn nicht durch den hochentwickelten Schreibverkehr? In zahllosen Dreischiffeläcken strömten während der

letzten Kriege durch den Dienst unserer Feldpost über die Landesgrenzen herein die Mengen der Briefe, flutgleich anschwellend vor und nach jedem größeren Entscheidungsschlage. Und noch stärker und gleichmäßiger strömte die Gegenflut hinaus zu dem deutschen Heere, zu den Söhnen, Brüdern, Gatten und Vätern im Feindeslande. Die Welt hatte desselbigen Gleichen noch nicht gesehen. Und wer vermag es zu messen, zu wägen oder zu schätzen, welche Summe von sittlichen Bezügen zu Vater und Mutter, zu Bruder und Kind, zu Braut und Weib in diesen Briefen hinüber und herüber flutete, denen daheim Trost und Beruhigung oder bitterster Schmerz, denen draußen Kräftigung und sittlicher Halt in steter Erneuerung des Bewußtseins, wofür sie stritten und woran sie hiengen. Gewißlich ruhte ein Theil der staunenswerthen Leistungen unserer Brüder in Waffen auf diesem Grunde. Und gilt nicht daselbe von dem Briefwechsel der Familie und des Freundeskreises zu jeder Zeit? Wer wird bestreiten, daß da viel unnützes, ungewaschenes und nichtiges Zeug mit unterläuft? Aber wer wagt zu behaupten, oder wer kann den Beweis erbringen, daß es vom sittlich Rechten und Guten nicht überwogen wird? Nicht dem Briefwechsel des Handels allein, sondern vornehmlich auch dem der Familie gilt das durch Gesetz geheiligte Briefgeheimnis; denn was in jenem hin- und herbewegt wird, stellt nur einen Geldwerth dar, was in diesem, einen sittlichen Gehalt von unmeßbarem Werthe. — Aber vieles noch, was hier zur Sache gehört, zeigt sich dem umschauenden Blicke, auch wenn wir ihn auf die engeren und wenigstens rein vaterländischen Bezirke beschränken. Verschwunden ist die Zeit, wo der Nachbar Besitzer dem Nachbar Handwerker mit Mund und Handschlag die zu liefernde Arbeit verdingte, um sie dann mit der ausgemachten und im Gedächtnis behaltene Summe zu bezahlen in dem guten Glauben, daß der Nachbar den Posten „auf seiner Kreide“ löschen würde. Zeichnung und Anschlag, Rechnung und Quittung bedingt die Jetztzeit, vier Stücke Papier und ebenso viele Uebungen der Schreibkunst. Auch der kleinste Handwerker ist nicht mehr im Stande, ohne brieflichen Verkehr auszukommen; er muß die Erfordernisse seines Betriebes von auswärts beziehen, und sogleich sind Brief und Rechnung dazwischen; und auch unter seinen Kunden mehren sich die, die schriftliche Rechnung fordern. Und gehen ihm seine Kinder aus dem Hause, so ist die letzte Mahnung: Schreib bald, wie dir's geht. Denn dringend ist der Wunsch, von ihnen zu hören, dringend das Herzensbedürfnis, mit ihnen in Zusammenhang zu bleiben. Wie viel Freud und Leid tragen unsere Postboten selbst in die ärmsten Häuser! Bitter klagte mir eine blutarme Bergmannsfrau in einer ziemlich zurückgebliebenen Gegend, daß sie selbst wohl schriebe, aber ihr Sohn, der ferne beim Militär stand, schicke ihr nur Briefe von fremder Hand, denen er Wichtigeres nicht anvertrauen könne. Er hatte das Schreiben auch gelernt, er schämte sich nur der durch 7 Jahre ungeübten Hand, die beim Gebrauche von „Fimmel und Fäustel“ (Hau und Schlägel) ungesüß geworden war. Und trotz dieser Hindernisse, wie stark sprach sich beiderseits das Bedürfnis aus! Kein Arbeitgeber fast lohnt noch seine Knechte und Tagelöhner, seine Gesellen und Handlanger, ohne zu rechnen und zu schreiben. Wie stark ist da oft das Mißtrauen bei denen, die ihm mit Schreiben und Rechnen nicht nachkommen können. Und weit entfernt, daß man wünschen dürfte oder hoffen könnte, diese Fülle von Schreibwerk wieder vermindert zu sehen; im Gegentheil, wer es recht bedenkt, kann nur wünschen, daß es sich noch vermehrt, da sich die Welt und ihre Entwicklung nun doch einmal nicht zurückschrauben läßt. Wir deutschen Lehrer, Sprachlehrer und Rechenlehrer im Bunde, wir hätten dem Wohlstande des deutschen Volkes ein Geschenk von Millionen gemacht, das jährlich wieder Millionen von Zinsen trüge, hätten wir nur erst unsere Schulkinder, Knaben wie Mädchen, dahin gebracht, daß sie eine einfache Haus- und Wirtschaftsrechnung führen könnten und dann auch wirklich führten. Die meisten armen Leute verschwenden noch von dem sauer erworbenen knappen Lohne, weil sie niemals genau rechnen und überblicken; sähen sie einmal und überrechneten, schrieben sie nur einmal auf, wie viel im Jahre für Branntwein aus dem Hause geht, könnten sie sich aus der vorjährigen Rechnung nachweisen, daß billiger Stoff theurer ist als besserer, gewiß würden viele darin einen Antrieb finden, sich besser einzurichten. Und ganz im allgemeinen ist im geschäftlichen Verkehr, im Kleinen wie im Großen, wer nicht schreiben und rechnen kann, in der Regel der Uebervortheilte und Betrogene. Weiter

aber ist da der Staat durch völlig veränderte innere Verhältnisse vor immer neue Aufgaben der Gesetzgebung gestellt. Breit und tief ergießt sich, man klagt ja laut genug darüber, der papierne Strom der Gesetzgebung und verzweigt sich in Amtsblättern und Kreisblättern in zahlreiche Bäche von Verordnungen und amtlichen Bekanntmachungen. Es ist keine Hülfe: in immer höherem Maße muß die Fertigkeit des Lesens geschaffert werden und die des Schreibens zum Verkehr mit den Staatsbehörden, und dies um so mehr, je weniger diese letzteren fortgehend im Stande sind, die ganze Fülle des staatlichen Lebens und seiner Thätigkeiten durch die Canäle ihrer Bureauz zu leiten, je mehr Beacht genommen werden muß, in immer weiter greifender Selbstverwaltung alle zum Leiten geeigneten Kräfte des Volkes heranzuziehen, anzuweisen und auszubilden. Die stets gehoffte und viel ersehnte Verminderung des Schreibwerks ist dabei wie der Regenbogen oder wie die Fata Morgana: man naht ihr, da flieht sie; manches schafft man ab und vereinfacht anderes, aber das Schreibwerk wächst nach wie die Köpfe der Hydra und zieht immer neue Kreise in sein Bereich. Ein Glück noch, daß diese stattliche staatliche Papier- und Sprachflut, gesäubert vom Unflath der Jahrhunderte, jetzt wieder reiner und deutscher flutet. Dank unserm General-Postmeister, der einen Anfang gemacht hat, unsere amtliche Sprache von dem Wust unnützer Fremdwörter zu reinigen. Und Dank auch den Bearbeitern unserer neueren Gesetze, die sich des eingerotteten barbarischen Canzleilateins zu entschlagen anfangen und wieder dem deutschen Volke verständlicher zu reden suchen. Wir werden der unentbehrlichen Fremdwörter noch genug behalten. Und endlich flutet, um auch dies hier noch anzudeuten, was oben schon erwähnt wurde, noch viel breiter und tiefer daher der Strom der Tagespresse, der politischen wie der unterhaltenden und belehrenden, aller der illustrierten und nicht illustrierten Erzeugnisse der Druckpresse, und nebenan schwillt in Hochflut ohne Ebbe das Meer der Bücher und der Flugschriften. Fürwahr, es ist kein Stillstand auf dem Wege, auf dem das deutsche Volk ein lesendes und schreibendes geworden ist und immer mehr wird; wir müssen vorwärts, wir mögen wollen oder nicht, es immer noch mehr dazu zu machen, und wir müssen es diesen Erwerb immer mehr nutzen lehren.

Auf Grund dieser Erörterungen und dieser Umschau dürfte es nunmehr möglich sein, Maß und Ziele des Sprachunterrichts mit einiger Sicherheit festzustellen. Und zwar mag die Bezeichnung eines Minimalmaßes als das einfachste und sicherste in den Vordergrund gestellt werden. Hierbei ist zunächst an die einclassige Landschule, d. h. an die Schule mit nur Einem Lehrer zu denken, die Kinder aller Schuljahre in sich vereinigt, eine Einrichtung, die gewiß die unvollkommenste ist, die aber wohl ebenso gewiß noch auf sehr lange Zeiten hinaus in kleineren ländlichen Ortschaften die gewöhnliche bleiben wird. Die Frage ist also: Welches Maß von Kenntnissen und von Fertigkeiten muß angesichts der näher beschriebenen thatsächlichen Verhältnisse auch die Schule mit nur Einem Lehrer den Kindern der untersten Stände, Knaben wie Mädchen, als Ergebnis ihres Sprachunterrichts mit ins Leben geben? Die Antwort ist diese: Der Schüler, welcher mit vollendetem 14. Lebensjahre die Schule verläßt (und ebenso die Schülerin), muß einerseits die hochdeutsche Rede des Gebildeten über Gegenstände seines Gesichtskreises verstehen und erwidern können; und er muß andererseits des Lesens und Schreibens in solchem Maße kundig sein, daß er, im mechanischen Lesen vollkommen sicher, die Erzeugnisse der volksthümlichen Literatur mit wirklichem Verständnis lesen und auch vorlesen kann, ohne durch seine Betonung den Sinn zu verhüllen, und daß er, in der Rechtschreibung und Zeichensetzung nicht zu schwach, das für einfache Lebensverhältnisse Nöthige, namentlich einen Brief, eine Rechnung, eine Quittung, ein Haushaltsbuch u. dgl. ohne viel grobe Fehler leserlich schreiben kann.

Hierneben ist es nun selbstverständlich, daß jede Schule, die mehrstufig und also vollständiger und besser organisirt ist, als die einclassige, über diese Minimalleistungen hinauszugehen und nach den verschiedensten

Richtungen hin mehr und Besseres zu leisten hat und zwar eben in dem Maße, in welchem ihre Organisation und Abstufung eine höhere ist. Die Richtungen, in denen dies zu geschehen hat, sind vornehmlich folgende: Die Fertigkeit in der mündlichen hochdeutschen Rede muß durch Vortrag von Auswendiggelerntem sowohl wie durch fleißigen Betrieb des freien mündlichen Wiedergebens, das beides hier mehr als in der ungetheilten Schule geübt werden kann, zu einem höheren Grade gesteigert werden. Das mechanische Lesen ist zu noch größerer Geläufigkeit zu bringen und namentlich auch rascheres Auffassen und Ueberblicken beim Lesen, beim Vorlesen aber ein höherer Grad von sinngemäßer Betonung und Biegsamkeit des Ausdrucks zu erzielen. Und neben diesen Steigerungen der formellen Fertigkeit wird in materialer Beziehung ein viel ausgedehnteres Kennenlernen von Proben volksthümlicher Literatur hergehen, das auch zu selbständigerem Lesen und eigener Beschäftigung mit volksthümlichen Schriftsachen anleiten und anregen muß. Die schriftlichen Uebungen aber werden ungleich mehrere Formen und Arten des freien Aufschreibens und der schriftlichen Darstellung überhaupt in ihre Kreise ziehen und zur Bewältigung derjenigen Aufgaben vorbereiten, welche der Verkehr und Gewerbebetrieb der mittleren Stände erfordert. Und hierzu, genauer zur Erzielung der wünschenswerthen und nothwendigen Correctheit der sprachlichen Formen wird in allen höher organisirten Schulen die Grammatik nicht entbehrt werden können. Die einclassige Schule kann für sie einerseits leider keine oder doch nur ganz wenige Zeit erübrigen; und andererseits giebt es glücklicherweise Formen und Wege, den nothdürftigsten Forderungen an die Correctheit der Schreibung, des Satzbaues und der Zeichensetzung auch ohne Betreibung der Grammatik wenigstens einigermaßen zu genügen. Aber für jede höhere Steigerung der Anforderungen an die schriftlichen Leistungen überhaupt und an ihre Correctheit insbesondere ist die Grammatik ganz unerläßlich. Von der zwei- und dreiclassigen Schule aufwärts muß sie, und am besten in gesondertem Gange, jedenfalls betrieben werden.

Ohne Zweifel sind diese Aufgaben in ihrer Gesamtheit schwer zu lösen; sie gehören zu den schwierigsten im Schulwesen, und dies mehrentheils deshalb, weil es sich hier wenig um positive Kenntnisse und Wissen, sondern um wirkliches Können und Fertigkeit handelt, um einen weitläufig angelegten Bau, der auf sehr elementaren, aber sehr gründlich zu bearbeitenden Unterlagen errichtet und durch fast ein Jahrzehnt mit unablässigem Ueben und Steigern fortgeführt werden muß. Jeder Erfahrene weiß, wie viel Umsicht und Sorgfalt hier erfordert wird. Und jeder, der das Schulwesen in etwas weiterem Umfange kennt, weiß überdies, wie wenig Befriedigendes die Mehrzahl unserer Schulen in der wirklichen Lösung der oben bezeichneten Aufgaben leistet, wie schwach es z. B. an vielen Orten mit dem geläufigen Lesen und der Rechtschreibung selbst bei solchen Kindern bestellt ist, die nach achthjährigem Unterrichte die Schule verlassen. Viel fernher geholte Weisheit und Alterweisheit, viel unnütze Hilfsmittel und Uebungen sind uns in dieses Unterrichtsgebiet hineingetragen worden, die mehr dazu gebient haben, den klaren Blick in die Einfachheit der zu Grunde liegenden Verhältnisse und der vom Leben gesteckten Lehrziele zu trüben, als daß sie die letzteren wirklich hätten erreichen helfen. Im Folgenden soll nun versucht werden, auf Grund der vorausgehenden Erörterungen in möglichster Einfachheit für die praktische Ausföhrung diejenigen Wege vorzuzeichnen, die sich als einigermaßen leicht und sicher zum Ziele föhrende bewährt haben.

II. Dieser praktische Theil wird sich aufzubauen haben nach Maßgabe des oben auf S. 267 entwickelten viertheiligen Schemas und innerhalb der auf S. 273, 274 dargelegten Forderungen und Zielbestimmungen. Neufferlich mag ihm auch noch die natürliche Dreitheilung der Schule in Oberstufe, Mittelstufe und Unterstufe zu Grunde gelegt werden. Indessen sei es hierbei gestattet, um entbehrliche Wiederholungen zu vermeiden, die Mittel- und Oberstufe zusammen abzuhandeln. Es wird dabei das Viele, was beiden gemeinsam ist, nur einmal gesagt werden dürfen, während sich der Unterschied der unteren und der oberen Grenze im einzelnen dennoch hinreichend scharf kennzeichnen läßt. Der Einschnitt aber zwischen Unterstufe einerseits und Mittel- und Oberstufe andererseits wird dabei in Bezug auf den Sprach-

unterricht den Sinn haben, daß die ganze Schule wesentlich zerfällt in eine kleinere Hälfte von solchen Kindern, die die für allen Schulunterricht fundamentalen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens erst erlernen, und in eine viel größere Hälfte von solchen, die diese Fertigkeiten sich schon angeeignet haben und dieselben zwar einerseits noch tagtäglich steigern und fortbilden, andererseits aber im Dienste der gesammten Unterrichtsarbeit schon in der mannigfachen Weise benutzen und anwenden.

A. Der Sprachunterricht der Unterstufe, der sich als der grundlegende kennzeichnet, hat eine doppelte Aufgabe:

er soll einerseits die Kinder, welche bisher entweder nur die Mundart oder doch ein mundartlich gefärbtes Hochdeutsch gesprochen haben, die hochdeutsche Mundart sowohl verstehen als auch selbst gebrauchen (reden) lehren;

und er soll ihnen andererseits die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens aneignen.

Wie oben des Näheren ausgeführt, ist die hochdeutsche Mundart ganz eigentlich eine Schriftsprache, d. h. eine solche, die ihre eigentlichste Darstellung nur in Schrift und Druck hat, und die ihr Leben wie ihre Reinheit fortgehend aus Schrift und Druck schöpft. Aus diesem Grunde wird es zweckmäßiger sein, die Nummern 3 und 4 des Schemas, Lesen und Schreiben, die ja thatsächlich die Pfahlwurzeln des Sprachunterrichts sind, hier wie weiterhin jedesmal zuerst zu behandeln und das, was über das Verstehen und Reden zu sagen ist, daran anzulehnen.

Nun sind aber der sog. Anschauungsunterricht, wie auch die Theorie und Praxis des Lesenlehrens Gegenstand besonderer Artikel (s. diese), und mithin scheiden eigentlich beide Hauptzweige des Sprachunterrichts der Unterstufe von der eingehenderen Betrachtung im Bereiche des vorliegenden Artikels aus. Es wird daher genügen, aber auch nothwendig sein, in Bezug auf sie an dieser Stelle nur so viel kurz anzudeuten, als für die Herstellung des Zusammenhanges in den Grundanschauungen des vorliegenden Artikels erforderlich ist.

a) Hierbei trifft es sich glücklich, daß für den Betrieb des ersten Lesen- und Schreibenlehrens auf der Unterstufe sich aus den oben dargelegten theoretischen und historischen Ausführungen bestimmte Normen nicht ergeben, wenigstens nicht solche, die für oder wider irgend eine der in Uebung befindlichen Leselehrweisen entschieden. Allerdings ist dies eigentlich kein günstiges Zeichen für den gegenwärtigen Zustand der methodischen Einsicht und Forschung. Aber es ist ja überhaupt unbestreitbar, daß der Rückblick auf die Geschichte und Entwicklung der Leselehrmethoden ein recht betrübender und demüthigender ist. Daß ein Buchstabe ein Zeichen für einen Laut ist, und daß ein Laut durch einen Buchstaben bezeichnet wird; daß also Lesen nichts anderes ist, als aus den Zeichen den Laut erkennen und aus der Gruppe von Einzelzeichen den Gesamtklang des Lautgebildes zusammenfassen und beziehungsweise aussprechen, und daß Schreiben nicht anders geschieht als durch Auflösen des Wortes in seine Laute und Einsetzen des betreffenden Zeichens für jeden Laut: das alles erscheint uns so grundeinfach und selbstverständlich; man möchte sich wundern, daß das nicht alle verständigen Leute oder doch wenigstens alle mit der Sache befaßten Lehrer zu allen Zeiten gesehen haben. Aber es ist nicht so gewesen. Außer einer sehr bedeutenden Menge anderer Schwierigkeiten, deren wichtigste noch zu berühren sind, hat namentlich ein Umstand sowohl auf die Einsicht in den Sachverhalt wie auf die Ausübung im Unterricht störend eingewirkt. Es ist der Umstand, daß die Schriftzeichen oder Buchstaben für die Consonanten wegen der ganz unselbständigen Natur dieser Laute nicht mit dem bloßen Laute benannt werden konnten, wie dies bei den Vocalen geschah und noch geschieht, sondern daß sie eines besonderen Namens bedurften und denselben von Alters her auch wirklich empfangen haben. Daß man diese bekannten Buchstaben n a m e n, deren wir beim Schreiben und beim Buchstabiren gar nicht entbehren können, in das Lesenlehren übertrug, wo sie nur stören können, das war ein Unglück, und

wenn man die Folgen überfieht, möchte man es fast ein Verhängnis nennen. Jahrtausende lang und bis in den Anfang unseres Jahrhunderts hat es den Leseunterricht beherrscht und erschwert, ja es hat ihn zu dem trostlos öden Mechanismus gemacht, der er war, und hat unsägliche Zeitvergeudung gekostet. Am Eingange zu der geistweckendsten und bildendsten aller Künste, zum Lesen, welches geradezu die Pforten zum Reiche des Geistes erschließt, da lagerte abschreckend und mühselig der geisttödtendste Mechanismus und fraß kostbare Jahre ohne jeden Nutzen für die geistige Bildung. Ja vielen geschah es noch überdies trotz aller Mühe, daß sie das gelobte Land des Geistes von ferne sahen, aber vom Buchstaben erlödtet kamen sie nicht hinein. Und auch von denen, die hinein kamen, trugen viele die Spuren des Ueberstandenen in Leseton und Auffassung die Zeit ihres Lebens über an sich herum. Jahrhunderte schon hatten klare Köpfe gegen den Uebelstand angekämpft, aber selbst noch ein Pestalozzi hatte sich vergeblich bemüht. Da sprach Stephani das erlösende Wort: Lautiren. Auf einem rein synthetischen Wege übt er mit den Kindern zuerst genaues und richtiges Bilden aller einzelnen Laute, lehrt dann die Formen der Druckbuchstaben und endlich das Zusammenschlagen der durch sie bezeichneten Laute zu Sylben und Wörtern und führt sie so zum Lesen, auf das sein Lehrgang einzig abzielt. Sein Lehrgang des reinen Lautirens ist heute bereits wieder aufgegeben, ebenso wie von rechtswegen das alte Buchstabiren, abgesehen davon, daß träge Lehrer noch immer in das Buchstabiren statt des Lautirens zurückfallen. Sein Princip aber ist ganz allgemein zur Geltung gelangt und liegt allen heute üblichen Lehrweisen zu Grunde. Nur war sein Schritt ein halber, da er das Schreiben nicht mit in sein Bereich zog; und er konnte um so weniger genügen, als um den Anfang unseres Jahrhunderts die Zeit bereits vorüber war, wo man sich für die allgemeine Volksbildung mit dem bloßen Lesen ohne Schreiben begnügen konnte. Diese Forderungen befriedigte erst Graser's Schreib- und Lesen. Schreiben und Lesen wurden nun gleichzeitig betrieben, während früher das Schreiben, wenn es überhaupt getrieben wurde, in jedem Falle weit hintennach seinen eigenen Weg gieng. Wichtiger aber war, daß dem ganzen elementaren Unterrichte mit dem Schreiben ein Element der intensivsten Selbstbethätigung des Kindes eingepflanzt wurde, das in dieser Weise bis dahin ganz gefehlt hatte, und das sich bald von der größten Tragweite erwies. Die Methode des Franzosen Jacotot und die seiner Nachfolger und Nachahmer in Deutschland vermag Schreiber dieses, sofern sie sich auf das Lesen- und Schreibenlehren bezieht, als einen gesunden Trieb in der historischen Entwicklung nicht zu erachten. Sie eignete sich doch wohl höchstens für gewekte Kinder besserer Stände, niemals für die Land- oder Armenschule, wo das Elementarische eigentlich erst seine Probe besteht. Ihr hauptsächlichster Griff bestand wohl darin, den Stier bei den Hörnern zu fassen und die Kinder mit raschen Zügen über den ganzen Berg der Schwierigkeiten hinüber zu heben, anstatt mit ihnen in wohl abgestuftem Gange und in geistbildender Weise die Schwierigkeiten einzeln zu überwinden. So sorgsam man die Methode auch im einzelnen ausbauen möchte, in ihrem Grundzuge blieb sie jedenfalls sehr unmethodisch und unelementarisch. Dennoch hat der Ausgang vom „Ganzen“, den Jacotot nahm, in folgenreicher Weise auf die Entwicklung der Leselehrweisen in Deutschland eingewirkt; er hat gegenüber dem synthetischen Zuge Stephani's den analytischen Zug erheblich gestärkt, der nun einmal ebenso wesentlich in der Sache liegt, weil Synthese das Wesen des Lesens, Analyse aber der Grundvorgang beim Schreiben ist. Von hier entspringt die von Vogel zuerst ausgebildete Lehrweise, die auf den sogenannten Normalwörtern beruht, und die in den meisten ihrer jetzt üblichen zahlreichen Ausprägungen sich als sogenannter vereinigter Sprech-Schreib-Lese- und Anschauungs-Unterricht darstellt. Sie ist heute in den Schulen für Kinder der bemittelteren Stände, namentlich in unseren größeren Städten wohl fast durchweg verbreitet, und dies ist auch wirklich der Ort, für den sie sich eignet. Sie bietet für die geistig geweckteren Kinder solcher Schulen von Anfang herein ein ausgiebigeres Maß von verschiedenartiger geistiger Anregung; sie stellt bei der Analyse des einfachen Normalworts höher gehende Forderungen; sie sieht im Schreiben vielfach von der Stufenfolge der Schreibleichtigkeit ab, und sie setzt im Grunde, wo sie ganze Frucht schaffen soll, voraus, daß sich der Lehrer unausgesetzt mit der Classe beschäftigen kann; sie fordert also einjährigen Lehrgang der

Classe und verträgt sich schwerer mit gleichzeitiger Beschulung mehrerer Schuljahre. Für niedriger organisirte Schulen in Stadt und Land und überall da, wo mehrere Altersstufen in der Unterclasse beisammen sind, namentlich aber in der einclassigen Schule werden sich jederzeit mehr synthetisch angelegte Schreibmethoden eher empfehlen und bewähren. Sie werden gut thun, auf die Analyse des Wortes als Ausgangspunct zu verzichten, während natürlich im weiteren Verlaufe das Analysiren von Sylbe und Wort als Vorbedingung des Schreibens ganz unerlässlich ist; denn die erste Analyse des Normalwortes, bei welcher die Schüler heraus hören sollen, wie das Wort wirklich aus mehreren Lauten besteht, und aus welchen Lauten es zusammengesetzt ist, pflegt in solchen Schulen nur mit großer Schwierigkeit, wenn überhaupt, zu gelingen; und gar oft wird sie doch nur wie zum Scheine zu Stande gebracht. Weiter hat dann das Vorführen der Laute und ihrer Schreibzeichen, von den Vocalen anfangend, möglichst nach dem Principe der Schreibleichtigkeit zu erfolgen; hierbei werden dann zuerst zweilautige Sylben in der Schreibschrift lesend zusammengesetzt und zum Behuf des Schreibens zerlegt und wirklich geschrieben. Da das Schreiben das Lesen einschließt, nicht aber umgekehrt das Lesen das Schreiben, so steht es frei, mit der Druckschrift eine beliebig lange Zeit noch zurückzuhalten. Länger als ein halbes, höchstens ein ganzes Jahr damit zu warten, ist jedenfalls nicht rathlich. Lehrt man die Druckbuchstaben und das Lesen von Gedrucktem neben dem Schreiben von Anfang herein, so muß das Schreiben allezeit um einen Schritt, d. h. um einen Buchstaben voraus sein, und dies etwa so lange, bis man zu den Großbuchstaben kommt; hier, wo die Schreibschwierigkeiten sehr bedeutend werden, kann man alsdann das Lesen vorauslaufen lassen; es ist aber in diesem Zeitpunkte die Hauptschwierigkeit auch bereits überwunden, und von hier ab liegen dann die Wege offen, in denen alle Methoden, da sie hauptsächlich nur in ihren Anfängen verschieden sind, ohne weitere wesentliche Unterschiede zusammenlaufen.

Leicht jedenfalls ist die ganze Arbeit nicht. Um dies zu ermessen, darf man nur die folgenden in der Natur der Sache liegenden Schwierigkeiten sich vergegenwärtigen: Sechsjährige Kinder sollen 20 bis 30 Laute kennen und diese in den Wörtern der Sprache unterscheiden lernen; für jeden dieser Laute sollen sie sich alsdann zwei geschriebene und zwei gedruckte, also zusammen vier Zeichen merken; und diese Zeichen sollen sie mit dem Munde und noch dazu im Zusammenhange aussprechend in Laute umsetzen, die Schreibbuchstaben aber noch außerdem mit der Hand schreibend darstellen lernen. Und hierzu treten dann bald noch ebenso viele sogenannte lateinische Schriftzeichen, zusammen also acht; kurz man möchte wirklich den Wunsch unserer Germanisten theilen, wir würden von diesen beiden Schriftgattungen eine los, und zwar wäre dies dann die sogenannte deutsche oder gothische Schreib- und Druckschrift. Denn obgleich namentlich unsere gewöhnliche Druckschrift durch einen vierhundertjährigen Gebrauch wie durch ihren Ursprung von Albrecht Dürer ehrwürdig ist, größer wäre doch der Vortheil, eine Schriftgattung weniger zu haben. Und diese hätten wir dann überdies fast mit ganz Europa gemein, in dem unsere sogenannte deutsche Schrift wie eine Insel allein steht. Indessen sind vor der Hand die Aussichten zur Erreichung dieses Wunsches gering, und andererseits ist glücklicherweise für die Schule die Schwierigkeit nicht zu groß, zu einem bekannten Alphabet ein zweites sehr ähnliches hinzuzufügen. Im ganzen kann nicht anders gesagt werden, als daß die in der Sache liegenden Schwierigkeiten durch den Fleiß der Methodiker während 75 Jahren im wesentlichen gehoben, richtiger, daß zu ihrer Uebersteigung taugliche und gut abgestufte Wege und Steige gebahnt sind. Der Hader und Streit, der vor einigen Jahrzehnten mit fast lächerlicher Heftigkeit über die Leselehrweisen geführt wurde, ist beinahe ganz verstummt. Unangefochten kann heute jeder Lehrer nach Maßgabe der Verhältnisse seiner Schule diesen oder jenen Weg gehen und dabei gewiß sein, daß er auch mit den schwachen Kräften der Kinder an das Ziel kommt. Es führen hier in der That viele Wege nach Rom. Höchstens könnte ihre Mannigfaltigkeit die Vermuthung nahe legen, daß noch keiner unter ihnen der geradeste ist, und daß auf die Auffindung dieses Weges noch immer zu hoffen ist. Ob derselbe aber, wie manche glauben, in der Richtung einer geläuterten Buchstabirmethode liegen möchte, das dürfte doch wohl noch berechtigten Zweifeln unterliegen. Sachlich steht

jedenfalls fest, daß man mit unsern heutigen Methoden die geweckten Kinder gebildeter Eltern auch im Classenunterricht binnen 3 oder 4 Monaten zu einigermaßen befriedigendem mechanischem Lesen bringen kann, daß zur Erreichung dieses Zieles in den meisten Schulen durchschnittlich ein Jahr genügt, und daß dasselbe auch unter den ungünstigeren Umständen der einclassigen Schule mindestens in zwei Jahren erreicht werden kann, wo nicht Trägheit oder Unfähigkeit des Lehrers einerseits oder ganz unregelter Schulbesuch andererseits im Spiele sind. Wenn nun das Bezeichnete in den angegebenen Fristen vielfältig nicht erreicht wird, so ist außer den angegebenen Gründen meist Mangel an Einsicht in das Wesen der Sache und in die Ziele und Stufen der Methode daran schuld. Auch die Seminare leisten in der Ausbildung der jungen Lehrer für den Schreibleseunterricht nicht immer Hinreichendes. Denn es kann angesichts der bestehenden Uebelstände nicht nachdrücklich genug gesagt werden, daß zur Ertheilung eines auch nur einigermaßen fruchtbringenden und befriedigenden Leseunterrichts ein bloßer Einblick in eine Fibel, ein oberflächliches Ueberblicken ihrer Abstufung und eine äußerliche Einarbeitung in ihren Lehrgang ganz und gar nicht genügt. Vielmehr bedarf es hier der Erwerbung eines gewissen Maßes von theoretischen Kenntnissen und von theoretischer Einsicht, die zwar einerseits auch die Kräfte mittelmäßig begabter Köpfe keineswegs übersteigt, die aber andererseits auch vom Begabtesten ohne ganz ernstliches Studiren und Eindringen niemals erworben wird. Es ist das ganze Verhältnis von Laut und Lautbezeichnung, das eines wirklichen und ersten Studiums bedarf. Denn hätten wir in unserer deutschen Schrift für jeden Laut ein, aber auch nur ein Zeichen, so wären wir allerdings aller Noth gänzlich überhoben. Ueberall wo die Lautsprache den Laut bildete, stände dann in der Schriftsprache einfach das entsprechende Zeichen. Aber dem ist leider nicht so. Denn einmal haben wir da die altererbte Last mit den unnützen Großbuchstaben, deren wir hoffentlich baldigst ledig werden. Sodann aber haben wir ungleich mehr Laute als Buchstaben. Daraus folgt denn, daß wir für manche Laute kein besonderes Zeichen haben, und den Mangel durch andere Zeichen ersetzen, und hieraus wieder, daß einzelne Zeichen gleichzeitig sehr verschiedene Laute bezeichnen. Hierneben haben wir dann wieder den Ueberfluß, daß wir für einige Laute mehr als ein Zeichen besitzen, und außerdem, daß wir manche Lautverbindungen durch besondere einheitliche Zeichen darstellen. Und endlich schreiben wir namentlich zur Bezeichnung der Dehnung und Schärfung eine Menge von Buchstaben, die gar nicht lauten. Namentlich in diesen letztgenannten Dingen trägt unsere Schreibung, so sehr es auch in vielen Stücken mit ihr schon besser geworden ist und immer noch wird, die Ueberreste der traurigen Glende des dreißigjährigen Krieges über sie hereingebrochen war, und von der wir in der Schreibung unserer Eigennamen (wie Schulze, Hauffe, Schaaff, Francke, Winkelmann u. a.) noch reichlichere und anstößigere Spuren erhalten sehen. Im Grunde aber hat die ganze Erscheinung keinen andern Sinn und Ursprung als den, daß das ganze Lautbezeichnungssystem unserer Sprache dem gegenwärtigen Entwicklungsstande unseres Lautsystems nicht mehr ganz angemessen ist, weil es wegen seiner starrereren Natur dem Fortschritte und der Fortbildung dieses flüssigeren Elementes nicht in gleichem Schritte zu folgen vermag. Denn die Lautsprache befindet sich von Jahrzehnt zu Jahrzehnt im stets lebendigen Flusse der Fortbildung; die Schreibung und das Buchstabensystem, ihrem ganzen Wesen nach auf die Dauer angelegt, bleiben hinter derselben stets zurück und werden ihr nur je von Zeit zu Zeit nachgeschoben und von neuem angepaßt. Darum sind sie der Lautsprache in keinem historischen Augenblicke ganz adäquat. Wir wünschen alle, wir könnten nach der alten Regel „schreiben wie wir sprechen,“ aber wir vermögen es nicht. Mächtig wir heute reinen Tisch und setzten die Schriftsprache plötzlich auf rein phonetischen Boden, nach 50 Jahren schon wäre die Lautsprache wieder vorausgeeilt, und die Schreibung wäre wieder veraltet. Und so war es von Anfang. Denn von Anfang schon sind unsere Buchstabensysteme, für ferne und unbekanntere morgenländische Sprachen ursprünglich erfunden, anderen Sprachen, ja ganz anders gearteten Sprachstämmen des Abendlandes nur unvollkommen angepaßt gewesen. Zudem ist es ja bekannt, daß fast alle europäischen Völker in dieser Beziehung noch viel übler gestellt sind, als wir Deutsche.

Das Englische, das Polnische und alle romanischen Sprachen stehen auf einem noch viel ungünstigeren Punkte in der Entwicklung ihrer Lautbezeichnung, und der Unterschied zwischen der Lautsprache und deren herkömmlicher Darstellung in der Schrift ist dort ungleich bedeutender. Wir Deutsche haben es mit dem Lesenlehren wirklich fast noch am leichtesten. Aber unablässig trachten wir, wir können nicht anders, orthographisch, d. h. richtig zu schreiben, was da lautet; und stets bleibt es dabei, wie man es so richtig genannt hat, daß wir heterographisch schreiben, d. h. daß wir schreibend anderes darstellen, als was da lautet. Wir sind ja unzweifelhaft mit unserer ganzen verwilderten Schreibweise in einer sehr erfreulichen und stetigen Besserung begriffen. Ja vielleicht ist, nachdem die politische Einigung Deutschlands vorausgegangen, auch die Herstellung einer einheitlichen deutschen Rechtschreibung nicht mehr so ferne, als wir glauben. Vielleicht vermöchte es Rudolf von Raumer's kundige und berufene Hand, uns etwas zu geben, was wir bedürfen, und was sich allgemeine Anerkennung erwürbe. Die deutsche Volksschule würde im Stande sein, zur Verbreitung der neuen Besserung Namhaftes beizutragen. Selbständig voranzugehen steht ihr nicht zu; denn den Wahn, der erste und wichtigste bestimmende Factor des Volkslebens zu sein, hat sie längst aufgegeben und sich als ein dienendes Glied neben andern dem Ganzen eingeordnet. Ehe sie den ersten Schritt in dieser Richtung thun könnte, müßte die gesammte Tagespresse, ja der ganze deutsche Buchdruck sich über die Annahme des Neuen entschieden und mit derselben einen Anfang gemacht haben; vor allem müßten alle Lernbücher der Schule in der neuen Schreibung gedruckt vorliegen. Denn das dürfte aus dem Gesagten unwidersprechlich hervorgehen, daß wir die Schriftgestalt des Wortes ganz und rein aus dem gehörten Lautgebilde herzustellen vermögen. Immer werden wir und unsere Kinder nicht umhin können, uns auch die Schriftgestalt des Wortes noch besonders einzuprägen; man wird Orthographie stets nur durch Anschauung, d. h. durch Einprägung des Wortbildes oder, so zu sagen, der Wortphysiognomie lernen und lehren. Und aus diesen Gründen allen, sowohl wegen des ersten Leseunterrichts der Unterstufe wie wegen des orthographischen Unterrichts auf allen Stufen ist es ganz unerlässlich und muß immer von neuem mit dem größten Nachdrucke gefordert werden, daß die Lehrer sich in die hier zu Grunde liegenden Verhältnisse, in das Lautsystem der deutschen Sprache und in ihr Lautbezeichnungssystem mit allen seinen Eigenheiten, seinen Mängeln, seinen überflüssigen Zieraten und seinen vielen Unzukömmlichkeiten mit wirklichem Studium gründlich vertiefen. Zu empfehlen sind zu diesem Zwecke die einschlagenden Darstellungen von Harnisch (Lautlehre), von Wurst (die zwei ersten Schuljahre), von Goltzsch (Anweisung zum grundlegenden Lesen, Schreib-, Rechts- und Schönschreibunterricht, S. 10—71 der 4. Aufl. — ganz besonders zu empfehlen), von Jacobi (Leseunterricht) u. a., deren jede ganz ohne Rücksicht auf die von ihrem Verfasser etwa empfohlene Lesemethode an sich und für jede Lehrart als Grundlage zu nützen und zu dienen im Stande ist.

So geht denn nun der erste Lese- und Schreibunterricht der Unterstufe, gleichviel welchen Ausgangspunct er nehmen und welchen eigenartigen methodischen Gang er einschlagen mag, in seinem inneren Verlaufe und im weiteren Fortgange jedenfalls mit folgenden Uebungen einher. Es wird der Laut gebildet und für ihn das Zeichen gesetzt, und umgekehrt wird das Zeichen in den Laut umgesetzt. Die weitere Steigerung geht durch die Syllben in ihrer Abstufung (zweilautige, dreilautige, offene, geschlossene, mehrfach geschlossene) zum Worte und zum Satze. In stets erneutem Wechsel wird das Lautgebilde in Schrift und wiederum das Geschriebene oder Gedruckte in die Lautsprache umgesetzt, auch das Gedruckte fleißig in Geschriebenes verwandelt, wodurch ganz besonders die Einprägung der Wortbilder erzielt wird. Lesen des Geschriebenen wie des Gedruckten, Abschreiben des gedruckt Vorliegenden, freies Aufschreiben sowohl des Gehörten (nach Dictat) wie des Gesehenen, das sind die stets wiederkehrenden Uebungen, die eine von Tage zu Tage steigende Fertigkeit im Lesen und Schreiben absetzen. Hierneben sind im weiteren Verlaufe des ersten wie im zweiten und dritten Schuljahre besonders folgende Punkte zu beachten: Im Lesen muß neben der steten Steigerung der Fertigkeit die Beachtung der Ton Sylbe im Worte, der Pausen bei den Satzzeichen und des Steigens und Fallens im Satztone ins Auge

gefaßt und den Kindern angewöhnt werden. Die einfachen Lesestoffe, welche der zweite Theil der Bibel oder die Unterstufe des Lesebuchs enthält, bedürfen einer eigentlichen Besprechung und Erklärung nicht, wenn sie nur eben für ihren Zweck einfach genug gewählt sind. Dagegen müssen dieselben in jedem Falle fragend zergliedert, d. h. in Fragen aufgelöst und durch Antworten wieder zusammengesetzt werden. Denn während diejenigen Kinder, die im Lesen noch stocken, über der mühsamen Arbeit des Lesens dem Inhalte gar keine Aufmerksamkeit zuwenden, eilen die älteren, und namentlich die flüchtigeren unter ihnen, mit mechanischer Lesefertigkeit über die schwarzen Figuren des Textes und lesen Worte, richtiger Wörter, ohne dabei Vorstellungen zu bilden und die Sache zu beachten. Und da das Lesen doch nicht um seiner selbst willen da ist, sondern nur Mittel zum Zwecke, d. h. ein Mittel sich fremder Gedanken zu bemächtigen, so liegt sehr viel daran, gleich vom ersten Anfange an ein achtloses und gedankenloses mechanisches Lesen nicht aufkommen zu lassen. Trotzdem aber muß auch die rein mechanische Lesefertigkeit in der Schule, so lange es nöthig ist — und in den meisten Schulen ist dies während aller acht Schuljahre der Fall — unverdrossen und fleißig geübt werden. Sie darf allerdings niemals zu einem Lesen ohne Achten auf den Inhalt ausarten. Im großen und ganzen aber ist auch die Scheu vor dem Mechanismus in den letztverflohenen Perioden der Volksschulpädagogik vielfach übertrieben worden und hat der Sache zum Schaden gereicht. Denn es giebt eine Periode im Kindesalter, wo auch die ganz mechanischen Thätigkeiten des ersten Lesen- und Schreibens wie des bloßen Lesens und Abschreibens dem noch wenig entwickelten Geiste volle, ja überreichliche Bethätigung und Befriedigung gewähren. Dies gilt namentlich von weniger geweckten Landkindern, aber es gilt auch in hohem Maße von allen Schulen. Man sehe nur, mit welcher Freude es kleinere Kinder erfüllt, wenn sie, von einem tüchtigen Lehrer mit Lust angeleitet, ihre Abschreibübungen zu Stande bringen und vorzeigen, oder wenn sie die erste Sylbe, das erste Wort lesend herausgebracht, sich durch die erste Zeile oder das erste Absätzchen glücklich hindurchgearbeitet haben; und man wird sich überzeugen, daß dem kindlichen Geiste auch das Lust gewährt, was uns Erwachsenen als reiner Mechanismus erscheint. Und wie viele Erwachsene bringen den größten Theil ihres Lebens in mechanischen Verrichtungen zu; ja wie groß ist der Platz, den selbst im Leben der Höchstgestellten der Mechanismus einnimmt, wenn selbst ein Fürst Bismarck von der Treitmühle der Diplomatie redet. Gewiß ist es eine der dringlichsten Aufgaben der Schule, stets aus dem Mechanismus heraus und auf möglichste Weckung und Bethätigung der geistigen Kräfte hinzustreben. Aber es ist eben Sache des pädagogischen Tactes, bei jedem Kinde und beim Durchschnitt und Mittelschlag jeder Classe denjenigen Punct zu ermitteln, wo die geistige Thätigkeit wirklich zum Mechanismus wird, und andererseits wo das, was dem Erwachsenen als Mechanismus erscheint, den kindlichen Geist noch vollauf in Anspruch nimmt. — Bei den Uebungen des Ab- und Aufschreibens, das anfangs auf der Schiefertafel, dann in besser gestellten Schulen nach dem ersten Jahre, in niederen Schulen später zum Theil auf Papier geschieht, ist die sicherste Einprägung der Wortbilder als die einzig zuverlässige Grundlage der Orthographie das Hauptziel des Unterrichts. Und zur Erreichung dieses Zieles ist das Hauptmittel fleißiges Buchstabiren; es ist durch kein anderes zu ersetzen, so sehr es auch in Erinnerung an die alte Buchstabirmethode beim Lesenlernen von manchen noch argwöhnisch angesehen wird. Am zweckmäßigsten ist es, wenn dabei nicht bloß jeder Buchstabe (auch bei den Diphthongen und anderen sogenannten Mischlauten, wie z. B. sch) einzeln genannt, sondern auch erst jede Sylbe einzeln und dann das ganze Wort zusammenschließend ausgesprochen wird. Diese Uebung im Syllabiren hebt zugleich fast alle Schwierigkeiten, die sich beim Trennen der Wörter am Ende der Zeile einzustellen pflegen. Und dabei muß dann auf der Unterstufe außerdem noch der Gebrauch der Großbuchstaben gelehrt und zu diesem Zwecke wieder das Unterscheiden des Hauptworts von andern Wörtern auf eine einfache Weise beigebracht werden.

Es ist offenbar, daß durch diesen Unterricht im Lesen und Schreiben auch die Fertigkeit der Kinder im Verstehen und Reden der hochdeutschen Sprache ganz bedeutend gesteigert wird. Denn der Lehrer redet ja doch beständig, wenn er sich auch

aushilfsweise der Mundart zur Verständigung bedient, den hochdeutschen Dialekt, und die Kinder vernehmen denselben also beständig und müssen ihn verstehen lernen. Andererseits aber ist ja die hochdeutsche Sprache in Schrift und Druck ganz eigentlich ausgeprägt und niedergelegt und hat in Schrift und Druck wie ihre eigentlichen Quellen so die Mittel ihrer steten Reinigung und Reinerhaltung. Außerdem aber ist der Schreibleseunterricht in mehr als einer Beziehung ununterbrochen genöthigt, an der Besserung und Reinigung der mündlichen Rede auf das ernstlichste zu arbeiten, wenn er seine eigene Aufgabe nur einigermaßen versteht und lösen will. Hier liegt eine Arbeit, von deren Nothwendigkeit, Schwierigkeit und Bedeutung selbst unter den Lehrern viele kaum eine hinreichende Vorstellung haben, für deren Erfolge nur der wahrhaft Gebildete, nicht der Halbgebildete Sinn und Verständnis hat. Hier gilt es auf der Unterstufe einen Anfang zu machen, zu dem die ganze Schule bis zum letzten Tage die Fortsetzung zu leisten hat, daß das edle kostbare Gut der mündlichen Rede bei allen Kindern zu voller Schönheit, Lautrichtigkeit und Lautreinheit herausgearbeitet werde. Was für ein elendes Gewäsch, was für ein kaum hörbares Geflüster, was für ein verschwommenes, unsauberes „Gensel“ wird doch in vielen unserer Schulen anstatt wirklichen Sprechens vollführt — in jedem Falle ein sicherer Prüfstein für die geistige Energie und die pädagogische Tüchtigkeit des Lehrers. Und hier leistet im Zusammenhange der ganzen Schularbeit das erste Lesen und Schreiben sein ganz wesentliches Stück von der ersten Durcharbeitung der Laute an und weiter hin. Der Unkundige und Nichtlehrer glaubt es nicht, was wir für Laute zu hören bekommen, wenn es gilt nur einfach die fünf reinen Selbstlaute, ihre Umlaute und Mischlaute richtig zu bilden und zu unterscheiden, und was es für Mühe kostet, es zu erreichen namentlich bei den wenig geweckten Kindern der ärmsten Stände. Ja selbst mancher Lehrer hat gar kein Ohr dafür. Und ebenso ist es bei den Mischlauten. Minutenlang kann man sich mühen, ehe schwächere Kinder das r, das j, das sch richtig bilden, das b und p, das d und t, das f und v richtig unterscheiden, namentlich wo mundartliche Eigenheiten im Spiele sind. Trotz zehn- und zwanzigmaligen Versuchens machen sie es oft dem Lehrer doch noch nicht nach, sondern bleiben bei dem angewöhnten Fehler; manchmal hören sie es dem im Alter näher stehenden Mitschüler leichter ab, als dem Lehrer; und oft genug muß man nach langem vergeblichen Bemühen ganz ohne Erfolg ablassen und die Hoffnung darauf setzen, daß bei oftmaliger geduldiger Wiederholung des Versuchs doch zuletzt der Tropfen den Stein höhlt. Und ganz ebenso wie beim einzelnen Laut ist es beim Wort, beim Satz und bei der Fügung. Tief eingewurzelt, manchmal fast unverilgbar sitzen die mit der heimischen Mundart überkommenen Fehler. Wie sollten sie auch nicht? Umgiebt doch diese Muttersprache das Kind seit 6 Jahren schon, ehe es in die Schule und in deren hochdeutsche Atmosphäre zuerst eintritt; umgiebt sie es doch täglich viele Stunden, während nur wenige in der Schule und bei deren Sprache zugebracht werden. Wie schwer hält es, dem niederdeutschen Kinde auch nur den lautlichen Unterschied zwischen „dem“ und „den,“ zwischen „ihm“ und „ihn“ anzugewöhnen, zu geschweigen noch der Angewöhnung des Fallunterschieds, die oft nach acht Schuljahren noch nicht gelungen ist; wie schwer ist es, dem oberdeutschen Kinde statt seines „Fescht“ und „kommischt“ das reine „Fest“ und „kommst“ anzuerziehen, und dem mitteldeutschen Schüler aus Sachsen oder Thüringen den häßlichen breiten oder singenden Ton abzugewöhnen. Und wie fest haften hier und dort, an jedem Orte andere und doch überall ebenso viele Rectionsfehler wie: „wegen dem Gelde,“ „während dem Kriege,“ „ich brauche nicht kommen“ und ähnliche.

Ebenso offenbar aber, wie es nach dem Gesagten ist, daß der erste Leseunterricht der Unterstufe für die Reinigung und Bildung der mündlichen Rede Bedeutendes leistet, ebenso offenbar muß es andererseits sein, daß derselbe für die Unterstufe zur Erreichung dieser Zwecke nicht zureicht. Sprechen lernt man nur durch Sprechen, und zwar durch nicht ganz weniges Sprechen; und der wahre und rechte innere Trieb zum Sprechen ist einzig die im Innern lebendig gewordene Sache, es sei welche sie wolle. Wir bedürfen im Lehrbetriebe der Unterstufe, namentlich im ersten Schuljahre, einer besonderen Veranstaltung zum hochdeutschen Reden des Lehrers mit den Kindern und eines Stoffes, über den sich

mit Lust, frisch, frei und fröhlich reden läßt. Der erste Leseunterricht kann uns das nicht leisten. Zum reichlichen Reden beim Lesen sind die Kinder noch nicht gekommen, und was beim Lehrgange des Lesenlernens geredet wird, das bewegt sich in wenigen sehr stereotypen und stets wiederkehrenden Sätzen und Formeln. Das zuletzt Gesagte gilt ganz ebenso auch vom Rechenunterrichte, man mag ihn sonst so lebendig und so geistweckend betreiben, als man will. Und ebenso wenig vermag der elementare Religionsunterricht der Unterstufe trotz seiner wesentlich verschiedenen Anlage den beregten Mangel zu ersetzen. Ist es doch gerade er, der nach dem allgemeinen Urtheil im ersten Schuljahre durch die noch mangelnde sprachliche Bildung der Kinder am meisten gehemmt wird. Und er mag nun die einfachsten biblischen Geschichten im kindlichsten Gewande vorführen oder angemessene Gebete, Sprüche, Verse einprägen, in jedem Falle geht er mit bedeutenden sachlichen Schwierigkeiten einher; er bietet Anschauungen fremder und neuer Dinge, die er sorglich und nicht ohne Mühe erst schaffen muß, oder er fordert eine oder die andere, wenn auch leichte Abstraction, der er concreten Gehalt erst zuführen muß. Im ganzen sind seine Wege auf der Unterstufe überhaupt anerkanntermaßen noch wenig gebahnt und gesichert. Jedenfalls ist auch er nicht im Stande, der sprachlichen Förderung die hier erforderliche Hülfe zu leisten.

So muß für das beregte Bedürfnis im Sprachunterrichte selbst Befriedigung geschafft werden; es hat sich dieselbe seit 75 Jahren auch bereits geschafft, und der entsprechende Unterrichtszweig hat den traditionellen Namen Anschauungsunterricht erhalten und behalten (s. d. Art.). Ob man diesen Unterricht als ein eigenes Fach mit besonderen Stunden im Lektionsplane neben dem Sprachunterrichte ansetzt, oder ob man ihn mit demselben in Verbindung hält, indem man ihn in gesonderten Viertelstunden oder halben Stunden innerhalb des Sprachunterrichts betreibt, oder ob man ihn äußerlich ganz ununterschieden den einzelnen Fortschritten des Schreibleseunterrichts anschließt, — jenes würde Anschauungsunterricht neben dem Sprachunterrichte sein, dieses pflegt man grundlegenden Sprech-, Schreib-, Lese- und Anschauungsunterricht, auch wohl vereinigten Sach- und Sprachunterricht zu nennen — das wird der Hauptsache nach gleichgültig sein, wenigstens für alle, die auf die Sache selbst sehen und nicht um Namen und Neußerlichkeiten streiten.*) Denn mit dem gewohnten Schlagworte, mit dem man den gesonderten Anschauungsunterricht abzuurtheilen pflegt: Anschauung ist nicht ein Unterrichtsfach, sondern ein Princip, das alle Unterrichtsfächer durchdringen soll; es soll in allen Fächern anschaulich unterrichtet werden — mit diesem Schlagworte ist es durchaus nicht abgethan. Die unendlich mannigfaltige Welt der Thatsachen kann man überhaupt mit Schlagwörtern niemals reinlich in zwei Hälften hauen, und gordische Knoten werden damit selten gut gelöst. Schreiber dieses kann sich sehr verschiedene Formen denken und kennt ihrer manche auch factisch, die trotz großer Unterschiede dem Bedürfnisse völlig genügen. Man kann diese Uebungen des Anschauens, Denkens und Redens, die uns hier als Uebungen der Redefertigkeit allein interessiren, anschließen an die Dinge, welche von den Normalwörtern der Bibel von Vogel, Böhme, Schlimbach u. a. bedeutet werden, und dabei kann dem Zwecke trefflich genügt werden. Man kann andererseits diesen Uebungen auch ihren ganz gesonderten Weg anweisen neben irgend einer Schreiblesemethode her, sei es in Theilen der für den Sprachunterricht angelegten Stunden oder in abgesonderten Stunden, sei es unter Benutzung von wirklichen Gegenständen oder von Bildern, sei es mit systematisch geordneten Lehrgängen oder ohne solche: in jeder Weise läßt sich der Zweck erreichen. Nur erreicht werden muß er, und empfunden wird das Bedürfnis solcher Uebungen von allen Schulmännern und von allen erfahrenen Lehrern der Unterstufe insbesondere.

b) Es ist eben nothwendig, neben den vorhin beschriebenen Unterrichtszweigen der Unterstufe die Uebungen im Verstehen und Reden der hochdeutschen

*) Der Artikel Anschauungsunterricht spricht sich (S. 59) gegen den Gebrauch dieses Namens aus, weil für die Schule überhaupt der Unterricht im Anschauen nicht möglich sei, „die Schule aber will und soll eine Hüterin und Lehrerin der Sprache sein;“ also sind „Sprachübungen“ zu treiben auf Grund wirklicher oder guter bildlicher Anschauung. Schmid.

Mundart noch besonders zu vermehren und zu treiben, wenn der gesammte Schulunterricht, der doch von rechts wegen nur in hochdeutscher Rede sich vollzieht, so bald als nöthig soll in gedeihlichen Gang kommen. Der eigentliche Zweck dieser Uebungen ist, daß sich die Kinder überhaupt zuerst an das Auffassen der hochdeutschen Rede des Lehrers gewöhnen, daß sie ihre Scheu vor dem eigenen Gebrauche derselben überwinden und die Formen derselben in den Mund nehmen lernen, und daß überhaupt die Fesseln ihrer Sprachkraft gelöst werden; genauer: es soll die locale Mundart der Schüler einer ersten Schulung unterzogen, dabei die geläufigen Abweichungen ausgeschieden, die mundartlichen Wortformen durch die hochdeutschen ersetzt und die in der Mundart bereits vorhandene Sprachfertigkeit auf die hochdeutsche Sprache übertragen werden. Und damit dies in erwünschter und erfolgreicher Weise vollbracht werden kann, dazu bedarf es eines Stoffes, über den die Kinder reden können, und über den sie gern reden. Aber nicht die stoffliche Seite dieser Uebungen hat für den Zusammenhang dieses Artikels Interesse; sie ist dem Artikel Anschauungsunterricht vorbehalten. Hierher gehört nur, was die formelle, sprachliche Seite dieser Uebungen angeht; und daraus ergeben sich freilich einige Forderungen, die auch auf die Stoffwahl bedeutenden Einfluß üben.

Es ist von lange her üblich und nach allen Seiten hin berechtigt, die nähere und fernere Umgebung des Kindes zum Gegenstande des Gesprächs bei diesen Uebungen zu machen. Es entspringt dies ebensowohl dem allgemeinen didaktischen Gesetze, vom Nahen zum Entfernten fortzuschreiten, als dem thatsächlichen Bedürfnisse, das Kind über seine Umgebungen zu orientiren. Eben damit gestaltet sich der Anschauungsunterricht der Unterstufe zu einem Lehrfache realistischer Art, in welchem die Reime der auf späteren Schulstufen geschiedenen Realsächer noch ungeschieden und unentwickelt beisammen liegen. Und ebenso entspricht diese Stoffwahl ganz den Rücksichten und Zwecken der Sprachbildung. Denn diese fordern, daß der Stoff solcher Sprachübungen den Kindern weder fremd noch schwierig noch uninteressant sei. Man muß den Kindern bekannte und interessante Dinge wählen; das ihnen alltägliche Leben in Stube und Haus, in Hof und Garten muß die Gegenstände liefern. Hierüber müssen sie aussprechen, was sie längst wissen, und was zu sagen ihnen Freude macht. Man darf daher, soweit dies irgend möglich, nicht von abwesenden Dingen reden, welche den Kindern schwer fällt sich vorzustellen, sondern möglichst nur von solchen, die ihnen entweder wirklich vor die Augen gerückt werden können, oder die ihnen oft vor Augen gestanden haben. Andererseits werden wieder die allernächsten Gegenstände, die todten Geräthe und Einrichtungstücke der Schulstube, die seiner Zeit als Objecte dieser Uebungen so beliebt waren, für diese Zwecke nicht oder doch nur wenig geeignet sein. Wie sollte auch das dürre Holz der Schulbänke die grünen Sprossen sprachlicher Bildung treiben? Wo wäre das Kind, dem Schultisch, Katheder, Wandtafel, Schulfenster wirklich dergestalt gefielen, daß dieser innere Trieb Lust und Liebe zum Sichäußern und Reden hervorbrächte? Mit einem leichten Grauen gedenken wir, die wir es genossen, unserer Denkübungen vor 30 und 40 Jahren, wo unsere Lehrer uns den hochinteressanten Gegenstand des Schulstubensfensters mit dem Rahmen, dem Kreuze, den Flügeln, den Sprossen, Scheiben, Beschlägen, Wirbeln und Knöpfen so gewissenhaft und genau beschrieben, als sollten wir alle Glaser werden — auch so ein schädlicher Auswuchs der deutschen Schulmeistergründlichkeit und breiten Vollständigkeit, die in unsern Schulen so viel Schaden gestiftet hat und noch stiftet. Es bleibt also das beste Mittel zum Zwecke, mit den Kindern zu reden „von den einfachsten und ihnen zumeist bekannten Dingen.“ Wer will es aufzählen, wovon sich reden läßt bei gegebener Gelegenheit sowohl wie nach einem verständig angelegten Plane: von der stattlichen Feuerlilie, Kaiserkrone oder Sonnenblume, die man mit in die Schule bringt aus dem Hausgarten; vom Ei und dem Küchlein daraus sammt der Glucke; vom Storch, Hund und Hasen, vom Schaf, Rind und Pferd im Dienste des Menschen; vom Tannenbaum und Christbaum, vom Walde, vom Jäger und Schäfer, vom Aekern, Säen, Wachsen, Schneiden, Dreschen, Mahlen und Backen u. s. w. u. s. w. Und weil dabei doch immer viele Dinge zur Sprache kommen, die die Kinder nicht häufig genug gesehen und nicht deutlich in Erinnerung haben, und die andererseits in die Schulstube nicht wohl können hereingebracht oder in

derselben nicht vorgenommen werden, so wird hier allezeit das Bild einen bedeutenden Platz haben. Es ist aber das für den Sprachunterricht geeignete Anschauungsbild nicht das Einzelbild, namentlich nicht das naturgeschichtliche Einzelbild, welches für die Beschreibung bestimmt ist, sondern das Gruppenbild. Dasselbe muß nicht Geräthe, Pflanzen, Thiere, Menschen in ihrer Vereinzelung darstellen, sondern den Menschen und sein Leben in Haus, Hof, Garten, Feld und Wald, seine Thätigkeiten und Verrichtungen, seine Beziehungen zu den Thieren, zur Pflanzenwelt und zum Erdboden, die Beziehungen der Thiere unter einander u. s. w. Wir haben zu diesem Zwecke manche brauchbaren Hilfsmittel von verschiedener Art; so die Eßlinger „Bilder für den ersten Anschauungsunterricht,“ wobei viel Einzelbilder, aber doch auch recht Taugliches an Gruppendarstellungen, die Wille'schen Bilder in einer älteren und einer neueren Ausgabe, die sogenannten Winkelmann'schen von Strübing, wohl die besten in ihrer Art. Freilich haben sie alle einen großen und sehr schwer wiegenden Fehler: sie enthalten auf kleinem Raume zu viel und sind überfüllt, sie zerstreuen das Kind und erschweren es dem Lehrer, den Blick der ganzen Classe auf einen bestimmten Punkt zu fixiren. Aber dieser Uebelstand hat seinen triftigen Grund in der Unvereinbarkeit zweier verschiedener Interessen; diese Bildercyklen wollen und müssen vielerlei Stoff bieten, um den verschiedenartigen Forderungen zu genügen; und sie dürfen nicht zu viele Blätter enthalten, soll der Preis für ärmere Schulen ein erschwinglicher bleiben. Löste man die künstlerisch trefflichen 6 Winkelmann'schen Bilder in 30 oder auch in 60 ebenso große Gruppenbilder auf, so wären die Anstöße beseitigt, und vielleicht wäre den meisten Wünschen genügt, nur dem nicht, daß man das Werk noch für 18 (bezw. 27) Mark kaufen könnte; es würde 90 bis 270 M. kosten. Man darf eben auch hier das Bessere nicht zum Feinde des Guten werden lassen, und brauchbar jedenfalls sind die genannten Bilderwerke, ein jegliches in seiner Art.

Es erübrigt nun zu sagen, wie diese Besprechungen anzulegen und zu behandeln sind, mögen ihnen nun wirkliche Gegenstände oder Bilder zu Grunde gelegt werden. Nach den vorausgegangenen theoretischen Erörterungen können diese Angaben kurz gefaßt werden. Das Gespräch beginnt bei Gegenständen wie bei Bildern mit Ueberblicken, Zeigen und Nennen. Mit Freundlichkeit und ohne viel Schulmeisterei ist den Kindern dann zu entlocken, was sie von der Sache, von ihrem Gebrauch und ihren Beziehungen wissen. Ist der vorliegende Gegenstand ein Bild, so werden die Kinder durch Zeigen und Fragen angeleitet anzuschauen und auszusprechen, zunächst was im Bilde äußerlich dargestellt ist, sodann die Beziehungen, die zwischen den Personen, Thieren und Dingen stattfinden, endlich auch das, was vor und nach dem im Bilde dargestellten Augenblicke liegt. Eine Hauptsache ist hierbei in Rücksicht der Stoffbehandlung, daß das Ergebnis der Besprechung, bezw. die Vorbereitung des Lehrers, nicht den Charakter der Beschreibung, sondern vielmehr den der Erzählung annimmt. Denn es ist eine bekannte aber nicht genug beachtete Bemerkung, die auch in hohem Maße dem naturkundlichen Unterrichte gilt, daß alles Beschreiben Kinder abstößt, und das um so sicherer, je gründlicher es geschieht und je jünger die Kinder sind. Erzählendes hingegen zieht sie an. Geschichten und Bilder sind ja der Kinder Lust, wie jede Mutter weiß. Und wenn dies nun schon von der beschreibenden Naturkunde auf der Oberstufe gilt, daß nicht die Beschreibung vom Außern des Thieres das Kind anzieht, nicht die Beschreibung der Pflanze oder des Minerals nach äußeren Merkmalen, überhaupt nicht das, was in der Natur ist, sondern nach Plinius altem treffenden Ausdrucke: „Naturgeschichte“ vielmehr die Kunde von dem, was in der Natur geschieht und was mit ihr geschieht, die Nachricht, wie die Thiere leben, sich Nahrung schaffen und Wohnungen bauen, wie die Pflanzen angebaut, die Mineralien gewonnen und verwendet werden, so muß es noch viel mehr von den Redeübungen der Unterstufen gelten. Und es ist nöthig, dies genau zu beachten. Denn es ist auf diesem Felde aus gutgemeintem Unverstand oft und viel gefehlt worden. Man zieht die Sprachübungen der Unterstufe nur zu häufig in den Dienst eines verfrühten Realunterrichts. Man betrachtet nicht die Kaiserkrone mit ihrer stolzen Tracht, man freut sich nicht des stattlichen Stengels, des Blätterbüschels, der hängenden Blüthenglocken; sondern man beschreibt sie, man steigt in die Blüte, um die Staubbeutel zu zählen und den Stengel zu be-

trachten. Man beschreibt den Hasen, statt sein Lebensbild zu geben, nach dem trefflichen volksthümlichen Kinderliede: Gestern Abend gieng ich aus zc. Und man verberbt den Kindern die Freude damit, den Zug der Lust und Liebe, der über einer solchen Stunde liegen muß, und der allein die freie Rede erzeugt; man verschleudert die heitere Atmosphäre, ohne die eine solche Stunde todtgeboren ist. Denn straff genug müssen wir daneben formell und sprachlich schulen, soll der Zweck der Uebung erreicht werden. Zunächst ist vor allem auf deutliche, gut hochdeutsche Rede von Seiten des Lehrers selbst zu halten. Jede Frage muß, was freilich anderwärts ebenso streng gehalten werden, durchaus correct gebildet sein und das Fragwort an der richtigen Stelle haben; es geht den Kindern sonst eine sprachliche Uebung von großer Bedeutung verloren, die nämlich, daß sie bei jeder Antwort die Wortfolge des fragenden Satzes in die des einfachen Behauptungssatzes umformen müssen. Ebenso streng ist ohne Ausnahme auf Antworten in vollständigen Sätzen zu achten. Der Satzbau in den Reden des Lehrers wie der Kinder muß stets und namentlich im ersten Schuljahre ein sehr einfacher sein und darf erst nach und nach zu zusammengefügteren Satzgebilden fortschreiten. Was gefördertere Kinder sagen, wiederholen schwächere. Bei allem Reden der Kinder wird mit peinlicher Genauigkeit und mit unermüdlicher Geduld alles Fehlerhafte, soweit es geht durch andere Kinder, sonst durch den Lehrer selbst gebessert, jede Spur der Mundart in Wortform und Rectionsfehlern schonend aber beharrlich ausgetilgt und das Richtige eingepägt und befestigt. Aus mehreren Antworten ergibt sich dann ein Satz, den die Kinder zusammenfassen und wiedergeben; ältere Kinder fassen auch mehrere Sätze zusammen und geben auf zweckmäßige Aufforderungen auch kleine Abschnitte des Besprochenen zusammenhängend wieder. Doch ist dabei in allen Fällen wörtliches Einprägen gänzlich zu vermeiden, wenn den ganzen Uebungen der Charakter des Frischen und Leichtem soll erhalten bleiben, dessen sie zu ihrem Gedeihen nicht entbehren können.

Hierneben nun werden auch schon dieser Schulstufe, die noch nicht lesen kann, geeignete Erzeugnisse der deutschen Literatur zugeführt: auf höheren Schulstufen würde man dieselben Lesebuchstoffe oder Lesestoffe nennen; jede Fibel und jedes Lesebuch der Unterstufe enthält einen Vorrath von denselben. Es sind kleine, meist poetische Sprachstoffe, Erzählungen, Kinderfabeln, Bilder aus dem Thierleben, Reimräthsel u. dgl. von Hey, Fröhlich, Güll, Rückert und anderen. Man schließt dieselben an die im Anschauungsunterrichte behandelten Gegenstände oder Bilder, an die Normalwörter u. s. w. an. Einfachheit und Sinnigkeit ist das wesentlichste Erfordernis dieser Stoffe. Sie sollen alles Tändelnde vermeiden, hingegen sollen sie geeignet sein, die Kinder „mit offenen Sinnen und kindlich tiefem Sinne“ in dem sie umgebenden Kreise leben zu lehren. Vorgeführt werden diese Stoffe, sofern sie eben noch nicht von den Kindern gelesen werden können, durch Vorsprechen des Lehrers. Einer eigentlichen und eingehenden Sachklärung bedürfen sie nicht, wenn sie nur an passender Stelle dem Lehrgange des Anschauungsunterrichts angeschlossen und eingefügt werden. Wo es an der Zeit ist, muß der Lehrer zur Belebung und Erfrischung ein Reimverschen, ein Geschichtchen, eine Hey'sche Kinderfabel, einen Räthsel-spruch bereit haben, und zwar nicht alle Jahre denselben. Vor dem Einprägen müssen solche Stoffe alsdann einer genauen Zergliederung durch Abfragen unterzogen werden. Denn vor dem Ganzen muß das Einzelne den Kindern durch Kopf und Mund gehen. Hierbei wird dann das fehlerhaft Ausgesprochene verbessert, das wenige, was dessen bedarf, erklärt und veranschaulicht, das Verständnis geprüft und die häufigen Missverständnisse berichtigt; jeder erfahrene Lehrer weiß, was für Wunderlichkeiten bei kleinen Kindern in dieser letzteren Beziehung vorkommen. Das Einprägen und Auf-sagen solcher Gedichtchen bringt den Kindern — und das ist der Zweck dieser Seite des Unterrichts — zuerst gute hochdeutsche Rede, durch Versmaß und Reim noch gefälliger und behaltbarer gemacht, in Ohr und Mund und übt beide, noch ehe die Kinder selbst zusammenhängend hochdeutsch zu reden vermögen.

Abschließend sei nur bemerkt, daß nicht leicht ein Unterrichtszweig seiner äußeren Erscheinung nach verschiedener aussieht, je nachdem man ihn in großstädtischen und in Landschulen, in der Armenschule oder in der Unterclasse der Gymnasialvorschule oder der Töchterchule beobachtet, als gerade die in Rede stehenden Anschauungs- und

Sprachübungen. Während sie hier das halbstumme Dorfkind allererst zum Reden zu bringen trachten, z. B. bei einem Gespräch über Schaf und Kuh, die es längst kennt, so führen sie dort z. B. dem Berliner Stadtkinde, das den Wald kaum vom Hörensagen kennt und nicht weiß, woher das Brot kommt, eine Menge der nöthigsten allgemein menschlichen Kenntnisse wie spielend zu und sehen dann hier mehr wie ein Stück des Realunterrichts aus. Aber ihr gemeinsamer Zweck ist, Redeübung zu sein, d. h. Schulung und Reinigung der Sprache und Einarbeitung in die hochdeutsche Mundart und deren Gebrauch. Und diese Reinigung ist nicht bloß bei den Kindern der Gasse, sondern, wenn auch in etwas minderm Maße, bei allen Kindern nöthig. Und sollten wirklich hier und da ausnahmsweise einige Kinder aus den vornehmsten Familien dieser Gewöhnung an die hochdeutsche Sprache gar nicht bedürftig sein oder scheinen, eines Stückes bedürfen sie alle ohne Ausnahme, einer straffen Schulung des Denkens und der Sprache, der Gewöhnung in die schulmäßigen Formen des Fragens, Antwortens und Zusammenfassens und einer Zucht der Sprache, zu der auf der Unterstufe eben die genannten Uebungen das erprobteste Mittel sind.

Ziel des Sprachunterrichts der Unterstufe ist, daß die Kinder ein leichtes Sprachstück zusammenhängend lesen und einen Satz nicht nur von Schrift und Druck abschreiben, sondern auch nach Dictat, wenn dabei Unbekanntes gehörig buchstabirt wird, im wesentlichen richtig aufschreiben können.

B. Mit der Erreichung dieses Zieles hat das Schulkind, das nun zur Mittelstufe übergeht, einen ganz wesentlichen Wendepunct seiner Entwicklung überschritten, wie ein gleicher in dem einfachen Verlaufe des Lehrplans der Volksschule nicht wieder eintritt. Es ist der elementaren Fertigkeiten theilhaftig geworden, durch welche der „geschulte“ oder „beschulte“ Mensch im Stande ist, sich der in Schrift und Druck niedergelegten Gedanken anderer und des Schrifterbes der Vergangenheit selbständig zu bemächtigen. Und auch in der Schule tritt die so erworbene Fertigkeit, und zwar sowohl das Lesen wie das Schreiben, von Stund an in den Dienst sämtlicher Unterrichtsgegenstände. In allen Unterrichtszweigen theilt sich die Schule für das kundige Auge sehr merklich in die kleinere Hälfte der Lesenden und in die größere Hälfte der Lesekönnenden. Was ist es für eine Pein, wenn äußerer Gründe halber, z. B. aus Rücksicht auf das Alter, von jener Hälfte sich ein Individuum in die oberen Schulstufen verirrt, das dann nicht im Stande ist, sich aus dem Leitfaden selbst zu belehren, seine Rechenaufgabe aus dem Hefte zu entnehmen und den aufgegebenen Memorirstoff sich selbst einzuprägen; es kann mit den Uebrigen überhaupt nicht beschult werden.

Der gesammte Sprachunterricht der Mittel- und Oberstufe, den wir nach dem oben Gesagten ungetrennt behandeln werden, stellt sich so nach der einen Seite hin dar als ein bloßes Fortführen, als ein fortgehendes Ueben und Steigern bereits erworbener Fertigkeiten, nämlich des Lesens und Schreibens. Von der Mittelstufe ab werden diese Fertigkeiten beide, das Lesen in der Form des Lesens in allen Schulbüchern, des Vorlesens aus denselben und des Bearbeitens im Druck niedergelegter Stoffe, das Schreiben aber in der Form des Abschreibens, des Aufschreibens im Unterricht gebildeter Sätze und Resultate, der Anfertigung freier Niederschriften über alle im Unterricht behandelten Stoffe u. s. w. in allen Unterrichtsfächern, im Religionsunterrichte wie im Rechnen und der Raumlehre und ebenso in allen Realien auf das mannigfachste praktisch verwendet und dadurch gesteigert und vermehrt; ja sie können, wenn man darauf ausgeht, in noch viel höherem Maße in diesen Richtungen verwendet werden, als die gewöhnliche Praxis in unsern Schulen es zu thun pflegt. Daher kam es wohl, daß vor einigen Jahrzehnten die Meinung entstand, es bedürfe eines gesonderten Sprachunterrichts auf der Mittel- und Oberstufe der Schule überhaupt gar nicht mehr, nachdem und insoweit der Sprachunterricht der Unterstufe, namentlich der Schreibleseunterricht, seine Schuldigkeit gethan. An dieser Meinung war jedenfalls auch ein richtiges Element, die Forderung nämlich, daß der weiterführende Sprachunterricht nicht eigensinnig und sozusagen particularistisch seine eigenen Wege gehen dürfe. Vielmehr wird es ihm und allen andern Lehrfächern gut bekommen, wenn er auf sie alle gebührende Rück-

sicht nimmt, wenn er ihnen dient mit der Steigerung der Fertigkeit im Lesen und freien Aufschreiben, und wenn er ihren Gebieten Stoffe entnimmt; wenn er z. B., um eine Seite der Sache anzudeuten, nicht mühsam Aufsatzthemen aus den Fingern saugt, wo ihm solche einmal mangeln, sondern dafür frisch zu denjenigen greift, die im Gebiete des Realunterrichts haufenweise herumliegen. Denn gerade hier sehen manche den Wald vor den Bäumen nicht. Die Wege, dieser richtigen Forderung zu genügen, werden im weiteren Verlaufe noch angedeutet werden. An und für sich aber übersah jene in Rede stehende und heutzutage fast schon wieder verlassene Meinung sehr verschiedene und wichtige Momente. Zunächst nämlich fährt die so überaus wichtige Uebung des freien Aufschreibens, des sogenannten Aufsatzes entschieden besser, wenn sie in besonderen Stunden gepflegt wird, als wenn sie als ein Anhängsel des Realunterrichts und anderer Fächer hierhin und dorthin stückweise verzettelt wird. Sie mag ihren Zusammenhang mit dem gesammten übrigen Unterrichte anderweit wahren; sie bedarf dessen, wenn sie gedeihen soll; aber sie verkümmert, wenn sie nicht eigene planmäßige Stunden erhält. Und ganz dasselbe gilt vom Lesen. Gelesen wird fast in allen Lehrstunden; es soll auch in allen Stunden gut gelesen werden; aber der Leseton und die Lesefertigkeit erfahren eine bessere Pflege, wenn besondere Stunden geordnet sind, in denen sie an geeigneten Stoffen besonders ins Auge gefaßt werden. Besonderung ist ja eben der Charakter jeder höheren Entwicklung. Daher machen sich auch die bisher angeführten Gründe doppelt geltend, sobald in einer Schule auch nur in geringem Maße das Classenlehrersystem verlassen und das Fachlehrersystem angenommen wird, also in jeder etwas höher organisirten Schule. In der einclassigen Landschule und in ganz einfachen Schulverhältnissen überhaupt mag der Versuch gelingen, auf der Oberstufe den Sprachunterricht ganz in den übrigen Fächern des Sachunterrichts aufgehen zu lassen; in mehrelässigen Schulen gelingt er nicht; und schlecht genug waren auch in den einfachsten Schulen die Erfahrungen, die mit der sogenannten Concentration, so wie sie ungeschickte Leute verstanden, gemacht worden sind: es floß alles in einen ebenso gemüthlichen wie ungedeihlichen Urbrei zusammen. Der großen Mehrzahl der Lehrer und namentlich den Schwächeren unter ihnen, oder eigentlich den von ihnen beschulten Kindern ist mit einer scharfen Scheidung der Unterrichtsfächer und ihrer Zweige im Stundenplane wie im Unterrichte selbst besser gedient, als mit dem Gegentheil. Weiter aber ist eine solche Auftheilung des Sprachunterrichts, eine Zersplitterung, bei welcher er in den anderen Fächern, denen er zugetheilt ist, verschwindet, ganz außer Stande, einer Aufgabe zu genügen, die diesem Unterrichtsfache in den letzten fünfzig Jahren zugewachsen ist, es ist kurz gesagt die literarische. Die Lesebücher von Kochow's Zeit ab und manche ihrer verzweigten Nachkommen bis auf den heutigen Tag bestanden und bestehen lediglich aus Realstoffen; Aufsätze, meist von den Verfassern oder Herausgebern der Lesebücher zum Zwecke des Lesebuchs selbst geschrieben, füllten diese Bücher und enthielten von geschichtlichen, geographischen, naturkundlichen Kenntnissen, zum Theil auch von religiösen Stoffen, was den Kindern der Volksschule nothwendig erschien zum Kennenlernen der Welt, zu der wünschenswerthen Aufklärung der niederen Stände, zur Bekämpfung des Aberglaubens, zur besseren Lösung der den arbeitenden Classen gestellten Aufgaben; kurz diese Bücher sollten nach dem authentischen Zeugnisse ihres Vaters Kochow dazu dienen, die Kinder verständiger, für ihren künftigen Beruf geschickter, in ihrem Stande zufriedener und zur Ausnutzung der ihnen gebotenen Güter und zur selbstthätigen Besserung ihrer Verhältnisse geeigneter zu machen. Man denke nur an die alten Kinderfreunde von Kochow selbst, von Türk, Schlez, Wilmsen, Zerrenner und anderen. Seitdem aber hat sich die Sachlage gänzlich verändert. Was früher die Hauptsache in den Lesebüchern war, ist zum Theil, zum Moment herabgesetzt worden; es ist nicht verdrängt, sondern es hat neben anderem seinen berechtigten Platz zugewiesen erhalten. Dagegen hat die deutsche Literatur in die Lesebücher ihren Einzug gehalten, sofern sie einerseits classisch, d. h. bewährt, und soweit sie andererseits volksthümlich ist. Das Beste aus dem Schriftenthum des deutschen Volkes hat, soweit es je für die betreffende Stufe des Kindesalters und der Schule geeignet ist, in den Lesebüchern Platz genommen. Es wird ihn auch nicht wieder räumen. Möchte man jene Lesebücher älteren Schlages ohne gesonderten Sprachunterricht ausnutzen und

verarbeiten können, mit den besseren neueren, die jetzt fast aller Orten Eingang gefunden, geht es ganz und gar nicht mehr. Die realistischen Stoffe unserer Lesebücher kann man, wenn man will, im Realunterrichte behandeln, mit den literarischen geht es nimmermehr. Seit in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts das Lesebuch eingerückt ist — und es gehört dahin und ist nicht zu entbehren —, seitdem muß der Sprachunterricht als ein selbständiges Fach in unsern Lehrplänen einen angemessenen und breiten Platz haben. Ganz dasselbe gilt endlich in Bezug auf die Grammatik. Schon der Anschluß der Grammatik an die Lesestoffbehandlung, also an einen Zweig des Sprachunterrichts selbst, ist uns durch längere Uebung wohl aller Orten, wo er versucht wurde, stark verleidet worden. Bald unterdrückte die inhaltliche Behandlung die Grammatik, bald überwucherte diese die Lesestoffbehandlung. Aber wo wollte man außer dem Sprachunterrichte den grammatischen Lehrstoff und seine Behandlung unterbringen? Und die Betreibung der Grammatik ist für die Schulen aller derjenigen Stände, an welche die Forderung häufigeren Gebrauchs und größerer Correctheit des Schreibens gestellt wird, ganz ohne Frage unerlässlich.

Aus diesen Gründen wird es für ausgemacht erachtet werden müssen, daß die Mittel- und Oberstufe der Volksschule eines gesonderten Sprachunterrichts wirklich bedürfen. Wir werden denselben nunmehr nach den Gesichtspuncten unseres vierteiligen Schemas ins Auge fassen. Doch bedarf dieses Schema nach Maßgabe der Sache selbst und des inzwischen gemachten Fortschrittes zu den Zielen hin hier einer nicht unwesentlichen Veränderung. Zunächst nämlich sei vorab bemerkt, daß das Verstehen, genauer das Verstehenlehren der hochdeutschen Mundart auf der Mittel- und Oberstufe nicht mehr als eine gesonderte Unterrichtsthätigkeit hervortritt. Denn so sehr auch das Kind auf diesen Stufen noch fortfährt, in das Verständnis der hochdeutschen Sprache hineinzuwachsen, und so sehr es von Tage zu Tage seinen Schatz von hochdeutschen Wörtern und Wendungen vermehrt, so ist doch die erste Hinüberführung von der örtlichen Mundart zum Hochdeutschen, die erste Uebertragung der in der Mundart erworbenen Redefertigkeit auf das Hochdeutsche mit der Unterstufe als abgeschlossen anzusehen. Das Kind ist in das Verständnis und den Gebrauch der hochdeutschen Rede eingewöhnt worden, und was ihm in diesem Bezug täglich und stündlich noch wächst, das vollzieht sich auf eine mehr still innerliche Weise, ohne in der Form gesondeter Unterrichtsthätigkeiten zum Bewußtsein zu kommen; und zwar vollzieht es sich hauptsächlich durch die mündliche Rede des Lehrers in allem Unterrichte überhaupt und durch das Lesebuch und seine Behandlung insbesondere. Das freie Reden in der hochdeutschen Sprache findet seine Uebung in allen Unterrichtsfächern beim Vortrage des Memorirten und ganz besonders beim zusammenfassenden Wiedergeben der Ergebnisse des Unterrichts, und ganz ebenso in allen Zweigen des Sprachunterrichts. Seine besondere Pflege hat es beim Vortrage memorirter Sprachstoffe und beim freien Reproduciren des Lesestoffes. An dieser Stelle wird seine Besprechung hier angeschlossen werden. So bleiben zu hauptsächlichlicher Behandlung die Uebungen des Lesens und des Schreibens, und es werden als Hauptzweige des Sprachunterrichts der Mittel- und Oberstufe hauptsächlich ins Auge zu fassen sein:

a) Lesen, d. h. alle Uebungen am Lesebuche, die auf Verständnis des Lesestoffes, Mehrung und Besserung der Lesefertigkeit und auf mündliche Reproduction des also angeeigneten Stoffes (Reden) abzielen;

b) Schreiben, d. h. alle Uebungen im Abschreiben, Aufschreiben und Aufsatz, die auf Mehrung der Fertigkeit im Schreiben und in der Orthographie und auf Uebung in der freien schriftlichen Darstellung (Stil) gerichtet sind;

und hiezu gehört unter b, die Grammatik, d. i. diejenige theoretische Unterweisung über die Sprache, welche ein vermehrtes Sprachbewußtsein und eine größere Correctheit im Gebrauche der Schriftsprache zum Ziele hat.

a) Gehen wir nun zur Betrachtung im einzelnen über, so begegnet uns zuerst das Lesebuch. Es hat sich seine Stelle im Sprachunterrichte der Schulen aller Arten und Stufen seit hundert Jahren erobert, es hat sie heute fast unbefritten inne, und es wird sie voraussichtlich auch behaupten. Es ist der gemeinsame Mittelpunkt, um den sich die Zweige des Sprachunterrichts herum gruppieren. Die Fragen, die

uns hier zunächst angehen, sind: Was ist das Lesebuch? Wie soll ein gutes Lesebuch beschaffen sein? und: Wie ist dasselbe unterrichtlich zu behandeln?

Was ist das Lesebuch? Man könnte kurz sagen: das Lesebuch ist eine Auswahlammlung aus denjenigen classischen, d. h. bewährten und zugleich volksthümlichen Stücken deutscher Literatur, welche sich je für das betreffende Alter, die betreffende Stufe oder Classe und für die betreffende Art der Schule eignen. Es soll einerseits geeignet sein, daß man das Aufnehmen fremder Gedanken aus Schrift und Druck die Kinder daran lehren kann. Und es soll andererseits seine Auswahl so getroffen haben, daß die besten Stücke volksthümlicher Schriftstellerei, die wichtigsten Arten poetischer wie prosaischer Darstellung und Proben von den bekanntesten Schriftstellern, sofern sie sich für das jugendliche Alter eignen, wirklich darin gefunden werden. Und zur Erreichung seiner Zwecke muß es einen wohlgefälligen und anziehenden Charakter an sich tragen, weil nun einmal nur Lust und Liebe zur Sache auch Sprache weckt. Das rechte Lesebuch muß werth sein, „auch über die Schule hinaus Unterlage und Anhalt für eine gesunde Volksbildung zu werden,“ wie es das alte preussische Regulativ ausdrückte; es muß nicht bloß ein Schulbuch, sondern auch fähig sein, ein gern gelesenes Volksbuch zu werden. Wir sind nach mehreren Seiten hin in der Lage, wirklich gute Lesebücher bereits zu besitzen. Namentlich für mehrclassige und höher organisirte Schulen bis zu den Mittelschulen hin ist durch Bücher wie die von Wetzel, Menzel und Richter, von Bock, von Gude und Gittermann, von Lüben und Naack, von Masius, von Wetzel und Büttner, von Dietlein, von Keck und Johansen, von Haupt und Scharlach, von Böckler und Fritze, von Fix, von Engelien und Fechner, das württembergische Volksschullesebuch und viele andere gut und hinreichend gesorgt. Mehrere dieser Bücher haben auch Auszüge für niedere Schulen und namentlich für die einclassige Schule neben sich. Indessen scheinen gerade die Lesebücher für diese einfachsten Schulverhältnisse nach dem übereinstimmenden Urtheile der meisten Sachkundigen und Theilhaftigen dem Bedürfnisse noch am wenigsten zu entsprechen, eine Sachlage, die in inneren Schwierigkeiten begründet ist und die niemanden Wunder nehmen kann, der die Geschichte der Lesebücher, die Bedürfnisse der untersten Volksschichten und die Entwicklung und den Zustand der deutschen Literatur einigermaßen kennt.*)

Indessen ist hier durchaus nicht der Ort und auch nicht möglich, die sehr weite und tiefe Lesebuchfrage beläufig zu erörtern. Es sei in diesem Bezug auf Hugo Weber's gekrönte Preisschrift über „die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache“ (Leipzig, Siegismund und Volkering) verwiesen. Das in vieler Hinsicht vortreffliche Buch enthält in seinem Abschnitte „das Lesebuch nach Zweck und Inhalt“ S. 90—142 entschieden das Beste, was über die an das Lesebuch zu stellenden Anforderungen bisher geschrieben ist. Hier muß zur Beantwortung der Frage: Wie muß ein gutes Lesebuch beschaffen sein, und was soll es enthalten? einiges wenige genügen. Man pflegt die in unsern Lesebüchern enthaltenen Stoffe einzutheilen in literarische und realistische. Nicht jene, sondern diese letzteren sind in den älteren Lesebüchern vorherrschend und zwar vielfach bis zur Ausschließlichkeit. Aber man gestattet den Herausgebern von Lesebüchern heute nicht mehr, sich diese weltkundlichen Lesestoffe selbst zu schreiben, wie es vordem geschah. Man ist auch gänzlich davon zurückgekommen, in den Lesebüchern kurze Abrisse der geschichtlichen, erdkundlichen oder naturkundlichen Dinge zu geben und so das Lesebuch theilweise zum Leitfaden der Realfächer zu machen. Alle diese Versuche haben gezeigt, daß sie nicht im Stande sind, Kindern Interesse abzugewinnen.

*) Der Verfasser dieses Artikels erlaubt sich hierbei darauf hinzuweisen, daß er im Verein mit dem Seminardirector Gabriel in Drossen seit mehreren Jahren die Herausgabe eines „Deutschen Lesebuchs mit Bildern für die einclassige Schule und für einfachere Schulverhältnisse überhaupt“ vorbereitet. Dasselbe wird im Verlage von Velhagen und Klasing wohl noch bis Ostern 1876 erscheinen und seine Eigenart einerseits in dem ganz besonderen Streben nach dem volksthümlichen, andererseits in einer viel ausgiebigeren und von der der bisherigen Lesebücher ganz abweichenden Ausstattung mit Bildern suchen.

Nur ein freier, mündlicher, anschaulicher Unterricht in den Realien vermag wirkliche Frucht zu schaffen; der Lehrer muß die Geschichte frei vortragen, einfacher gesagt, sie volksthümlich erzählen; er muß die Geographie an der Karte lehren und durch Beschreibung und Schilderung illustriren; er muß das Thier nach dem Bilde, die Pflanze nach dem wirklichen Exemplar beschreiben und dann von beider Leben berichten; und er muß die nöthigen physikalischen Kenntnisse auf dem Versuch und auf der Erörterung bekannter Erscheinungen selbst aufbauen; und alles dies sogar in der einfachsten Landschule. Nachdem aber der freie mündliche Realunterricht das Seine gethan hat, dann erst darf, aber dann soll auch das Lesebuch hinzutreten, um, was gelehrt ist, noch weiter erläutern und beleben zu helfen. Zu diesem Zwecke muß es nicht einen geschlossenen und scheinbar vollständigen Abriß, sondern eine Reihe zweckmäßig ausgewählter und in sich abgeschlossener Einzelbilder darbieten: anschauliche, möglichst farbenreiche Darstellungen der hervorragendsten Personen und Ereignisse, der bedeutendsten Wohnplätze, Erdgegenden und Völker, der vorzüglichsten Naturgegenstände, wie der wichtigsten natürlichen und technischen Vorgänge. Und auch diese Schriftsätze sollen keinesweges von den Herausgebern selbst verfaßt, sondern sie sollen aus den Schriften der besten Sachkenner und der berufensten volksthümlichen Darsteller ausgewählt sein. Hierneben aber treten, an Umfang jedenfalls eher reichlicher bedacht noch als die realistischen, die literarischen Lesebuchstoffe. Dieselben sind im engsten und eigentlichsten Sinne nationales Gut. Sie sollen, so weit dies für eine jede Schulstufe angeht, eine Auswahl des Besten und ein treues Bild alles dessen geben, was das deutsche Volk seit tausend und zweitausend Jahren, sei es als ganzes Volk im Innersten seiner Volksseele, sei es durch Kopf und Geist seiner besten Männer gedacht, gebichtet und geschaffen hat in Poesie und Prosa. Hier soll vertreten sein das uralte volksthümliche Gut in Märchen, Heldensage, Sage, Volksbuch, Schwank, Fabel, Räthsel, Sprüchwort, Thiersage und Volkslied. Und hier sollen vertreten sein von Luthers Zeit an die besten volksthümlichen Schriftsteller der neuhochdeutschen Periode unserer Literatur. So, um nur Beispiels halber einige zu nennen, sowohl die eigentlichen Classiker, diese reichlicher im mehrbändigen Lesebuch für Stadtschulen, minder reichlich im einbändigen Lesebuch für das Dorfkind, als auch diejenigen Nichtclassiker, die man Classiker des Volksschullesebuchs nennen möchte, an der Spitze Uhland und Rückert, unsere Meister in der poetischen Erzählung, und neben ihnen Schwab, Kerner, Chamisso, Bürger, Gellert, Pfeffel, Lichtwer und andere, und wieder die hervorragenden Meister volksthümlicher Prosa, vor allen Hebel, neben ihm Claudius, Stöber, Bizius, Dertel, Auerbach, Ahlfeld, Wichern und andere, der Vertreter der lyrischen Dichtung nicht besonders zu gedenken. Auf diesem Felde der literarischen Lesestoffe hat sich durch die nach und nach aufgesammelten vereinten Bemühungen vieler schon geradezu ein eiserner Bestand von Lesestoffen herausgebildet, die allgemein als besonders tauglich erkannt und in fast allen Lesebüchern zu finden sind. In Bezug auf die formelle Behandlung bei der Herausgabe ist hier nur noch zu fordern, daß die Texte der Lesestoffe im Stil durchaus mustergiltig, im Druck völlig correct und wenigstens die literarischen Stoffe ganz original, unverändert und unangetastet sind. Ob hingegen die literarischen Stoffe von den realistischen oder die prosaischen von den poetischen gesondert und in getrennte Abschnitte gebracht und nach welchen Gesichtspuncten das ganze Buch geordnet und gegliedert ist, das sind Fragen, die zwar auf die praktische Brauchbarkeit des Buches von großem Einfluß, aber in principieller Hinsicht ganz ohne Belang sind. Berechtigte Forderung der Zeit aber ist, daß das deutsche Lesebuch einen stark ausgeprägten deutsch-nationalen Zug habe. Nachdem wir in Deutschland durch Gottes Gnade und Fügung zu Einem Reiche unter Einem Kaiser geeinigt sind, dürfen auch unsere Lesebücher nicht, wie die der letzten Jahrzehnte vielfach, particularistische oder confessionelle Besonderheiten cultiviren; sondern sie müssen, indem sie alle staatlichen und kirchlichen Empfindlichkeiten durchaus schonen, alle berechtigten Eigenthümlichkeiten ehren und achten lehren, sie müssen einen allgemein deutschen Patriotismus, die Liebe zu Kaiser und Reich, wie die zu allen Fürsten und Stämmen pflegen.

Von äußeren Eigenschaften, um auch diese kurz zu berühren, müssen an einem guten Lesebuche gefunden werden: billiger Preis, damit die Beschaffung nicht

erschwert; guter großer Druck, damit die Augen der Kinder geschont werden; starkes Papier und fester Einband, damit das Buch seine sechs Dienstjahre (in kinderreichen Familien, wo es von Kind auf Kind vererbt, auch wohl viel mehrere) gut überstehe; ein nicht zu großes Format, damit es für Kinder handlich bleibe; und endlich muß aus praktischen Gründen das Lesebuch von der Bibel getrennt sein; sonst ist über dem anhaltenden und starken Gebrauche der Bibel das Lesebuch zerrissen und des Reizes der Neuheit entkleidet, noch ehe es in Anwendung kommt.

Wir schreiten ferner zu der Hauptfrage: Wie ist das Lesebuch zu behandeln? Das ist eigentlich eine grundeinfache Sache, aber es ist ihr ergangen, wie mancher andern einfachen und guten Sache: sie ist mit falsch angebrachter Kunst complicirt gemacht worden. *) Man sollte meinen, es bedürfte nur ein kurzes Nachdenken und Bedenken der vorliegenden Verhältnisse, so wüßte ein jeder ganz genau, was er in der Behandlung des Lesebuchs zu thun und zu lassen, zu erzielen und zu verlangen hätte. Unsere Kinder lernen lesen zunächst für die Schule, da ist es ein unentbehrliches Hilfsmittel; sodann aber ebenso gut für das Leben. Was wollen sie nun im Leben mit ihrer Lesefertigkeit? Nun der gemeine Mann soll ein volksthümlich geschriebenes Buch oder Blatt zunächst lesen können, demnächst soll er es lesend verstehen, d. h. er soll im Stande sein, sich daraus mit wirklicher Sachaufassung Belehrung, Erweiterung seiner Kenntnisse, Anregung bestimmter Gefühle u. dgl. zu entnehmen und so sich selbst Rechenschaft über das Gelesene zu geben, was eine gewisse Übung in der Arbeit des Denkens verlangt; endlich soll er im Nothfalle im Stande sein, auch andern etwas so vorzulesen, daß man ihm wenigstens ohne Widerwillen zuhört, und daß sein Leseton den Sinn nicht geradezu verbirgt, Aus diesen einfachen Dingen folgt unwidersprechlich, was wir in der Schule mit den Lesebuchstoffen vorzunehmen haben. Jedes gute Lesebuch enthält in Poesie und Prosa volksthümliche Stücke mannigfacher Art; selbst die schlechtesten enthalten genug für den, der mit Aufmerksamkeit liest. Die Kinder sollen diese Stücke lesen und zwar öfter lesen, wodurch allein eine gute Leistung erzielt wird. Dazu ist zweierlei erforderlich: des Lehrers Vorbild, daher man also die Stoffe vorlesen muß, und das Verständnis. Letzteres zu erzielen giebt es nur ein Mittel, das Durchfragen mit Erläuterung des Schwerverständlichen, veranschaulichende Verlebendigung alles dessen, was dessen bedarf, und Anleitung, die Anordnung der Gedanken und die Gliederung des Ganzen aufzufassen. Das Verständnis aber zu prüfen, giebt es auch nur ein Mittel: das freie Wiedergeben, welches zugleich eine ganz treffliche Übung im freien, zusammenhängenden Reden ist. So sind also die wesentlichen Glieder aller Lesestoffbehandlung: Vorlesen, erläuterndes Durchfragen, Anleitung zur Auffassung des Ganges der Hauptgedanken, Ueben im Lesen und freies Wiedergeben; das sind wahrlich keine großen Künste, auch wenn man hinzusetzt, daß dieses Schema nicht auf alle Arten von Stoffen ganz so anwendbar ist. Denn zunächst erfordern schon die verschiedenen im Lesebuche vertretenen Stilgattungen und Darstellungsarten eine unter sich nicht unwesentlich verschiedene Behandlung, worüber weiter unten einiges nähere gesagt werden soll. Außerdem aber ist das soeben aufgestellte allgemeine Schema der Lesestoffbehandlung offenbar nur für solche Stoffe bestimmt, welche einer eingehenderen Erklärung wirklich bedürfen; es ist das Schema für die sogenannte statarische Behandlung, wie man dieselbe mit einem von den Gymnasien entlehnten Ausdrucke jetzt zu nennen gewohnt ist, für den es leider keinen guten deutschen Ausdruck giebt. Daneben aber findet sich eine große Menge von Lesestoffen, die theils an sich so leicht sind, daß sie einer eingehenderen Erklärung nicht bedürfen, oder die anderntheils durch den vorausgegangenen Realunterricht sachlich so weit klar gelegt sind, daß sie einfach auf dem Wege des Lesens und Gliederns hinreichend verarbeitet und angeeignet werden können. Diese Behandlungsform nennt man dann mit einem ebendaher entlehnten Ausdrucke

*) Im Folgenden ist mehreres aus einem Aufsatze des Verfassers: „Einige Bemerkungen, Wünsche und Beobachtungen aus dem Gebiete des Sprachunterrichts“ entlehnt, der schon im „Schulblatt der evangel. Seminare Schlesiens,“ Jahrg. XXI. S. 402 ff. abgedruckt ist.

die Form des cursorischen Lesens. Bedeutet jenes Wort langsamer fortschreitendes, mehr am Worte stehbleibendes und verweilendes Lesen, so ist der Sinn dieses letzteren eigentlich laufendes, d. h. schneller fortschreitendes Lesen, wobei es zuweilen sogar beim bloßen Lesen und Lesenüben bewendet.

Wenn man nun aber glauben möchte, diese Sache sei so, wie sie dargelegt wurde, selbstverständlich und werde im wesentlichen überall richtig gemacht, weil sie so einfach ist, so erweist sich dies, wenigstens so weit die Beobachtungen des Verfassers reichen, doch leider vielfach als ein Irrthum. Ja der Verfasser hat Stimmen sehr geachteter und erfahrener Schulmänner gehört, die sich pessimistisch sogar dahin aussprachen, es möge das Erklären des Lesestoffs in unsern Schulen überhaupt wegfallen, weil es doch die meisten Lehrer nicht verständen und schlecht machten. Und man muß wirklich zugeben, daß nicht jedes Unterrichtsgebiet so reich ist an Sinnlosigkeiten und Caricaturen, die die Sache auf den Kopf stellen, als gerade dieses. Allein die Sache ist entschieden nothwendig und gar nicht zu entbehren, wenn man nicht beim Gebrauche des Lesebuchs dem größten Mechanismus und allem Misverständnis Thor und Thüre öffnen will. Wir dürfen nicht das Kind mit dem Bade ausschütten, sondern wir müssen dem Uebel zu steuern suchen. Eben hiezu möchte es vielleicht dienlich sein, ehe wir dazu übergehen, eine richtige und zweckmäßige Behandlungsweise des Lesestoffs in ihren Hauptzügen zu skizziren, vorher einige der verbreitetsten Mißbräuche vorübergehend zu berühren.

Eine Art möchte man lieber von vornherein weglassen, es ist der grammatisirende Mißbrauch der Lesestoffstunden, der glücklicherweise wohl im Abnehmen ist. Das Lesebuch wird aufgeschlagen, etliche Male das betreffende Stück gelesen, und sofort ist der Lehrer mitten in Satzergliederungen und Belehrungen über Wortclassen, die ja freilich schon in der dreiclassigen Schule ganz unentbehrlich sind. Er aber füllt damit alle für das Lesebuch bestimmten Stunden, denn er weiß mit dem Lesestoff weiter nichts anzufangen. Hebel und Stöber, Krummacher und Bschöcke, Herder und Grimm, Uhland und Arndt haben zu keinem andern Zwecke geschrieben, als ihm Musterbeispiele für seinen grammatischen Unterricht zu schaffen, der, endlos im Lehm schreitend, ihm alle Stunden aufzehrt. Wie er auf der Unterstufe die Staubfäden der Lilie zählt, statt sich an der Blume zu erfreuen, so sind ihm selbst Gedichte nur zu grammatischen Belehrungen da, die doch wahrlich wie Wiesenblumen dem Auge zur Freude unter das nahrhafte Gras gemischt sind. Daneben giebt es, heiläufig bemerkt, auch Lehrer, die ein gutes Gedicht ganz geschickt zu behandeln und zu verwerthen wissen; sie haben aber daneben die sonderbare Meinung, es müßten die grammatischen Belehrungen vorzugsweise an Gedichte angeknüpft werden. Und doch ist zumal der Satzbau von Gedichten dazu sehr wenig geeignet; und doch empfindet jeder gesunde Sinn Abneigung gegen solches Zerrupfen der Dichtung. Geringe Prosa ist dazu gut genug und überdies sogar noch brauchbarer. „Das Schöne kommt her vom Schönen,“ sagt Rückert mit scherzender, wenn auch falscher Ableitung (denn schön kommt von scheinen her), „es ist zart und will geschonet sein wie Blumen edler Art.“

Aber das ist eine aussterbende Richtung, die in Ruhe sterben mag. An anderen Orten besteht der ganze Unterricht am Lesebuche, wie er auf den Stundenplänen „Lesen und Schreiben“ genannt wird, auch in Wirklichkeit in nichts weiterem, als in Uebungen im Ab- und Aufschreiben und daneben eben in Lesen. Es wird gelesen und immer wieder gelesen. Kind nach Kind steht auf und liest sein Pensum. Ob das Lesebuch ein gutes oder ein schlechtes ist, ist dabei so ziemlich gleichgültig. Der Lehrer hat dabei eigentlich nichts weiter zu thun, als immer neue Kinder aufzurufen, ein Schüler könnte das nöthigenfalls ebenso gut verstehen. Es wird von zwei zu zwei Minuten je ein anderer Schüler aufgerufen und „hurra, hurra, hop, hop, hop, gehts fort in sausendem Galop, daß Roß und Reiter schnoben und Kies und Funken stoben.“ Die Oberstufe der Schule liest dabei das Lesebuch von vorn bis hinten ohne Unterbrechung, nach dem Ende wieder von vorn anfangend, sieben oder zwölf Mal während ihrer Schulzeit durch. Ohne Absatz geht es aus einem Lesestück in das andere, durch Dick und Dünn, ohne Unterschied durch die verschiedenartigsten Dinge. Die Lesefertigkeit, die dabei erzielt wird, ist in der That meist groß, der Leseton

schlecht und leierig oder syllabirend, von sinngemäßer Betonung keine Spur. Es ist, um es kurz zu sagen, das cursorische Lesen auf die Spitze getrieben, wie es das statarische Lesen aufgezehrt hat. Wahrlich eine solche Lesestunde macht ihrem Namen Ehre; man weiß wenigstens, wovon sie so heißt; und wenn es im Unterricht am Lesebuche auf eine zweckentsprechende Anleitung ankäme zum Lesen ohne Mühen auf den Inhalt, dieses Ziel würde dabei gewiß erreicht. Und damit leidet eben auch die Lesefertigkeit selbst wieder, denn wohlbetontes Lesen ist nur bei öfter wiederholtem Lesen desselben Stückes zu erzielen.

Diametral entgegengesetzt ist eine andere Unart, die nicht, wie die soeben besprochene, der Trägheit der Lehrer, sondern oft dem redlichsten Fleiße ihre Entstehung verdankt, die aber doch eine Unart ist und großen Schaden stiftet. Es ist die Ueberwucherung des statarischen Lesens und des Lesestofferklärens; über endlosem Erklären kommt man nicht von der Stelle, man kommt nicht zum Lesen, nicht zur Bewältigung einer zur Sättigung hinreichenden Stoffmenge, und man ertödtet das Interesse der Kinder. Anstatt nur bei dem Schwierigen sorgsam still zu halten, im übrigen aber mit raschen Griffen und mit freiem Blicke vorzuschreiten, wird breit und langsam Wort für Wort vorgenommen. Umständlich wird der Begriff des Wortes festgestellt, seine historische Bedeutung und Entwicklung vorgeführt, Synonymen und Homonymen herbeigezogen, verglichen und unterschieden. Und dann werden diese Erläuterungen, die der Lehrer theils durch Fragen aus den Kindern herausgelockt, theils selbst gegeben hat, von den Kindern zusammengesetzt und von mehreren zusammenhängend wiedergegeben, was dabei einen wesentlichen Theil der sprachlichen Uebung am Lehrstoffe ausmacht. Oft muß dann auch diese Zusammenfassung vorgesprochen werden, und die Kinder sprechen dann die Begriffserklärungen zusammenhängend nach. Ist dann in solcher Weise der erste Satz des Lesestückes beendet, so werden die Kinder aufgefordert, den Inhalt desselben wiederzugeben, indem sie denselben erweitern und alles erwähnte erklärende Material, die veranschaulichenden Details und die Ergebnisse der Worterklärung mit aufnehmen; aus dem einen Satze entsteht ein größeres Sprachganzes in mehreren Sätzen, und es versteht sich für den Kundigen von selbst, daß diese Uebung auch in einer guten Schule und auch von den Besten nicht ohne vieles Nachhelfen des Lehrers zu Stande kommt; die Schwächeren thun es nur sehr unvollkommen und mit mühsamem Nachschieben nach. Jetzt wird der zweite Satz vorgenommen, und so geht es fort die langen und langweiligen Stunden hindurch bis zum Ende des Stückes. Der Schreiber dieses hat einmal einem solchen Kunststücke beigewohnt, das auf der Mittelstufe einer mehrclassigen Schule und zwar an einem sehr leichten erzählenden Lesestückchen ausgeführt wurde. Er hat dasselbe mit der Uhr in der Hand verfolgt; der Lehrer hatte in 55 Minuten drei, sage drei Druckzeilen erledigt und erntete das Lob seines Revisors für die fleißige und kunstvolle Arbeit. Auf diese Weise würden dann für eine kleine Erzählung von einer halben Druckseite 5—8 Stunden gebraucht, die sich auf 2—3 Wochen vertheilen. In der letzten Hauptzusammenfassung und Wiedergabe, in der das Stück die ganze Erklärung eingeschaltet mit enthalten muß, ist dasselbe auf den fünffachen Umfang angeschwollen. Das Interesse der Kinder aber ist gemeiniglich nach der ersten halben Stunde schon gänzlich ertödtet. Welche pädagogische Kunst und Weisheit vermag es wieder ins Leben zu rufen, nachdem die falschberühmte Kunst, die aber hier nicht rasend, sondern langweilig macht, es mit solchem Erfolge ertödtet hat. Dem Verfasser dieses stehen, wenn er beim Lesestoffe in Gefahr geräth, weitschweifig zu werden, wie zwei Warnungstafeln zwei der besten deutschen Balladen im Sinn; diese sind ihm in der Bürgerschule durch endloses Erklären oder vielmehr Zerklären und Breittreten dermaßen verleidet worden, daß er sie noch heute kaum wieder unbesangen zu genießen vermag; freilich haben ihm so die Fehler seiner Lehrer doch wieder etwas genützt. Aber bis zur Stunde noch ist diese Richtung im Sprachunterricht keineswegs verschwunden. Es sind meist nicht schlechte, unbegabte oder bequeme Lehrer, die ihr anhängen. Und es wird eine große und ehrenwerthe Arbeit von manchen an diese Dinge gewandt, daß es dem unbesangenen Beobachter nur weh thun kann, sie mehr Schaden als Nutzen stiften zu sehen. Man findet Bearbeitungen dieser Art über Lesestoffe auch hin und wieder in Schulblättern. Hey'sche Kinderfabeln: „Schwälchen

du liebes," „Wer räth mein Räthsel, wer ist so klug," „Frau Ente, was schwimmst du dort auf dem Teich," „Pferdchen du hast die Krippe voll" und ähnliche werden sprachlich von Wort zu Wort mit einer Gründlichkeit erwogen, wie sie der Ausleger des N. T. an die schwersten Stellen des Buches Hiob wendet; daneben wird sachlich eine Tiefe des Gedankens nach der andern aufgethan, an die der sel. Superintendent in Jätershausen nimmer gedacht hat, als er aus kindlichem Herzen für kindliche Herzchen diese Verschen schrieb. Des Sperlings dreiste Zudringlichkeit und Gefräßigkeit, des Pferdes großmüthige Freigebigkeit, des Fuchses verschlagene List, die des dummen Hahnes Hochmuth durch Räthsel kirt und in die Falle lockt, eben desselben klug berechnete Höflichkeit, die nicht Ente, sondern Frau Ente sagt, um zu bethören, alles das wird mit umständlichem Fragapparat aus den Kindern mehr als aus dem Texte herausgepumpt und zu Charakteristiken dieser Thiere zusammengestellt. Und statt die Thiere hier als Thiere reden und handeln, sich beschenken oder betrügen oder überlisten und in die Falle locken zu lassen, werden diese Vorgänge als Bilder des Lebens und Treibens der Menschenwelt ausgelegt, das die Kinder noch nicht kennen, mit seiner klugberechneten Höflichkeit, die der Eitelkeit schmeichelt, um sie dumm zu machen und auszubeuten u. s. w.; und es werden Lehren daraus gezogen, die auf eine den Kindern noch ganz ferne und fremde Zeit blicken. Und unglücklich zumal ist der Gedanke, solche für kleinere Kinder bestimmte Stoffe der Oberklasse noch einmal vorzuführen, um die Schüler mit den tiefen Gedanken zu überraschen, die der Lehrer noch herauszupumpen weiß. Vielfach wirkt zur Herbeiführung solcher Ausschreitungen noch ein anderer Grund mit. Die Stoffpläne vieler Schulen bestimmen für den Sprachunterricht der oberen Stufen neben anderen Lesestoffen und Uebungen einen kleinen Kreis sogenannter Normalstoffe, die besonders eingehend zu behandeln sind. Sind diese Stoffe gut ausgewählt, so kann man dagegen gar nichts einwenden. Kann nun aber ein Lehrer kein Ende finden mit solcher „besonders eingehenden Behandlung," und hat er keinen Blick für die feine Grenze, wo jeder Stoff durch längere Behandlung den Kindern nur verleidet wird, so ist die oben bezeichnete Gefahr vorhanden. Acht bis zehn Lesestoffe, meist noch dazu von geringem Umfange, kehren alle zwei Jahre wieder und verzehren, indem sie endlos in allen denkbaren Formen wiedergekaut werden, etwa den dritten Theil aller Sprachstunden. Und dadurch wird viel Nützigeres, insbesondere das kürzere inhaltliche Verarbeiten einer tüchtigen Anzahl anderer Lesestoffe und das so ganz unentbehrliche cursorische Lesenüben leicht überwuchert oder ganz unterdrückt. Sind freilich, wie dies hin und wieder auch vorkommt, im Stoffplane selbst z. B. für ein kurzes Lied von sechs vierzeiligen Strophen einen ganzen Monat lang je zwei Wochenstunden bestimmt, so ist der Lehrer außer Schuld, es sei denn, daß er den Lehrplan selbst entworfen hat. Auch in andern Fächern, beim geistlichen Liede, bei den biblischen Geschichten auf der Unterstufe u. s. w., kommt in Stoffplänen dieser Misgriff vor, daß für zu wenig Stoff zu viel Zeit zugemessen wird. Gerade die gewissenhaftesten Leute mühen sich dann manchmal im Schweiß ihres Angesichts, dem widerwilligen Stoffe so viel Gedanken und Uebungen abzupressen, daß wirklich acht Stunden damit ausgefüllt werden können. Daß dabei, je mehr und je länger gepreßt wird, desto mehr bloßes Gewäsch zu Tage kommen muß, das leuchtet von selbst ein. Wie unzweckmäßig aber, ja wie schädlich die an sich gar nicht verwerfliche Einrichtung der Normalstoffe in dieser leztgedachten Fassung ist, darüber ist, glaube ich, hier nicht nöthig, auch nur noch ein Wort zu verlieren. Was aber insbesondere die mit dieser Leseweise verbundene Art des Wiedergebens betrifft, so heißt das doch wohl alle gesunde Vernunft auf den Kopf stellen. Denn unmöglich ist doch wohl dies die Art und Weise zu lesen, zu der wir den gemeinen Mann ausbilden und das Volk anleiten sollen. Gründlich und mit Bedacht sollen diese lesen lernen, auch sollen sie wissen und sagen können, was sie gelesen, sollen das Gelesene einfach wiedererzählen können. Aber sich mit philologischer Genauigkeit in das Wort vertiefen und dasselbe pressen und sich über vorgelegte Prosastücke in erweiterter Form erläuternd aussprechen, das ist eine Kunst, die der gemeine Mann niemals üben wird, mit der man auch die Kinder nutzlos quält. „Sie suchen viele Künste und kommen weiter ab vom Ziel," das ist es, was man über diese ganze Richtung mit ihren vielen Abarten urtheilen möchte. Das Lesestück, welches doch unter gewöhnlicher

Voraussetzung als ein gut gewähltes und werthvolles zu betrachten ist, wird dabei mit einer Fülle von Arbeit und Gedanken des Lehrers überschüttet. Diese Gedanken mögen nun bei geistreichen Menschen recht geistvoll und interessant sein, bei gewöhnlichen Leuten werden sie meist platt und alltäglich ausfallen. Aber sie mögen nun gut oder schlecht sein, jedenfalls machen sie sich an dieser Stelle zur Ungebühr breit. Mir hat es immer scheinen wollen, als läge allen diesen Auswüchsen und Wunderlichkeiten in der Behandlung der Lesestoffe, ganz unbewußt aber darum nicht minder wirksam, eine und dieselbe treibende Ursache zu Grunde. Das ist, ehrlich herausgesagt, Geringschätzung des vorliegenden Stoffes und seiner Darstellungsform und Ueberschätzung der eigenen Erklärungen und der Gedanken des Lehrers. Nicht unsere klugen Fündlein und spitzfindigen Gedanken sollen wiedergegeben werden, sondern das Lesestück selbst, das aus der Feder eines bewährten Schriftstellers geflossen ist. Er und seine Schriften haben die Probe der Jahrzehnte bestanden, ich bin nur der tausendste unbedeutende K. oder N. Dann braucht man auch nicht die Citrone auszupressen bis auf den letzten Tropfen, um Stunden zu füllen, sondern man kann jährlich eine derbe Portion geistigen Nährstoffes aus einem guten Lesebuche verarbeiten. Und es ist doch auch eine anerkannte Thatsache, daß nicht dasjenige Kinder am meisten anzieht, was sie bis auf das letzte Jota durchgefaut und angeblich bis auf den letzten Punct verstanden haben, sondern was auch ahnungsvollem und zukünftigem Verstehen noch seine Tiefen unerschlossen übrig läßt. Wer von uns Aelteren versteht denn eine Schiller'sche Ballade oder sonst einen geistigen Stoff bis auf den letzten Punct? (Mathematische Lehrsätze sind selbstredend ausgenommen, für die sich aber auch kein Herz erwärmt.) Und wer mag ausgepreßte Drangen noch zur Hand nehmen? Nichts als Verleiden des Stoffes ist der Erfolg der unglückseligen Schulmeistergründlichkeit.

Nach der Betrachtung dieser Ausschreitungen und Abwege wird es an der Zeit sein darzustellen, wie denn nun die Behandlung des Lesestoffs in einer möglichst einfachen und zweckdienlichen Weise zu geschehen hat. Wir werden uns dabei kurz fassen können, wenn anders wir von den Fehlern anderer wirklich etwas gelernt haben. Vermeidung von Falschem ist immer schon etwas bedeutendes, und die Erkenntnis der Fehler wirkt stets ein Licht auf das Richtige. Die Darstellung der vorzuschlagenden Lehrweise soll aber der Uebersichtlichkeit wegen möglichst kurz sein. Manches, was zu einzelnen Puncten noch anzumerken wäre, mag lieber in der Form von Zusätzen nachfolgen.

Von vornherein erscheint mir auf Grund längerer Erfahrungen und Beobachtungen auf jeden Fall in der Volksschule, aber auch wohl meist im höheren Unterricht, jede Behandlung von Lesestücken als verfehlt, die der Regel nach eines mehrmaligen erläuternden Ganges durch das Lesestück bedarf. Der Volksschule dient nur das Einfachste: einmaliges Durchsprechen. Gutes Vorlesen wird den Anfang zu machen haben. Es schafft gewiß oft mehr, als schlechte Erklärungen, und giebt dem Lesen der Kinder ein Vorbild, welches durch keine andere Anleitung zu ersetzen ist. Dann folgt der durchfragende, zergliedernde Gang. Mit bescheidener Objectivität hat der Lehrer hier wie überall hinter seinen Stoff zurückzutreten; diesen wirken zu lassen und ihm dazu zu verhelfen, das ist seine Aufgabe. Er hat ihn dazu mit ruhiger Vertiefung vorher auf sich selbst wirken zu lassen. Das macht nur anfangs Mühe, es lernt sich rasch. Wo es aber nicht geschehen ist, wo mir mein heute zu behandelnder Stoff, Gedicht oder Prosa — gleichviel, nicht gefällt, da wird gewiß nicht viel aus dem Unterricht. „Wenn ihr's nicht (selbst) fühlt, ihr werdet's nicht erfagen,“ spricht Faust zu seinem Famulus und hat gewiß auch für dieses Verhältnis Recht. Das Durchfragen erkundet, wo der Stoff von den Kindern aufgefaßt und verstanden ist und wo nicht, wo den Worten klare Vorstellungen entsprechen, und wo sie fehlen. Da ist dort ein dunkles Wort zu erläutern, hier eine Vorstellung, die den Kindern noch abgeht, in Eile anschaulich vorzurücken, und auch die den Kindern geläufigen Vorstellungen sind in frischen, regen Fluß zu bringen und mit Leben zu erfüllen; das Abstracte ist durch concrete Griffe ins Leben zu veranschaulichen; beim lyrischen Liede richtet sich das Absehen vornehmlich darauf, daß die Grundstimmung, aus welcher das Lied dem Dichter floß, nach Möglichkeit bei den Kindern selbst erregt werde. Jeder Zug

der Erklärung hütet sich, vom Texte und vom Ganzen abzuleiten; das Streben nach dem Mittelpuncte, nach den Grundgedanken oder den Hauptthatsachen des gegebenen Stoffes ist überall maßgebend. Rasch mit wenigen geschickten Griffen, je weniger desto besser, strebt die Erklärung ihrem Ziele zu. Wer nicht in einer Stunde mindestens eine halbe Seite auch schwierigeren Prosastücks oder mehrere Verse eines Gedichtes mit allen Uebungen fertig schafft, der hat die Sache verkehrt angefaßt. Die natürlichen Glieder des Prosastücks wie die Verse oder Versgruppen des Gedichtes werden im Fortgange der Erklärung durch zusammenfassende Fragen bezeichnet, die aus den Einzelheiten die großen Gesichtspuncte und Hauptsachen herausheben und zur schließlichen Uebersicht vorbereiten. Erfolgreich wird dem gedankenlosen Lesen und dem achtlosen Brüten gesteuert, wenn die Kinder wissen, daß die Frage nicht ausbleibt: Was enthält der Abschnitt oder Vers? was erzählt oder beschreibt oder behauptet er? und daß der Lehrer dann die Hauptsache wissen will. Hier baut sich auch das Knochengestützte für das Wiedergeben auf, welches zuletzt nach wiederholtem Lesen eintritt. Beim lyrischen Liede wie bei manchen rein gedankenmäßig belehrenden Prosastoffen hat das Wiedergeben in ausführlicher Weise, welches an Umfang der Vorlage etwa gleich ist, zu unterbleiben; es genügt hier, wenn die Kinder die Folge der Hauptgedanken kurz angeben. Mehr zu leisten ist der Durchschnitt einer Oberklasse bei dreiclassiger Schuleinrichtung nie im Stande; kaum dürfte es bei der doppelten Stufenzahl die Mehrzahl einer Classe leisten. Verlangt man pressend mehr, so wird in der Regel auch das schönste Lied u. dgl. durch Ueberguß von lauem Wasser zu einem kraftlosen, wibrigen Brei aufgelöst. Erzählende Gedichte werden sofort nach dem Lesen in Prosa frei wiedergegeben; es ist eine Freude, eine ordentlich in Zug gebrachte Classe bei dieser Uebung zu hören. Erzählungen in Prosa, sie mögen nun in den Realunterricht einschlagen oder mehr idealen Gehalt haben, sowie Beschreibungen werden in ihrer ganzen Ausdehnung, abschnittsweise wie im ganzen, wiedergegeben, wobei die vorher aufgestellte Uebersicht des Inhalts den Faden und Anhalt zu bieten hat. Ueberall redet, wer von den Schülern auf eigenen Füßen des Ausdrucks stehen kann, so frei als er will; den Schwächeren aber ist unbenommen, sich so eng, als sie wollen, an den Wortlaut des Lesestücks zu halten. Frei wiedergeben heißt überhaupt, hier wie in allem andern Unterrichte, daß die Kinder eben Freiheit der Bewegung und der Rede haben. Das schwächere Kind, das sich an die Worte des Lesebuchs oder des Lehrers anklammert, darf nicht gehindert werden, dies zu thun. Und das ältere oder redefertigere Kind, das seinen eigenen Ausdruck wählt, darf man nicht zwingen, sich sclavisch an die Worte des Buchs zu halten. Kurz, es darf nicht heißen: So steht es im Buche, du sollst das aber mit deinen eigenen Worten sagen! und andererseits auch nicht: So steht es nicht im Buche, du sollst aber reden, wie das Buch redet. Schnell bildet sich dabei nicht nur bei dem Lehrer der Blick, sondern auch bei den Schülern das Gefühl für solche Stellen aus, die sich zum Wiedergeben nicht eignen; reflectirende Einleitungen und Schlüsse, Ausrufe mancher Art, Anreden an den Leser u. dgl. soll man von den Kindern nicht heraushaben wollen; jedes verständige Kind läßt sie aus natürlichem Gefühl weg, wenn man es nicht nöthigt, wider sein Gefühl zu thun. Dagegen haben die Kinder meist eine starke Neigung zur indirecten Rede; dieser muß entgegengetreten werden, weil die directe Rede viel kräftiger ist und viel mannigfacher im Satzbau. Auch bei Prosastücks ist die beim Durchsprechen entstandene kurze Inhaltsangabe, es sei in Form von Ueberschriften für die einzelnen Abschnitte oder in Form kurzer Sätze, ein geeigneter Gegenstand des Wiedergebens. Von des Lehrers Erklärung aber, dies bleibt Grundsatz, wird nichts wiedergegeben. Wie sollten wir auch neben guten Aufsätzen von Hebel, Schubert u. a., neben erzählenden Gedichten von Uhland u. dgl. unsere geringen Leistungen, Anmerkungen und Gedanken für werth halten, von den Kindern wiedergegeben zu werden. Geben doch, um das freie Zusammenfassen des unterrichtlichen Gesprächs zu üben, andere Unterrichtsfächer Gelegenheit genug, wo der Lehrer wirklich den Stoff hingiebt und lehrt. Fragen nach unsern Erläuterungen sind beim Lesestoffe nur insofern zulässig, als sie sich auf das Verständnis einzelner schwieriger Textstellen und dessen Darlegung richten. Das erweiternde Umschreiben und Umbilden der Lesestoffe hingegen schadet in doppelter Richtung; einmal entbehrt es der Freudigkeit und Sicherheit des Wiedergebens, die

dem schlichten Kinde der Volksschule nur so weit folgt, als es den Boden des Lesestückes unter seinen Füßen fühlt. Lasse man doch solche Künste den besser gestellten mittleren und höheren Schulen, die glücklicherweise selten vor andern nöthigen Dingen viel übrige Zeit haben, um den Sprachunterricht verschwenderisch auszustatten. Andererseits findet man häufig, daß neben solchen zeitverschwenderischen Künsten und wegen derselben einem viel nothwendigeren und wichtigeren Gliede des Sprachunterrichts die rechte Sorgfalt und Werthschätzung entzogen wird, nämlich der Pflege eines brauchbaren und verständigen Lesetones und eines guten Vortrags der memorirten Stoffe. Was ist das doch für eine schwer zu erreichende Leistung, und wie wird sie von manchem gering geachtet, weil man nur vor wirklich kundigen Ohren damit glänzen kann. Aber nicht nur die Bildung des freien Sprechens, sondern auch das gute Lesen beruht im Grunde auf dem Verständnis der Sache und dem für dieselbe geweckten lebendigen Interesse. Wo dieses letztere durch endloses Erklären ertödtet wird, da gedeiht auch kein guter Leseton. Mezeit aber wird es wahr bleiben, daß gerade der Ton, mit welchem jemand etwas vorliest, es sei ein Schüler oder Erwachsener, für geübtere Ohren einen fast untrüglichen Maßstab abgiebt für seine gesammte geistige Bildung. Nicht die Schreibweise allein mit ihrer Reinlichkeit und Sorgfalt sind, wie Diesterweg so treffend sagt, das Gesicht einer Schule, sondern ganz in gleichem Range ist der Leseton ein Maßstab für den Grad geistiger Bildung, der in ihr geschafft wird.

Nunmehr mögen die vorher zurückgehaltenen Einzelbemerkungen über das Erklären, das Wiedergeben und die Pflege des Lesens folgen. — Zunächst sei hier bemerkt, daß wir an theoretischen Anweisungen zur Behandlung des Lesebuchs wie an Bearbeitungen von Lesestoffen zum Behuf des Unterrichts eine Fülle von trefflichen Arbeiten besitzen; so Otto's bahnbrechende Schrift: das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache, Richter's Anleitung zum Gebrauche des Lesebuchs, Kehr's theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke, Büttner's Sprachunterricht in der Oberklasse der Volksschule und andere. Diese Schriften enthalten sämtlich auch Bearbeitungen wirklicher Sprachstoffe als Muster für die Unterrichtsertheilung, während Gude's Erläuterungen deutscher Dichtungen, Gözinger's Erklärung deutscher Dichtungen und in sehr ausgebreiteter Anlage Lüben und Nacke's Einführung in die deutsche Literatur (3 Bde.) diesen letztgedachten Zweck sich allein zur Aufgabe stellen. — In den erstgedachten Schriften ist auch Rath zu erholen über die verschiedenartige Behandlung der verschiedenen Gattungen von Prosa und Poesie, worauf hier des Näheren einzugehen der Raum verbietet. Denn natürlich gestaltet sich die Behandlung wesentlich anders bei erzählenden Stoffen, die ihren Faden in der Zeitfolge in sich selbst tragen und einer stark markirten Gliederung wenig bedürfen; anders bei beschreibenden, die meist eine strenge Disposition erfordern, um gefaßt und überblickt zu werden: eine ganz vortreffliche Uebung zur Schulung des Denkens und eine ausgezeichnete Vorübung, um den Aufsatz disponiren zu lernen; denn wie man nur an fremden Gedanken denken lernt, so lernt man auch an dem Auffuchen der Anordnung fremder Gedanken die eigenen anordnen und disponiren. Wieder andere Behandlung fordert das lyrische Lied, dem nie eine streng logische Gedankenfolge aufgedrungen werden darf; man muß ihm die Wellenbewegung seiner Gefühle ablauschen und diese in einfacher Form darzustellen suchen. Wieder anders bei allem, was didaktischer Art ist, und was überhaupt Gedanken entwickelt. Während die Fabel und Parabel nach Aneignung des Bildlichen meist noch einer Ausdeutung oder gar noch eines besonderen unterrichtlichen Ganges bedürfen, der den Lehrinhalt und die Anwendung herausstellt, fordert die abhandelnde Darstellung wieder vor allem eine sorgfältige Auslegung des Einzelnen und eine Herausstellung des Gedankenganges. Am weitesten dehnt sich der Umfang der Auslegung beim Epigramm, beim Lehrspruch und beim Sprüchwort. Ganz besonders dieses letztere findet in vielen Schulen nicht die ihm gebührende Beachtung. Aber was für eine Weisheit von Jahrhunderten ist doch in unsern Sprüchwörtern und sprüchwörtlichen Redensarten aufgehäuft. Es bedarf allerdings beim Lehrer wie bei der Classe einer etwas straffen geistigen Zucht, um das Sprüchwort und überhaupt das Sentenziöse zu behandeln. Aber schwer ist es nicht, und es lohnt über Erwarten. Den meisten Sprüchwörtern

und spruchartigen Dichtungen, die sich nicht von selbst erschließen, kommt man am besten mit der einfachen Frage und Erwägung zu Leibe: Auf welchen besonderen Fall und auf welche Verhältnisse ist wohl das Sprüchwort gemünzt? Denn das ist ja meist des Sprüchworts Art, daß es auf ganz concreten Bezügen und Einzelfällen beruht, daher es auch, unvorsichtig verallgemeinert, sich meist als einseitig und unzulänglich und als der Ergänzung bedürftig beweist. Ein gut gewähltes Beispiel macht die meisten Sprüchwörter rasch klar, weckt andere Beispiele, und ein Aufsatz ist dem verständigen Lehrer fertig, ehe er sich verfaß. — Daß zwischen der Lesestoffbehandlung mit der Mittelstufe und der mit der Oberstufe ein bedeutender Unterschied ist, versteht sich von selbst; aber ein wesentlicher, d. h. ein solcher, der das Wesen und die ganze Anlage betrifft, ist es nicht, sondern nur ein Stufenunterschied. Daß dort kleinere Schritte gemacht und überhaupt weniger Erklärungen gegeben, und daß dort leichtere, besonders erzählende Stoffe vorgenommen werden müssen, während hier Schwereres geboten, mehr erklärt, mehr verlangt und rascher fortgeschritten werden darf, ist selbstverständlich. Es wäre überflüssig, dies des Näheren auszuführen, namentlich weil diese Abstufung in der Ausführung sehr Sache des pädagogischen Tactes, der Hauptsache nach aber Sache des Lesebuchs ist, das für Mittelstufen und für Oberstufen besondere Bände mit besonderer Auswahl bieten oder im selben Bande das für verschiedene Stufen Geeignete besonders kenntlich machen muß. — Weiter sei auf etwas anderes mit Nachdruck hingewiesen. Die Erklärung der Lesebuchstoffe ist auch der Ort, um eine gewisse Anzahl sprachlicher Kenntnisse an die Kinder zu bringen, die schon in ihrer Vereinzelung meist großes Interesse finden, die aber in ihrer Gesammtheit ein ganz wesentliches Stück des Sprachverständnisses ausmachen. Wir meinen diejenigen Ergebnisse unserer historischen Sprachforschung, die einer solchen Popularisirung zur Zeit schon fähig sind. Was für ein Licht wirft auf das Verständnis einer Stelle häufig eine Bemerkung über die sinnliche Grundbedeutung eines einzelnen Wortes, über den ursprünglichen Sinn und die Anwendung desselben, über die historische Entwicklung der Bedeutung, kurz eine Beleuchtung mit dem Lichte der Etymologie. (Man denke, da Weiteres hier verwehrt ist, nur an Gemahl, richtiger Gemal von Mal = Gerichtsstätte und seine Beziehung auf die altdeutsche Form der Gheschließung, an Leumund, an Herzog, Herberge, an Fürst, an Kbnig und andere mehr.) Was für eine Geschichte haftet an manchem Worte, welche Erinnerungen läßt es in dem Kundigen anklingen, von denen manches, haushälterisch in den Unterricht gebracht, wahre Erfrischung verbreitet; selbst der gemeine Mann liebt es, sich neben alten Steinen und Bauten, neben alten Sitten und Bräuchen auch alte Wörter und Lebensarten ausbeuten zu lassen. Unseres Volkes Gemüth bewegt und bemüht sich um solche Dinge, es dichtet Sagen, um Namen auszudeuten und Bräuche zu erklären; und es ist empfänglich für all solchen Geruch der Vergangenheit. Und gälte dies den niederen Schulen, so lohnt es gerade in den höheren, in den oft aus Unkenntnis verachteten Wörtern der Mundart Fußtapfen uralter Zeit und tiefen Sinn aufzuweisen. Es würde so neben allerlei fremden und fernen Bildungselementen das Bewußtsein des herrlichen und reichen Schatzes gestärkt, der in unserer deutschen, d. h. ja volksthümlichen, edlen Sprache uns allen, den Geringsten mit den Höchsten und Vornehmsten gemeinsam ist; fürwahr in politischer wie in socialer Rücksicht ein wahrhaft kluges und heilsames Thun. Daneben mag noch an die Assonanzen und Alliterationen in der volksthümlichen Rede erinnert sein, die uns allen unbewußt angenehm ins Ohr fallen. Sind doch diese letzteren als ein Ueberrest einer uralten poetischen Form, beide als Zeugnisse einer früheren Zeit auf uns gekommen, der, was wohl lautete, noch ein ganz anderes Wohlgefallen erregte, als uns Kindern einer späten Zeit, in der die Lautschönheit schon so sehr verblaßt ist. Auch über diese Dinge finden sich bei H. Weber a. a. D. S. 147—174 eingehende und beachtenswerthe Bemerkungen; und es sei diese ganze Seite der Sache jedem Sprachlehrer hiermit wohlmeinend und dringend ans Herz gelegt. Denn neben anderem ist sie ganz besonders geeignet, die im Laufe der Jahrhunderte verbleichenden und absterbenden Formen der Sprache mit neuem Leben zu durchdringen. — Weiter ist die Behandlung der Lesestoffe der gewiesene Ort, um den Schülern je nach dem Maße der Stufe und der Schule das ihnen zukommende

Theil von Wissen zuzuführen erstlich über die gewöhnlichsten Darstellungsgattungen, die an concreten Stoffe und Beispiele anzuschauen sind. Was Prosa und Dichtung ist, was Erzählung, Beschreibung, was Sage, Märchen, Fabel, was Spruch und Lied, das muß selbst das Kind der einfachen Dorfschule wissen und unterscheiden lernen; in höheren Schulen mögen hinzutreten Begriff und Anschauung von Ballade, Romanze, Legende, von Parabel, von Ode, von Epos und Drama u. s. w. Ferner muß über die Formen der Dichtung je nach dem Standpunkte der Schule das Nöthige gelehrt werden; so über Reim, Strophe und Vers, über Versmaß u. s. w.; dies letztgenannte aber nicht nach der Art der antiken Metra, die unserer Dichtung doch nur aufgebracht sind, sondern nach der unserer Sprache angehörigen Eigenart (vgl. Vilmar's Metrik, herausgeg. von Grein; auch Kleinpaul's Poetik). Was Strophe, Vers und Reim ist, muß selbst das Kind der einfachsten Landschule wissen. In höher organisirten, z. B. in städtischen Bürgerschulen von mehr als 3 Classen hat auch Literargeschichtliches aufzutreten, freilich nicht in der mit Recht so verurtheilten und ganz verwerflichen Leitfademanier, sondern in einer höchst einfachen biographischen Form. Denn ohne Zweifel haben Gellert, Lessing, Göthe, Schiller, Körner, Uhland, Rückert, Hebel, Claudius und andere für das deutsche Volk mindestens dieselbe Bedeutung, wie Schweppermann, Grundberg, Seydlitz, Zieten und Blücher, wie Gutenberg, Dürer, Peter Hele, Humboldt und andere, die ein Stadtkind in seinem Geschichtsunterrichte kennen zu lernen pflegt. Und nichts ist leichter, als in einfacher kindlicher Form ein abgerundetes Lebensbildchen z. B. Gellert's zu geben, nachdem im Sprachunterrichte einige seiner Fabeln, in der Religionsstunde einige seiner Lieder betrachtet und gelernt sind. Bernaleken's leider fast vergessenes aber doch sehr beachtenswerthes Literaturbuch und Kriebitzsch's Vorstufe zur Literaturgeschichte haben uns in dieser Beziehung sehr gut vorgearbeitet und können warm empfohlen werden. — So viel über die Erklärung und was zu ihr gehört. Ueber das Wiedergeben, dem das öftere Lesen von Seiten der Kinder vorausgeht, welches Sache und Wort aneignen hilft, sei hier nur Eines bemerkt, was mehr nur ein praktischer Handgriff ist. Es war oben bemerkt, daß bei der Erklärung der meisten Lesestoffe von den Kindern mit Hülfe des Lehrers eine übersichtliche und kurz gefaßte Inhaltsangabe zu bilden ist. Sie soll den Stoff überblicken und beherrschen lehren und ist somit zugleich der Handleiter für die Reproduction. Man bildet solche Inhaltsangaben hauptsächlich in zwei verschiedenen Formen, die meist beide Anwendung finden können; es sind dies die Form der Ueberschrift und die Form des Nebensatzes; erstere ist die knappere (Uhlands Lied „der gute Kamerad,“ drei Strophen: des Kameraden Treue, Tod und Abschied), letztere ist die ausführlichere, aber auch die gemeinverständlichere; sie ist in unsern alten Dichtungen und Volksbüchern seit Jahrhunderten gebräuchlich. Die Aventiuren des Nibelungenliedes tragen ihre Inhaltsangaben sämmtlich in Nebensätzen mit „wie“ an der Spitze. Diese Inhaltsangaben nun, die in vielen Fällen auch öfter wiederholt und im Gedächtnis besonders befestigt werden, sind auch Gegenstand besonderer Uebungen; denn es ist eine treffliche, geistbildende und nicht ganz leichte Aufgabe für ein Kind, wenn es Inhalt und Gliederung eines größeren Lesestoffs zusammenhängend angeben muß, eine rechte Gewöhnung zum Lesen mit Bedacht und Ueberblick. Außerdem aber sind sie zugleich die rechten Handhaben der Reproduction. Auf das einfache Kahle: Erzähle das! oder: Sieh das wieder! versagen schwächere Kinder in der Regel. Sie fassen aber Muth zum Versuche, wenn man ihnen in Form einer Aufforderung kurz andeutet, was sie wiedergeben sollen. „Erzähle von des Kameraden Tode“ u. dgl. „Sieh wieder, wie Siegfried Kriemhilden zu allererst ersah!“ „Beschreibe, wie der Fuchs im Herbst im Ueberflusse lebt“ (nach Masius Beschreibung). Selbstredend werden diese Hülfen nur so lange geboten, als sie nöthig sind, und nicht etwa dem Dritten oder Vierten bei derselben Aufgabe ebenso ausführlich gegeben. Mit großem Nachdruck aber muß darauf gedrungen werden, daß das Wiedergeben, wo es dem Stoffe nach zulässig ist, auch wirklich gefordert werde. Sonst erzieht man ein achtloses und darum nutzloses Lesen. Es ist ein gewaltiger Unterschied zwischen zwei Classen, in deren einer stets gestreut und nie geschnitten wird, während die andere weiß, daß der Lehrer auch unverbrüchlich fordert, was gegeben worden ist. — Endlich muß auch der Lesevortrag

ein Gegenstand besonderer Sorgfalt sein. Häufig kommt er über dem zu vielen Erklären zu kurz. Und doch ist unsere Erklärung des Lesestoffs nur Mittel zum Zwecke und wird gar bald vergessen; ein gutes Lesen aber soll für das Leben anerzogen werden. Darum muß man der ganzen Classe das Bewußtsein einimpfen, daß gutes Lesen eine wirkliche Leistung und zwar eine schwere Leistung ist. Gutes Vorlesen des Lehrers und strenges Halten auf guten Leseton thun das meiste. Daß der Lesende mechanisch richtig und genau das liest, was dasteht, das ist das Elementare, und darüber muß die ganze Classe Wächter sein, d. h. jedes Kind muß genau nachlesen und sofort bereit sein, Lesefehler zu verbessern. Das geht freilich nicht ohne eine straffe geistige Zucht und gute Regierung der Classe. Wenn man aber weiter dann gewohnt war, als höhere Grade der Leistung logisches und ästhetisches Lesen zu unterscheiden und die Pflege des logischen Lesens der Mittelstufe, die des ästhetischen der Oberstufe als Aufgabe zuzuweisen, so ist damit in Wirklichkeit ziemlich wenig genützt. Zu richtiger Auffassung der Sache ist es zunächst wichtig zu bedenken, daß wir alle die freie mündliche Rede über das, was wir denken oder fühlen, ganz ohne Ausnahme richtig betonen. Hier sprechen wir nie die Hauptsache mit gesenkter Stimme, wie es so oft beim Lesen geschieht, nie verfehlen wir den Frageton, obgleich kein Fragezeichen dasteht u. s. w. Daraus folgt aber, daß auch der richtige Ton beim Lesen außer von der mechanischen Fertigkeit nur vom logischen Verständnis der Sache und von dem Grade abhängt, in welchem wir dieselbe mit dem Gemüthe ergaßt haben. Wäre dies alles immer völlig vorhanden, so würde auch der Lesevortrag stets ein befriedigender sein. Daraus folgt nun, daß zum logischen, d. i. verständnißmäßigen Lesen, wobei das Wichtige und die Spitzen des Gedankens betont, Gegensätze hervorgehoben werden u. s. w., am meisten die Erklärung beiträgt. Es ist auch durch Nachbessern am leichtesten zu erreichen. Was aber den Ausdruck des Gefühls und der Stimmung und ihrer Wandlungen im Lesetone betrifft, so sind der Sache hier ziemlich enge Grenzen gesetzt. Denn an und für sich schon eignet dem Lesen, das mit dem Buche in der Hand geschieht, nach keiner Richtung hin jene Höhe des Pathos und seines Ausdrucks, welche die dramatische Aufführung oder der freie declamatorische Vortrag zulassen, ja fordern. Das leidenschaftlichste Gedicht wird kühler vorgelesen, als declamirt. Sodann aber haben wir es mit Kindern unter 14 Jahren oder doch mit nur wenig älteren zu thun. Und diese leben zwar ein reges Gefühlsleben, aber sich in fremde Situationen zu versetzen und aus denselben heraus zu reden, das ist wenig ihre Sache, namentlich wenn es Situationen und Stimmungen der Erwachsenen sind. Für solche Schwingungen ist ihre Seele ebensowenig befähigt, wie ihr Kehlkopf vor der Mutation für die Stimmlage des Tenors oder des Basses. Hier bleibt dem Lehrer nichts übrig, als gut vorzubilden, und er muß sich zufrieden geben, wenn ihm die Kinder so viel nachbilden, als sie eben vermögen. Stadtkinder leisten darin meist mehr als Landkinder, Mädchen mehr als Knaben. Nützlich und drängen darf man hier weniger noch als anderwärts, es nützt nichts und erzeugt leicht Verstimmung. Namentlich bei Knaben von gewecktem Geiste habe ich hier oft das Gefühl gehabt, sie hätten wohl das Verständnis und die Modulationsfähigkeit der Stimme, um den Ausdruck des Gefühls zuwege zu bringen, aber sie wollten nur nicht. Und ich habe Scheu getragen es zu erzwingen. Denn ein rechter Junge schämt sich, das Gefühl kundwerden zu lassen, das ihn erfüllt, und zeigt es oft um so weniger, je stärker er es empfindet. — Daß die meisten dieser soeben gemachten Bemerkungen mit geringen Veränderungen auch auf den Vortrag von auswendig gelernten Sprachstoffen Anwendung finden, das leuchtet wohl von selbst ein. Darum sei hier nur bemerkt, daß es billig und recht ist, den Kindern im Laufe der Schulzeit eine angemessene Zahl deutscher Dichtungen, namentlich erzählende und Lieber, gedächtnismäßig und fest anzueignen. Selbstverständlich ist vor allem hierzu nur das Beste gut genug, und fables Zeug lernen zu lassen geradezu ein Unrecht. Auch Prosaisches zu memoriren wäre wohl wünschenswerth und nützlich, nur daß meistens die Zeit dazu fehlt. Diese Memorirstoffe müssen auch im Chor gesprochen werden, denn das Chorsprechen ist eines der besten Stücke aus Pestalozzi's Erbe und der sorgsamsten Pflege werth im Sprachunterricht wie in allem übrigen Unterricht. Es ist ein Mittel, die Classe beim Sprechen massenhaft zu bethätigen, während sonst auf

jedes Kind in jeder Stunde kaum eine Minute Sprechens kommt. Der Lehrer muß sein Ohr für diese Uebung besonders ausbilden, was nicht zu schwer ist. Der Geübte hört selbst die Fehler einzelner leicht durch den ganzen Chor hindurch. Mühe kostet es freilich, eine Classe zu wirklich gutem Chorsprechen heranzubilden. Aber dafür ist auch gut gepflegtes Chorsprechen ein vortreffliches Mittel geistiger und sprachlicher Zucht.

Wir kommen nun noch in Kürze auf das cursorische Lesen. Hier muß zunächst mit Schärfe ausgesprochen werden, wie nöthig dasselbe ist. Es ist eine oft gehörte Klage in diesem Bezug, daß die bloße mechanische Lesefertigkeit in neuerer Zeit gegen früher zurückgegangen sei, und daß es durch die Lautir- und Schreiblesemethoden und durch das Lesebuch hierin nicht besser, sondern schlechter geworden sei, als früher bei der Buchstabirmethode und ohne Lesebuch. Und diese Klage ist leider nicht so unbegründet, als man wünschen möchte. Freilich konnte die alte Schule auf die Pflege solcher äußeren Fertigkeiten ganz andere Massen von Zeit verwenden, als die heutige mit so sehr gestiegenen und so viel mannigfaltiger gewordenen Aufgaben. Aber wir müssen bekennen, daß aus unsern Dorf- und Armenschulen noch immer viele schlechte Schulbesucher abgehen, die nicht mechanisch fertig lesen gelernt haben; hier ist freilich die Schule nur zum geringsten Theil schuldig; aber auch unter unsern besser gestellten Schulen finden sich viele, vielleicht die meisten, in denen selbst auf den Oberstufen die Geläufigkeit des Lesens bei vielen Kindern nicht befriedigt. Schuld daran ist meist, daß trotz guter Lesebücher und vieler Sprachstunden doch viel zu wenig gelesen wird. Das viele Erklären des Lesestoffs und die Grammatik nehmen dem Lesen die Zeit weg. Dem gegenüber ist einfach zu fordern, daß in allen Schulen dem Lesen mehr Zeit gewidmet werde, sowohl beim statarischen Lesen als auch in besonders dazu angelegten Stunden für cursorisches Lesen; und dies so lange, als auf der betreffenden Schulstufe noch Mangel an mechanischer Lesefertigkeit verspürt wird; und wäre es die Selecta einer höheren Mädterschule oder die Oberclasse einer Mittelschule, sie ist dazu nicht zu vornehm, so lange der Mangel da ist — und das kommt vor, häufiger als man denken sollte. Zwei Stunden in der Woche, noch besser vier halbe Stunden sind dazu nicht zu viel; wenn man bedenkt, daß sich 30 bis 60 Kinder in diese Zeit theilen, so kommt auf den Kopf noch sehr wenig. Man muß noch ganz intensiv Chorlesen üben, wenn nur jedes Kind in der Woche mehr als fünf Minuten Uebung haben soll. — Nun versteht man unter dem Namen cursorisches Lesen eigentlich noch zweierlei, einmal das bloße Lesenüben ohne weitere Rücksicht auf den Inhalt, andererseits dasjenige Lesen, bei welchem das Ueben und die Steigerung der Lesefertigkeit Hauptzweck ist, die Rücksicht auf den Inhalt aber etwas zurücktritt. Das erstere, das bloße Lesenüben ist streng genommen nicht zu billigen und eigentlich nur ein Product der Nothlage, in der sich die einclassige Schule mit ihrem Helferverwesen befindet. Es findet in diesen Verhältnissen dann statt, wenn der Lehrer durch den directen Unterricht einer andern Abtheilung in Anspruch genommen ist und die eben lesende Abtheilung nur einem aus den älteren und besseren Schülern erwählten Helfer zur Aufsicht übergeben werden kann. Dieser vermag nichts weiter zu leisten, als daß er Lesefehler anmerkt und verbessern heißt, daß er zum Weiterlesen aufruft und zum Nachlesen anhält u. dgl. Wo der Lehrer die betreffende Abtheilung selbst leitet, da darf auch die Rücksicht auf den Inhalt nie ganz zurücktreten. — Cursorisch gelesen werden hauptsächlich die sogenannten realistischen Lesebuchstoffe, sowohl solche, deren Inhalt kürzlich im Realunterrichte behandelt worden ist, als auch andere, die dieser zur Zeit nicht berücksichtigt hat. Vorlesen des Lehrers ist hier wenigstens in der Regel und bei leichteren Stoffen nicht erforderlich. Zumal wenn die Kinder das Stück zu Hause durchgelesen haben (wovon man sich von Zeit zu Zeit einmal durch Fragen nach dem Inhalte überzeugt; übrigens hört ein einigermaßen geübtes Ohr dies sehr leicht), so lesen sogleich von Anfang die besseren Leser der Classe. Nicht Durchgelesenes allerdings soll in der Regel kein Kind vorlesen. Die Abschnitte beim Lesen bestimmt der Lehrer nach dem Inhalte, wenn er auch oft, um die Aufmerksamkeit rege zu erhalten und das Nachlesen zu sichern, an andern Stellen abbrechen und zum Weiterlesen auffordern muß. Ist das Ganze oder ein größerer Abschnitt öfter gelesen, so darf die Frage nach dem Inhalte auch hier nicht

ausbleiben; sie muß, wenn auch zunächst von älteren, im weiteren Fortgange auch von jüngeren und schwächeren Schülern beantwortet werden. Ebenso darf, wo nur der Stoff dazu geeignet ist, auch die Forderung des Wiedergebens (Erzähle, was du gelesen hast!) selbst beim cursorischen Lesen nicht immer fehlen. Volle Aufmerksamkeit auf den Stoff und Inhalt wird nur da erhalten, wo die Kinder auch vor dieser Forderung niemals ganz sicher sind. — Zuweilen kann man das cursorische Lesen auch durch Fragen nach den Hauptpunkten des Inhalts dergestalt gliedern, daß das Kind auf des Lehrers Frage mit dem zu lesenden Abschnitte antwortet; doch verträgt diese Form kaum öftere als zweimalige Wiederholung bei demselben Stoffe. Im übrigen wird eine gute Leistung auch beim cursorischen Lesen nur durch öfteres Lesen desselben Stoffes erreicht, wobei nur wieder Ermüdung und Ueberdruß vermieden werden muß.

Noch sei hier eine Bemerkung angefügt, deren Nothwendigkeit dem Verfasser oft entgegengetreten ist. Man findet verständige Lehrer, die einen guten Sprachunterricht erteilen; aber wenn sie eine Prüfung abhalten oder dem Schulaufseher ihre Classe vorführen sollen, so sind sie in Verlegenheit, was sie machen und was für Uebungen sie zeigen sollen; und auf diesem Wege kommen oft Kunststücke und Misgriffe zu Wege, die sie sonst nicht machen würden. Beim grammatischen und bei den schriftlichen Uebungen ist die Sache ziemlich klar, nicht so beim Leseunterricht. Man repetirt entweder Grammatik nach dem Leitfaden, oder man läßt vorgelegten Sprachstoff grammatisch analysiren. Man legt die Aufgabefeste vor, man stellt eine Aufgabe zur schriftlichen Bearbeitung auf der Stelle, man läßt die Kinder der niederen Stufen ab- und aufschreiben u. s. w. Aber was nun beim Lesebuche? das ist die Verlegenheit. Nun einmal heißt das Buch Lesebuch, und also ist Lesen die erste und Hauptübung, die an demselben vorzuführen ist. Mann für Mann und Abtheilung für Abtheilung oder, wenn die Zeit drängt, einzelne Lesen je ein handliches Stück, bald vom behandelten statarischen Stoff, bald vom cursorisch Eingeleiteten, bald von Unbekanntem. Daran sieht ein gewiegter Revisor sehr viel; meist kann man das einzelne Kind sowohl als den Stand der Classe im allgemeinen ganz und gar darnach beurtheilen. Demnächst kommt das Stoffliche: die Kinder sollen wiedergeben, theils was sie soeben, theils was sie vor Monaten gelesen haben; das giebt treffliche Uebungen, wenn man nur nicht unverständlich preßt; man muß zufrieden sein, wenn nur die Hauptsache gegeben wird. Auch wir Lehrer geben früher und vor Jahren Gelesenes nicht so eingehend wieder, als heute Gelesenes; aber die Hauptsache soll bekannt sein auch nach Jahresfrist noch, sonst hat die Lesestoffbehandlung nichts getaugt. Von anderen Sprachstoffen werden Inhaltsangaben und Uebersichten in Kürze gegeben. Von schwierigen Stellen, z. B. in Gedichten, denen eingehendere Erklärung gewidmet worden ist, sollen die Kinder kurz ihr Verständnis darlegen. Endlich kommt Vortrag der Memorirstoffe, einzeln wie im Chor; denn auch das Chorsprechen ist, wenn gut ausgeführt, eine Leistung, die den Sachkundigen wie das größere Publicum bei Prüfungen wahrhaft ergeht und erfreut. Im ganzen müßte es sonderbar zugehen, wenn man nicht mit Vorführungen aus der im Sprachunterrichte geleisteten Arbeit an einer einzigen Classe leichter eine Stunde als eine halbe Stunde Prüfungszeit ausfüllen könnte, so zahlreich sind die Uebungen, die sich zur Ausführung in der Prüfung eignen.

b) Wir kommen nun zu den schriftlichen Uebungen, die dem Sprachunterrichte der Mittel- und Oberstufe angehören. Dieselben bezwecken einerseits möglichste Richtigkeit der schriftlichen Darstellung, sowohl in orthographischer als in grammatischer Hinsicht, andererseits sollen sie einige Gewandtheit in stilistischer Beziehung erzielen.

Die Uebungen im Schreiben haben zwei Seiten, von denen nur die eine den Sprachunterricht angeht, die andere ist die kalligraphische. Erinnert sei aber hier, daß neben dem Sprachunterricht die Pflege des Schönschreibens wenigstens bis zum 14. Jahre durch die ganze Schulzeit hindurchgeht. Sie wird auch auf den Oberstufen von städtischen Schulen, sofern dieselben die bezeichnete Altersstufe nicht überschreiten, nicht ohne Schaden entbehrt; ist ja doch der Klage über schlechte Hand-

schriften in der Welt allezeit genug. Und dies rührt bald von Mangel an Uebung her, bald vom Gegentheil, nämlich davon, daß in den Schulen das Schreiben außer den Schönschreibstunden nicht in genügende Zucht genommen wird. Denn es kommt zuweilen vor, daß ein und derselbe Mensch wohl schöne Buchstabenformen kennt und auch wirklich schreiben oder besser gesagt malen kann, daß er aber daneben in schnell gefertigten Schriftsätzen oder in flüchtigen Notizen eine ebenso häßliche als unleserliche Hand schreibt. Hier muß, soll Hilfe geschafft werden, zweierlei zusammenwirken. Einmal muß der kalligraphische Unterricht auf der Mittel- und Oberstufe beide Schreibalphabete in geneitlicher Folge noch einmal durcharbeiten und sehr fleißig und sorgfältig einüben. Auch ist dies der Zeitpunkt, wo man gut thut, die breitere, kürzere und derbere Handschrift, die sich für die Unterstufe mehr empfiehlt (1: 3: 5), in die höhere, längere und fließendere Geschäftshand der Oberstufe (1: 4: 7) überzuführen. Es ist gerathener, zu diesem Zwecke im Stundenplane besondere Stunden auszuwerfen und einen eigenen Lehrgang einzurichten, als sich darauf zu verlassen, daß die weitere Uebung ohnehin gute Handschriften erzielt und daß alles, was in der Schule geschrieben wird, sorgfältig und gut geschrieben werden — soll. Für diesen Lehrgang würde der Verfasser, ohne dem Artikel Schreiben vorgreifen zu wollen, auch häufiges Tattschreiben anempfehlen und insbesondere rathe, im weiteren Verlaufe des Schönschreibunterrichts der Oberstufe ganz besonders darauf Bedacht zu nehmen, daß die kalligraphischen Schriftzüge auch wirklich in einen schnelleren Fluß gebracht und in eine fließende, gefällige, saubere und leserliche Geschäftshand umgewandelt werden. Im übrigen haben die sprachunterrichtliche und die kalligraphische Seite der Schreibübungen unter sich, was auch nicht anders sein darf, viele Berührungen, von denen die wichtigsten im weiteren Verlaufe noch werden erwähnt werden.

Sofern die schriftlichen Uebungen dem Sprachunterrichte angehören, haben sie die schon bei der Unterstufe bezeichnete Abstufung in Abschreiben und Aufschreiben, letzteres in unfreies und immer freieres Aufschreiben gegliedert, auch auf der Mittel- und Oberstufe. Nur ist die Abstufung mit diesen zwei oder drei Absätzen bei weitem nicht erschöpft, sondern sie gestaltet sich noch bedeutend vielgliedriger und mannigfaltiger vom eigentlichen einfachsten Abschreiben anfangend bis hin zum eigentlich freien Aufsatze.

Was zunächst das einfache Abschreiben betrifft, so bleibt dasselbe ein für allemal das Hauptmittel, durch welches die Kinder orthographisch schreiben lernen, indem sie sich die Wortbilder einprägen. Es läßt, außer im Umfange der Aufgaben, in sich selbst eine bedeutendere Abstufung nicht zu. Das Abschreiben von Schrift oder von Druck macht hier keinen Unterschied mehr; doch ist es für Kinder der Mittelstufe nicht ganz gleichgültig, ob von lateinischen oder deutschen Lettern und ob in lateinische oder deutsche Schreibschrift oder umgekehrt abgeschrieben wird. Hört man aber die zahlreichen und lauten Klagen über Mängel in der Orthographie selbst auf den obersten Stufen städtischer Volksschulen und selbst bis in das höhere und gelehrte Schulwesen hinein, so giebt es darauf nur die Antwort: es hat eben an hinreichend vielen und hinreichend genauen Uebungen im Abschreiben gefehlt. Die Aufgabe, Lesestoff auf das genaueste abzuschreiben, auch in Betreff der Zeichensetzung, muß eben, so lange jene Mängel in der Schule vorhanden sind und um ihnen mit Sicherheit vorzubeugen, eine täglich oder doch sehr häufig wiederkehrende sein. Sie ist allerdings weder geistreich, noch führt sie zu glänzenden Productionen in Prüfungen und Schausstellungen, aber sie ist nothwendig, und davon läßt sich nichts abmarkten. Es wird nicht überall gern gehört, aber es muß darum nur um destomehr betont werden: Abschriften aus dem Lesebuche in ein Heft, sauber und sorgfältig und zwar mindestens wöchentlich zweimal eine Quartseite Schrift, sind auf der Mittelstufe keiner städtischen Bürgerschule, keiner Töchter- und Mittelschule zu entbehren; und die einfachste Dorfschule bedarf ihrer ebenso, nur daß man hier aus Ersparnisrückichten meist nur die Schiefertafel anwendet. Und wo die Oberstufen noch orthographische Schwächen zeigen, da hilft nach aller Erfahrung der sogenannte orthographische Regelunterricht sehr wenig, und Dictate helfen noch weniger; es muß auch hier zu dem Mittel der Abschriften gegriffen werden. Unser ganzes Lesen und Schreiben beruht mehrentheils auf eingepägten Wortbildern; sie fließen uns beim

Schreiben wie von selbst aus der Feder, wir stützen erst, wenn wir etwas daran versahen, und fließend, ja fliegend läuft Zunge und Blick über das Bekannte, ja das Auge des Geübten läuft schräg in der Diagonale über die Seite und weiß ungefähr, was darauf steht; nur an unbekanntem Wortbildern stocken wir mit Zunge und Auge, nur bei ihnen sehen wir die einzelnen Buchstaben an und setzen die Laute zum Aussprechen zusammen. Und daher giebt es auch nur zwei Mittel, Fertigkeit im Schreiben und zwar im Richtigschreiben zu erwerben, das Lesen und das Abschreiben. Freilich hat die nachträgliche Einführung von Abschriften auf der Oberstufe auch ihre Bedenken und Schwierigkeiten, wo sie auf der Mittelstufe versäumt worden ist. Denn die Zeit, wo dem Kinde auch das mehr mechanische Thun noch Befriedigung gewährt, ist wenigstens bei geistig regsameren Kindern mit der Mittelstufe bereits vorüber. Aber das ist eben nur ein Grund mehr, zur rechten Zeit auf der Mittelstufe schon das Nöthige zu thun. Im übrigen erwächst aus solchen Abschreibungen keineswegs eine so große Correcturarbeit, als mancher wohl denken möchte. Die Abschriften auf der Schiefertafel in niederen Schulen corrigiren sich die Kinder sehr gut gegenseitig. Jedes Kind tauscht seine Tafel mit der des Nachbarn und vergleicht dessen Abschrift mit dem Lesebuche, wobei es die gemachten Fehler unterstreicht. Die Kinder thun dies gern und führen es meist sehr sorgfältig aus. Darauf geht jede Tafel an ihren Eigenthümer zurück, der nun die Fehler nach dem Lesebuche verbessert. Der Lehrer darf nur bei einzelnen Kindern nachsehen, namentlich bei solchen, denen er Nachlässigkeit zutraut. Ähnlich läßt sich die Sache auch da einrichten, wo die Abschriften mit Tinte und Feder in Hefte geschrieben werden. Wo aber der Lehrer die Correctur selbst vollzieht, da hat er keineswegs nöthig, jedesmal alle Abschriften durchzusehen. Er liest in unregelmäßigem Wechsel von jeder Arbeit nur einige Hefte, natürlich auch hier besonders solche von unzuverlässigen Kindern. Die andern sieht er an, ob sie sauber sind, und schreibt ein „Gesehen“ darunter. Die Fehler verbessert er keineswegs, sondern er unterstreicht sie bloß, und die Kinder verbessern sie nach dem Lesebuche. Auf diese Weise kann man bei einiger Uebung wohl 50 Hefte in einer Stunde, ja in einer halben Stunde abthun und doch alles nöthige dabei wirklich ausführen.

Auf diesem Grunde erbaut sich das Aufschreiben und namentlich die Correctheit des Schreibens. Auch die Aufschreibungen beginnen schon auf der Unterstufe und gehen von vornherein neben den Abschreibübungen her, bis diese zuletzt aufhören und jene allein übrig bleiben; sie werden während dieser langen Zeit immer freier und freier, bis sie sich im Aufsatze vollenden, den sie von lange her in vielen Abstufungen vorbereitet haben. Die Abstufungen der Aufschreibübungen beruhen einerseits darauf, ob das Kind den Stoff wörtlich inne hat, den es aufschreibt, und andererseits darauf, ob es denselben vorher geschrieben oder gedruckt gesehen hat oder nicht. Das Einfachste geschieht da, wo die Kinder einen Memorirstoff, sei es nun ein Gedicht des Lesebuchs, ein Kirchenlied, einen Bibelspruch, ein Katechismusstück oder dgl. sich aus Druck oder Schrift wörtlich angeeignet haben und es nun wörtlich genau mit Hülfe einer Reproduction der angeschauten Wortbilder aus der Erinnerung niederschreiben. Schwieriger wird die Sache einerseits, wo der Wortlaut nicht feststeht, andererseits wo das Kind das Niederschreibende zuvor nicht gesehen hat. Vielfach eignen sich zu Schreibübungen die bei der Lesestoffbehandlung entstehenden kurzen Inhaltsangaben. Dieselben enthalten meist nur Wörter, deren Gestalt im Buche zu sehen war, aber Satzform und Ausdruck sind doch, wenn auch eingeprägt, meist etwas freier, als wenn Auswendiggelerntes aufgeschrieben wird. Auch Wiedergabe des Lesestoffes in verkürzter Form ist eine ähnliche Aufgabe. Endlich aber ergiebt aller Unterricht ohne Ausnahme als Resultat gewisse Sätze und Zusammenfassungen, die sich zu Niederschriften für die Kinder eignen. Aus dem freien mündlichen Unterrichte entstanden, werden sie festgestellt und zusammenfassend wiedergegeben, ohne daß das Kind dabei Schrift oder Druck gesehen hat. So ein lehrhafter Gedanke aus dem biblischen Geschichtspensum oder aus dem eben behandelten Katechismusstücke, eine Regel im Grammatischen, eine sachliche Belehrung im Rechenunterricht oder eine Rechenregel, eine Beschreibung im Naturkundlichen oder Geographischen, eine Anekdote oder eine Uebersicht im Geschichtlichen, eine Beschreibung eines Apparats oder eines Experiments in der Physik u. s. w. Meist ist es auch in sachlicher Beziehung sehr

erwünscht, dergleichen Dinge schriftlich zu fixiren, was immer noch mehr klärt und befestigt, als bloß mündliches Wiedergeben. Hier aber interessirt uns nur die sprachliche Uebung. Und da ist es von hohem Werth, daß nach der alten und bewährten lateinischen Regel kein Tag ohne Zeile, d. h. ohne eine schriftliche Uebung sei. Es ist ein Vorzug der einclassigen Schule, daß sie ohne Unterlaß dazu nöthigt, während eine Abtheilung directen mündlichen Unterricht empfängt, die andern schriftlich zu beschäftigen. Das ist ein Wechsel und eine Uebung, die leicht und oft zu kurz kommt über dem vielen Reden, namentlich bei jungen Lehrern, die ihre Lunge noch nicht schonen gelernt haben, und die das Wesen des Unterrichts im vielen Lehren suchen, anstatt darin, daß die Kinder zu reichlicher Thätigkeit und Selbstbethätigung angeleitet und angehalten werden. Ganz besonders auf der Mittelstufe, deren Kinder ihres Alters halber noch eines reichlicheren Wechsels bedürfen und eigentlich mit keiner Sache eine ganze Stunde lang beschäftigt werden sollten, müßten in einer jeden Sprachstunde 15 bis 20 Minuten zu einer schriftlichen Uebung benutzt werden. Erinnerung sei hierbei auch noch, daß bei solchen Uebungen, je freier sie sind, desto mehr alle unbekanntes Wörter vom Lehrer an die Tafel geschrieben, alle weniger bekannten Wortbilder durch Buchstabiren im Gedächtnisse der Kinder aufgefrischt werden müssen. Fehler verhüten ist ja stets besser als sie verbessern; und dies gilt noch ganz insbesondere von Schreibfehlern, die sich eben dadurch einprägen, daß sie geschrieben und gesehen werden.

Es leuchtet wohl von selbst ein, wie nahe an die eben beschriebenen Uebungen der Aufsatz angrenzt, ja daß er mit und in ihnen eigentlich schon gegeben ist, und daß er durch alle Aufschreibübungen von lange her vorbereitet wird. Eine feste Grenze zwischen ihm und den leztbesprochenen Aufschreibübungen zu ziehen, ist nicht möglich; gewöhnlich findet man den Hauptunterschied in Neußerlichkeiten und namentlich darin, daß die Uebungen des bloßen Aufschreibens meist nur für den Ort und den Augenblick abgefaßt werden, während man den Aufsatz in doppelter Niederschrift erst im Unreinen anfertigt und dann, nachdem er einer bessernden Durcharbeitung unterzogen worden ist, in die Reinschrift bringt. Daß dies aber ein wesentlicher Unterschied nicht ist, liegt wohl auf der Hand.

Der Aufsatz pflegt bei jüngeren und weniger geübten Lehrern für eine Qual zu gelten. Einmal bringt er die niemandem willkommenen Correcturen, und sodann ist alle acht oder vierzehn Tage die fatale Frage da: was stelle ich nun für ein Thema? wo nehme ich nun wieder den Aufsatz her? Es ist nicht zu leugnen, daß diese Frage zu Zeiten wirkliches Kopfschmerzen machen kann. Sie macht es namentlich da, wo bei herrschendem Fachsystem der Sprachunterricht unbekümmert um die anderen Fächer als Einspänner wie mit Scheuklappen seinen eigenen Weg tragt, ohne um sich zu sehen, was sonst neben ihm in der Welt passiert. Das ist nun zwar nicht richtig; denn die stilistische Fertigkeit wird ja doch nicht etwa allein zu dem Zwecke erworben, um Aufgaben aus dem Gebiete des Sprachstoffs und Sprachunterrichts zu lösen. Vielmehr stellt den meisten Menschen gerade solche Aufgaben das Leben niemals, sondern es stellt meist sehr realistische Aufgaben; warum sollten wir nicht auch in der Schule aus allerlei Realstoffen Aufgaben für den Aufsatz entlehnen? Ja der Gedanke ist gar nicht so übel, daß abwechselnd aus allen Fächern des Lehrplans und beziehungsweise von allen Fachlehrern nach einander Aufsatzthemen gestellt und von den Schülern bearbeitet werden. Der Aufsatz, der in manchen Schulen sich in einer sehr ätherischen Sphäre zu halten beliebt, würde dabei sich mehr mit den realen Dingen des Lebens befassen lernen, für deren Behandlung doch die stilistische Fertigkeit wohl eigentlich erworben wird. Und nebenbei gesagt, würden auf diese Weise manche thörichte und verkehrte Aufgaben vermieden werden, von denen einige lächerliche Beispiele in aller Lehrer Munde sind. Aber man kann auch mit der Wahrheit behaupten, daß ein verständig betriebener Sprachunterricht völlig im Stande sein muß und auch wirklich ist, alle acht Tage ein gutes und brauchbares Thema für einen Aufsatz aus sich allein heraus zu liefern. Indessen ist die beregte Noth denn doch erfahrungsmäßig vorhanden, und deshalb mögen einige ausführlichere Bemerkungen über die Fundgruben der Aufsatzthemen hier eine Stelle finden.

Zunächst also ergibt der Sprachunterricht selbst, namentlich sofern er sich auf das Lesebuch bezieht, eine reiche Fülle von Aufgaben, die sich zum Aufsatz eignen. Für die Mittelstufe ist schon die Aufgabe, eine kleine Lesebuchgeschichte ohne Hilfe des Lesebuchs schriftlich frei wiederzuerzählen, eine hinreichende Beschäftigung. Im weiteren Fortgange kann man verlangen, daß eine längere Erzählung zweckmäßig gekürzt, oder daß eine kürzere ausmalend erweitert wird. Erzählende Gedichte in Prosa wiedergeben zu lassen, ist eine altbewährte gute Übung, und von einer gut geschulten Oberklasse kann man auch verlangen, daß dabei die vom Lehrer gegebene Erklärung geschickt mit eingeflochten und die Grundgedanken hervorgehoben werden. Weiter kommt dann das weite Gebiet der Nachbildungen mit mehr oder weniger bedeutenden Veränderungen an Form und Inhalt. Mit geringer Anleitung bringt man eine Klasse dahin, zu einer gelesenen Geschichte oder Fabel eine ähnliche zu erfinden, nach der Anlage einer gelesenen Beschreibung einen ähnlichen Gegenstand zu beschreiben, eine Geschichte, die vom Standpunkte der einen unter den handelnden Personen erzählt ist, vom Standpunkte und aus der Seele einer andern beteiligten Person zu erzählen u. dgl. Ferner sind die bei der Behandlung des Lesebuchs aufgestellten Inhaltsangaben und Gedankengänge zweckmäßige Gegenstände zu Aufgaben für den Aufsatz; Vergleichen von ähnlichen Lesebuchsgegenständen unter einander sind bei manchen Lehrern recht beliebt; einzelne Gedanken aus dem Lesebuche, die dessen werth sind, können ausführlicher dargelegt, mit Beispielen illustriert und bewiesen werden. In dieser Beziehung ist ganz besonders das Sprüchwort, der Sinnspruch und überhaupt alle Sprüchdichtung eine wahre Fundgrube von Aufsatzthemen. Mehr noch als die Sentenz ist hier das Sprüchwort zu empfehlen mit seiner körnigen und vielfach in Bilder gekleideten Weisheit; von der Bilderklärung ausgehend entwickelt man den Grundgedanken, bringt ihn zu bestimmtem Ausdrucke in unbildlicher Fassung, erläutert ihn durch Beispiele und Anwendungen, und der Aufsatz ist fertig. Daß auch der grammatische Unterricht in besser organisirten Schulen Aufsatzthemen hergiebt, sei hier nur erwähnt; freilich muß der vorausgegangene Unterricht ein guter und gewandter gewesen sein, wenn solche Aufgaben gelingen sollen. Aber das gilt ein für allemal bei allen Themen, daß nur die lebendig und interessant gewordene Sache Sprache schafft; haben wir das Interesse der Kinder für eine Sache gewonnen, so fließt auch der Stoff herzu, und der Aufsatz gelingt, Lehrer und Kindern eine Freude. Ist solches Leben nicht erzeugt, so kauen die Kinder an der Feder und kauen doch nichts heraus; der Aufsatz mislingt eben. Er hängt im tiefen Grunde an denselben Lebenswurzeln, wie die ganze Thätigkeit und Arbeit der Schule, und wird von denselben verborgenen Quellen genährt: nur „Lust und Liebe sind die Fittige zu großen Thaten“ nicht nur, sondern auch zu guten Aufsätzen. Auch die literargeschichtlichen Biographien geben gute Aufsätze, und ebenso kann man im Aufsätze zusammenstellen lassen, was die Klasse über Versmaß, Strophenbau, Reim und Reimfolge, über die Gattungen der Dichtung, über Alliteration und Assonanz, über einige der wichtigsten Redefiguren, über Bedeutung und Geschichte einzelner Wörter, über Ablaut und Umlaut gelernt hat u. s. w. Und selbst hiermit ist die Fülle der Themen noch lange nicht erschöpft, die sich ein guter und umsichtiger Sprachunterricht selbst beschafft. Vor allem sind schließlich noch die Anschauungsbilder zu erwähnen. Hat eine Schule solche, und haben die Kinder sie auf der Unterstufe gebraucht, so begrüßen sie dieselben, falls sie ihnen nicht durch schlechten Unterricht sind verleidet worden, auf der Oberstufe mit Freuden als alte Bekannte. Rasch knüpft sich ein Gespräch an, das das Bild überblickt oder eine einzelne Gruppe desselben eingehender behandelt, und der Stoff bedarf nur einer leichten Anordnung, um zum Aufsätze vorbereitet zu sein. Die Kinder freuen sich, wenn sie dabei inne werden, daß sie jetzt mit der altbekannten Sache doch noch ganz anderes anzufangen gelernt haben, als vor 4 oder 5 Jahren. Ebenso aber kann man andere noch nicht bekannte Gruppenbilder zum Zwecke des Aufsatzes vorlegen und behandeln lassen. Die ungewohnte Sache zieht die Kinder an, und sie empfiehlt sich für die Verlegenheitsfälle, die doch zeitweise einmal eintreten, ganz besonders. — Fürwahr, der Sprachunterricht ist, wenn er nur einigermaßen richtig betrieben wird, in sich selbst so reich, daß er es gar nicht nöthig hätte, bei anderen Fächern Anleihen zu machen, um seinen Bedarf

an Aufsatzthemen zu bestreiten. Aber es ist sachlich nothwendig, daß er auch andere Fächer mit seinen schriftlichen Uebungen berücksichtigt. Denn die Schüler sollen im praktischen Leben nicht Lesestücke umschreiben oder verwandeln, nicht Sprichwörter erklären oder Biographien von Classikern aufsetzen u. dgl., sondern sie sollen für den Bedarf des Lebens und über die realen Dinge schreiben. Und darum müssen auch andere Aufgaben Platz finden, die denen gleichen, welche das Leben stellt, und die die factischen Verhältnisse in der Welt berücksichtigen. Solche Aufgaben sind zunächst die aus dem Realunterricht, die zum Theil oben schon beispielsweise erwähnt wurden. Ueberall da, wo der Realunterricht sich zu besonderem Leben und regerem Interesse erhoben hat, da können auch Aufsatzthemen entnommen werden. Man kann historische Ereignisse erzählen, historische Personen charakterisiren oder vergleichen, Anekdoten wiedergeben lassen, die der Geschichtsunterricht mitgetheilt oder behandelt hat. Man kann Naturkörper beschreiben lassen, die im Unterrichte besprochen sind; Erzählungen aus dem Thierleben, physikalische Experimente oder Apparate, technische Vorgänge sind Themen für den Aufsatz. Aus dem geographischen Unterrichte können Schilderungen von Gegenden, Wohnplätzen, Verkehrsstraßen, von Seewesen und Industriezweigen, von Volkssitten und Trachten u. s. w. zu Aufsätzen dienen. Auch bringt man wohl Stoffe ausdrücklich nur zum Behufe des Aufsatzes in den Unterricht, die sonst keine Erwähnung finden würden; und umgekehrt ist dann wieder der Aufsatz eine Gelegenheit, Dinge zu lehren, die sonst keinen rechten Platz haben, aber einen solchen, sei es überhaupt, sei es gelegentlich, verdienen. Hier gilt nur die Beschränkung, daß solche Stoffe nicht eine eingehendere sachliche Belehrung erfordern dürfen; denn selbstverständlich darf die Aufsatzstunde nicht zur realistischen Lehrstunde werden; man darf nicht zwei oder drei Stunden lang Sachliches lehren, um dann einen Aufsatz daraus zu machen. Auch bei diesen Stoffen finden sich solche, die denen gleichen, die im Sprachunterrichte sonst behandelt zu werden pflegen. In allen Schulen pflegt man zum Behufe des Aufsatzes kurze Geschichten vorzuerzählen, um sie nacherzählen und dann niederschreiben zu lassen. Auch Fabeln, Gedichte, Beschreibungen liest man so vor und verwendet sie ebenso. Ein gutes Lesebuch, ein anderes als das in der Schule eingeführte, ist so bei Verlegenheiten eine gute Fundgrube für Lehrer, die sich sonst einmal keine Hülfe wissen. Weiter aber sind äußere Erlebnisse oder Begebenheiten zum Aufsätze sehr geeignet, die der Schule oder dem Orte widerfahren und den Kindern bekannt sind. Wie oft fordert das Leben in Briefen und andern Schriftsätzen, daß wir Gehörtes wieder erzählen oder Erlebtes beschreiben. Hier ist der Ort für die Vorübung dazu. Die Schule, das Dorf, die Stadt haben ein Fest gefeiert, in der Nähe hat ein Manöver stattgefunden, ein Brandunglück, eine Volkszählung, ein Ausflug ist vorgefallen; es ist ein Bauwerk, ein Berg, eine Fabrik u. dgl. am Orte, der Lehrer ist mit den Kindern ausgezogen, eine Dampfmaschine, einen Hochofen, eine Gasanstalt zu besichtigen: alles das kann erzählt und beschrieben werden. Hier ist auch der Ort, die Briefform anzuwenden, die zu üben und öfter zu üben so wünschenswerth, ja nothwendig ist. Aber wie ungeschickt werden oft gerade hier die Themen gestellt! Da soll der Freund dem Freunde mittheilen, daß er die Freude gehabt hat, bei seinem Lehrer die Sumpfdotterblume kennen und beschreiben zu lernen; oder das Mädchen soll seiner Freundin schreiben, welches die verschiedenen Arten der Bindewörter sind, und was der Unwahrscheinlichkeiten, Unwahrheiten und Albernheiten mehr sind. Die deutsche Reichspost wünscht auch, daß unsere Kinder über das Adressiren der Briefe eine geordnete Anweisung erhalten, und es ist in der That sehr nothwendig, daß dies geschieht, ja daß in dieser Richtung noch viel mehr geschieht. Die Schule bedarf je nach dem Maße ihrer Organisation, die Bürgerschule mehr, die Dorfschule weniger, aber doch auch noch ganz dringlich einer Unterweisung über die im Leben am häufigsten vorkommenden Geschäftsaufsätze und Formulare. Eine Rechnung, einen Schuldschein, eine Quittung muß heute jedes Kind schreiben lernen. Für die Schulen der mittleren Stände tritt mehreres hinzu; städtische Kinder mögen einen einfachen Vertrag, einen Revers, einen Wechsel schreiben, ja vielleicht einen einfachen Anschlag mit Zeichnung und Beschreibung u. dgl. fertigen. Eine kurze erläuternde Besprechung ist dabei nöthig, die zum Theil auch im Rechenunterrichte vor sich gehen kann. Die Uebung aber kann

ebenso gut in der Schönschreibstunde gesehen. Geschäftsformulare sind gute Schreibvorlagen für die Oberstufe (die Mittelstufe soll nicht nach Vorlagen schreiben, die Oberstufe nicht zu oft), und die Abschriften davon werden dann als nutzbare Vorbilder im Schreibhefte mit ins praktische Leben genommen, wenigstens von den Kindern, die nicht mit dem Abgangstage Hefte, Bücher und Erinnerungen der Schule als eine verhasste Last von sich werfen — und daß deren die Mehrzahl werde, dahin wird doch jeder gewissenhafte Lehrer trachten. Im übrigen sei bemerkt, daß hier eine derjenigen Stellen ist, wo die Schule leichter als an vielen andern die Anerkennung und die Zuneigung der Eltern erwerben kann. Viele Dinge, die sie im Stillen schafft und wirkt, fallen wenig in die Augen; aber Schreibfertigkeit, namentlich solche, die praktischen Zwecken dient, ist den meisten Eltern ebenso augenfällig als wohlgefällig, namentlich solchen, die in diesem Punkte selbst schwach sind und es oft schmerzlich empfinden. In manchem Hause ist das zwölfjährige Kind Briefsteller, bei manchem kleinen Handwerker der kleine Sohn Rechnungsführer; die kleine Hand ist ja überbies zur Führung der Feder noch gefügiger, als die vor Alter steif gewordene, die alltäglich den Schaufelstiel, das Ruder, den Hobel oder die Holzart führt. Der Schreiber dieses ist überhaupt nicht der Meinung, daß abgesehen von den Ständen, in denen die schwere Nahrungsfürsorge regiert, die Schule bei so vielen Eltern so unbeliebt ist, als manche Lehrer zu klagen pflegen. Leistete sie nur mehr und erzöge sie nicht manchmal so verkehrt, sie genöthe mehr Liebe; und Fertigkeit im Schreiben und im schriftlichen Aufsetzen ist bei den Eltern eines der beliebtesten Stücke.

Wir kommen zu der Frage, wie denn die Aufsatzübungen äußerlich einzurichten und zu behandeln sind. Ganz feste und weitreichende Formen und Normen lassen sich allerdings hier nicht aufstellen. Nur die Grundbestandtheile der Behandlung sind so gut wie fest, nämlich Niederschrift ins Unreine, Reinschrift und Correctur. Alles übrige aber gestaltet sich je nach der Stufe und je nach dem Stande der ganzen Schule sehr verschieden. Es mag daher ein brauchbarer Gang beschrieben werden, neben dem sich die mannigfaltigen Abweichungen anmerken lassen. Da ist zuerst die Bildung des Aufsatzes. Sie ist nach den sehr verschiedenen Arten der Aufgaben ebenfalls sehr verschieden. Manchmal bespricht wohl ein geschickter Lehrer mit seiner Classe einen Lesestoff, eine Gedankenreihe, einen realistischen Gegenstand. Und wenn das Gespräch rasch hin und wieder geht, die Augen blitzen, die Geister aufmerken und lebendig sind und doch nichts merken, so sagt er am Ende: so Kinder, das war ein passender Stoff zum Aufsatz. Nun schreibt euch das Thema auf, und dann Glückauf zur Niederschrift in der Classe oder auch zu Hause. In den meisten Fällen ähnelt die Aufsatzbildung dem entwickelnden Gespräch, und die Zusammenfassung ergiebt den Aufsatz; so z. B. beim Aufsatz über ein Sprüchwort; der Lehrer entwickelt, die Kinder antworten und fassen dann zusammen; erst ältere und befähigtere, dann schwächere Kinder fassen zusammen und geben wieder, und dann heißt es: nun schreibt das auf zu morgen. In andern Fällen bedarf ein anderweit bearbeiteter Lehrstoff einer neuen Durcharbeitung und Anordnung, eines Ueberblicks oder einer Nachhülfe. Oder ein allen bekannter Stoff, ein Erlebnis, eine gehabte Anschauung wird entwickelt, geordnet und zusammengefaßt. Häufig ist es von großem Nutzen, das Gerippe der Disposition an die Wandtafel zu schreiben. Aber mit den sogenannten „ganz freien Aufsätzen,“ bei denen der Lehrer nur das ganz nagelneue und nie vorher berührte Thema stellt und dann den Kindern überläßt, sich den Stoff selbst zu sammeln, zu ordnen und zu gestalten, bei denen die Kinder ganz und gar „ihre eigenen Gedanken“ aufschreiben sollen, mit diesen Kunststücken, mit denen sich manche eitle Lehrer sehr viel wissen, ist es nach des Verfassers tief begründeter Ueberzeugung in der Volksschule durchaus nichts. Der Verfasser ist der Meinung, daß junge Leute bis zum zwanzigsten Jahre eigentlich „eigene“ Gedanken nur ausnahmsweise haben; ja selbst bei uns Aelteren ist die Frage über das geistige Eigenthum an unsern Gedanken, diesen Ausdruck im strengeren Sinne genommen, sehr schwer zu entscheiden. Er bestreitet im übrigen nicht, daß ein junger Mensch zwischen 15 und 20 Jahren schon soviel Gedankenstoff sich erworben und zu eigen gemacht haben kann, daß man ihn durch ein geschickt gestelltes Thema wohl veranlassen darf, aus seinen Vorräthen alles zur Sache gehörige selbständig zu

sammeln und darzustellen. Er glaubt aber, daß selbst auf unsern höheren Schulen mit solchen ganz unvermittelt gestellten Themen viel gefehlt, viel Schaden, Verlegenheit und Entmuthigung angerichtet und viel Phrasendreherei groß gezogen wird. Für unsere Elementarschulen aber, soweit sie mit dem 14. Lebensjahre abschließen, hält er jene Art, ohne vorausgegangene Besprechung, Sammlung und Gestaltung des Stoffes sogenannte freie Aufsätze zu fordern, für ganz verfehlt und sehr schädlich. Man sehe nur die erschrocknen Gesichter, wenn eine solche Aufgabe gestellt wird, die die Kräfte übersteigt, man sehe nur die Scheu vor dem Anfangen, man höre die Seufzer, man sehe die Thränen, wenn sich kein Anfang und kein Fortgang finden will. Selbst auf die Eltern erstreckt sich die Dual; sie werden um Nachhülfe angegangen und stehen dann vor der Frage, ob sie weiter zusehen sollen, wie sich das Kind unnütz quält, oder ob sie wider Recht und Gewissen nachhelfen sollen. Furcht und Angst, Schelten und Tadel, Schulstrafen und Schläge sind dann das traurige Finale des Schauspiels, das mit einer unberechtigten und fehlerhaften Forderung des Lehrers anfing. — Was nun die erste Niederschrift des Aufsatzes ins Unreine betrifft, der übrigens auf niederen Schulstufen auch noch Buchstabiren seltener Wörter vorangehen muß, so kann dasselbe sowohl zu Hause als in der Schule geschehen. In Armenschulen und in manchen Landschulen wird man nothgedrungen das letztere wählen müssen, weil die Kinder vielfach zu Hause keine Zeit oder doch keine Ruhe oder kein sauberes Plätzchen zum Arbeiten haben. Besser man opfert von der freilich kostbaren Schulzeit, als daß man fordert, was nicht zu erreichen ist, und straft, was ohne Schuld der Kinder unerfüllt geblieben ist. In allen andern Fällen ist die Ausarbeitung im Unreinen häusliche Aufgabe. Sie geschieht bei sehr armen Kindern auch wohl nur auf die Schiefertafel, sonst in ein Tagebuch oder anderes Heft von geringem Papier. Doch ist damit keineswegs ein Schmutzbuch mit subeliger Schrift gemeint. Vielmehr soll auch die erste Niederschrift sauber, weitläufig geschrieben und leserlich sein. Unsaubere und undeutlich geschriebene Conceptionen erschweren die Durchbesserung und geben niemals gute Aufsätze. Viele Fehler in der Reinschrift entstehen lediglich aus unleserlichen Brouillons. — Nun erübrigt die Reinschrift und die Correctur, die Aufeinanderfolge beider aber kann verschieden angeordnet werden. Nach dem Concepte beliebig und sogleich die Reinschrift anzufertigen, kann nur den oberen Classen von Schulen zugelassen werden, die das 14. Lebensjahr überschreiten. Und selbst hier ist es nicht rathlich. Denn eine große Anzahl träger Schüler verschiebt alsdann die Anfertigung des Aufsatzes bis kurz vor den Tag der Abgabe. Dann wird Concept und Reinschrift schnell hintereinander, oft zum Theil oder überhaupt gar kein Concept angefertigt, und dabei geht eine Hauptsache verloren, das ist die Zwischenzeit zwischen erster Niederschrift und Reinschrift, die Zeit des Nachbesserns, Zusetzens und Ausstreichens, die Zeit, in der der Aufsatz nachreift, in der er dem Verfasser fremder und objectiver wird, was für ein gedeihliches Nachbessern durchaus erforderlich ist. Selbst bei den ältesten Schülern und selbst bei vierwöchentlicher Aufsatzperiode thut man deshalb gut, sich acht Tage vor dem Fälligkeitstermin das Concept vorlegen und vorlesen zu lassen; es ist dies selbst für die Fleißigsten und Besten eine sehr heilsame Zucht. In der Volksschule, wo die regelmäßige Wiederkehr des Aufsatzes selten in längeren Fristen als in acht bis vierzehn Tagen geschieht, ist dies durchaus Regel, ja man thut gut, es wenige Tage nach Stellung der Aufgabe zu verlangen. Von langsamem Sammeln und Reifen der Gedanken ist hier noch nicht sehr die Rede, sondern nur von Aufschreiben dessen, was in promptu ist, und das wird mit der Zeit nicht besser. Diese Niederschriften also läßt man sich vorlesen, von dem einen Schüler dieses, von dem andern jenes Stück, und vollzieht dabei die erste Correctur, die sich in den Anfängen der Aufsatzübungen oft sehr umfangreich, gegen das Ende der Schulzeit in günstigeren Fällen sehr kurz gestaltet. Auf der Mittelstufe handelt es sich dabei vorwiegend um orthographische und grammatische Fehler, auf der Oberstufe um Mängel des Stils, der Darstellung und Anordnung. Dort thut man häufig gut, den Aufsatz eines der schwächeren Schüler in die Hand zu nehmen und Satz für Satz, Wort für Wort und Fehler für Fehler mit der ganzen Classe durchzugehen, durchzusprechen und durchzubessern. Dabei kann man, weil die Aufsätze untereinander noch sehr ähnlich und oft gleichlautend sind, auch die andern Kinder ein jedes

seine Fehler nachbessern lassen, und man hat die Gewißheit, wenigstens die meisten Fehler berührt und getilgt zu haben. Auf den oberen Stufen haben die groben Fehler nachgelassen. Hier liegt der Zweck des Vorlesens mehr darin, daß ein Kind hört, wie das andere sein Thema aufgefaßt und angefaßt hat, daß es von andern lernt und Vergessenes merkt und nachträgt, und daß der Lehrer sieht, wo sich Mängel des Verständnisses eingeschlichen haben, die vor der Reinschrift noch zu bessern sind. Oft wird man hier inne, daß einzelne oder alle einzelne Theile oder das Ganze falsch aufgefaßt oder schief angefaßt haben. Man sagt dem einen: das hast du vergessen, und dem andern: dieser Absatz taugt nicht und muß so und so verändert werden. Zuweilen sieht man auch, daß der ganze Aufsatz bei allen wesentlich mißlungen ist. Ein verständiger Lehrer tobt und schilt dann nicht, er fragt sich vielmehr, ob er es selbst versehen hat, oder welche ungünstigen äußeren Umstände auf die Classe hindernd eingewirkt haben, oder ob etwa das Thema selbst nichts taugte. Er entwickelt dann entweder von neuem und läßt noch einmal ausarbeiten, oder er verzichtet ganz auf die Reinschrift und stellt eine andere Aufgabe, was oft noch rathsamer ist als jenes.

— Nun folgt die Reinschrift. Besondere Anforderungen vom Stande des Sprachunterrichts sind an diese nicht zu stellen, sondern nur die allgemein pädagogischen und didaktischen: saubere Hefte, gute sorgfältige Schrift, Vermerk des Tages der Aufgabe und der Abgabe, geordnete Numerirung der Aufsätze, pünktliche Abgabe u. s. w. — Diese Hefte nun erhält der Lehrer zur zweiten Correctur und Beurtheilung, die er nicht in der Schule, sondern bei sich zu Hause vollzieht. Das ist nun eine vielberufene leidige Plage, und laut ist die Klage, daß es so wenig Nutzen bringt. Trotzdem wird es, solange bis man etwa Maschinen für diese Arbeit erfindet, jedenfalls nothwendig bleiben, und man muß einstweilen nur bedacht sein, die Mühe möglichst zu verringern, dabei das Nöthige doch zu thun und die Ausführung möglichst fruchtbringend zu gestalten. Um die Mühe möglichst zu verringern, die allerdings bei fehlerhaften und schlechten Arbeiten nicht gering ist, ist sorgfältige Handhabung der ersten Correctur vor der ganzen Classe das einzige und, wie leicht einleuchtet, auch das einzig erfolgreiche Mittel. Sie kann in fünfzig Arbeiten leicht fünfhundert Fehler, Verstöße, schiefe Auffassungen und damit viel rothe Tinte ersparen. Außerdem aber gehört dazu, daß die Classe zu großer Sorgfalt in allen schriftlichen Arbeiten angehalten wird. Nun aber kommt in der That das üble Nuß, so viele Aufsätze und noch dazu Schulkinderaufsätze und überdies vierzig bis fünfzigmal ein und dasselbe durchzulesen, durchzubessern und mit einem beurtheilenden Vermerk zu versehen. Dieser Vermerk kann in kurzen Prädicaten nach Art der Zeugnisse oder auch in Ziffern bestehen, und es sind ihm in Abkürzung das Datum der Correctur und der Name des Corrigirenden hinzuzufügen. Regel ist hierbei, so wenig als möglich wirklich zu verbessern, das meiste nur mit der bunten Tinte anzustreichen. Hierbei ist es sehr dienlich, 4 bis 7 verschiedene Zeichen zu gebrauchen, an denen die Kinder sofort ersehen, ob der Lehrer einen Fehler gegen die Orthographie oder gegen die Grammatik oder gegen die Interpunctiionsregeln, einen fehlerhaft gebauten Satz, ein fehlendes Wort oder einen schlechten Ausdruck u. dgl. hat anmerken wollen. So werden die Hefte den Kindern zurückgegeben und bei der Rückgabe das Nöthige mündlich vermerkt. Dies ist wieder eine Stelle, wo manche Lehrer aus Trägheit und andere aus Ungeschick viel edle Schulzeit todt schlagen. Einzeln wird jedem Kinde sein Urtheil verkündet, das es in seinem Buche ebenso deutlich lesen könnte, oft noch verziert mit viel unpädagogischem Lobes- oder Tadelsgeschwätz; und dann wird Fehler auf Fehler mit ihm durchgegangen, während die ganze übrige Classe eine, auch zwei Stunden lang unbetheiligt dasteht. Hier ist nur das Gegentheil richtig: es wird vor der Classe nur das zur Sprache gebracht, was eben für die Classe Interesse und Nutzen hat, also Fehler, die von vielen gemacht sind, und solche, von deren Besprechung alle etwas lernen können. Und diese Fehler muß sich der Lehrer bei der Correctur schon merken, indem er sie sich entweder auf ein Blatt notirt oder in den Heften durch ein besonderes Zeichen kenntlich macht. Das giebt eine wirkliche fruchtbare Besprechung bei der Aufsatzrückgabe, und man kann in einer halben Stunde die sämtlichen Hefte abfertigen. Es giebt überhaupt beim Aufsatz wie in allen Unterrichtsfächern eine Anzahl recht nothwendiger Belehrungen, die man in kein System

eingangen kann, und die man auf solche Weise gelegentlich beibringt. — Daß der Schüler die gemachten und angestrichenen Fehler unter dem Aufsatze verbessert, ist eine alte Übung, gegen die sich nichts einwenden läßt, wenn sie verständig gehandhabt wird. Anzumerken aber ist einerseits, daß sie nicht als Strafe erscheinen soll; und dies ist der Fall, wenn der Schüler für das falsch geschriebene Wort das richtige ungebührlich oft, zehn oder hundertmal, aufschreiben muß. Fehler soll man bessern, noch besser sie verhüten, aber man soll sie nicht bestrafen. Im allgemeinen ist es ja ganz verständig, daß der Schüler, der z. B. „stürzte“ geschrieben hat, sich das richtige Wortbild „stürzte“ durch fünfmaliges Schreiben fester einprägt. Sinnlos aber ist es, wenn er „Weise,“ „Seite“ oder „daß“ wiederholt schreiben muß, weil er an falscher Stelle „Weise,“ „Seite“ und „daß“ geschrieben hatte. Denn hier sind ja doch beide Wortschreibungen richtig, nur jede an ihrer Stelle; es hat also hier das Abschreiben nur Sinn, wenn der Zusammenhang wenigstens soweit mit abgeschrieben wird, als nöthig ist, um den Sinn des Wortes klar zu legen. Andernfalls muß das Abschreiben auf solche Fehler beschränkt werden, in denen wirklich ein ganz falsches, d. h. ein gar nicht vorhandenes Wortbild ist dargestellt worden; und daher muß man dem Schüler solche Fehler, welche er abschreiben soll, sogleich bei der Correctur durch ein besonderes Zeichen kenntlich machen.

Diese Besprechungen bei der ersten Correctur und bei der Rückgabe des Aufsatzes sind überhaupt eine sehr wichtige Sache. Richtig angefaßt vermögen sie alles zu ersetzen, was noch immer in vielen Schulen als orthographischer Unterricht zu einem besondern Unterrichtszweige gemacht wird, und was unter diesem Titel nicht wenig Zeit verzehrt, die man besser anwenden kann. Für uns steht es nach dem früher Dargelegten fest, daß man Orthographie durch Regeln nicht lernen kann, sondern daß sie nur durch die Anschauung und Einprägung der Wortbilder erlernt werden kann und auch wirklich nur so gelernt wird. Damit soll keineswegs gesagt sein, daß man nicht die orthographischen und heterographischen Erscheinungen der Sprache in Regeln fassen könnte. Den Beweis dafür liefert jeder Leitsaden und wir haben deren gute und schlechte mehr als genug. Aber das soll in der That gesagt sein, daß noch kein Kind durch solche Regeln zum Richtigschreiben ist gebracht worden. Wer aus dem muttersprachlichen oder fremdsprachlichen Unterrichte weiß, wie schwer ein Kind dahin gebracht wird, eine einfache Regel nicht bloß einzusehen sondern auch beim Schreiben zu beachten, der bedenkt sich neunmal, ehe er den Kindern der einfachen Volksschule zu neun Regeln, deren sie wirklich bedürfen, auch nur die zehnte aufladet, die vielleicht zu entbehren ist. Man möchte billig zweifeln, ob die Lehrer, die Kinder durch Regeln wollen zum Richtigschreiben bringen, sich die Sache in ihrer ganzen Tragweite jemals durchgedacht haben. Uns Erwachsene interessirt es in der That, daß die Dehnungen aa, ee, oo nur vor l, r, s und t stehen und das Dehnungs-h nur vor l, m, n, r und t. Aber verloren wäre das Kind, das sich beim schnellen Schreiben stets erst auf diese Regel besinnen müßte. Und, was schlimmer ist, man kann mittels der Regel wohl wissen, wo Dehnungen durch Vocalverdopplung oder durch h nicht vorkommen dürfen; aber man erfährt nicht, wo nun aa oder ah wirklich zu schreiben ist (vgl. Maal, Mahl und das alte Maal); und keine Regel giebt an, wo gedehntes i durch bloßes i, wo es durch ie, wo es durch ih und wo es durch ieh (Thier) zu bezeichnen ist; man müßte denn sämtliche Wörter ohne Ausnahme in eine Regel sammeln, die so oder so geschrieben werden, und diese Regel faßte entschieden kein Kinderkopf, noch weniger wäre er im Stande, sie zu behalten und schreibend zu beachten. Und ebenso ist es bei der Schärfung. Solche Regeln sind ganz trefflich geeignet, älteren Kindern, die im wesentlichen schon orthographisch schreiben, Uebersicht und dadurch mehr Sicherheit zu gewähren; kleinere Kinder orthographisch schreiben zu lehren, dazu sind sie ganz ungeeignet. Hingegen lehrt die Erfahrung in allen, auch in den niedrigsten Schulen, wo das Lesen und Abschreiben mit straffer Zucht geleitet wird, daß die Kinder dadurch mit fast völlig ausreichender Sicherheit richtig schreiben lernen. Es ist in der That ein besonderer orthographischer Unterricht in niederen Schulen weder nöthig noch erfolgreich. Vier- bis sechsklassige Schulen hingegen thun allerdings gut, wenn sie auf der Oberstufe die orthographischen Erscheinungen nach einem guten Leitsaden, wie ihn die meisten Schulgrammatiken enthalten,

in der angeedeuteten Weise einmal überblicken lehren; das trägt dazu bei, die orthographische Sicherheit sowohl zu erhöhen als fester zu begründen und die Wege zu weisen, wo man in zweifelhaften Fällen sich Rath's erholt. Zu diesem Zwecke sind auch die jetzt so verbreiteten orthographischen Wörterverzeichnisse sehr dienlich. Ganz unzweckmäßig hingegen als Mittel zum Erlernen der Orthographie ist eine Übung, die noch immer in schlechten Schulen und bei manchen Lehrern als solches gilt und angewandt wird, nämlich das Dictat. Ohne Zweifel ist es in allen Schulen eine nöthige Übung, daß die Schüler öfter einmal, etwa alle Monate oder alle vierzehn Tage, nach Dictiren rasch eine Niederschrift fertigen. Einmal fordert das Leben diese Fertigkeit entschieden, und zwar oft, in den Ständen, die überhaupt sich mehr mit der Feder befassen; und außerdem ist das Dictat ein guter und untrüglicher Prüfstein, wie es in der Classe mit der Rechtschreibung steht, und wie rasch ein jedes Kind die eingepägten Wortbilder zur Hand hat. Wie aber Kinder auf diesem Wege durch Dictate sollen orthographisch schreiben lernen, das ist doch wirklich in keiner Weise abzusehen. Kurz das Dictat ist ein Mittel zur Prüfung und eine Übung, aber in keiner Weise ein Mittel zum Lehren oder Lernen der Rechtschreibung.

Nun muß aber hierneben zugegeben werden, daß auch die einfachste einclassige Schule ohne eine gewisse kleine Zahl von orthographischen Regeln nicht auszukommen vermag. Dies kommt daher, daß es einige Erscheinungen in unserer Schreibung giebt, wo uns die Einprägung der Wortbilder durch Anschauung im Stiche läßt. Wegen der Fassung dieser Regeln kann auf jede brauchbare Schulgrammatik (Hermes, Gebr. Wezel u. a.) verwiesen werden. Hier genügt eine Angabe der Fälle und eine Andeutung der Gründe. 1) Wir haben eine Anzahl gleichlautender Wörter, meist je zwei, die je nach der verschiedenen Bedeutung verschieden geschrieben werden. Solche Paare müssen eingepägt und dabei muß gemerkt werden, welche Schreibungen und welche Bedeutungen einander entsprechen. Die Anschauung reicht hier deshalb nicht zu, weil sie durch den gleichen Klang eines Wortes von anderer Bedeutung getrübt und weil dadurch die Sicherheit im Schreiben gestört wird. Sonst wäre ja leicht zu merken, daß die Saite aus Därmen stets ai hat, die Seite am Körper und im Buche aber ei. Daher ist auch eine eigentliche Regel hier nicht vorhanden. 2) Nur ein besonderer Fall des Vorstehenden ist der Unterschied zwischen „das“ und „daß“, der noch dazu bekanntlich ganz willkürlich und unhistorisch ist. Hier ist eine eigentliche Regel nöthig, weil wir dasselbe Wort so sehr oft in beiden verschiedenen Schreibweisen sehen. Man baut sie da, wo etwas Grammatik gelehrt wird, auf den Unterschied des Artikels oder Pronomens und der Conjunction, und auf diesem Grunde ruht sie sicher und entscheidet zuverlässig. Wo diese Unterlage fehlt, also in der einclassigen Schule, heißt es: wo man für „das“ „dieses“ oder „welches“ sagen kann, schreibt man es mit s, wo nicht, mit ß; eine Auskunft, die allerdings manches misliche hat. Die Verwechslung von das und daß ist in niederen Schulen derjenige Fehler, der am schwersten auszurotten ist, weil ihm ohne Grammatik eben nicht beizukommen ist. 3) Auch der so ungeschichtliche und zwecklose Gebrauch der Großbuchstaben erfordert Regeln und macht einige Noth. Daß wir eben dieselben Wörter innerhalb des Satzes klein, im Anfange des Satzes aber groß schreiben, das ist noch sehr leicht zu fassen. Die Schwierigkeiten kommen erst bei den Anredewörtern und wenn Wörter anderer Classen substantivisch gebraucht werden. Hier ist noch dazu der Schreibgebrauch sehr streitig und unsicher, so daß wir nicht nur dasselbe Wort bald groß bald klein geschrieben sehen, sondern daß auch oft in demselben Buche gleichartige Fälle verschieden behandelt sind. Und was die Erhebung zum Substantiv betrifft, so werden es Kinder immer schwer begreifen, daß trinken ein Verb, die Handlung des Trinkens aber ein Substantiv sein soll. Nur gänzliche Beseitigung der Großbuchstaben als Zeichen der Substantiva kann uns hier helfen. 4) Schwere Mühe macht der Unterschied von ss und ß, der ja auch historisch so gründlich verfahren ist. Die Schwierigkeit stammt daher, daß wir in demselben Worte ss und ß beständig wechseln sehen, sobald dasselbe flectirt wird (Fluß, Flüsse, fließen, geflossen, floß). Hiedurch wird die Anschauung völlig beirrt, und es ist ohne Regel nicht auszukommen. Dem jetzigen, bekanntlich selbst sehr unrichtigen Schreibgebrauch entspricht am besten die auf das Syllabiren begründete Form der Regel:

Scharfes „s“ wird mit ss geschrieben, wenn es zu zwei Sylben gehört, mit ß hingegen, wenn es zu einer Sylbe gehört. 5) Endlich bedarf es der Regeln für die Trennung der Sylben beim Theilen des Wortes am Ende der Zeile. Der Grund ist ein doppelter; einmal ist der Gebrauch bei diesen Trennungen zum Theil sehr unsicher und willkürlich; außerdem aber sehen wir das einzelne bestimmte Wort doch nur ziemlich selten getheilt, so daß sich eine eigentliche und feste Anschauung nicht einprägt. Das Hauptgesetz, daß man nach Sprechsyllben theilt und nicht nach Sprachsyllben, ist übrigens einfach und in seiner Entwicklung sehr lehrreich. — Weitere Regeln außer den angedeuteten sind eigentlich nicht nöthig, doch ist es von Nutzen, wenn man die Kinder gewöhnt, naheliegende Ableitungen zu beachten, die Bezeichnung der Dehnung und Schärfung stets besonders ins Auge zu fassen (auf die Frage: wie schreibst du Knappe? antwortet das Kind ohne alles weitere bloß: „mit pp“; auf die Frage: wie schreibst du „heizen“? sagt es bloß: „nicht mit h“ u. dgl.) und endlich das Wort um eine Sylbe zu verlängern, wenn der consonantische Auslaut zweifelhaft ist. Das Letztere ist bekanntlich kein Mangel unserer Aussprache, sondern historisch begründet (mhd. wip, wibes = Weib) und die gegebene Andeutung erlebte auch die Frage über ig und lich, für welche viele einer eigenen Regel bedürfen.

b.) Wir kommen nun zu dem letzten Stück, auf welches mannigfache Bezüge im vorigen uns schon hingewiesen haben, zu der Grammatik. Sie hat ihre Geschichte im Volksschulwesen, wie auch die anderen Stücke. Bis um das Jahr 1830 war in deutschen Volksschulen, in denen keine fremde Sprache gelehrt wurde, von Grammatik kaum irgendwo die Rede. Das wenige, was von Belehrungen mitgetheilt wurde, die der heute üblichen Grammatik ähnelten, stand im Dienste der Schreibübungen und war an diese eng angeschlossen. Da kamen K. F. Becker's vortreffliche logisch-grammatische Arbeiten, und bald entstand bei ihm selbst wie bei einigen seiner fleißigen Schüler aus dem Elementarlehrerstande, K. J. Wurst an der Spitze, der Gedanke, hier sei das Mittel gegeben, um auch den Kindern aus dem Volke ein tieferes Sprachverständnis und eine gründliche logische Schulung zuzuführen. Was Becker theoretisch entwickelt hatte, das wurde von Wurst in sorgfältig abgestuften Lehrbüchern mit einem didaktischen Geschick popularisirt und elementarisirt, das man wohl meisterhaft nennen kann. Diese Lehrbücher fanden ungemeinen Anklang, erlebten zum Theil an hundert Auflagen, erzeugten eine Menge ähnlicher Nachbildungen und verbreiteten sich in großen Theilen von Deutschland bis in die einlassigen Schulen der entlegensten Dörfer. Sie haben Lehrern und Kindern viel Schweiß und Kopfschmerzen gekostet, und dabei wenig genützt, wohl aber vielen und großen Schaden gestiftet. Denn nach Beendigung des Lesen- und Schreibenslernens, für dessen Entwicklung übrigens Wurst auch Tüchtiges geleistet, verzehrte auf den Mittel- und Oberstufen der grammatische Unterricht die Mehrzahl der dem Sprachunterrichte zugewiesenen Stunden und brachte so den elementaren Fertigkeiten des Lesens und Schreibens in ihrer Entwicklung schweren Nachtheil. Die Sache hatte ihren guten Grund und war in der That, wie sie Wurst mundgerecht gemacht hatte, sehr verführerisch. Tag für Tag schlug der Lehrer den Leitfaden und die zugehörige Gebrauchsanweisung auf und nahm einen mäßigen Bissen zu sich; er hatte nicht nöthig, seinen Kindern weit voraus zu sein. Er gab ihnen das betreffende Stückchen von Belehrung und hatte dann sofort im Leitfädchen einen reichlichen Stoff zur Uebung, zur schriftlichen Beschäftigung in der Schule sowohl als zu Aufgaben für den häuslichen Fleiß. Da giengen dann die armen zwölfjährigen Kinder der einlassigen Schule nach Hause und hatten im Leitfaden angestrichen oder auf der Schiefertafel verzeichnet die Aufgabe: „Bildet 15 Satzgefüge, in denen ein Bedingungsnebensatz in der Form des fragenden Hauptsatzes ausgebrückt ist, z. B. Redet Geld, so schweigt die Welt.“ Die Aufgabe ist thatsächlich aus dem Sprachbüchlein für die einlassige Landschule. Und hätte man den Kindern noch einen Stoff gegeben, aus dem und über den sie solche Sätze bilden sollten! Aber man muthete ihnen zu, Stoff und Form zugleich zu finden. Und selbst wo man den Stoff gab, blieb es eine eide, trostlose, quälerische Arbeit, bei der viel an der Feder gekaut und viel geweint wurde. Da kam des armen Tagearbeiters oder des Kossäthen zehnjähriges Töchterlein nach Hause: „Vater, wir sollen 25 Concreta

und 25 Abstracta aufschreiben. Nenne mir doch ein Abstracta.“ „Dummes Ding, war die Antwort, was ist das, ein Abstracta?“ Man sollte es doch fühlen, wie wenig solche Uebungen und Aufgaben für Kinder niederer Stände passen, selbst wenn man nicht einzusehen vermöchte, daß sie ganz nutzlos sind. Aber es ist ein Erbe der Becker-Wurst'schen Zeit und der längst durch Scheidung getrennten Mische zwischen Logik und Grammatik, daß jene Aufgaben zum Sätzebilden immer noch da und dort in unsern Schulen wuchern. Ja auch die Unterscheidung von Abstracten und Concreten steht bei dem Capitel vom Substantivum noch immer in unsern Grammatiken, wiewohl sie doch offenbar, wenigstens so lange nicht Abstracta und Concreta verschieden declinirt werden, nicht in die Grammatik, sondern in die Logik und somit nicht in die Elementarschule gehört. Gegen diese logisch-grammatische Richtung nun, die auf dem Irrthum beruhte, die Formen der Sprache seien nichts anderes als Ausprägungen der formalen logischen Kategorien, erhoben sich die Vertreter der unterdessen herangewachsenen historischen Sprachforschung. Die Brüder Grimm, Rud. v. Raumer und Ph. Wackernagel waren die hauptsächlichsten Stimmführer. Die Aeußerungen Jak. Grimm's in der Vorrede zu seiner Grammatik sind allgemein bekannt. Freilich geschah es dabei nach einem leidigen, aber unverbrüchlichen Gesetze menschlicher Entwicklung, daß Mißbrauch und Uebertriebung auch das, was an der Sache gut und nothwendig war, in üblen Geruch brachten, und daß die Reaction nun wieder zu stark nach der entgegengesetzten Seite gieng. Wir sind aus dieser Oscillation noch heute nicht ganz zur Ruhe und wieder in die rechte Mitte gekommen.

„Theoretische Kenntnis der Grammatik wird von den Kindern nicht gefordert,“ sagte das preußische Regulativ für die einclassige Elementarschule vom 3. Oct. 1854, ein Wort, das viel Aergernis gemacht und viel sehr verkehrte Ausführung gefunden hat. Man übersah nämlich, daß das nicht von den Lehrerseminaren und nicht von den mehrclassigen Schulen gesagt war. Für diese letzteren wird Betreibung der Grammatik niemals ohne Schaden können entbehrt werden; und was den Lehrer betrifft, so steht im strengsten Sinne das fest, daß er um desto mehr von grammatischem Wissen und Können bedarf, je weniger er darin selbst unterrichten soll, und je mehr er durch die Verhältnisse seiner Schule genöthigt ist, ohne grammatische Unterweisung auszukommen. Und selbst für die einclassige Dorfschule war ja Betreibung der Grammatik keineswegs verboten, sondern nur als eine Sache bezeichnet, die nicht gefordert werden dürfe. Der Sache nach war das Richtige doch wohl getroffen, hätten nur Bestimmungen über das Lehren der Grammatik in mehrstufigen Schulen daneben gestanden. Die einclassige Schule kann auch im Sprachunterrichte ihren Kindern nur ein sehr geringes Maß von directem mündlichem Unterrichte, kaum 20 bis 25 Minuten in jeder Stunde, zuwenden. Sie hat für die Betreibung der Grammatik keine Zeit; thäte sie es doch, so würde sie nur Unzulängliches erreichen und dabei doch anderes nothwendige verkürzen. Es giebt auch glücklicher Weise Wege, um das, was von praktischem Können für ein Kind aus dem Volle wirklich nothwendig ist, auch ohne die Hülfe der Grammatik in hinreichendem Maße zu erreichen.

Die der Sache zu Grunde liegenden Verhältnisse, bei deren Erörterung sich auch Jak. Grimm's einschlagende Ausführungen werden berühren lassen, sind nun nach des Verfassers Anschauung folgende. Das Wesen der Grammatik ist offenbar Theorie; so erscheint sie gegenüber dem Schreiben und dem Sprechen, welche sich von ihr unterscheiden als Praxis darstellen. Diese sind praktische Uebungen und Thätigkeiten, jene bezweckt Einsicht und Verständnis; diese haben die Sache, jene hat ihre Gründe im Auge. Nun unterliegt es keinem Zweifel, daß wir alle unsere heimische Mundart mit ihrem Wortvorrath und ihren Biegungen, mit ihren Satzfügungen und Redewendungen vollkommen reden lernen ganz ohne Dazwischenkunft irgend eines theoretischen Elements. Wir lernen sie von der Mutter und durch unsagbar vielseitige Uebung im unmündigsten Alter. Ja wir lernen sie sogar richtig und vollkommen fehlerfrei sprechen ohne jede Theorie. Denn was wir mundartliche Fehler zu nennen pflegen, das sind nur die Abweichungen der örtlichen Mundart von der herrschend gewordenen hochdeutschen Schriftsprache; und

wenn ungebildete Leute wirklich fehlerhaft sprechen, so sind dies meist nur die Folgen davon, daß ihnen Hochdeutsch und Mundart fälschlich durcheinander fließen, weil sie des ersteren nicht hinreichend mächtig sind. Weiter kann auch die hochdeutsche Mundart ohne alle Grammatik und Theorie annähernd richtig gelernt werden für den mündlichen Gebrauch, wie das zahlreiche Leute beweisen, die aus ganz niederen Ständen und mit ganz geringer Schulbildung sich in höhere Lebenskreise und zu Wohlstand oder Reichthum hindurcharbeiten und dann vielfach, durch den Umgang mit Gebildeteren genährt, ein ganz correctes Hochdeutsch reden. Vom Schreiben des Hochdeutschen gilt dies auch noch in einem gewissen, aber bei weitem nicht in gleichem Sinne und Maße. Beweis hiefür sind die Dinge, die Jak. Grimm a. a. O. anführt: „Vor 600 Jahren hat jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewußt, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen lassen; in den Dichtungen eines Wolfram von Eschenbach, eines Hartmann von Aue, die weder von Declination noch von Conjugation je gehört haben, vielleicht nicht einmal lesen und schreiben konnten, sind noch Unterschiede beim Substantivum und Verbum mit solcher Reinlichkeit und Sicherheit in der Biegung und Setzung befolgt, die wir erst nach und nach auf gelehrtem Wege wieder entdecken müssen“ u. s. w. „Frage man einen wahren Dichter, der über Stoff, Geist und Regel der Sprache gewiß ganz anders zu gebieten weiß, als Grammatiker und Wörterbuchmacher zusammengenommen, was er aus Ubelung gelernt habe, und ob er ihn nachgeschlagen.“ „Wichtig und unbestreitbar ist auch die von vielen gemachte Beobachtung, daß Mädchen und Frauen, die in der Schule weniger geplagt werden, ihre Worte reinlicher zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen verstehen, weil sie sich mehr nach dem kommenden inneren Bedürfnis bilden, die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache aber mit dem Geistesfortschritt überhaupt sich von selbst einfindet und gewiß nicht ausbleibt.“ Wenn Grimm aber dann fortfährt: „Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d. h. ungelehrt, darf sich nach dem treffenden Ausdruck eines Franzosen eine selbsteigene, lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen,“ so trifft er doch wohl ein ganz klein wenig über das Ziel. In Bezug auf das Reden des Hochdeutschen hat er fast ganz Recht, in Bezug auf das Schreiben schwerlich.

Damit steht auch im Einklang der von den Griechen entlehnte alte Name der Grammatik; ἡ γραμματικὴ sc. τέχνη bedeutet eine Kunstlehre, die sich auf das Schreiben bezieht und zum Dienste der Schreibkunst betrieben wird. Das ist ihr Ursprung, das ist ihre Bedeutung von Anfang, so sind auch die Anfänge der deutschen Grammatik in den Arbeiten von Frangk, Jellamer, Clajus u. anderen beschaffen, es sind Hülfsmittel und Anweisungen, die deutsche Sprache richtig zu schreiben. Denn gewißlich hat J. Grimm darin Recht, daß der eigentliche innere Trieb und Quell der Sprache in der Schrift wie im mündlichen Worte einzig und allein der Geist, das innere Leben, das Genie ist, wie man es je nach der Beziehung nennen mag, und nie und nimmer die Grammatik. Aber schon in der Kunst und Fertigkeit der mündlichen Rede ist das Genie nicht ohne Fleiß, nämlich ohne literarischen Fleiß; wir nähren alle unsere mündliche Rede neben dem Umgangsgespräch durch Lectüre, durch Schrift und Druck. Ganz besonders aber ist auch der höchste Genius, der weltbewegende Gedanken in stürmender Rede verkündet, deswegen der Schrift und der kleinlichen Kunst der Feder noch keineswegs mächtig. Hier noch viel mehr bedarf auch das Genie des Fleißes, ja hier ist geradezu Fleiß das halbe Genie. Einem Feldherrn genie wie Blücher mag man seine mangelhafte Schreibweise nachsehen, er leistete Gewaltiges trotz alledem. Will aber das Genie in den gewöhnlichen Formen schriftlicher Rede sich bewegen, so kann ihm trotz alles himmelan gerichteten Fluges die simple und eintönige Arbeit der Elementarschule nicht erlassen werden.

Noch ist ein anderer Unterschied sehr geeignet, zur Klärung des Sachverhalts beizutragen; seine nähere Erwägung führt zu demselben Ziele. Es ist der Unterschied zwischen dem praktischen Sprachgefühl und dem theoretischen Sprachverständnis. Ohne Zweifel ist sowohl in Rücksicht auf die Erzielung der Sprachfertigkeit, als an sich selbst das Sprachgefühl viel höher zu schätzen. Es ist eben

das, was J. Grimm preist. Mit der Muttermilch und der Muttersprache eingesogen, durch tausendfältigen Gebrauch genährt, leitet uns das Sprachgefühl namentlich in der mündlichen Rede fast ausnahmslos sicher und gut; es führt auch unsere Feder beim Schreiben, und es führt sie richtig. Ehe das Wort den Zaun der Zähne überschreitet, hat es die Probe des Gefühls bestanden; oft sprechen wir es aus, wir fühlen aber sofort, das war nicht nach dem Geiste der Sprache, und wir bessern nach. Wir hören reden und fühlen dabei, so sollte es nicht heißen oder klingen. Wir lesen und wir bessern nach dem Gefühl, was wir geschrieben, oder auch was ein anderer geschrieben. Die Sprache ist eben ein Ausfluß des ganzen im Gemüthe geeinigten inneren Menschen. Aber es giebt doch auch Fälle, wo das Sprachgefühl irrt, und solche, wo es zweifelt und zweifelhaft bleibt. Hier muß der allgemein festgestellte Sprachgebrauch entscheiden; und damit sind wir sofort im Gebiete der gelehrten Sprachbeobachtung, der Sprachforschung, kurz der Grammatik. Es ist wahr, wir alle haben beim mündlichen Reden ziemlich wenig theoretisches Sprachbewußtsein, wir controliren alle die Worte der mündlichen Rede nur wenig mit Verständnis und mit Theorie der Sprache. Ja man kann zugeben, wir alle haben beim Schreiben ziemlich wenig grammatisches Bewußtsein, und kleinere Kinder, auch die Kinder der einclassigen Schule haben solches gar nicht. Allein das beweist doch nicht gegen die Behauptung, daß zum völlig correcten Schreiben etwas grammatisches Verständnis unentbehrlich ist. Es beweist einerseits nur, daß ein solches Kind neben der Bewältigung des Stoffes, mit dem es sich schreibend beschäftigt und von dem ihm die sprachliche Form noch so gut wie ungeschieden ist, nicht im Stande ist, noch ein gesondertes Bewußtsein von dem So oder So der Form zu haben und eingeprägte Regeln auf dieselbe anzuwenden; und daneben bestätigt es auch noch die bereits erwähnte Thatsache, daß es Mittel und Wege giebt, auch in sehr unvollkommen organisirten Schulen wenigstens das nothdürftigste Maß schriftlicher Correctheit ohne Hülfe der Grammatik zu erzielen. Was aber andererseits uns Aeltere und Gebildetere betrifft, so beweist es doch wohl nur, daß es uns gelungen ist, uns durch Verstandesarbeit und Uebung Regeln und Ausnahmen, Satzfügungen und Redewendungen bergestalt anzueignen, daß sie uns wieder in das unbewußt wirkende Gefühl übergegangen sind. Signet sich doch der Mensch in jeder Kunst, z. B. in der Musik, mit verständigem Nachdenken und vieler Mühe Handgriffe, Gänge, Läufe, Triller, Accorde u. dgl. an, die ihm nach und nach so zur andern Natur werden, daß sie ihm wie unwillkürlich von der Hand gehen.

Es dürfte zur Entscheidung der Frage zweckdienlich sein, eine Anzahl von Punkten zusammenzustellen, in denen sich augenfällig zeigt, daß völlige Correctheit der schriftlichen Darstellung ohne ein gewisses Maß von Sprachverständnis und grammatischem Wissen nicht möglich und mit bloßem Sprachgefühl nicht zu erlangen ist. Das Erste und Durchschlagendste ist hier immer die Interpunction. Man mag über den Werth oder Unwerth der heute fast allgemein geltenden Regeln über die Zeichensetzung urtheilen, wie man will, man mag auch beweisen, daß unsere besten Classiker nach andern Gesetzen interpungirten (vgl. Vernaleken in der Vorrede zum I. Bande seiner Schrift über den „Neuhochdeutschen Satzbau“), so viel ist jedenfalls sicher, daß man ohne einige Einsicht in die Logik unseres Satzbaues nicht im Stande ist, nach jenen Regeln richtig Zeichen zu setzen. Und daß die Zeichensetzung für das Verständnis unwichtig oder entbehrlich sei, das haben selbst die schärfsten Gegner der Grammatik in den Schulen niemals zu behaupten gewagt. Wie oft klärt ein zugefügtes Komma den ganzen Satz; wie oft macht ein fehlendes das Verständnis unsicher oder unmöglich; was für Sinnlosigkeiten und Mißverständnisse entstehen durch mangelnde Zeichen! Hier in der Zeichensetzung ist der Punct, wo die einclassige Schule ohne Grammatik stets das Mangelhafteste leisten wird; hierin wird sie es auch bei aller Schärfe und Zucht, die im Lesen und Abschreiben geübt wird, der mehrclassigen Schule, die ihre Grammatik gut treibt, niemals gleich thun. Nebenbei sei zur Beachtung bemerkt, daß diese Seite der Sache auf Betreibung der Satzlehre und auf Uebung im Zergliedern des Satzbaues als auf die Hauptaufgaben der Grammatik in der Schule ganz unverkennbar hinweist. Auch anderes wichtige liegt in der Richtung dieser Gedanken. Das Zergliedern der Satzgebilde, das Beleuchten, Bedenken und Bezeichnen des gegenseitigen Verhältnisses

ihrer Theile, der Sätze wie der Satzglieder, das Unterscheiden der Fälle, der Zahl- und Zeitformen, der Aussageweisen u. s. f. ist offenbar ein höchst wichtiges Mittel des genaueren Sprachverständnisses, also ein Haupthilfsmittel bei der Auslegung der Sprachstoffe ebensowohl, als bei der sprachlichen Production im Aufsatze und in allerlei Niederschriften. Und was will man denn für andere Mittel anwenden, um Schwierigkeiten und Dunkelheiten des Lesestoffs, verwickelte Satzfügungen und mehrdeutige Wendungen auszudeuten und klar zu machen, als fragende Zergliederung nach der Form logischer oder grammatischer Kategorien? Rasch werden solche Dunkelheiten klar, wenn die Kinder nur Subject und Prädicat richtig unterscheiden, die Fälle sicher kennen, Zeitformen und Satzfügungen betrachten gelernt haben. Beruht ja doch die ganze fragende Zergliederung des Lesestoffs auf der Weise grammatischer Zergliederungsfragen. Darum kann auch der Lehrer nicht leicht zu viel Grammatik verstehen. Weiter aber leuchtet wohl ein, daß den geläufigen Sprachfehlern, die aus der Mundart in das Hochdeutsche hinüberfließen, leichter beizukommen und zu begegnen ist, wenn ein gewisses Maß von Kenntnissen über Casus, Numeri, Tempora, Modi, Comparationen vorhanden ist, als mit dem bloßen consequenten Verbessern und Abgewöhnen, welches in niederen Schulen nothgedrungen wohl ausreichen muß: das Sprachgefühl muß durch Verständnis und Einsicht geklärt, gesteigert und befestigt werden. „Wegen hat den Genitiv“ ist eine viel schlagendere und durchschlagendere Form, als das stete Bessern an „wegen dem,“ das noch alle andern Fehler offen läßt, vorausgesetzt nämlich, daß auch die Declination des Artikels hinreichend fest eingeübt ist. Und die Regel: das Bindewort „daß“ hat „ß“, der Artikel und das Pronomen haben „s“, ist freilich viel besser, als die oben angeführte mangelhafte Form für die einclassige Schule. Und wie will man dem oft so fehlerhaften und bunten Gebrauche der Tempora in den Aufsätzen erfolgreich steuern, als durch eine geordnete Betrachtung der Conjugation.

Wir können die praktischen Schlußfolgerungen wohl ziehen. Die Zeit, wo man die deutsche Grammatik in den Schulen trieb, um dadurch den Kindern eine logische Schulung zu gewähren, um ihnen eine scharfe Zucht des Denkens angebeihen zu lassen, so zu sagen um den niederen Ständen auch ein Stück philosophischer Bildung zuzuwenden, diese Zeit liegt endgültig hinter uns und ist, wir hoffen es, unwiederbringlich. Ist die Grammatik rein um des formalen Zweckes, um der so genannten formalen Bildung willen da, so können wir sie ganz wohl entbehren. Formale Schulung des logischen Denkens schafft uns der Rechenunterricht vollaus genug, und neben ihm jedes andere Unterrichtsfach ohne Ausnahme, wenn es nur recht betrieben wird. Und wo es in diesem Punkte mangelt, da bringt es auch die Grammatik gewiß nicht ein. Nicht zu theoretischen Zwecken also, sondern zu rein praktischem Behuf ist die Grammatik da; sie steigert die Correctheit des Schreibens, und sie vertieft das Verständnis des Sprachstoffs und macht dieses beides schärfer und genauer. Demgemäß bedarf ein jeder Stand genau in demselben Maße grammatischer Kenntnisse und grammatischer Unterweisung, in welchem er genöthigt ist, Schriftsätze abzufassen oder dieselben mit größerer Schärfe zu verstehen und auszulegen. Die untersten Stände und der gemeine Mann können ihrer ohne großen Schaden beinahe gänzlich entbehren; die mittleren Volksschichten können ihrer nicht mehr entrathen; für die oberen Stände, als die lesenden und schreibenden, die regierenden, die sich aus Druck und Schrift belehren, die einen Theil ihres Lebens am Schreibtische zubringen, die Geseze auslegen und handhaben oder Schriftsteller erklären, für diese ist ein hohes Maß grammatischer Einsicht unabweisliches Bedürfnis.

Daraus folgt praktisch Folgendes: Die einclassige Schule für die Kinder des kleinen Dorfes und für die ärmsten Schichten der städtischen Bevölkerung kann der grammatischen Unterweisung entbehren; sie hat auch, wie bereits bemerkt, keine Zeit dafür. Die mehrclassige Schule und zwar mindestens von der dreiclassigen an muß grammatischen Unterricht ertheilen; sie hat denselben so viel als möglich nach praktischen Rücksichten zu gestalten. Höher organisirte Schulen aber haben ganz eigentliche und geordnete Lehrgänge der Grammatik durchzuführen; auch hier aber ist der Unterricht nicht sowohl auf grammatisches Wissen, sondern vielmehr auf

grammatisches Können hin anzulegen. Denn theoretische Betreibung der Grammatik, d. h. Betrachten der sprachlichen Erscheinungen nur aus Interesse am Betrachten und an der Sprache, es mag nun vom historischen oder vom logisch-philosophischen Standpuncte aus geschehen, kommt überhaupt keiner Volksschule zu, es ist Sache ganz anderer weitergehender Fachstudien. In der Volksschule hat sich alle grammatische Belehrung praktisch zu halten und zu gestalten. Daher muß ihr alles fern bleiben, was der wissenschaftlichen Betreibung der Grammatik angehört. Das ist besonders die geschlossene systematische Vollständigkeit der Aufzählungen, der Eintheilungen u. s. w. In der Volksschule soll nicht gefragt werden: welche Wortclassen sind noch vorhanden? welche Unterarten giebt es noch, um den vorhandenen Bestand vollständig einzutheilen und aufzutheilen? welche Verbindungen, welche analogen Fälle, welche Ausnahmen kommen noch vor? Sondern die Frage soll sein: welche grammatischen Belehrungen und Betrachtungen werfen für den praktischen Gebrauch Nutzen ab? Man muß sich auf das beschränken und das auswählen, was für das Verständnis des Sprachstoffs und für die genaue Richtigkeit des freien Aufschreibens Gewinn abwirft. Was die Zergliederung schwieriger Sätze erleichtert, was geläufigen Fehlern in der Schreibung, in der Wortbiegung, im Gebrauch der Fälle u. dgl. vorbeugt, was zu genauer Zeichensetzung anleitet u. s. w., das ist für die Volksschule der geeignete grammatische Lehrstoff. Andererseits muß vor einem andern Abwege gewarnt werden, das ist die Form der Definition. Die Sucht zu definiren hat überhaupt in unseren Schulen vielen Schaden angerichtet, in der Grammatik ist sie noch ganz besonders verwerflich. Was ein Satz ist, was Subject und Prädicat, was Haupt- und Nebensatz, was ein Genitiv und Dativ, was ein Modus oder Tempus, das definire man ja nicht! Es ist Unwissenheit und Mangel an Umsicht und Geschick, wenn es jemand versucht. Wer nur etwas weiter orientirt ist, der versucht es nicht erst. Denn es nützt nichts, es ist nicht möglich, und es ist entbehrlich: wahrlich doch Gegengründe genug! Man lege nur fünf Handbücher der Grammatik neben einander, die aber nicht von einander dürfen abgeschrieben haben, wie es freilich die leidige Sitte ist; und man vergleiche ihre Definitionen über die nämlichen Dinge: eine wahrhaft babylonische Sprachverwirrung! Man sehe, wie sie den Satz definiren oder den Begriff des Hauptsatzes oder den des Nebensatzes. Man prüfe diese Definitionen nicht an den beigegebenen, sondern an beliebig gewählten mannigfaltigen Beispielen. Es ist meist alles schief, ungenügend oder geradezu falsch. Ein Hauptsatz soll ein Satz sein, der für sich selbst einen vollständigen Gedanken giebt. Man prüfe die Wahrheit an Schillers Worten: Das ist's ja, was den Menschen zieret u. s. w. Ein Nebensatz soll keinen vollständigen Gedanken enthalten. Man vergleiche die Sätze: Ob er wohl kommen wird? und: Wenn ich ihn nur hätte! u. s. f. Die tiefsten Sprachforscher sowohl von der philosophischen wie von der historischen Schule erklären sich außer Stande, den Begriff des Genitivs oder den eines andern Casus, eines Modus, eines Tempus erschöpfend und zutreffend zu definiren. Aber manches Schulmeisterlein definirt ihn in seiner Unwissenheit ganz munter und freut sich königlich über seinen Quark. Die wahren Forscher begnügen sich, aus tausendfachen Einzelheiten und Beispielen den Gebrauch eines Casus oder Tempus nachzuweisen, die sprachlichen Erscheinungen zu beschreiben, gruppenweise zu sondern und zu ordnen und so den Begriff aufzubauen. Ebenso müssen auch wir den fruchtlosen Weg der Definition verlassen und den Weg der formalen Sprachbeschreibung immer entschiedener einschlagen lernen. Und auf den alten Einwand: Ja, wie sollen dann aber die Kinder Wortclassen und Wortformen unterscheiden lernen, wenn man sie ihnen nicht definirt? giebt es nur die Antwort: Lernen denn nicht eure Kinder Mark und Pfennige, Aepfel und Birnen, Käfer und Vögel und tausend andere Dinge ganz gut unterscheiden, ohne daß ihr sie ihnen definirt, durch Anschauung und Gebrauch? Warum sollten sie nicht Hauptwörter und Eigenschaftswörter, Zeitformen und Fälle auf ebenso elementarischem Wege unterscheiden lernen?

Die einclassige Elementarschule hat also einen Lehrgang der Grammatik überhaupt nicht durchzuführen. Dennoch bleiben auch die Kinder dieser Schule nicht ohne eine Menge von Anschauungen, die dem Gebiete der Grammatik angehören: Laut, Sylbe und Wort, Satz, Satzgegenstand und Aussage, Hauptwort, Geschlechts-

wort, Satzzeichen u. dgl. sind ihnen bekannte Begriffe. Und auch abgesehen von jedem absichtlichen oder irgendwie gesonderten Betreiben der Grammatik wirft jeder vernünftige Unterricht, ja in mancher Hinsicht sogar noch der schlechteste, eine gewisse kleine Quantität von grammatischer Einsicht ab. Es werden wegen der Großbuchstaben mindestens zwei Wortclassen unterschieden, Substantiv und Artikel. Die Grenzen des Satzes müssen beachtet werden, und so wird eine Vorstellung vom Satze erzeugt. Und stetig kehren beim Zergliedern und Auffassen die Generalfragen wieder: Wovon ist die Rede? Was ist davon ausgesagt? und lehren ohne Nennung der Namen die wesentlichen Satztheile, Subject und Prädicat, unterscheiden. Die Fragen wo? wann? wie? gehören zum täglichen Brote bei der Zergliederung jedes Satzgebildes; sie sind die Cardinalfragen nach den Erweiterungen des Hauptsatzes wie nach den Nebensätzen.

Die dreiclassige Schule und mehr noch jede höher organisirte wird sich nicht entschlagen können, grammatischen Unterricht zu ertheilen. Und sie wird gut thun, ihm einen geordneten Lehrgang zu Grunde zu legen und besondere Stunden, besser vielleicht halbe Stunden zuzuweisen. Die Form des sogenannten angelehnten Unterrichts in der Grammatik, bei welcher die grammatischen Belehrungen gelegentlich an den Lesestoff angeschlossen wurden, hat sich schlecht genug bewährt; es kam nie etwas rechtes, ganzes und geschlossenes dabei heraus, weil es an Zusammenhang fehlte und zu vieles dem Zufalle überlassen war. Zum Theil um die entwickelten Principien näher zu kennzeichnen, zum Theil weil ihm kein Lehrbuch bekannt ist, das seinen Anschauungen für diese Schuleinrichtung ganz entspräche, erlaubt sich der Verfasser hier einen Lehrplan kurz zu skizziren, der ihm zweckmäßig erscheint, und der sich ihm einigermaßen bewährt hat. — A. Allgemeine Grundsätze: Bei den meisten Belehrungen und Uebungen ist von passend gewählten Sätzen auszugehen. Auch die Wortclassen können nur in Sätzen zuverlässig erkannt und betrachtet werden. Man spricht diese Sätze vor oder schreibt sie an die Wandtafel. Auch enthalten viele Lesebücher Sammlungen von Sätzen zu diesem Zwecke. Man findet auch kleine Beispielgrammatiken (Stoy, Brümmer). In diesen Sätzen wird das zu Besprechende erkannt und kurz ausgesprochen. Diese Ergebnisse aber einzuprägen ist meist nicht nöthig, wenn es sich nicht etwa um besondere, weiter zu verwendende Regeln handelt. Denn die Kinder sollen die Sätze zergliedern, die Wörter, Fälle, Formen u. s. w. bestimmen können, aber nicht für alle diese Dinge Definitionen auswendig wissen. Ist dann an einer Reihe solcher Beispiele Sicherheit erreicht, so ist die Uebung an den bunt gemischten Sätzen eines Lesestückes fortzusetzen. Daß die Schüler dieses zergliedern und seine einzelnen Theile bestimmen können, ist der eigentliche Zweck. Hier Sicherheit zu erzielen kostet viele Zeit und nöthigt zu heilsamer Beschränkung des Stoffes. Es ist leicht, viel grammatischen Stoff zu lehren und klar zu machen, ihn einzulüben und fest zu machen kostet mindestens die dreifache Zeit, aber es ist nöthig. Man nimmt zu solchen Uebungen schon gelesene Prosastücke von geringem Werthe, niemals Gedichte. — B. Stoffvertheilung: Unterclasse: kein Unterricht. — Mittelclasse: einjähriger Lehrgang. Scheiden des einfachen (sogenannten nackten) Satzes in Gegenstand und Aussage. Scheiden des einfach erweiterten Satzes in Gegenstand und Aussage, dies beides mit den zugehörigen Erweiterungen. Herausfinden des Satzgegenstandes im engeren Sinne und ebenso des Ausagewortes aus ihren Erweiterungen. Hieraus ergiebt sich unmittelbar Kennenlernen des ausagenden Zeitworts, des Hauptworts als Satzgegenstand, des Geschlechtsworts, das bei ihm zu stehen pflegt, und des Fürworts, welches das Hauptwort vertritt. Das Erkennen dieser 4 Wortclassen und etwa auch noch das des Eigenschaftsworts ist besonders zu üben. Auch kann hier noch der sogenannte zusammengezogene Satz, d. h. der Satz mit mehreren Subjecten und mehreren Prädicaten betrachtet werden. — Oberclasse: zweijähriger Lehrgang. 1. Scheiden der einzelnen Erweiterungen im einfach erweiterten Satze. Uebung, auf jede derselben die betreffende Frage zu richten. Erkennen des Nebensatzes (äußerlich, an der Stellung des Zeitworts). Uebung, den Nebensatz in eine Erweiterung des Hauptsatzes zurückzuverwandeln. Umkehrung: Uebung, Erweiterungen zu Nebensätzen auszubilden. Uebung, auf den Nebensatz vom Hauptsatze aus die betreffende Frage zu richten. (Arten der Nebensätze werden nicht unterschieden und

benannt; sie werden nur durch die bezeichneten Fragen unterschieden.) Uebung im Zergliedern zusammengesetzter Sätze; Erkennen der Haupt- und Nebensätze, ihrer zusammengehörigen, aber getrennten Theile. Stellen der Fragen auf die Nebensätze und dann auf die Erweiterungen der Haupt- und Nebensätze. (Hier ist eine einfache Anweisung über den Gebrauch des Kommas zu geben.) Einfache Betrachtung einiger verkürzten und unvollständigen Sätze. — Alles wird beständig an Lesestücken geübt, die die Sätze in buntem Gemenge bieten. — 2. Ferner wird das Erkennen der Wortclassen weiter geübt und zunächst Umstandswort und Verhältnisswort hinzugenommen. Die Verhältnisswörter nach Fällen geordnet auswendig lernen zu lassen ist unnöthig; es genügt Ausrotten der wenigen mundartlichen Fehler. Zahlwort, Bindewort, Empfindungswort bedürfen kaum besonderer Betrachtung, wenn man nicht wünscht, daß die Kinder alle Wörter eines Lesestücks in Classen bringen können. Unterarten der Wortclassen werden nicht unterschieden. Dagegen ist es nützlich, zum Theil sogar nöthig, näher zu betrachten: die Bedeutung der beiden Artikel und den Geschlechtsunterschied; die Fälle und Zahlformen des Hauptworts, die Steigerung des Eigenschaftsworts und vom Zeitwort die Zeitformen, die Participien und Grundformen und die Aussageweisen. — Noch sei bemerkt, daß der Verfasser in niederen Schulen es vorzieht, die grammatischen Dinge mit deutschen Namen zu benennen. Diese Namen haben ja vieles gegen sich: sie sind sehr wenig feststehend; was der eine Hauptwort nennt, das nennt der andere Begriffswort und der dritte Nennwort; und alle diese Namen sind meist sehr einseitige Bezeichnungen, die das Wesen der Sache nicht erschöpfend benennen. Aber die lateinischen Namen werden in solchen Schulen doch gar zu übel mishandelt, als daß man es gern mit anhören möchte.

Schulen mit mehr als drei Classen, bis zu den sechs- und achtclassigen Bürgerschulen der Städte hin können sich ihren grammatischen Lehrgang in 6 Jahrespensen theilen und daher bedeutend mehr schaffen. Hier sei, ehe man mit den Arten der Bindewörter und der Nebensätze zu sehr ins Einzelne geht, vor allem die so interessante Lehre von der Wortbildung, auch die Betrachtung von Wortfamilien dringend empfohlen. Hier ist auch die Einführung eines Lehrbüchleins oder Leitfadens rätlich, an den sich dann alle Classenlehrer zu halten haben, und in dem die Penssen genau zu begrenzen sind. Wir haben von solchen Leitfäden und Schulgrammatiken eine übergroße Zahl, und es befinden sich sehr viele taugliche darunter, so daß von einem Lehrplane hier abgesehen werden kann. Siehe die Schriften von Bernaleken (Sprachbuch), Hermes (Unsere Muttersprache nach den neueren Ansichten), Gurcke, Lattmann, Damm und Miendorf, Panitz, Jütting, Lüben und vielen anderen. Nur darf, und das sei das Letzte, was hier bemerkt werden soll, der grammatische Unterricht niemals ein Leitfadenunterricht werden. Es ist ein elendes Ding um alles Abhaspeln solcher Leitfäden, aber am elendesten doch im grammatischen Unterricht. Es werden den Kindern eine Menge Dinge vielleicht mit großer Mühe und Kunst klar gemacht, und doch kommt kein Kind jemals zu der rechten Freude des Könnens, mit elendem Schieben, Drängen und Einhelfen wird alles vollbracht. Der grammatische Unterricht der Volksschule aller Stufen muß beim Entwickeln einen frischen und raschen Zug haben, Schlag auf Schlag die ganze Classe in Bewegung setzen und in reger Thätigkeit halten; er muß einer Kopfrechenstunde, ja einer Uebung im Wettrechnen ähneln. Daher verträgt es auch selten eine Classe eine ganze Stunde lang, und man thut gut, mit halben Stunden zu arbeiten oder mit den Uebungen zu wechseln. Sodann aber muß der Unterricht die Kinder an jeder Stelle möglichst bald vor solchen Stoff stellen, der nicht ganz und gar zum Zwecke zugerichtet ist, und sie zum selbständigen Zergliedern und Können anleiten. Das Kind muß ohne alles Fragen von Seiten des Lehrers Wort für Wort des Satzes seiner Wortclassen nach unterscheiden und Fall und Zahl, Zeitform, Personform, Grad u. s. w. bezeichnen können. Ebenso beim Zergliedern von Sätzen. Das Kind steht auf und liest seinen Satz, auf den oberen Stufen sein Satzgefüge. Sätze und Stücke, die noch nicht bewältigt werden können, läßt man einfach fallen. Wo aber an gewählten Beispielen die nöthigen grammatischen Begriffe bereits entwickelt sind, und so weit dies der Fall ist, da scheidet das Kind Hauptsätze und Nebensätze, theilt den Hauptsatz in Gegenstand und Aussage, scheidet den Satzgegenstand oder die Satzaussage von ihren bei-

gegebenen Erweiterungen, stellt auf diese die gehörigen Fragen, fragt ebenso auf die Nebensätze, zergliedert die Nebensätze nach Subject, Prädicat und Erweiterungen u. s. w. u. s. w. und das alles selbständig ohne Nachhelfen und Fragen des Lehrers, der erst eingreift, wenn der gewohnte Gang stockt oder wenn Falsches zu berichtigen ist. Mancher zweifelt, daß das möglich ist, aber es ist nicht nur möglich, sondern es ist nach des Verfassers Ueberzeugung die einzige Form des grammatischen Unterrichts, die der Volksschule wirklich paßlich ist und frommt. Und er darf hinzufügen, daß es so gar schwer nicht zu erreichen ist, denn er kennt sogar einclassige Landschulen, in denen das eben Beschriebene geleistet wird.

Wir haben den Sprachunterricht der Volks- und Elementarschule verfolgt von seinen Anfängen her und durch seine verschiedenen Abstufungen und Zweige. Der Verfasser hat sich bemüht, einerseits der unvollkommensten und niedrigsten Form der Volksschule, der einclassigen, und der Begrenzung der Minimalziele besondere Sorgfalt zu widmen. Andererseits hat er die Richtungen bezeichnet und, wie er glaubt, nicht eben wenig weit vorgezeichnet, in denen die vielclassige Volksschule zu arbeiten hat. Nach dem Titel des „Pädagogischen Handbuchs“ ist nun noch, da die Bürgerschule doch nur die vielclassige städtische Volksschule ist, von dem Sprachunterrichte der Mittelschule und der Fortbildungsschule, außerdem etwa noch von dem der höheren Töchterschule zu reden. Der Sprachunterricht der Seminare, die ihren Lehrcurfus an den meisten Orten erst mit dem 18. Lebensjahre beginnen und überdies nicht allgemeine, sondern Fachbildungsanstalten sind, fällt wohl kaum noch in den Kreis der Besprechung. Der Verfasser glaubt hier kurz sein und sich auf einige Andeutungen beschränken zu dürfen. Er hat aus diesem Grunde oben mit Rücksicht auf die vielclassigen Bürgerschulen die Fäden überall etwas lang gesponnen, um hier nicht alle einzelnen wieder anknüpfen und weiterspinnen zu müssen. Vieles, was von der Oberstufe der Volksschule gesagt wurde, befaßt alles mit, was von der Mittel- und Fortbildungsschule zu sagen wäre. Feste Grenzbestimmungen sind, außer in Lehrplänen, immer ziemlich mislich und in der Ausführung je nach den Lehrkräften oder nach den so sehr verschiedenen Jahrgängen der Schüler sehr fließend. Bloße Bezeichnungen durch ein Mehr oder Minder aber sind meist nur Worte, denen jeder beliebige Sinn untergelegt werden kann, und die ein festes Maß nicht geben. Es soll daher hier nur die Frage erörtert werden, in welchen Beziehungen die gedachten Schulen über die im Vorigen bezeichneten Ziele würden hinausgehen und in welchen Richtungen sie hauptsächlich würden zu arbeiten haben. Und zwar leuchtet leicht ein, daß diese Richtungen hauptsächlich zu finden sein werden auf dem Gebiete der Literaturkenntnis und Literaturgeschichte, des freien Aufsatzes und der Geschäftsaufsätze, und der Grammatik. Das Weitere richtet sich nach den sehr verschiedenen Verhältnissen dieser Schulorganismen.

Die Fortbildungsschule befaßt junge Leute meist aus dem Handwerkerstande bis zum 18. Jahre und bezweckt eine weitere Fortführung ihrer Schulbildung oder beziehungsweise eine Bewahrung der durch dieselbe erworbenen Kenntnisse. Meistentheils wird da, wo eine gute vielclassige Schule vorgearbeitet hat, das Bedürfnis nach Fortbildungsschulen weniger empfunden; vielmehr tritt dasselbe erst da stärker hervor, wo niedrig organisirte und schlecht beschaffene Volksschulen die Vorbildung besorgt und bis zum 14. Jahre nichts rechtes geschafft haben. Aus diesem Grunde wird die Fortbildungsschule kaum jemals im Stande sein, über die im Vorigen gezogenen Grenzen hinauszugehen. Vielmehr hat sie, was davon nicht erreicht worden ist, nach Möglichkeit nachträglich zu beschaffen, und was erreicht war, zu wahren, zu üben und zu sichern. Bei der geringen ihr gewährten Stundenzahl wird sie sich auf Grammatisches in geordneten Lehrgängen nicht legen dürfen. Wohl aber muß sie die elementaren Regeln einprägen und einüben und auf orthographisches Schreiben hinarbeiten. Ihre schriftlichen Übungen müssen auf Gewandtheit und Fluß der Handschrift, auch durch Dictatschreiben zielen; ihre Aufsätze dürfen hohen Flug nicht nehmen, sie müssen sich an die realen Dinge des Lebens und an einfache Wiedergabe von Erzählendem und Beschreibendem halten. Ganz besonders müssen daneben die einfachen

Geschäftsformulare eingeprägt und Geschäftsaufsätze, wie sie das Leben fordert, geübt werden, damit in allen Stücken, was von früher fehlt und doch nöthig ist, auf die einfachste und kürzeste Weise nachgebracht werde.

Die Mittelschule und die höhere Töchterchule haben vieles gemein. Beide wollen über das gewöhnliche Ziel der Volksschule hinaus, jene um die Knaben für die Bedürfnisse des sogenannten Mittelstandes im gewerblichen Leben, in Ackerbau, Fabrikwesen, Bergbau, Handel und Schifffahrt u. s. w. vorzubilden, soweit dazu eine eigentlich höhere und gelehrte Bildung nicht erfordert wird, diese um die Mädchen für den Beruf der Frau im besseren Mittelstande und in einem Theile der höheren Stände zu erziehen. Beide lehren mindestens eine, gewöhnlich zwei fremde Sprachen, und beide haben in sich einen starken Trieb, über das 14. Lebensjahr hinaus etwa bis zum 16. ihre Arbeit auszudehnen; und sie gedeihen selten, wo diese Ausdehnung nicht gelingt. Von diesen Umständen verändert zunächst der fremdsprachliche Unterricht ganz und gar die Lebensbedingungen des Unterrichts in der deutschen Grammatik. Derselbe muß hier möglichst zeitig beginnen, um dem Kinde in der Muttersprache die Fälle, Zahlformen, Zeitformen u. s. w. aufzuzeigen, die es dann sofort in der fremden Sprache soll kennen lernen. Nach Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts empfängt dann der Unterricht in der deutschen Grammatik von diesem die bedeutendste Förderung. Was in den gewöhnlichen Volksschulen große Mühe macht, namentlich in der Formenlehre und der Lehre von den Wortclassen, das wird diesen Kindern im fremdsprachlichen Unterrichte fast unbemerkt tropfenweise eingeflößt. Würde man beim fremdsprachlichen Unterrichte auf die Unterschiede des Deutschen vom Französischen oder Englischen fleißig hinweisen, so könnte man gesonderte Betreibung der deutschen Grammatik, da des Gemeinsamen doch stets mehr ist als des Unterschiedenen, wenigstens theilweise unterlassen. Jedenfalls sind beide Lehrgänge in stetem gegenseitigen Bezüge zu erhalten; und unbedingt wird hier bedeutend mehr geleistet als da, wo fremdsprachlicher Unterricht nicht stattfindet. Hingegen bedürfen wieder einiger Beachtung die Spuren des fremden Idioms, die sich in der deutschen Rede und Schrift zuweilen bemerkbar machen. Der Aufsatz wird weniger besondere Wege gehen dürfen, nur mögen die höheren Töchterchulen vor überstiegenen und übergeföhlichen Themen ernstlich gewarnt sein. Auch dem Mädchen dient, wenn auch nicht die stramme Auffassung wie dem Knaben, aber doch eine ernste Gedankenzucht recht sehr. Hingegen wird im Aufsatz und in der mündlichen Rede die gewaltige stilbildende Macht sehr zu spüren sein, die von dem Uebersetzen ausgeht, von dem steten Umbilden des Gedankens aus den Formen und Wendungen der einen in die der anderen Sprache. Allerdings ist dabei vorausgesetzt, daß nur ein Uebersetzen in gutes Deutsch geduldet wird. Wo es gestattet ist, in der deutschen Uebersetzung z. B. die abweichende Wortfolge des Französischen beizubehalten und nachzubilden, da wird auch der Aufsatz unwillkommene Spuren davon tragen. Bedeutende Grenzerweiterungen finden im Gebiete der Literaturkunde statt. Zunächst bietet ein mehrbändiges Lesebuch ungleich größere Mengen von Proben und auch solche aus höher liegenden Darstellungsgattungen. Anderes kann der Lehrer durch Vorlesen und kurzes Verarbeiten in den Unterricht bringen. Wo die Schule das 14. Lebensjahr überschreitet, da können auch ganze Dichtwerke im Unterrichte gelesen werden. Hermann und Dorothea, Wilhelm Tell, Minna von Barnhelm, Wallenstein würden in erster Linie, demnächst die Jungfrau von Orleans, Maria Stuart, die Braut von Messina, Iphigenie in Tauris, für Knaben auch Götz von Berlichingen in Betracht kommen. Märchen und Volksbücher, Sagen und Heldensagen muß neben anderem die Privatlectüre bieten. Die biographischen Bilder aus der Literaturgeschichte lassen sich vermehren; man kann bei den wichtigeren Dichtern und Schriftstellern diejenigen Richtungen und Gebiete kenntlich machen und aus behandelten Proben illustriren, in denen und auf denen ein jeder hauptsächlich thätig gewesen ist. Und selbst eine überblickende, chronologisch geordnete Zusammenfassung dieser Dinge zu einer Art von Literaturgeschichte ist am Ende der Schulzeit nicht zu gewagt. Vor Leitfäden der Literaturgeschichte aber ohne concrete Anschauungen von Dichtwerken sei wieder auf das ernstlichste gewarnt, und ebenso vor Kathedervorträgen über Klopstock, Lessing, Herder, oder über Gottsched, Bodmer, Breitinger u. dgl.

Daß der Sprachunterricht des Schullehrerseminars, um auch von diesem noch einiges anzudeuten, über die oben beschriebenen Ziele in mehreren Richtungen wesentlich hinauszugehen hat, ist schon durch das größere Alter seiner Zöglinge bedingt. Wo eine geordnete Präparandenbildung vorarbeitet, ist es auch völlig ausführbar. Zwar der Betrieb des Mittelhochdeutschen, der sowohl dem Grammatischen als dem Sprachverständnis überhaupt erst rechte Unterlagen schafft, wird uns, so wünschenswerth er auch ist, in den Seminaren der kurzen Bildungszeit wegen wohl noch lange versagt bleiben. Daß den Lehrern der Volksschule, die im Seminar gebildet werden, und aus denen im Wege freier Fortbildung auch die Mittelschullehrer hervorgehen sollen, eine ganz besonders tüchtige grammatische Bildung unumgänglich nothwendig ist, das wurde oben schon mehrfach erwähnt. Sie können davon nicht leicht zu viel haben; nur lehren sie oft zu schnell und zu viel davon wieder, wie sie ja oft am unrechten Orte und in ungeschickter Weise den Seminarunterricht im Schulunterrichte copiren. Daß es nicht eine auswendig gewußte Leitsadengrammatik sein darf, sondern ein grammatisches Können, ein massenhaftes, fleißiges und gründliches Analysiren von Sprachstoff, das ist nach allem Früheren selbstverständlich. Weiter bedarf das Vorlesen und Vortragen, wie alles Sprechen, im Seminar ganz besonderer Pflege. Hier wo jeder Sänger zum Vorsänger zu bilden ist, ist auch jeder Leser zum Vorleser und zwar zum mustergültigen Vorleser zu schulen. Das Kennenlernen der deutschen Literatur erfährt, angemessen dem Alter der Seminaristen, eine bedeutende Erweiterung, die uns jetzt durch das „Lesebuch für deutsche Lehrerbildungsanstalten“ von Kehr und Kriebitzsch (4 Bde.) sehr erleichtert wird. Auch Günther's „Lesebuch für Schullehrer-Seminarien“ ist dazu wohlgeeignet. Daneben geht eine bedeutend erweiterte und sorgfältig ausgewählte Privatlectüre her, die vom Unterrichte aus nicht bloß beaufsichtigt, sondern auch durch Fingerzeige gefördert wird. Die Uebersetzungen des Nibelungenliedes und der Gudrun, Proben aus dem Parzival und aus den Liedern Wolfram's von Eschenbach, die Uebersetzung des Reineke Fuchs, Gellert's Fabeln und Erzählungen, Boß Luise, Herder's Eid, Lessing's Nathan, Göthe's Egmont und Tasso, Schiller's Gedichte und Wallenstein, eine gute Auswahlammlung deutscher Dichtungen wie die von Schtermeyer oder Götzinger, Chamisso's Peter Schlemihl und Immermann's Oberhof, die Schriften von Hebel und Claudius, der Raspe'sche Münchhausen und mundartliche Schriften wie die von Hebel, Klaus Groth und Fritz Reuter mögen ungefähr das Niveau einer Auswahl für einen guten Jahrgang bezeichnen, der in den Obercurfus eingerückt ist. Referate aus dieser Privatlectüre, meist mündlich, zuweilen auch schriftlich, sind ständige Aufgaben. Die oben beschriebene letzte Zusammenfassung des Ueberblicks über die Literaturkunde und Literaturgeschichte ist hier unerlässlich. Hier findet auch der Aufsatz schon im Sprachunterrichte selbst reichliche Nahrung; er entnimmt seine Aufgaben aus allen dazu geeigneten Fächern des Seminarunterrichts und behandelt auch insbesondere pädagogische Fragen. Erfüllt mit der Erfahrungssumme von zwei durchlebten Jahrzehnten, gekleidet in die gereifere Form, die in langen Jahren an so viel Sprachstoffen und Lectüre gebildet ist, und die eben erst dem zu Ende gehenden Jünglingsalter zu Gebote steht, wächst er oft zu bedeutendem Umfange und erzeugt nicht ganz selten recht erfreuliche Leistungen. Hierneben geht endlich ein Zweig des Unterrichts her, der dem Seminare ganz allein eigen ist, weil es eben Fachschule für Lehrerbildung ist; es ist die Methodik des deutschen Sprachunterrichts. Sie bedarf ein ganzes Jahr lang mindestens zweier Wochenstunden, um den umfangreichen Stoff durchzuarbeiten, der von Musterlectionen des Lehrers und von Lehrübungen der Schüler begleitet wird. Die erste Pflicht, der gewöhnlich im Mittelcurfus schon genügt wird, ist hier die gründlichste und sorgsamste Einführung in eine gute Methode des ersten Lesens- und Schreibenslehrens. Sie kann den Seminaren nicht dringlich genug empfohlen werden. Außer der Erläuterung der Lehrweise selbst muß ihr, wie oben gesagt, eine klare und eingehende Laut- und Lautbezeichnungslehre untergelegt werden. Den historischen Gang der Lesemethoden aufzuzeigen ist sehr wünschenswerth, wichtiger aber ist jedenfalls und stärker zu betonen die Belehrung, wie in der Schule wirklich zu lehren ist, und eingehende Uebungen müssen dieselbe begleiten und erläutern. Unermeßlicher und unverantwortlicher Schaden wird angerichtet an den jungen Lehrern und in ihren künftigen

Schulen, wenn das Seminar es hier fehlen läßt. Hinter jedem Seminaristen stehen hunderte, oft mehr denn tausend Kinder, die oft im ersten Lesen und Schreiben unwiederbringlich verpfuscht werden, wenn der Seminarist dazu nicht das Nöthige gelernt hat. Und Lesen und Schreiben ist doch ein unerseßliches Hülfsmittel für allen übrigen Schulunterricht. Und dabei wird der junge Mann beim ersten Schritt in das Amtleben in einer Weise im Stiche gelassen und vor fast unlösbare Aufgaben gestellt (unsere Schulzustände stellen sie ihm ohnehin manchmal schon zu schwer), daß er muthlos wird oder gar das Amt von vorn herein auf die leichte Achsel nimmt. Weiter aber ist neben der sogenannten Leselehre erforderlich eine eingehende Anleitung und Anweisung zu den übrigen Zweigen und Verrichtungen des so weit ausgedehnten Unterrichtsgebietes. Endlich muß eine allgemeine Belehrung über das Verhältnis von Geist und Sprache, von Gedanke und Wort, von Mundart und Hochdeutsch, über Nothwendigkeit, Zwecke und Ziele des Sprachunterrichts hinzutreten, welche einerseits der ganzen umfangreichen methodischen Anweisung tiefere Grundlagen giebt, und welche andererseits zu Ueberblick und wirklicher Einsicht in die Gründe des Verfahrens anleiten soll. Kurz es sind in den wesentlichsten Zügen die Grundgedanken des vorliegenden Aufsatzes vorzuführen; denn derselbe ist dem Verfasser, der manches Jahr den Sprachunterricht an Seminaren mit Vorliebe erteilt hat, aus einem Grundrisse für die Methodik des deutschen Sprachunterrichts, der allerdings nur wenige Blätter umfaßte, thatsächlich erwachsen.

Möchte es den Seminaren je länger je mehr gelingen, ihre Zöglinge in die Schulpraxis hinauszusenden erfüllt mit Liebe zu unserer edlen, köstlichen Muttersprache und zu unserer Literatur, erweckt zu einer regen Weiterarbeit und Fortbildung auf ihren weiten Gebieten und ausgerüstet mit der nöthigen Fertigkeit, um einen tüchtigen Unterricht in der Muttersprache zu erteilen. Mit diesem Wunsche mag sich das Ende zum Anfange fügen und so das Ganze sich zum Ringe zusammenschließen.

Pyritz (Pommern).

K. Supprian.

Diarium, s. Schulacten.

Didaktik oder Unterrichtslehre, bald als zweiter selbständiger Theil der Pädagogik betrachtet, bald in die Erziehungslehre hineingezogen und mit derselben verschmolzen, kam hier natürlich nicht nach ihrer ganzen wissenschaftlichen Inhaltseinfaltung, in der sie viele besondere Abschnitte dieser Encyclopädie anticipiren müßte, sondern vorzugsweise nur in ihrer genauen begrifflichen Unterscheidung von der Pädagogik und in den mancherlei darüber aufgestellten Ansichten behandelt werden. Ist es auch das Gewöhnlichste, daß die Didaktik als der zweite Haupttheil der Erziehungswissenschaft erscheint, der dann an seinem Theile wieder in eine allgemeine und eine besondere zerfällt, welche letztere in solchem Falle wohl die Methodik genannt zu werden pflegt: so kommt es doch auch bisweilen vor, daß die Didaktik entweder der Pädagogik überhaupt oder auch der Methodik insbesondere entgegengestellt wird, während diese doch offenbar nur eine Unterabtheilung von ihr sein kann. Erstere Auffassung dagegen wurde dadurch besonders hervorgerufen oder unterhalten, daß die Erziehung dem Hause und der Familie, der Unterricht aber der Schule und den Lehrern zuzufallen schien. Und wenn auch ziemlich allgemein die Erziehung als das Weitere und der Unterricht als das Engere gefaßt wird, so kommt es doch auch in der besonderen Anwendung vor, daß dem Unterricht vor der Erziehung der Vortritt gegeben und diese in dem speciellen Gebiete der Geistesbildung als das Secundäre gefaßt wird. K. Schmidt z. B. faßt den Unterricht als die Entwicklung des Denkens, und die Erziehung als die Entwicklung der Gefühls- und Willensvermögen. Diese Scheidung zwischen den verschiedenen Seelenvermögen und ihrer Behandlung auf dem zwiefachen Boden des Unterrichts und der Erziehung ist aber eine sehr bedenkliche, freilich auch sehr fließende und durchaus nicht scharf durchzuführende: es könnte eben so bedenklich werden, wenn der Unterricht seinen erzieherischen Werth und Einfluß verlor, als wenn die Erziehung ohne Einwirkung auf die denkende Thätigkeit des Zöglings bliebe. Festgehalten muß daher werden, daß Erziehung und Unterricht in einander greifende, sich gegenseitig ergänzende und bedingende, darum auch zu einer unzertrennlichen Einheit verbundene Thätigkeiten sind. Das Ganze ist, auch wenn

man die etymologische Seite ohne Vorurtheil etwas genauer verfolgen will, ein Aufbauen der Seele, wobei die doppelte Richtung, sie in die Höhe empor zu ziehen und sie von unten auf ihrem Grunde zu festigen und zu stärken, von vorn herein als eine unerläßliche erscheint. Dann kann man auch alle die übrigen Postulate und Ansichten leicht damit vereinigen, daß die Erziehung mehr einen idealen, der Unterricht mehr einen realen Charakter an sich trage; daß die Erziehung vorzugsweise auf den Willen, der Unterricht auf die Erkenntnis gehe; jene eigentlich nur eine bestimmte Spitze und einen gewissen Höhepunkt, dieser aber eine gewisse Breite und Mannigfaltigkeit habe und entfalte. Damit stimmt auch Palmer's Auffassung vollkommen überein, wenn er die Zucht als realen Grundbegriff der christlichen Pädagogik aufstellt und sie theils als Zucht der Wahrheit, theils als Zucht der Liebe bestimmt und behandelt. Nur auf diese Weise ist es wahrhaft möglich, beide Thätigkeiten aus Einer gemeinsamen Grundwurzel herzuleiten und als einander gegenseitig unterstützend und bedingend in der Persönlichkeit des lehrenden Erziehers oder erziehenden Lehrers zusammenzufassen. So hat auch C. L. v. Roth (Kleine Schriften 1, 245) es als das Ziel seiner ganzen Wirksamkeit bezeichnet, die Idee des erziehenden Unterrichts zu verwirklichen. Und wenn derselbe diese Idee in der Form der Vorschrift auffaßt: Du sollst so unterrichten, daß deine Schüler nicht etwa bloß in Sprachen, Geschichte etc. eine gewisse Fertigkeit erlangen, sondern daß sie eben durch das Lernen am Geiste und am Herzen gebildet werden; dein Unterricht soll eine beständige mittelbare Anleitung zur Vernünftigkeit sein; und wenn er das Geheimnis der Erziehung und des erziehenden Unterrichts in der Wahrheit unseres Willens, Denkens und Empfindens, das Ziel desselben aber nicht in der Tugend, sondern in dem Glauben sieht, welcher die Tugend in sich schließt: so stimmt das nach unserer Ueberzeugung im wesentlichen mit den Grundsätzen einer evangelischen Auffassung überein.

Um aber diesen Gegenstand auch in seiner geschichtlichen Entwicklung zu erörtern, so hat nach Herbart der Unterricht das mit der Zucht gemein, daß beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die „Regierung“ das Gegenwärtige besorgt (hier ist also Zucht gleich Erziehung und Regierung gleich Zucht oder Disciplin). Bei weitem nicht aller Unterricht sei pädagogisch, aber in der Pädagogik handele es sich nur um den erziehenden Unterricht. Der Werth des Menschen liege nicht im Wissen, sondern im Wollen; aber ebendeswegen müsse in der Pädagogik die Lehre vom Unterrichte vorangehen und die Lehre von der Zucht ihr nachfolgen. Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt nach Herbart zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterrichte insbesondere gesteckt werden muß, läßt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesses angeben. — Ein wie wesentlicher Abstand hier noch zwischen diesem Resultate und dem letzten von uns gesuchten Ziele besteht, ist mit Leichtigkeit zu erkennen.

In Schleiermachers Erziehungslehre kann nach der eigenthümlichen Grundauffassung desselben von einer bestimmten Hervorhebung und Gegenüberstellung des Unterrichts gegen die Erziehung gar nicht die Rede sein. Die ganze Weise, in welcher Schleiermacher die Pädagogik als einen Theil der Ethik, coordinirt der Politik, behandelt, zeigt mit Deutlichkeit, daß von einer solchen Unterscheidung bei ihm nicht die Rede sein könne, vielmehr alles dasjenige, was als unterschiedliche Momente und wesentliche Theile der Pädagogik gelten muß, einer ganz anderen Richtung folgt und daher das Gebiet des Unterrichts in gleichem Maße wie das der Erziehung durchschneidet. Nur wo er auf die Schule zu sprechen kommt, kann er sich der besonderen Berücksichtigung der Aufgabe des Unterrichts und seines Verhältnisses zur Erziehung nicht ent schlagen. Da erscheint ihm die Frage, ob die Schule bloße Unterrichts- oder auch Erziehungsanstalt im engeren Sinne des Wortes sei, als eine wunderliche oder überflüssige; sie müsse es nothwendig sein, weil die Erziehung ja nichts anderes als Entwicklung der Kräfte sei, vermöge deren Thätigkeiten und Fertigkeiten eingeübt und Kenntnisse erlangt werden. Wäre der Unterricht bloß von seiner materiellen Seite zu betrachten, so würde der schlechteste Mechanismus dominiren. Aber über die Schule hinausgehen und die elterliche Auctorität theilen und dadurch schwächen soll die Erziehung allerdings nicht. Die Schule habe nicht nur Kräfte

und Fertigkeiten zu wecken und zu üben, sondern auch die Gesinnung zu entwickeln, insofern diese aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgehe. Schleiermacher glaubt daher alles dasjenige besonders sorgfältig ausscheiden zu müssen, was sowohl für die Entwicklung der Einsicht als auch des Willens über den Kreis der Schule hinausliegt und dem Leben der Familie angehört.

Stärker und bedeutungsvoller tritt das Wesen des Unterrichts bei Hegel hervor, bei dem er als die andere Seite der Erziehung erscheint. Der Geist muß nach ihm zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung — die Wiedergeburt des Geistes aus der natürlichen Unwissenheit sowohl als dem natürlichen Irrthume geschieht durch Unterricht und den durch das Zeugnis des Geistes erfolgenden Glauben der objectiven Wahrheit, des Inhalts. Was aber das unmittelbare Wissen von Gott, vom Rechtlichen, vom Sittlichen betrifft, so ist, damit das darin Enthaltene zum Bewußtsein gebracht werde, wesentlich Erziehung, Entwicklung u. erforderlich.

Nach G. Baur hat die Erziehungslehre im engeren Sinne zu zeigen, wie das Individuum aus seiner subjectiven Beschränktheit herauszuführen, den göttlichen Gesetzen zu unterwerfen und zu dem Vorsatze heranzubilden sei, als organisches Glied dem Ganzen zu dienen. Solle es aber die bestimmte Stellung, welche ihm im Zusammenhange des Ganzen zukomme, richtig erkennen, und jener Vorsatz zu fruchtbarer Wirksamkeit werden, so sei ihm dazu eine Kenntnis der äußeren Umgebung nöthig, in welcher sich das menschliche Leben bewege, der Wirkungen, zu welchen sich dasselbe bereits entfaltet habe, und der Richtungen, zu welchen es sich entfalten könne und solle. Wie diese Kenntnis dem Zöglinge beizubringen sei, zeige die Unterrichtslehre. — Diese Begriffsaufstellung scheint theils zu eng, theils zu weit zu sein, sie setzt zu sehr den eigentlichen Begriff der Kenntnisse als Unterrichtsmittel voraus, sie scheidet eben damit zu stark zwischen Form und Stoff und vindicirt die erstere der Erziehung im engeren Sinne, den letztern aber der Didaktik. Weil nun aber Form nicht ohne Stoff und Stoff nicht ohne Form sein kann, so ist der Unterschied zwischen Erziehung und Unterricht nur ein relativer, nur um der Klarheit und Uebersichtlichkeit willen werden beide Gebiete für sich abge sondert behandelt.

Wir ersehen aus dem Bisherigen, daß die aus der philosophischen Wissenschaft herstammende Auffassung den Begriff der Erziehung in einem viel weiteren Umfange faßt und darum dem Unterrichte nur eine untergeordnete Stellung beimißt. Alle diejenigen dagegen, welche aus der Praxis des Lehr- und Erziehungsfachs heraus das Verhältnis beider zu bestimmen getrieben werden, fassen die Erziehung wesentlich in dieser näheren Zweckbestimmung, in welcher sie durch einen planmäßigen Unterricht bedingt oder wesentlich unterstützt wird, wie es in der Entwicklung unseres deutschen Lebens eine unerläßliche Grundlage geworden ist. Doch finden wir diese Grundanschauung auch bei einem von der Psychologie ausgehenden Bearbeiter der Pädagogik, J. E. Beneke.

Es wird von der, freilich zu eng gefaßten Annahme ausgegangen, daß der Unterricht beinahe ausschließlich auf Vorstellungen und Fertigkeiten gehe, während die Erziehung es mit der Gemüths- und Charakterbildung zu thun habe. Der Unterricht verkehrt diesemgemäß zunächst mit Einzellnem, welches er mittheilt und dem Schüler aneignet, hat also einen enger umgrenzten Kreis und kann innerhalb desselben eine mehr erschöpfende, vollständig darstellende Wirkung üben. Die Erziehung hat dagegen keine solche Vollständigkeit oder Vollenbung, ihre Aufgabe ist eine unendliche und das Einzelne vermag bei ihr so gut wie nichts; eine größere Menge von Einwirkungen, eine stetige Fortwirkung kann z. B. erst durch die Macht des Beispiels einen gewissen Einfluß üben. Auch der Zeit nach ist diese ihre Aufgabe eine unendliche, dauert von der Wiege bis zum Grabe, während der Unterricht an bestimmte Zeiten gebunden oder gewissen Lebensabschnitten vorzugsweise eigen ist. Kann dies bis zu einem gewissen Maße zugestanden werden, so ist es dagegen weniger wahr oder genau, wenn behauptet wird, daß die Erziehung das Individuelle individuell behandeln müsse, während der Unterricht einer größeren Anzahl zugleich ertheilt werden könne, und man erkennt hier von vorn herein den Grundmangel eines Systems, in

welchem zwar dem Unterrichte neben der Erziehung eine selbständige und volle Berechtigung zuerkannt, eben damit aber beide Zweige von einander zu sehr abgelöst und das innerlich und organisch sie verknüpfende Band aufgehoben wird. Denn nicht bloß muß auch der Unterricht vor allen Dingen individualisiren, sondern auch die Erziehung kann in einem größeren Kreise auf einmal wirken, z. B. der erziehlige Einfluß des Vaters, der Mutter, des Lehrers, im Kreise des Hauses oder der Schule. Auch darf man nicht füglich sagen, der Unterricht geschehe absichtlich, die Erziehung oft unbewußt und unwillkürlich, denn beide Thätigkeiten sollen nicht unter der Reflexion stehen bleiben, sondern die eine so gut wie die andere zu einem integrierenden Lebensmomente derer, die sie üben, werden, und können darum in diesem Stücke wieder beide gleich sein, wenn man die Grenzen des Unterrichts auch hier nicht zu enge steckt. Beide Thätigkeiten, die Erziehung wie der Unterricht, müssen beständig in einander greifen und thun es auch. Jeder wahrhafte und rechte Unterricht muß erziehender Art und Natur sein. Aller Unterricht würde ein mehr Außerliches und Oberflächliches sein, wenn nicht die Erziehung hinzukäme. Umgekehrt würde mit dem Verlangen, daß der Unterricht auch zur Erziehung hinzukomme, unstreitig nur ein Nebenwerk bezeichnet werden, nur etwas Außerliches an der Erziehung, als dem Inneren (eine äußerliche Auffassung, in welcher der Unterricht ganz von der Aufgabe der Erziehung verschlungen erscheint, die darum ohne Zweifel auch wieder nicht angenommen werden darf).

Vermißt man in diesen Auseinandersetzungen Beneke's einerseits die rechte Schärfe und Bestimmtheit der Angaben und Distinctionen, andererseits die volle Tiefe und Wahrheit, so muß man dagegen bei Karl Rosenkranz, die Pädagogik als System, Königsberg 1848, die ganze Schärfe einer fest abgrenzenden, nach dem Hegel'schen Vorgange durch und durch trichotomischen Systematik anerkennen. Ihm zerfällt die Pädagogik in drei Theile, nämlich den allgemeinen Begriff, die besonderen Elemente und die einzelnen Systeme der Erziehung; der zweite Theil, oder die besonderen Elemente der Erziehung, umfaßt in drei Abschnitten die Orthobiotik, die Didaktik und die Pragmatik. Wir müssen den zweiten Abschnitt hier noch etwas näher charakterisiren. Er hat 1) eine psychologische Voraussetzung, welche nothwendig angenommen werden muß, weil ohne sie die didaktische Thätigkeit nicht gedeihen kann. Dies ist der für den Geist als Selbstthätigkeit wichtigste Begriff der Aufmerksamkeit. Die Erziehung muß den Menschen an eine scharfe, schnelle, vielseitige Aufmerksamkeit gewöhnen, damit er gleich bei der ursprünglichen Verührung mit einem Gegenstande denselben genau und treu erfasse und nicht genöthigt sei, immer neue Ansätze zu seiner Erwerbung zu machen. Die besonderen Thätigkeits-Richtungen der erkennenden Intelligenz sind aber das Anschauen, das Vorstellen und das Denken, die, wenn sie auch wechselseitig in einander übergehen, doch einen gesetzmäßigen Verlauf ihrer Entwicklung und Herrschaft haben, so daß das Kindesalter vorzugsweise vom Anschauen, das Knabenalter vom Vorstellen und das Jünglingsalter vom Denken erfüllt ist. Es wird daher eine intuitive, imaginative und logische Epoche des Lebensalters unterschieden. Es hat aber 2) der Unterricht eine logische Voraussetzung, nämlich die Ordnung, in welcher sich der Gegenstand des Erkennens für das Bewußtsein entwickelt. Im Unterrichte durchdringen sich der Gegenstand, das Bewußtsein des Zöglings und die Thätigkeit des Lehrers und machen in der Wirklichkeit ein Ganzes aus. Zunächst hat a) der Gegenstand, der gelehrt wird, seine spezifische Bestimmtheit, welche seiner Darstellung eine gewisse Folge abzwingt. Wie sich auch die Willkür geberden mag, so enthält doch zum Glück das Object eine Selbständigkeit, die alle Mischhandlung nicht ganz zu tilgen vermag. Diese ihm inwohnende unsterbliche Vernunft ist die allgemeine Grundlage des Unterrichts. Der Gegenstand muß aber auch b) auf das Bewußtsein des Zöglings bezogen werden, und hier kommt es für Ordnung und Darstellung auf die Stufe an, welche derselbe in intellectueller Beziehung einnimmt, denn nach ihr bestimmt sich das besondere Verfahren des Unterrichts. Aus der Stufe der Anschauung ergiebt sich das epideiktische, aus der der Vorstellung das combinatorische, aus der des Denkens das demonstrative. Das erstere zeigt das Object unmittelbar oder in abbildlicher Vermittlung vor; das zweite verknüpft das Object nach den verschiedenen Möglichkeiten, die in ihm liegen und es

nach vielen Seiten hin wenden lassen; das dritte beweist die Nothwendigkeit des Zusammenhangs, worin das Object theils mit sich selbst, theils mit anderen steht. Dies ist die naturgemäße Folge der Standpuncte der erkennenden Intelligenz. Da aber, logisch genommen, ein Beweis nur analytisch, synthetisch oder dialektisch geführt werden kann, so ergeben sich daraus drei bestimmte Methoden des Beweises. c) Die lebendige Vermittelung zwischen dem Zögling und dem ihm mitzutheilenden Inhalte ist das Werk des Lehrers, dessen Persönlichkeit selbst eine individuellste Methodik erzeugt, die auf ihrer Spitze als Lehrton oder Manier bezeichnet werden muß. Der Lehrende muß sich auf den Standpunct des Zöglings versetzen (Accommodation), dafür sorgen, daß das Abstracte auch in concreto klar werde (Exemplification), endlich die etwa vorhandenen Lücken beseitigen (Supplirung). Hier kann der Takt des Lehrers sich wahrhaft erfinderisch beweisen. — 3) Der Unterricht geht von der relativen Ungleichheit der Wissenden oder Könnenden und der Nochnichtwissenden oder Nochnichtkönnenden aus. Jene sind zum Lehren, diese zum Lernen befähigt. Der Unterricht selbst ist der Act, welcher die anfängliche Ungleichheit des Lehrers und Schülers progressiv aufhebt, indem das Eigenthum des einen durch dessen eigene Thätigkeit zu einem Eigenthum des andern wird. Zu unterscheiden ist hier 1) zwischen den Subjecten des Unterrichts, den Lernenden nach ihrer verschiedenen Entwicklung und Begabung; 2) dem Acte des Lernens in der Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler, in welchem die Lust zur Reproduction erweckt werden soll, und nach seinem mechanischen, dynamischen und wieder mechanisch sich befestigenden Momente, und 3) der Modalität des Lehrprocesses durch das Leben, durch die Schrift, durch die mündliche Lehre. In letzterer Beziehung werden namentlich die verschiedenen Lehrmethoden oder Unterrichtsformen (s. d. Art.), insbesondere die akroamatische und erotematische, charakterisirt. — Es ist nicht zu verkennen, daß in solcher Weise der ganze Abschnitt ungemein viel Lehrreiches und Anregendes enthält, welches in jeder Beziehung wohl beherzigt zu werden verdient.

Dagegen wird von Th. Waitz in seiner allgemeinen Pädagogik wiederum das Wesen des Unterrichts neben der Aufgabe der Erziehung nicht besonders hervorgehoben oder berücksichtigt. Er definiert das Erziehen als ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines anderen, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird. Er unterscheidet deshalb von der allgemeinen die angewandte Pädagogik, welche, unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse der Zöglinge und Erzieher, die Benutzung der Bildungsmittel ins einzelne zu verfolgen hat, selbst unter Voraussetzung beschränkter Erziehungszwecke. Die allgemeine hat dagegen nächst dem Zwecke der Erziehung nur das Gewicht und die Gliederung der einzelnen Bildungsmittel mit Rücksicht auf die allgemeinen Grundsätze ihrer Behandlung zu untersuchen. Als Erziehungsmittel nennt er die Bildung der Anschauung, die Gemüthsbildung, die Bildung der Intelligenz, als nothwendige Ergänzung der Gemüthsbildung zum Zwecke der inneren Freiheit und des Einlebens in die höheren Interessen. Wir sehen also auch hier, wie schon oben von der philosophischen Auffassung gezeigt ist, zwar nicht unmittelbar bei der weiteren Fassung des Erziehungsbegriffs, aber doch mittelbar das Wesen und die Interessen des Unterrichts berücksichtigt.

Die Auffassung des Inhalts der Didaktik und ihres Verhältnisses zur Pädagogik ist also eine wesentlich verschiedene, je nachdem diese als eine philosophische Disciplin behandelt wird oder nicht. Und auch dabei giebt es erhebliche Unterschiede, wenn das Wesen derselben aus mathematisch-metaphysischen Principien abgeleitet oder auf Psychologie begründet oder als eine ethische Wissenschaft construirt wird. Das Gebiet der Ethik vindicirt sich aber nicht bloß die Philosophie, sondern auch die Theologie, und so wird auch dieser das Recht nicht bestritten werden können, die Erziehungslehre überhaupt aus dem Inneren ihrer wissenschaftlichen Entwicklung heraus auf dem Grunde der evangelischen Wahrheit entstehen zu lassen. Auf diesem Wege wird es vor allen Dingen möglich sein, wie es auch der „evangelischen Pädagogik“ von Palmer gelungen ist, die ganze Aufgabe als in der tiefsten Persönlichkeit des Pädagogen wurzelnd darzustellen, die hier überhaupt von der entscheidendsten Wichtigkeit ist. Auch gelingt es nur eben hierdurch, die beiden Seiten der Didaktik, die wir als die mehr

wissenschaftliche und die mehr künstlerische, als eine theoretische und praktische bezeichnen können, mit einander zu vereinigen, und die Fähigkeit und Begabung zu ihr nicht als eine äußere, sondern als eine innere Gabe, als ein Charisma zwar, aber als ein solches, das von der ringenden Seele mit Glauben und Gebet gewonnen wird, zu betrachten. Je fester der von dem Lehrer gewonnene Standpunct, je sicherer der Kern und Mittelpunkt seines ganzen Lebens und seiner Persönlichkeit ist: desto kräftiger und segensreicher wird auch der Erfolg seiner Wirksamkeit sein.

Dienstboten, s. Gesinde.

Dienstleid, s. Beeidigung.

Dienstentlassung, Dienstentsetzung, s. Disciplinarverfahren.

Dienstfertigkeit, s. Mitgefühl.

Dienstprüfung, s. Prüfung.

Diesterweg, s. am Schlusse des Bandes.

Dinter, Dr. Gustav Friedrich, geb. d. 29. Febr. 1760 zu Borna, unweit Leipzig, 1787 Pfarrer zu Ritzscher, 1797 Director des Schullehrerseminars in Dresden, 1807 Pfarrer zu Görnitz, wo er ein Progymnasium auf eigene Rechnung errichtete, 1816 Consistorial- und Schulrath in Königsberg, in der Folge, nachdem er einen Ruf an die Universität Kiel abgelehnt, Professor der Theologie, als solcher daselbst gestorben am 29. Mai 1831 — eine jener Celebritäten, dergleichen von Zeit zu Zeit eine den pädagogischen Schauplatz betritt und beherrscht, ebensowohl die Richtung der Zeit in sich repräsentirend, als sie von sich aus mitbestimmend. Ob Dinter in der deutschen Lehrerwelt mehr genützt oder mehr geschadet habe, das wird von verschiedenen Standpuncten aus auch gegentheilig beantwortet. Die bibelgläubigen und kirchlich-orthodoxen Männer müssen ihn anklagen, daß er — vielleicht mehr als irgend ein anderer zu seiner Zeit — dem deutschen Schulstand zu jenem Rationalismus verholfen, durch welchen innerlich eine Lösung von der Kirche vollbracht wurde, noch lange bevor das Emancipationsgeschrei durch Zeitungen und Conferenzen schallte. Man kann aber möglicherweise der Ansicht sein, daß der Rationalismus eine geschichtliche Nothwendigkeit für die Entwicklung der Theologie gewesen sei, die auch durch solche Gegensätze sich bewegen müsse, und kann es dennoch tabelnswerth und gefährlich finden, denselben unter die Volksschullehrer und unter das Volk zu bringen, unter deren Händen er in Ermanglung wissenschaftlicher Prämissen nothwendig zur Flachheit, wo nicht zu Schlimmerem, führen müsse. Daher jener Vorwurf auch von anderer, als der exclusiv rechtgläubigen Seite herkommen kann. Anderentheils aber wurde und wird Dinter gefeiert, nicht bloß (was auch die Gegner ihm lassen müssen) als tüchtiger Seminarvorstand, Schulinspector und Visitator, und noch mehr als Meister in der Kunst des Katechisirens, sondern als einer der Lichtbringer, die das neunzehnte Jahrhundert auch dem Volke zu einem Jahrhundert des Heils zu machen berufen gewesen. Ohne uns im voraus von einem oder dem andern dieser Urtheile bestimmen zu lassen, versuchen wir dem Manne in Folgendem die Stelle auszumitteln, die ihm in der Geschichte von Rechtswegen gebührt.

So nahe sich die religiösen und sittlichen Grundanschauungen Dinter's mit jenen der Philanthropisten einerseits und Pestalozzi's andererseits berühren: er ist doch schon darin eine ganz andere Erscheinung, als sie, daß sie den archimedischen Punct, von welchem aus sie den Hebel ansetzen und die Welt aus ihren Angeln heben wollten, nicht in einem schon vorhandenen ordentlichen Amt in Kirche oder Schule suchten, worin es ihnen allen viel zu enge geworden wäre, sondern sich eine Form der Wirksamkeit außer der Kirche, der Schule und selbst der Familie in ihren Instituten schufen, Dinter dagegen eine durchaus regelmäßige Carrière gemacht hat, ohne sich durch die Forderungen beengt zu fühlen, die seine Aemter an ihn stellten. Jene segeln auf dem Wolkenwagen ihrer Ideen daher, aber desto weniger finden sie den Weg ins wirkliche praktische Leben, und was sie in diesem und für dasselbe leisten, bleibt meilenweit hinter dem zurück, was sie hoffen und versprechen. Dinter dagegen setzt sich in die warme Studierstube seines Pfarrhauses, predigt allsonntäglich seinen Bauern, nimmt sich seiner Ortsschule an, bildet künftige Schulmeister, und bringt so, weil er das Leben mit praktischer Hand anfacht, alles glücklich und mit Ehren zu Stande, was und wie er es will. Jene treten als Erfinder und Reformatoren auf, ihre Ideen sind ihnen eins und alles, die Welt hat ihrer Meinung nach nichts zu thun als sich

denselben zu fügen und einen Baschow mit Geld zu versehen; Dinter macht jene Ansprüche nicht, er ist Effektiver; nicht einmal die Sokratik, in welcher er doch seine Hauptstärke hat und die seinen Ruhm vornehmlich begründet, ist sein eigen Wert, — er hat dessen kein Hehl, daß er sie von Joachim Heinrich Campe aus dessen Seelenlehre für Kinder gelernt hat. Aber eben dadurch entgeht er tausend Schwierigkeiten; weil er an das Vorhandene mit Klugheit sich anschließt und die Welt nimmt wie sie ist, so kommt er überall gut mit ihr aus. Man kann auch nicht sagen, daß er etwa als Seminarvorstand oder als Schulinspector eine neue Methode angewandt, und durch sie seine Erfolge errungen hätte; sein Verfahren war nur darin von dem vieler andern verschieden, daß er, statt eine Masse von Kenntnissen in den Köpfen aufspeichern zu wollen, vielmehr das eigne Denken anzuregen und in Fluß zu bringen sich angelegen sein ließ. Wie ihm dazu im Seminar sein persönlicher, für die jungen Leute anziehender Umgang das Hauptmittel war, so bei seinen Schülern die Katechese. Er liebte sie, weil ihm bei seiner ungemeinen Munterkeit dieses Verfahren am besten zusagte; diese freie Bewegung in Frage und Antwort, da der Katechet den Zügel nur unsichtbar in der Hand behält, während ein geschiedter Junge ihn, wie ein junges Roß seinen Reiter, fortwährend in Athem erhält — das behagte ihm, das war ihm persönlich Bedürfnis und Lust, wogegen er in das pestalozzi'sche Tabellenwesen, überhaupt in die Fessel, die die absolute Methode und ihre lückenlose Consequenz dem Lehrer anlegte, sich nie hätte fügen können. — Jene Vorgänger hatten zwar, wie er, die Menschennatur für gut ausgegeben, aber die wirkliche Menschenwelt — mit Ausnahme der Kinder — hatten sie für unverbesserlich schlecht erklärt; Dinter dagegen steht auch mit den Menschen in concreto stets auf gutem, heiterem Fuß; er weiß und glaubt (s. sein Leben S. 325) „die Mehrzahl der Menschen ist gut, dies hat mir meine Erfahrung laut verkündigt.“ Daher hatte er wohl Gegner, aber Feinde, gegen die er persönlich sich hätte wehren müssen, die seine Stellung irgendwie gefährdeten, hatte er nicht; in Federkriege ließ er sich nicht ein. Konnte er doch selbst den Orthodoxen gegenüber darauf pochen, daß Reinhard — der ihn auch nach Dresden berief und dort einführte — sein Freund gewesen sei und an seinem credo nichts auszufetzen gefunden habe. Daß damit die Frage nicht erledigt, mit seinem „rationalen Supernaturalismus“ ein innerer Widerspruch nicht gehoben sei, das konnte ihm als klugem Manne nicht verborgen sein; aber es ließ ihn ruhig schlafen. War er doch überhaupt eine Natur, die zwar, wo es galt, zu handeln, mit Ernst, Energie und Consequenz verfuhr, aber sich weder philosophisch mit tiefem Denken jemals den Kopf zerbrach, noch für tiefere religiöse Erregung und Anschauung Trieb und Empfänglichkeit hatte. Man thut ihm gewiß kein Unrecht, wenn man behauptet, es sei ihm jenes persönliche Sündenbewußtsein und Schuldgefühl, das allein zur vollen Erkenntnis der biblischen und kirchlichen Lehre von Christus und seinem Heile führt, vollständig fremd gewesen; selbst auf gefährlichem Krankenlager sagt er: „wenn der liebe Gott nur fleckenlose Geister in seinen Himmel nehmen will, so muß er allein drin bleiben; nimmt er aber alle ehrliche Kerls hinein, so weiß ich, daß ich auch hineinkomme“ — solch eine Beichte ist doch wohl mehr im Stil eines alten Husaren, als passend im Mund eines Theologen. Gerade aus dieser Oberflächlichkeit erklärt sich auch zu einem Theile der ungemeine Einfluß, den er auf die Masse deutscher Lehrer gewann; denn eine Weisheit, die so überaus leicht eingeht, die sich auch in so heiterem Gewande präsentiert, übt immer eine große Zugkraft auf den großen Haufen aus. Aber es muß dem gegenüber auch in die Waagschale gelegt werden, daß Dinter eine bedeutende Lehrgabe, namentlich große Klarheit und Anschaulichkeit in der Darstellung, große Gewandtheit in der Auffassung der Schüler, im Mobilmachen des Verstandes und der Phantasie (das erstere allerdings mehr, als das zweite), dabei ein frisches, freudiges Wesen, eine gewinnende Art besaß, so daß die Schüler — die Seminaristen in Dresden, die Studenten in Königsberg so gut wie die Bauernkinder in Ritscher und Görnitz — es stets zu fühlen hatten, daß ihm wohl unter ihnen war, daß er sie liebte. Und daß diese Liebe eine reelle, daß sie ein Zug seines Charakters war, hat er dadurch bewiesen, daß er, unverheirathet wie er war (den Gegenstand seiner ersten und einzigen Liebe hatte der Tod ihm geraubt), einen namhaften Theil seines Einkommens auf die Bildung junger Leute für den Lehrstand

verwandte, während er für sich selbst höchst einfach lebte (hat er doch seine Strümpfe sich selber gestrickt, freilich mehr um während des Docirens seinen Händen eine Beschäftigung zu geben). — Ist uns aus dem allem erklärlich, daß er auf die Vielen, die ihm persönlich nahe kamen, einen entscheidenden Einfluß hatte, so empfahl sich auch seine Schriftstellerei vor andern durch ihren einfach praktischen Charakter, dem alles ferne blieb, was nicht unmittelbar einleuchtete oder nicht praktisch zu verwerthen war.

Allein nun fragt es sich eben, ob dieser große Einfluß auch als ein wenigstens relativ wohlthätiger bezeichnet, dem Manne somit in der Geschichte unsres Schulwesens ein wirkliches Verdienst zuerkant werden kann. Uns ist dies außer Zweifel bei folgender Erwägung. Man muß sich erstlich erinnern, wie wenig Gewinn im ganzen aus den gewaltigen Anstrengungen der Philanthropisten und Pestalozzianer der Volksschule erwachsen war; von jenen wurde keine Notiz genommen, weil alles so fremd erschien und die alten Schulen, hätten sie sich nach dem Dessauer Muster verjüngen wollen, vielmehr zuallererst hätten müssen dem Boden gleich gemacht und an ihrer Stelle Philanthropine errichtet werden; und wie viel Verwirrung durch Mißverstand und ungeschickte Anwendung pestalozzi'scher Methodik in den Volksschulen angerichtet worden war, das eben war die fatale Warnehmung, welche Dinter bei seinem Eintritt und Einblick in das ostpreussische Schulwesen alsbald machen mußte. Hier galt es nun, daß praktisch tüchtige Schulmänner die wirkliche, reife Frucht der Fortschritte, welche die Methodik gemacht, durch unmittelbare pädagogische Wirksamkeit in die Volksschule übertrugen, ohne daß diese auch das Verfehlte, Unreife, Ueberspannte mit in den Kauf bekam. Das war Dinter's Mission auf seinem Posten, und diese Aufgabe hat er gelöst. Schon die ersten Zöglinge, die er freiwillig auf seiner ersten Pfarrei für das Schulamt gebildet hatte, machten, als sie in Lehramter getreten waren, alsbald solches Aufsehen durch ihre Leistungen, daß hiedurch zuerst der Gedanke angeregt wurde, Dinter für das Dresdner Seminar zu gewinnen; ebenso spürte hernach das Schulwesen in Preußen, soweit und sobald dasselbe seiner Leitung anvertraut war, die Hand, die es kräftig emporhob. Speciell aber ist es das Fach der Katechese, in dessen Geschichte ihm ein Ehrenplatz gebührt. Vergleichen wir auch nur das, was in seinen Katechisationen (Unterredungen über den luth. Katechismus) vorliegt, mit der Art, wie zuvor mit demselben Gegenstand verfahren worden war, so springt trotz den großen Mängeln des Gehaltes denn doch ein nicht geringer Fortschritt in die Augen. Auch die bessern Lehrer hatten sich gar zu sehr mit bloßem Aussagenlassen des Katechismus begnügt und höchstens die biblischen Beweisstellen, aber ohne innere Vermittlung, ohne psychologisch-ethische Aneignung beigezogen. Sowohl diesem Verfahren, als nicht minder den steifen Katechisationen gegenüber, in denen Gräffe die kantische Philosophie populär und christlich hatte machen wollen, sind Dinter's Unterredungen in der That eine meisterhafte Arbeit, die heute noch keiner verachten soll, die auch kein Urtheilsfähiger verachten wird. Gewiß, wir werden von ganz andern Grundanschauungen ausgehen und auf ganz andere Begriffsbestimmungen kommen; uns ist der Erlöser etwas anderes, als „der gute Jesus, der den Menschen so viel vom lieben Gott erzählt hat;“ wir halten uns auch frei von der doppelten Illusion, mit welcher die Sokratik sich trägt, als ob erstlich durch die Hebammenkunst des Fragens das Christenthum nach seinen wesentlichsten Theilen (als natürliche Religion) aus dem Bewußtsein des Zöglings hervorgeleitet, und als ob zweitens durch solches entwickelnde Katechisiren das Volk gegen Aberglauben und andere Thorheiten festgemacht werden könne. Aber ebenso gewiß ist, daß Dinter's Meisterschaft in der Auseinanderlegung und Gruppierung des Materials, in der geschickten Anbahnung der zu erzeugenden Erkenntnisse, in der Festhaltung des Fadens bei aller freien Bewegung im einzelnen, in natürlichem Fortschreiten und klarem Zusammenfassen der gewonnenen Resultate, in der Handhabung der Veranschaulichungsmittel, also mit Einem Wort in der formellen Technik des Katechisirens heute noch für jeden lehrreich ist. Wenn unter weniger geschickten Händen in vielen Schulen und selbst Kirchen dieses Sokratifiren zu einer Karrikatur, zu einem Affenspiel geworden ist, da mit den abgeschmacktesten Mitteln nur der Schein gerettet werden sollte, als kommen die Schüler von selbst zur Gewinnung der mitzutheilenden Erkenntnisse, während diese ihnen vom Lehrer fein oder plump in den Mund gestrichen wurden, so kann dafür Dinter nicht ver-

antwortlich gemacht werden; seine oft allerdings überschwänglichen Lobpreisungen der Sokratik gelten dieser Kunst doch immer nur, wie er selber sie handhabte und lehrte. Denken wir überdies an den beinahe fanatischen Haß, womit z. B. Salzmann unter andern kirchlichen und Schulbüchern auch die Katechismen hätte vertilgen mögen, oder an die Gleichgültigkeit, womit Pestalozzi an denselben vorübergieng, so muß zugestanden werden, daß in Dinter eine Liebe zur Kirche und ihren Institutionen auch unter dem rationalistischen Schutte wie ein Funke unter der Asche fortlebte, die es ihm nicht möglich machte, den Katechismus einfach zu beseitigen, die ihn vielmehr trieb, eine Arbeit, einen Fleiß an den Katechismus zu wenden, der da bewies, daß auch das aufgeklärte Zeitalter hier ein reiches und brauchbares Material religiöser Bildung vor sich habe, das nur richtig benutzt werden dürfe, um fortwährend eine gute Grundlage für den Volksunterricht zu geben, in dessen Bereich Dinter der Religionsunterricht immer als das Erste und Wichtigste galt. Gewiß ist durch Dinter's Bearbeitung des Katechismus diesem bis auf bessere Zeiten auch in solchen Schulen, Seminarien &c. einstweilen ein Platz bewahrt worden, die sonst viel eher geneigt gewesen wären, ihn als alten Plunder auf die Straße zu werfen. Weniger allerdings können wir in seiner „Schullehrerbibel“ noch eine Arbeit erkennen, die der Bibel selbst einen guten Dienst geleistet hätte; der innere Gegensatz zwischen dem Geiste des Textes und dem Geist der Erklärung tritt dort viel greller hervor. Nur zweifeln wir billig, ob die Schullehrer, welche die Bibel nach Dinter auslegten, eine bessere Auslegung gegeben haben würden, wenn Dinter nicht in ihre Hände gelangt wäre. Außerdem aber verräth sich doch auch in diesem Bibelwerk Dinter's eine Gesinnung, welche weder Basedow noch Salzmann noch selbst Pestalozzi gegen die Schrift gehegt hatten. Keiner von diesen würde solch anhaltenden Fleiß darauf verwendet haben, die Bibel dem Volke nutzbringend zu machen. Dieser aber bleibt getrost bei dem stehen, was einmal da ist; er liebt sein Volk und will darum nicht um den Preis es aufklären, daß er ihm rauben möchte, was ihm lieb und heilig ist; erkennt er doch auch in solchem, was eigentlich nach seiner Meinung nicht zur Sache gehört, wenigstens etwas unschädliches, also mag es stehen bleiben, bis es von selber sich überlebt. Die Fanatiker der Aufklärung sind consequenter als Dinter es war, denn aller Fanatismus ist rücksichtslos; Dinter dagegen ist und bleibt ein Pastor und behandelt auch solche Fragen aus dem Gesichtspunct seiner Pastoralflugheit. Ist aber nicht diese Liebe zum Volke, diese Schonung seines geistigen Erbguts ein Zug, den wir achten müssen? Haben nicht ganz andere Männer, Theologen von Geist und Gelehrsamkeit, denen Dinter die Schuhriemen nicht zu lösen vermochte, eben hieran, daß sie in der Gemeinde keinen andern Glauben zu haben und zu predigen vermochten, als den, der in der Gemeinde lebt, einen Halt gehabt gegen die Theologie ihres eigenen Verstandes?

Unter den zahlreichen Schriften Dinter's, deren Aufzählung wir uns ersparen können, da die meisten, wie sie zu Neustadt an der Orla auf Böschpapier gedruckt wurden, so auch indessen zu wirklicher Maculatur geworden sind, haben außer den schon genannten „Unterredungen über die Hauptstücke des kleinen lutherischen Katechismus“ (zuerst 1806 und 1809, in letzter Auflage zusammen in 13 Theilen 1831—33 erschienen) nur noch seine zwei, wenn man sie so nennen kann, systematischen Arbeiten über Pädagogik und Katechetik einen Werth. Es ist charakteristisch für den Mann, daß er zwei so umfangreiche Fächer je auf etlichen wenigen Bogen absolvirt, das eine unter dem Titel: „die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterflugheit,“ 94 Seiten; das andere unter dem Titel: „die vorzüglichsten Regeln der Katechetik,“ 112 Seiten. Beide sollten als Leitfaden dienen, aber sie bezeichnen eben in ihrer Kürze und einfach-praktischen Haltung die ganze Art Dinter's. Originale finden wir in seiner Pädagogik nicht; die Methodik ist zum einen Theil längst überholt, zum andern auch vor Dinter schon gekannt; aber als Regeln, die ein praktischer Schulmann aus seiner Erfahrung giebt, sind diese Sätze immer noch beachtenswerth. Ueber seine Theorie der Katechese zu sprechen, wird sich der passendere Ort in dem diese selbst betreffenden Artikel finden.

Dinter wollte sich — laut der Aeußerung, die als Facsimile seiner Selbstbiographie angehängt ist — nicht malen lassen, „weil ein Künstler, der dies thun wollte, sich

entweder an der Wahrheit oder der Aesthetik versündigen müßte.“ Gleichwohl existirt von ihm ein Bildnis aus der Königsberger Periode, das ihn vorstellt, wie er mit Acten unter dem Arm und mit Acten in der Tasche des almodischen Fracks daherschreitet. Das Gesicht ist überaus offen, wohlwollend, und ebenso intelligent; die ganze Figur nach Haltung und Costume ist der Schulmeister und der Consistorialrath in Einer Person.

Disciplinarverfahren gegen Lehrer bezeichnet das strafende Einschreiten der Dienstbehörden gegen einen Lehrer, der die Pflichten seines Amtes verletzt oder durch sein Verhalten in und außer dem Amte der Achtung und des Vertrauens, die sein Beruf erfordert, sich unwürdig zeigt. Im engeren Sinne besteht das Disciplinarverfahren in einer von der Ober-Schulbehörde angeordneten und durch einen Commissär oder eine Commission (gemeinschaftliches Oberamt, wie in Württemberg, Bezirks-Schulcommission, wie anderwärts) zu führenden schriftlichen Untersuchung und mündlichen Vernehmung des Angeschuldigten, wobei Zeugen eidlich vernommen und die zur Aufklärung der Sache dienenden sonstigen Beweise herbeigeschafft werden.

Die Nothwendigkeit eines solchen Verfahrens ergibt sich aus dem Begriffe des Lehramts und der damit verbundenen Pflichten. Wie gegen Beamte, wenn sie sich Dienstvergehen zu Schulden kommen lassen, allenthalben ein Administrativverfahren von den Aufsichtsbehörden eingeleitet wird, so muß solches im Interesse des Lehramts, das die treueste Pflichterfüllung und unbescholtene Sittlichkeit verlangt, auch von Seiten der Schulbehörden gegen die Diener des Amtes geschehen. Bedenkt man insbesondere den großen Einfluß, welchen das Vorbild und der Wandel des Lehrers auf die Schüler in heilsamer oder schädlicher Weise ausübt, so muß von demselben neben der gewissenhaften Erfüllung der speciellen Dienstpflichten noch ein höheres Maß sittlicher Unbescholtenheit, als von andern öffentlichen Dienern verlangt werden. Auch das öffentliche Urtheil rechnet demselben manches als Vergehen an, was bei andern Dienern belächelt oder ignorirt wird. Man erwartet, daß er in Betreff der Abiaphora (Wirthshausgehen, Theilnahme an öffentlichen Lustbarkeiten) eine größere sittliche Strenge und Verleugnung gegen sich selbst beobachte. Dem entspricht es daher, wenn von Seiten der Vorgesetzten auch gewisse unbedeutendere Vergehen oder Verirrungen des Lehrers nicht ungerügt bleiben. Es ist dies für ihn selbst nur wohlthätig. Mancher hat sich geraume Zeit allerlei Pflichtwidrigkeiten in der Amtsführung oder Ausschweifungen im Wandel hingegeben, ohne von der Behörde durch geeignete Correctionsmittel an seine Pflicht erinnert worden zu sein, bis irgend ein grober Excess den Ausbruch der Untersuchung herbeiführt. Hätte nicht eine tadelnswerthe Gleichgültigkeit oder übel angebrachte Nachsicht bei den anfänglich geringen Excessen die Anzeige bei der Obergeschäftsbehörde unterlassen, so würde die gebührende Zurechtweisung in vielen Fällen ihm wieder auf den rechten Weg geholfen haben. Principiis obsta.

Die Nothwendigkeit des Disciplinarverfahrens resultirt also für die Aufsichtsbehörden aus der pflichtmäßigen Sorge für das wahre Wohl und Gedeihen der Schule, und sein Zweck ist zunächst ein pädagogischer, d. h. durch Strafen zu bessern. Wird dieser nicht erreicht, dann tritt die Pflicht ein, die Schule vor dem Verderbnis durch einen unwürdigen Lehrer zu schützen, d. h. ihn zu entfernen. Es kommt nur darauf an, daß der Lehrer nicht der Willkür seiner Vorgesetzten preisgegeben, sondern nach den Gesetzen gerichtet und das Untersuchungsverfahren mit schützenden Formen umgeben werde. Das Erkenntnis muß sich auf die rechtliche Ueberzeugung von der Wahrheit der in der Untersuchung ermittelten Thatsachen gründen, wenn nicht, weil die Mittel des Anschuldigungsbeweises zum vollen Beweise nicht hinreichen, der Verdacht ruhen gelassen wird. Doch wird im Administrativverfahren nicht die volle Strenge der juristischen Beweisführung verlangt, wie im gerichtlichen, da bei dem ersteren auch der moralischen Ueberzeugung das Recht einer wichtigen Instanz zuerkannt werden muß.

Das Disciplinarverfahren unterscheidet sich vom gerichtlichen dadurch, daß letzteres nur bei solchen Verbrechen, Vergehen oder Uebertretungen eintritt, welche zugleich in den allgemeinen Strafgesetzen vorgesehen sind, und daß das Erkenntnis von den Gerichten ausgesprochen wird, welche für die gewöhnlichen Strafsachen zuständig sind. Dürfte gegen Lehrer nur gerichtlich verfahren werden, wenn es sich um ihre Absetzung handelt, wie die Schleswig-Holstein'schen Lehrer im Jahre 1844 ge-

beten haben, so hätte die Schule geringen Schutz, da ein Lehrer im Dienste höchst nachlässig und in seinem Verhalten sehr unwürdig sein kann, ohne den allgemeinen Strafgesetzen zu verfallen. Gleichwohl stehen beiderlei Arten in mannigfacher Beziehung zu einander, so daß theils das Disciplinarverfahren je nach der Größe des Vergehens in ein gerichtliches sich umwandelt, theils eine gerichtliche Untersuchung den Schulbehörden Anlaß zu einer Disciplinaruntersuchung geben kann. Wird z. B. einem Kinde durch den Mißbrauch des Züchtigungsrechts eine wirkliche Verletzung zugefügt, so wird der Lehrer im gerichtlichen Wege bestraft; findet dagegen keine Verletzung statt, so ist der Mißbrauch auf dem Disciplinarwege zu ahnden. Ebenso ist bei Unzucht das erstere, bei unzüchtigem Benehmen das letztere der Fall. Andererseits kann eine gerichtliche Untersuchung, von deren Einleitung gegen Lehrer ohnehin den Schulbehörden sogleich Anzeige zu machen ist, den letzteren Anlaß zu einem Disciplinarverfahren geben; die Dienstbehörde ist z. B. befugt, wegen verschuldeten dringenden Verdachts eines cassationswürdigen Vergehens die Entlassung auf administrativem Wege zu beantragen; bei Gefängnisstrafen von kürzerer Dauer als Einem Jahre hat die württembergische Dienstbehörde zu prüfen, ob nicht durch die näheren Umstände zu einer weiteren Einschreitung gegen den Gefangenen wegen moralischer Unbrauchbarkeit Anlaß gegeben sei.

Doch wir haben das eigentliche Disciplinarverfahren ohne Rücksicht auf das gerichtliche näher zu betrachten, und unterscheiden dabei verschiedene Stufen, welche meist mit der Competenz der verschiedenen Aufsichtsbehörden im Zusammenhang stehen. Die erste ist die Ermahnung und Warnung (mit möglicherweise verschiedenen Stufen, bis zu protocollarischer Verhandlung). Dazu sind zunächst die örtlichen Schulaufsicher (Geistliche) sowohl berechtigt als verpflichtet.

Die zweite Stufe ist der Verweis. Zu diesem sind wegen kleiner Dienstvergehungen oder anstößigen Wandels eines Lehrers die Ortsschulbehörden oder Ortsschulvorstände berechtigt. Die Schärfung der Verweise kommt den höheren Aufsichtsbehörden zu. — Geldstrafen werden gewöhnlich als Ordnungsstrafen angelegt wegen Insubordinationsfehlern, beharrlicher Reuzen gegen Weisungen der vorgesetzten Behörden oder Versäumnissen im Dienst; die Oberschulbehörden haben gewöhnlich eine Strafbefugnis von 20—30 Thalern. — Gefängnisstrafen, obgleich noch vielfach gesetzlich, sind mit der dem Lehrer schuldigen Achtung schwer zu vereinigen. Indes wenn ein Lehrer selbst seine Würde so sehr misachtet, daß er sich z. B. groben und höchst ärgerlichen Trinkexcessen hingiebt, und nicht sogleich die härteste Strafe, die Entlassung, über ihn verhängt werden will, so ist ein solches Correctionsmittel kaum zu vermeiden. Weil aber dadurch die Achtung vor ihm in der Gemeinde allerdings Noth gelitten hat, wo nicht ganz untergraben ist, so wird damit (in Württemberg) gewöhnlich die Versetzung in eine andere Gemeinde, wo seine Excesse nicht bekannt geworden sind, verbunden.

Die Versetzung eines Lehrers überhaupt ist ein weiteres Correctionsmittel, und zwar a) auf eine Stelle mit gleichem Gehalt, b) die Zurücksetzung auf eine Stelle mit geringerem Gehalt. Während letztere jedoch in andern Ländern von der Central- oder Provincial-Schulbehörde verfügt wird, geschieht solches in Württemberg auf Collegialanträge der Behörden und des Geheimen-Rathes nur durch den König, so daß die Lehrer in Württemberg verhältnismäßig am meisten gegen die Willkür der Aufsichtsbehörden geschützt sind. Freilich wird dadurch auch das Disciplinarverfahren oft mehr, als es im Interesse des Dienstes liegt, erschwert, sofern die moralische Ueberzeugung der Collegialstelle von der Unbrauchbarkeit eines Dieners nicht immer durch diejenige Beweise unterstützt werden kann, welche die oberste Justizstelle in rechtlicher Hinsicht verlangt.

In Betreff eines weiteren Correctivs für säumige oder minder befähigte Lehrer, die Beigebung von Hülfslehrern auf ihre Kosten, verweisen wir auf den Art. Anstellung. In Württemberg ist diese Maßregel nur im Fall der durch Alter oder Krankheit herbeigeführten gänzlichen oder theilweisen Dienstunfähigkeit zulässig, und der Lehrer hat an den Kosten nur so viel zu tragen, daß ihm der Betrag des gesetzlichen Ruhegehalts bleibt. Es ist dies also keine eigentliche Disciplinarmäßregel. Ist

jedoch die verminderte Dienstfähigkeit durch Mangel an Fleiß und Energie, durch Mangel an Fortbildung in dem Berufe u. dgl. selbst verschuldet, dann ist in Württemberg die Oberschulbehörde befugt, gegen Schullehrer die Amtssuspension ohne Entziehung des Gehalts, jedoch unter Bestellung eines Amtsverwesers auf Kosten des Schuldigen zu verhängen. Die Suspension wird theils als selbständige Strafe für eine gewisse Zeitdauer erkannt (so in Württemberg, K. Sachsen, Großh. Hessen), theils als vorläufige processualische Maßregel, vorläufige Dienstenthebung verfügt. Abgesehen von gerichtlichen Untersuchungen, deren Einleitung einstweilige Suspension zur Folge hat, kann die Oberschulbehörde bei entstandenem großem Aergernis gleich zu Anfang der Untersuchung, oder im Laufe derselben, wenn sie voraussichtlich die Entlassung wegen Unbrauchbarkeit zur Folge hat, noch ehe die Entscheidung rechtskräftig geworden ist, Suspension eintreten lassen. — Die Folgen der Suspension rücksichtlich des Gehaltsverlustes sind in verschiedenen Ländern verschieden.

Sind die vorausgegangenen Correctionsmittel fruchtlos geblieben oder hat ein Lehrer ein Vergehen sich zur Schuld gebracht, das an und für sich, ohne daß Correction vorauszugehen hätte, die Entlassung verdient, so wird das Entlassungsverfahren von der zuständigen Central- oder Provincialschulbehörde auf dem Grund der vorausgegangenen Untersuchung eingeleitet; die Verfügung der Entlassung steht bald dieser Behörde selbst, bald dem Ministerium, bald dem Staatsoberhaupt zu.

Endlich giebt es noch einen Grund zur Entlassung — den Uebertritt zu einer andern Religionsgesellschaft, sofern das Amt des Lehrers durch eine bestimmte Confession bedingt ist. In diesem Falle ist die Entlassung keine Strafe, sondern nur die durch des Lehrers eigene Handlung eingetretene Unfähigkeit zur Verwaltung des unter andern Voraussetzungen von ihm übernommenen Schulamts.

Die Folgen der Entlassung sind Verlust des Amts, des Titels und des Pensionsanspruchs; nur hin und wieder kann dem Entlassenen ein Nothdurftgehalt verwilligt werden. In Württemberg werden manchmal den Familien entlassener Lehrer bei großer Bedürftigkeit Gratialien gereicht.

Mit der Entlassung im Disciplinarwege ist auch die Unfähigkeit zu einer andern Anstellung als selbständiger Lehrer ausgesprochen. In Württemberg werden entlassene Schullehrer manchmal als unständige Lehrer wieder verwendet. Ist dagegen ein Lehrer auf gerichtlichem Wege nur auf eine bestimmte Zahl von Jahren entlassen worden, so kann er nach diesem Zeitraum wieder angestellt werden.

Districtschulen, s. Schulbezirk.

Doppelunterricht. Eine der ersten Forderungen an jeden Unterricht ist, daß er individuell sei, d. h. daß er sich möglichst genau an die geistige Kraft und Entwicklungsstufe des Schülers anschließe und ihn in der dieser Individualität angemessenen Thätigkeit fortwährend erhalte. Dieser schwierigen Forderung vermag weder die Unterrichtsmethode, und wäre sie noch so vollkommen, noch die Persönlichkeit des Lehrers, und wäre sie noch so tüchtig, die gehörige Rechnung zu tragen, sondern allein nur eine zweckmäßige Organisation der Classe (Schuleinrichtung). In der That ist die Lösung des Problems von jeher in dem alten Grundsatz gesucht und versucht worden: *Divide et impera!* (durch Theilung nur kann die Masse bewältigt werden). Natürlich kann nur von der Theilung der Schülerzahl oder der Schulzeit die Rede sein. Erstere Theilung führt zum Unterricht in Abtheilungen (Doppelunterricht), letztere zum Abtheilungsunterricht (Classenschule, Halbtagschule). Letztere, die Theilung der Zeit (Abtheilungsunterricht), ist jedoch mehr eine Zerhauung des Knotens als eine Lösung; denn sie macht einfach aus einem gleichzeitigen Unterrichte einen ungleichzeitigen, wobei die Gleichheit der Person des Lehrers nur eine zufällige ist.

Der sogenannte Doppelunterricht (ein Curtman'sches Wort) sichert nicht nur die Erfolge des unmittelbaren (aufnehmenden) Unterrichtes an den einzelnen Schülern, er erleichtert auch dem Lehrer die individuelle Einwirkung auf die einzelnen Schüler, und befördert das so wichtige Selbstlernen, Selbstfortschreiten, Selbstüben des einzelnen Schülers. Er ist also nicht nur ein Nothbehelf für überfüllte Schulen, sondern seine Anwendung kann auch in kleineren Classen, ja selbst beim Privatunterrichte mehrerer Kinder geboten und nützlich sein.

Beim Doppelunterrichte*) kommen folgende Punkte in Betracht: der Eintheilungsgrund, die Zahl der Abtheilungen, die Beschäftigung der Abtheilungen und das Verhalten des Lehrers zu den Abtheilungen.

Man kann die Schüler abtheilen nach Alter, Geschlecht, Fähigkeit oder nach der Stufe des Lehrplanes, auf welcher sie stehen. Den Zweck wird man nur durch die zuletzt genannte Abtheilung erreichen, denn der gemeinsame Unterricht muß von gleichen Voraussetzungen bei den Schülern ausgehen und an die gleiche von allen erreichte Vorstufe anknüpfen; indes wird in der Volksschule, wie sie einmal ist, auch das Alter ein maßgebender Eintheilungsgrund bleiben müssen. Was die ausschließliche Theilung nach den natürlichen Fähigkeiten anlangt, so wäre für Schüler und Lehrer nichts trauriger, als die unfähigen sämmtlich allein zusammenzutoppeln.

Die Frage nach der Anzahl der Abtheilungen ist schwierig zu lösen. Im Interesse der individuellen Einwirkung auf den Schüler und der möglichst genauen Einreichung desselben in die richtige Unterrichtsstufe könnte man der Ansicht sein: je mehr und je kleinere Abtheilungen, desto besser. Dies wäre aber ein Irrthum. Nicht nur, weil der Lehrer genöthigt würde, seine Zeit unter die Menge der Abtheilungen zu theilen, und an Zeit verloren gieng, was an Kraft gewonnen würde, sondern auch, weil die Zerspitterung in Abtheilungen eine immer größer werdende bleibende Zerküftung der Schule zur natürlichen Folge hätte, während es ein wichtiger, wesentlicher Zweck der Schule ist, die Massen zu verbinden und — mit möglichster Schonung der Individualität — zu uniformiren. Denn die Individualität hat im Unterrichte, wenn auch ein wichtiges, doch nicht das einzige Recht. Vielmehr läuft mit ihr parallel die Aufgabe der socialen Bindung der Alters- und Heimatgenossen. Die richtige Antwort auf das Wieviel? wird vielmehr sein: nicht mehr Abtheilungen, als theils die Masse, theils die Verschiedenheit der Stufe unumgänglich erfordert. Wo mehr als drei Abtheilungen nach diesem Princip gemacht werden müßten, da wäre mit Grund auf eine fehlerhafte Organisation der ganzen Anstalt, oder auf eine große Ungeschicklichkeit des Lehrers zu schließen. Aber hiemit ist die Frage noch nicht erledigt. Die Verschiedenheit des Unterrichtsstoffes und die verschiedenen Fortschritte der einzelnen Schüler scheinen fast für jedes Unterrichtsfach eine neue Abtheilungsweise nöthig und dadurch die ganze Einrichtung sehr künstlich und complicirt zu machen. In höheren Lehranstalten oder Privaterziehungsanstalten mag es angehen, für jedes Fach besondere Classenabtheilungen zu treffen, weil man da über viele Zeit und eine größere Anzahl Lehrer zu verfügen hat (vgl. den Art. Classensystem); in der Volksschule ist es unausführbar. Es ist aber auch nicht nöthig. Das Lehr- und Lerngeschäft in der Schule zerfällt in theoretischen Unterricht und in praktische Uebungen. An ersteren können ohne Zweifel viele Schüler zugleich mit Nutzen Theil nehmen, wenn sie auch unter sich merklich verschieden sind, und es sind daher nicht viele Abtheilungen erforderlich. Bei den Uebungen, wo jeder Schüler für sich oder nur mit ganz wenigen zusammen arbeitet, kann andererseits eine größere Anzahl von Abtheilungen weder schaden noch das Geschäft erschweren, vielmehr nur leichter machen und sicherer zum Ziele führen. Hier sind mehrere kleine Abtheilungen am Platze, deren jede Schüler enthält, welchen die gleiche Uebung aufgegeben werden kann.

Aus dem Gesagten folgt: der Lehrer muß seine Classe auf zweierlei Weise abtheilen, 1) in 2—3 größere Abtheilungen, welche er, weil sie auf verschiedenen Lehrstufen stehen, in allen oder doch in den meisten Fächern getrennt unterrichtet; 2) jede dieser Abtheilungen für alle diejenigen Fächer, wo es auf möglichste Uebung jedes einzelnen abgesehen ist, in mehrere kleine, wogegen er sowohl beim theoretischen Unterrichte, als bei Uebungen, die ein gleichzeitiges Nebeneinanderarbeiten vieler zulassen — wie Schönschreiben, Zeichnen u. a. — die ganze Abtheilung zusammenhalten wird.

Der dritte Punct betrifft das Wie? der gleichzeitigen Beschäftigung aller Abtheilungen. Da der Lehrer sich immer nur mit einer der Hauptabtheilungen unmittel-

*) Doppelunterricht im engeren Sinn ist gleichzeitiges Unterrichten von 2 Abtheilungen in verschiedenen Fächern durch Einen Lehrer — z. B. Abtheilung I. Dictirschreiben, II. Rechnen — aber der Lehrer wird dabei sehr angestrengt und die Schüler leicht zerstreut, daher solcher Doppelunterricht unpädagogisch.

bar und mündlich lehrend abgeben kann, so folgt von selbst die Nothwendigkeit, laute und stille Denken zu unterscheiden, und derjenigen Abtheilung, welche nicht gerade den unmittelbaren Unterricht des Lehrers empfängt, ein stilles Pensum zuzutheilen. Während so die eine der Abtheilungen den unmittelbaren Unterricht des Lehrers empfängt, hat die andere oder haben die anderen (im ganzen oder in mehreren Unterabtheilungen) stille für sich etwas zu lesen, zu repetiren, zu präpariren, zu memoriren oder eine schriftliche Aufgabe (Uebersetzung, Aufsatz etc.) zu fertigen, oder endlich gruppenweise unter Aufsicht und Leitung eines aufgestellten Mitschülers eine mündliche Uebung (Halblaut) oder eine schriftliche (leise) vorzunehmen. Auch die Hauptabtheilung, die der Lehrer unmittelbar unterrichtet, kann er entweder gemeinsam unterrichten und üben, oder er kann auch sie in Gruppen (Kreisen, Unterabtheilungen) unter seiner speciellen Leitung mit Aufgaben beschäftigen. Ersteres eignet sich vorzugsweise für den religiösen und historischen Stoff, auch Zeichnen, Singen, Lesen, letzteres vorzugsweise für den Unterricht in der Mathematik (Zahlen- und Raum-Größenlehre).

Was den vierten Punct, das Verhalten des Lehrers bei dem Doppelunterrichte betrifft, so ist leicht zu erachten, daß dabei größere Ansprüche an die Gewandtheit, Umsicht und Energie des Lehrers gemacht werden, als bei dem einfachen Unterrichte einer ungetheilten Classe. Denn bei dem Unterrichte in Abtheilungen muß er seine Aufmerksamkeit zwischen beiden Abtheilungen theilen, um die eine zu unterrichten, die Selbstthätigkeit und Ordnung der andern zu überwachen. Während er zu der einen Abtheilung mit dem Munde spricht, muß er zu der andern mit den Augen reden. Kurz seine Persönlichkeit muß beide Abtheilungen in beständiger reger Thätigkeit erhalten. Und dies ist nicht ganz leicht, wenn es dem Zwecke entsprechen soll. Sein Auge muß stets die ganze Schule beherrschen, besonders auf die lässigen oder schwatzhaften Schüler gerichtet sein, er muß die Kunst verstehen, mit jeder der kleinen und großen Abtheilungen in fortwährendem geistigen Verkehre zu stehen, so daß er an dem Lerngeschäft einer jeden Gruppe Antheil nimmt, ohne darüber der anderen zu vergessen. Besitzt er diese Gewandtheit nicht, so wird er besser thun, die ganze Abtheilung beisammen zu lassen, oder sich zur Leitung der einzelnen Abtheilungen der Monitoren zu bedienen, oder wenigstens die zweite Hauptabtheilung nur mit Schreiben und Ähnlichem zu beschäftigen.

Dorfschule, s. Landschule.

Dressiren, s. Abrichten.

Drohung, s. Strafen.

Dummheit (= Dunkelheit im Kopf) ist ein Mangel der Urtheilskraft, entweder von Natur als Schwäche der Begabung, oder durch Schuld, da jene Kraft nicht geübt oder falsch gerichtet wird. — Sie unterscheidet sich von der Unwissenheit dadurch, daß diese Mangel an Wissensstoff hat, neben welchem jemand doch in seiner Art geschickt sein kann; nur kann auch umgekehrt, wer von Natur nicht dumm ist, doch mit der Zeit es werden, wenn er unterläßt, seinen Geist im Denken zu üben (daher denn aus geschickten Kindern dumme Menschen werden können). — Ferner unterscheidet sich die Dummheit von der Einfältigkeit dadurch, daß diese nur nicht viel, jene aber verkehrt auffaßt, — während Einfalt als Kraft und Wille, ohne Aufwand von prunkendem Verstand gerade auf das Ziel loszugehen, eine Begleiterin der Weisheit und ihr Schild ist; — von der Uebernheit dadurch, daß diese in einem mit Witze vermengten Mangel an Urtheilskraft, von der Thorheit dadurch, daß letztere in Verderbnis eines möglicherweise glücklichen Verstandes durch moralische Verkehrtheit besteht, so daß was ein solcher Verstand an Gedanken aufbaut, unter sich präcis und consequent sein kann, aber wegen des lockeren Fundamentes sich verschiebt und haufällig wird; daher die Schrift als der Weisheit Anfang die Furcht Gottes nennt, durch welche auch in Wahrheit die Gründe des Lebens fest und geebnet werden, Thoren aber nennt sie diejenigen, welche in ihrem Herzen sprechen: es ist kein Gott. Man muß ordentlich Verstand haben, wenns in der Thorheit ein Stück geben soll.

Ob ein Bögling dumm sei, ist in der Regel nicht schwer zu erkennen. Schwieriger ist die Heilung oder Verminderung dieses Fehlers, namentlich weil dazu neben

richtiger Diagnose viel Geduld und Beharrlichkeit erfordert wird. Fürs erste ist zu unterscheiden, ob einer allgemein oder nur in gewissen Fächern, ob im Leben und Thun oder nur im Lernen dumm (vernagelt) ist. Allgemeine D. wird in der Regel einen merkbaren Zusammenhang mit physischen Ursachen haben, sei mit angeborenen und bleibenden (Hirnarmut) sei mit in der körperlichen Entwicklung begründeten und vorübergehenden, und ist hier mit Gewalt nichts zu erzwingen, in letzterem Fall auch keineswegs zu verzweifeln, sondern mit Geduld die Urtheilskraft zu üben und derselben möglichst beizukommen auch auf Nebenwegen — sinnliches Interesse, Bilder u. dgl. Denn auch schwache Gaben können gesteigert werden, gleichwie einem ungünstigen Boden doch noch ein Pflanzenwuchs abzugewinnen ist, wobei sich der Humus mit vermehrt. Partielle D. scheint zuweilen fast ein nothwendiges Seitenstück zu außerordentlicher partieller Befähigung zu sein, wie bei Mathematikern gefunden wird, daß es ihnen an der Urtheilskraft für Geschäfte fehlt; allein gewöhnlich schlummert hier nur die Urtheilskraft aus Mangel an Interesse, als welches ganz von den Zahlen („Rechenzimpel“) oder bei Gelehrten von Büchern, absorbiert wird und also jene nicht in Bewegung setzt. Zuweilen ist jene partielle D. nur ein Nochnichtaufgeschlossenheit der Fassungskraft für ein bestimmtes Fach, wie z. B. die Fähigkeit zur Geometrie lange schlummern kann, während die für Sprache u. schon weit gebildet ist. Ist jedoch ein Schüler im Leben und Thun gewandt, im Lernen stumpf, so muß in der Regel auf Trägheit geschlossen werden, denn jenes beweist, daß Urtheilskraft vorhanden, jedoch nur von einem unmittelbaren Interesse in Bewegung gesetzt ist. Indessen spricht sich in der D. oftmals auch nicht sowohl Mangel an Willen als an Muth aus, sei es von Natur oder in Folge einer einschüchternden, liebeleeren Erziehung (vgl. B o r m a n n, Unterrichtskunde S. 4); der Schüler ist zu schüchtern zum Denken und Urtheilen, kommt nicht nach, und in dieser Hinsicht versündigen sich ungeduldige Lehrer indirect durch rasches Voranmachen mit den Fähigsten an den Mittleren und Wenigfähigen, direct aber durch rauhe und noch mehr durch verächtliche Behandlung, und geschieht wohl nicht selten, daß sie durch „Dummkopf“-schelten Dummköpfe bilden, und den „Esel“ in die Schüler hineinschreien, welchen sie herausklopfen wollen. Viele Marodeurs sind immer ein Zeichen von schlechter Heerführung. Weckung des Interesses und Ermuthigung sind, neben der Übung und neben der Bekämpfung des trägen Willens durch Strafen die auf Heilung der mangelhaften Urtheilskraft gerichteten Mittel. Und man soll es hierin nicht zu leicht nehmen noch sich etwa damit trösten, daß ja das Kind sonst brav sei; denn im späteren Leben wenigstens geht D. nicht ungerne mit Bosheit zusammen, die als Zorn und Rache der Geistigschwachen gegen die Ueberlegenen eine Art von Nothwehr üben will.

Es giebt jedoch auch eine Dummheit, welche nicht aus Schwäche und Mangel, sondern eher aus geistigem Ueberfluß entsteht. Nicht jeder hernach berühmt gewordene Mann war ein Wunderkind; man weiß von mehreren, die als Knaben nichts versprachen, und für stumpf und müßig oder für träumerisch in den Schulbänken saßen, unter den Kameraden liefen. Da ist, als sammelte sich der Geist im Stillen, ehe er vor der Welt sich zeigen soll; die Fülle des in Keimform Vorhandenen läßt es nicht alsbald zu einer Ordnung und Klarheit kommen, und wenn Verstand und Urtheilskraft die Münzmeister sind, welche das Metall zum Weltverkehr ausprägen, so ist der Genius ein Bergmann, der erst ungelesen tief unter dem Boden das mit Erde und schlechtem Gestein vermischte Gold ergräbt. Man hat leichter geschheidt sein, wenn man oberflächlich ist; in welchem Gründliches wogt, der braucht Zeit zur Abklärung und Berichtigung der Gedanken durch den Verstand; es ist wie in einem Haus, da wenig Geräthe mit wenig Mühe, vieles und edles aber mit vieler geordnet und vertheilt wird. Wie daher aus geschaidten Kindern dumme Menschen werden können, so auch umgekehrt — und oft zu großer Verwunderung der früheren Lehrer aus dummen geschaidte.

Darum mag es auch die Schwaben nicht eben verbrießen, als die Dummen zu gelten, die erst im vierzigsten Jahre geschaidt werden. Nennt doch Arndt die Dummheit eine „recht schwäbische Tugend,“ weiß aber so viel Tröstliches und Liebes davon zu sagen, daß uns Schwaben eigentlich schon die Bescheidenheit verbietet, sie allein für uns haben zu wollen, sondern müssen den Bruderstämmen auch ihren Theil daran

gönnen, einem jeglichen nach seiner Art, wenn's auch dabei verbleiben soll, daß wir beim Feldzug dummer (Schwaben-) Streiche die Reichssturmfahne vorantragen als die hierinnen „deutschesten Deutschen.“

Duzen, s. Achtung.

G.

Ekel, s. Abneigung.

Egoismus, s. Selbstsucht.

Ehrerbietung, s. Achtung.

Ehrgefühl, Ehrtrieb, Ehrliche, Ehrbegierde, Ehrgeiz, Ehrsucht — sämtlich Bezeichnungen eines subjectiven Verhaltens zu einem objectiven sittlichen Gut, deren Scala zugleich das Uebergehen des Sittlichen an jenem Verhalten ins Unsittliche, das Umschlagen des Erlaubten ins Unerlaubte, des Natürlichen ins Leidenschaftliche veranschaulicht. Jenes Gut ist die Ehre; wir werden zuerst den ethischen Werth derselben zu bestimmen haben, um das richtige pädagogische Einwirken auf das Streben nach diesem Gut ins Licht setzen zu können.

I. Die Ehre nimmt unter den Gütern, die für den menschlichen Willen ein Object bilden und als einzelne Momente des höchsten Gutes von der Moral anerkannt werden müssen, einen der höhern Plätze ein aus dem dreifachen Grunde, weil sie 1) ein schon vorhandenes, irgendwie sittlich bestimmtes Gemeinschaftsleben voraussetzt; 2) niemals mit Gewalt errungen werden kann, sondern immer auf freiwilliger Anerkennung des persönlichen Werthes beruht; und weil sie 3) ihrem Wesen nach durchaus immateriell ist; sie ist ein geistiges Gut, das seine Realität im Gemüth und in der Phantasie hat. Aus letzterem Grund sind der Ehre äußerliche Zeichen, Symbole wesentlich, eben weil sie als etwas immaterielles eines Bildes bedarf, um in die Erscheinung zu treten; ist's auch kein Titel, keine Uniform, kein Mandarinenknopf, so ist's doch das Abziehen des Hutes. — Nach Punct 1) nun ist die Ehre nur möglich auf dem Boden einer sittlichen Gemeinschaft: erst aus der Correspondenz von mindestens zwei subjectiven Stimmungen entspringt die Ehre als ein Gut, als reeller Besitz, ähnlich wie die Freundschaft, nur daß die Stimmung zu dieser und in dieser anders modificirt ist. Das zu Grund liegende Gefühl ist ein Wohlgefallen, und zwar wesentlich dasselbe, wie es in der Liebe enthalten ist, nur daß die Liebe es nicht mit Eigenschaften, sondern einzig mit der Person zu thun hat, während das Ehren auf etwas objectives, allgemeines geht, dessen Träger die Person ist, das ich in dieser verkörpert sehe und in ihr ehre. Das Kind liebt Vater und Mutter, weil sie Vater und Mutter sind, aber es ehrt in ihnen die Auctorität, die Stellvertreter Gottes; jenes Wohlgefallen nimmt also den Charakter der Ehre und Ehrerbietung an, wenn es die Freude an einem objectiven, der sittlichen Welt irgendwie zugehörigen Gut, das ich als eine Größe erkenne, — also kurz gesagt: an einer göttlichen Gabe und Kraft ist. Solche göttliche Kraft steht mir in einem hohen Talent, in einem edlen Kunstwerk, mehr aber noch in jeder sittlichen Trefflichkeit, in Charakter, Wort und That gegenüber. Das Große, das Hohe in demselben bringt mich in eine Gemüthsverfassung, daß ich zu dem, was mir so in seiner Würde erkennbar ist, mich mächtig hingezogen fühle, aber zugleich auch ebenso stark inne werde, es sei etwas, das ich nicht antasten, mit dem ich nicht nach Belieben verfahren darf. Daraus geht auch die einfache Consequenz hervor, daß, wer dieses Gefühls nicht mehr fähig ist, ein unsittlicher, ein geistig tochter Mensch sein muß; jene göttlichen Gaben und Kräfte, die in Form von Talenten und Charakteren dem Menschengeschlechte verliehen sind, existiren für ihn nicht mehr. — Für denjenigen sofort, dem Ehre widerfährt, der sie empfängt, ist sie ein Gut, das durch Gottes Wort im 8. Gebot ausdrücklich in Schutz genommen ist; ein Gut, welches der, dem es zufällt, annehmen, dessen er sich freuen darf, ohne es doch jemals so zum Zwecke werden zu lassen, daß er, was er rechtchaffenes thut und tüchtiges leistet, nicht thun, nicht leisten würde,