

kriege genommen hat. Auch für das zartere Kindesalter ist unterdessen gesorgt worden durch sinnige und ansprechende Fabeln, in welchen das Lehrhafte nicht in plumper Absichtlichkeit hervortritt, durch geistliche und weltliche Liedchen und durch den reichen Schatz des Volksmärchens (vgl. d. Art. Märchen). Bedenklicher dürfte es sein, daß unsere neuen Kinderlieder nicht selten aus dem Kindlichen in das Kindische hinüberzändeln. Dadurch wird die Mahnung nahegelegt, so viel wie möglich an eigentlich Classisches sich zu halten, wovon ja die oben genannten und die ihnen verwandten Dichter selbst für das kindliche Alter reichen Stoff darbieten, welcher zugleich der nicht genug zu beherzigenden Forderung Dahlmanns gerecht wird, „ein gutes Kinderbuch müsse, statt den Kindern nachzukriechen, neben dem Verständlichen einen stachelnden Zusatz von noch nicht verständlichen Dingen enthalten.“

L.

Lachen — ist eine stoßweise Ausathmung der Luft, hervorgerufen durch den Reiz des Komischen, also durch die Urtheilskraft vermittelt, obwohl es auch ein hiedurch nicht vermitteltes, pathologisches Lachen giebt. Mit letzterem hat es die Pädagogik in der Regel nicht zu thun.

Lachen wie Weinen gehört zu den Vorrechten des Menschen, von welchen gerade das Kindes- und angehende Jugendalter den ausgedehntesten Gebrauch macht, so zwar, daß die Lust zum erstern mit den Jahren in demselben Verhältnis zunimmt, in welchem der Drang zum andern schwindet, während in der Mitte dieser Periode beide sich in die Herrschaft theilen, wie Sonne und Regen im April. Kant nennt sie die Affecte, durch welche die Natur die Gesundheit mechanisch befördere, und haben hierüber die Physiologen Auskunft zu geben, deren Untersuchungen übrigens gerade hier der Unterstützung des Experiments an ihren Kaninchen u. dgl. entbehren müssen, weil diese Opferthiere der Medicin nicht lachen. Kant giebt auch folgenden Rath: „Kinder, vornehmlich Mädchen müssen früh zum freimüthigen, ungedrungenen Lächeln gewöhnt werden; denn die Erheiterung der Gesichtszüge hiebei drückt sich nach und nach auch im Inneren ab.“ Es dürfte jedoch eine hierauf besonders gerichtete Einwirkung weder nöthig noch rätzlich sein. Morosem Aussehen muß man begegnen, freundliches kann man nicht künstlich erzeugen.

Daß man der Kindheit und Jugend die Motive des Lachens nicht verwehren soll, bedarf so wenig eines Beweises, als daß man ihnen die Bewegung in freier Luft gestatten muß. Ist doch ersteres gleichsam eine Bewegung der frischen Luft in Lunge und Blut, und der im Wachsthum begriffene Körper bedarf mehr Luft als der gealterte. Dagegen ist darauf zu sehen, daß jene natürliche Lebensäußerung nicht ausarte, noch ihr durch unrechte Mittel gedient werde. Es giebt eine Verwilderung im Lachen. Das Benehmen eines Erwachsenen, der in Gesellschaft rohe Witze reizt und dazu selbst das Signal unmäßigen lauten Gelächters giebt, ist pöbelhaft. Findet sich unter einer Schaar junger Leute der eine oder der andere, welcher hierin seine Vorstudien zu machen anfangen will, so ist dem ernstlich zu begegnen. Lustige Kinder sind auch wohl zu unterscheiden von Possenreißern, welche sich selbst herabwürdigen und in der Regel schnell die Grenzen des Anständigen überschreiten. Lachen soll nie Zweck werden, sondern darf nur Folge sein. — Es kann ansteckend werden unter gewissen Umständen. In der Nähe von Ferien oder Kinderfesten sind die Schüler oft von einer kaum zu bändigenden Lachlust eingenommen, und eine Kleinigkeit reicht hin zum allgemeinen Ausbruch. Aber auch bei länger dauernder Depression des Gemüths tritt oft die Reaction durch jenen Affect ein, durch welchen die Natur die Gesundheit mechanisch und chemisch befördern will; so während der Dauer langer und schwerer Krankheiten und sogar in den Häusern wirklicher Trauer. Junge Leute, welche unvernünftig streng erzogen und daran gewöhnt werden, die heiteren Regungen der Lebenskraft für Sünde anzusehen, kann man zuweilen über eine Kleinigkeit in nicht endenwollendes Gelächter ausbrechen sehen — eine momentane Selbsthülfe gegen unnatürliche Hemmung.

Aristoteles läßt das Lächerliche aus einer „unschädlichen Ungereimtheit“ entstehen,

und hierin werden wir zugleich einen Fingerzeig für die sittliche Beurtheilung erkennen. Das Ungereimte, sobald es schädlich wirkt, hört auf ein Gegenstand des Lachens zu sein. Z. B. ein Knabe, mitten im Spiel zu Boden fallend, macht eine komische Figur; hier hat das Lachen freien Lauf. Ganz anders ein Mann, ein Greis, der ernsthaft über die Straße schreitet und strauchelt. Der Contrast ist hier stärker und insofern der Reiz zum Lachen größer, aber die natürliche Lachlust muß dabei ihre Gegenwirkung in dem Mitleid und im Respekt finden. Ein Vater oder Lehrer geht auf schmalen Brettern, wenn er sich selbst zum Gegenstand des Lachens bei den Kindern macht; das Ungereimte, was er thut, wirkt schädlich ein auf dasjenige, was er ist. Witzworte über Gegenstände, die den Zöglingen ehrwürdig sein müssen, sind schädliche Ungereimtheiten, und es kann sich fragen, ob der Possenreißer, welcher seine eigene Person zum Besten giebt, nicht doch den Vorrang vor dem selbstfüchtigen Spötter hat. Es ist ein Unterschied: belachen und auslachen; ersteres geschieht unwillkürlich, letzteres geht aus Schadenfreude hervor. Belächeln kann man aus Gutmüthigkeit oder aus Hochmuth. Wer noch über vieles lacht, hat noch über wenig nachgedacht.

Jenachdem in einem Kinderkreis ein Lachen entsteht, und sie wollen darüber keine Rechenschaft geben, hat man zu besorgen, daß der Lachstoff einem unartigen oder von der Scham unbeschützten Gebiet entnommen ist. Hierauf weist auch manchmal das unterdrückte Lachen hin. Es kommt auch bei an sich gutgearteten jungen Leuten vor, daß sie zuweilen hinter solchen Personen her lachen, welchen sie so eben Ehrerbietung erzeugt haben. Dies scheint eine Abspannung des Gemüths zu bezwecken, eine unwillkürliche Erleichterung von dem Druck der Auctorität. Man soll sich davon nicht beleidigen lassen, aber es ist als Unbildung zu bekämpfen.

Sündhaft ist das Verlachen misgestalteter oder blödsinniger Personen, auch Betrunkener; bössartig kann das Auslachen solcher Mitschüler sein, die aus Mangel an Gaben in ihren Leistungen Blößen geben. Der Spott des Lehrers wirkt doppelt verschüchternd auf sie ein; manche Natur erträgt ihn weniger als strenge Züchtigung, und er kann auf die Liebe tödtlich einwirken. Für diejenigen aber, welche sich nicht davor scheuen schlecht zu sein, wenn sie nur nicht thöricht erscheinen, mag der Spott noch das einzige Mittel sein, welches vor der Hand wenigstens niederschlagend wirkt.

Pancafter, s. Bell.

Landkarten, s. Geographie.

Landschule. In neuerer Zeit wird zwischen der ländlichen und städtischen Volksschule in Schriften über das Schulwesen kaum noch ein Unterschied gemacht. Der Unterschied beruht auch in der Hauptsache nur auf der Kategorie des Ortes, wo die Schule sich befindet, sofern man die Schulen in Dörfern und zum Theil in kleinen Städten Landschulen heißt gegenüber den Volksschulen in größeren Städten, welche Stadtschulen oder städtische Volksschulen genannt werden. Die Aufgabe der Volksschule ist in Stadt und Land im allgemeinen gleich. Es ist darum schon jetzt schwer, und wird nach und nach immer weniger möglich werden, im allgemeinen die Aufgabe der Landschule in Betreff des künftigen Lebensberufs der Schüler von derjenigen der Stadtschule zu unterscheiden; man wird vielmehr bei der Feststellung dieser Aufgabe immer die besonderen örtlichen Verhältnisse im Auge halten müssen.

Die Landschulen sind ihrer Entstehung nach etwas später als die städtischen Volksschulen; diese haben sich größtentheils von den lateinischen Schulen abgezweigt, jene aber sind erst einige Zeit nach der Reformation nach dem Vorgange der städtischen Volksschulen errichtet worden. Im Anfang hatten sie ein kümmerliches Dasein, da nicht bloß Küster, sondern auch Handwerker und Tagelöhner, welche etwas lesen, schreiben und singen konnten, den Unterricht in ihnen erteilten. Nach dem dreißigjährigen Kriege vollends kostete es Opfer, Mühe und Zeit genug, bis sie nur wieder hergestellt und in den früheren Stand gebracht waren. Erst in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts fieng man an, ihnen mehr Aufmerksamkeit und Sorgfalt zuzuwenden. Vorzugsweise sind es G. F. v. Rochow und H. Pestalozzi (s. die betr. Art.), welchen die ländlichen Schulen ihren gegenwärtigen besseren Zustand zu danken haben. Der Geist, der von diesen Männern ausgieng, erwies sich nach und nach allerorten wirksam. Wo noch keine Landschulen waren, wurden sie nun errichtet, so daß jetzt in ganz Deutschland kein Ort mehr zu finden ist, der nicht seine Schule hat. Aber auch in einem

besseren Zustande befinden sich jetzt diese Schulen, so daß in manchen Gegenden in dieser Beziehung zwischen der ländlichen und der städtischen Volksschule wenig Unterschied ist. Doch sind es immerhin noch eigenthümliche Schwierigkeiten, mit welchen die Landschule zum Theil überall, zum Theil unter gewissen örtlichen Verhältnissen zu kämpfen hat. Unter jenen nennen wir hauptsächlich die häufige Ungetheiltheit der Schulen unter Einem Lehrer in Folge der geringen Zahl der Ortseinwohner, und die Sommerschule, während der die einzelnen Schüler nur in ein paar Stunden des Tages Schulunterricht empfangen. Zu den anderen Schwierigkeiten zählen wir die in manchen Gegenden sehr häufigen Schulversäumnisse (s. d. Art.); ferner den schlechten Zustand der Schulhäuser und Schulzimmer; den geringen Gehalt, um deswillen häufig nur schwächere Lehrer auf solche Stellen kommen; den Mangel an guten Lehrmitteln für die Hand des Lehrers, an Mitteln zu seiner beruflichen Fortbildung und an Lernmitteln für die Hände der Schüler, und endlich das zähe Halten mancher Landleute am Alten und das eigenwillige Widerstreben gegen neuere Methoden und Lehrmittel.

In der Classeneintheilung unterscheidet sich die ländliche Volksschule von der städtischen nur insofern, daß auf dem Lande gewöhnlich weniger Classen (und Classenlehrer) sind, somit auch die Trennung der Geschlechter nur selten vorkommt. Wenn aber nur Ein Lehrer angestellt ist, so sollte dieser nicht immer alle Altersklassen in der Schule beisammen haben, indem er doch nur eine Abtheilung selbst unterrichten kann. Beschäftigt er die andern durch Monitoren oder läßt sie in schriftlichen Ausarbeitungen sich üben, so ist im ersteren Falle, wenn in mehreren Abtheilungen laut gesprochen wird, die Störung oft groß, und im andern Falle dürfte häufig die Zeit zur Durchsicht und Correctur des Geschriebenen nicht ausreichen. Ueber den Ausweg der Halbtagschulen s. d. betr. Art. Lebende Selbstbeschäftigung aber gehört in jedem Fall ausschließlich in die Schule, weil die Kinder des Landvolks für Ausarbeitung von Hausaufgaben, das Auswendiglernen ausgenommen, meistens weder Zeit noch Gelegenheit haben.

Die Unterrichtsfächer der Landschule sind im wesentlichen dieselben, wie in der städtischen Volksschule: Religion, Realien, Lesen, Schreiben (und zwar Schönschreiben, Rechtschreiben und Aufsatzschreiben), Rechnen, Singen. Ob auch im Zeichnen Unterricht erteilt und ob die Handarbeit unter die Schulpenfen obligatorisch aufgenommen werden soll, darüber geben am Ende immer die örtlichen Verhältnisse die letzte Entscheidung.

Wie in den Städten, so ist es nicht minder auf dem Lande wünschenswerth, daß neben der Volksschule sowohl eine Kinderbewahranstalt als eine Fortbildungsschule bestehe. Die erstere ist Bedürfnis, weil die Eltern besonders des Sommers viel in Feld und Wald oder in Fabriken u. s. w. sich beschäftigen; die letztere kann nicht entbehrt werden, wo die Landwirthschaft und das ländliche Gewerbe entsprechend den Forderungen einer mächtig fortschreitenden Zeit gehoben werden soll.

Die Schulzucht hat in der Landschule keinen andern Zweck und Charakter als in der Stadtschule. Wenn man manchmal auf dem Lande mehr mit der Uncultur und der damit zusammenhängenden Unart und Unsitte zu thun hat, so giebt es da auf der andern Seite auch Volksschüler, welche unter der Zucht der Eltern und der ganzen Gemeinde gehalten viel lentfamer und für gute Eindrücke empfänglicher sind als die von der Cultur belebten, aber auch in vielen bösen Streichen erfahrenen frechen Buben in der Stadt. Jedenfalls hat der Landschullehrer vor dem Stadtschullehrer häufig das voraus, daß er, wenn er sich Achtung zu erwerben weiß, in der Landgemeinde viel mehr gilt und mehr Einfluß nicht nur auf die Schüler, sondern auch auf die ganze Gemeinde ausüben kann.

Literatur: Niemeyer, Grundr. der Erziehung und des Unterrichts, 3. Thl. Schwarz, die Schulen. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2. Thl. Denzel, Einleitung, 2. Thl. Curtman, Lehrbuch der Erziehung, 2. Thl. Goltzsch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen. Lüben, Lehrplan für die Landschulen des bremischen Gebiets.

Zusatz. In verschiedenen Gegenden Deutschlands wird die Landschule (oder überhaupt die Volksschule) auf mannigfache Weise gegliedert und diese Gliederung mit besondern Namen bezeichnet.

Im Norden und Nordwesten Deutschlands (Preußen, Sachsen, Olden-

burg, Mecklenburg, Braunschweig u. s. w.) scheint diese Mannigfaltigkeit am größten zu sein. Die Dorfschule heißt da Pfarr-, Kirchspiels-, Kirch-, Küster- oder Hauptschule, wenn sie in einem Dorfe mit selbständiger Kircheneinrichtung besteht. In den meisten Fällen ist ein niederes Kirchenamt, Organisten-, Cantor-, Küster- (Meßner-, Opferrmann-, Kirchner-, Sigristen-) Dienst damit verbunden, dessen Einkünfte der Schullehrer bezieht. Die übrigen Schulen heißen Neben-, Außen-, Bauerschafts-Schulen u. s. w. Hier und da unterscheidet man auch so, daß Hauptschulen die durch das Gesetz bestimmten öffentlichen Schulen, Nebenschulen aber diejenigen Schulen heißen, welche von einzelnen Ortschaften aus eigenem Antrieb, jedoch mit Genehmigung der Behörde errichtet worden sind und unterhalten werden, übrigens unter gleicher Aufsicht stehen und gleiche Aufgabe haben wie jene. Sofern Schulen der Aufsicht eines bestimmten Parochus unterstellt sind, heißen sie Parochialschulen; dies ist besonders in solchen Orten der Fall, welche in mehrere Parochien getheilt sind, deren jede ihre besondere Schule besitzt. Nebenschulen in Filialdörfern werden Filialschulen genannt. Wo die Kinder aus dem einen Theil des Schulbezirks die Ortschule wegen schlechter Wege zc. im Winter nicht besuchen können, wird für die ungünstigere Jahreszeit eine sogenannte Winterschule als Nebenschule errichtet. Nebenschulen, worin die Kinder um örtlicher Verhältnisse willen nur den ersten Theil der Schulzeit zubringen, um nachher in die Orts-(Haupt-)schule überzugehen, werden auch wohl Fibelschulen zc. genannt.

In dem südwestlichen und südlichen Deutschland ist die Gliederung der Schulen und ihre Benennung weniger mannigfaltig. Außer dem Unterschied zwischen Stadt- und Landschulen theilt man die letzteren hauptsächlich ein in Dorfschulen (Orts-, Mutterorts-, Pfarrdorf-Schulen) und in Filialschulen (gleichviel ob die Filialien eigene Kirchen haben oder nicht, wenn nur der Geistliche nicht im Orte wohnt). Außerdem finden sich Privatschulen, welche von einzelnen Familien, die sich dazu vereinigt haben, auf eigene Kosten errichtet worden sind und unterhalten werden, jedoch mit Genehmigung und unter einiger Aufsicht der Behörden; hieher gehören auch die Schulen in Rettungsanstalten u. dgl.

Landwirthschaftliche Schulen, s. Fellenberg, Wehrlianstalten.

Langeweile — kann man sowohl haben als machen. Letzteres geschieht von dem Erzieher, der z. B. seinen Zögling zu einem Spaziergang mitnimmt, auf welchem derselbe nichts sieht und hört; oder es geschieht durch den Lehrer, welcher seinen Unterricht schläfrig oder wässerig oder breit oder zu hoch giebt. Ihnen beiden antwortet das Gähnen, als durch welche unwillkürliche Bewegung der Athmungswerkzeuge der geplagte junge Mensch einen reicheren Vorrath von Sauerstoff sich zuführt zur Entschädigung für den Mangel an geistigem Belebungsstoff.

Langeweile hat, wenn die Zeit länger verweilt als er wünscht. Da aber die Zeit selbst ihren immergleichen Pendelschwung hat, so muß dieser Schein des langsamern Gangs der Zeit aus dem Gemüth des mit der Langeweile Geplagten selbst erklärt werden. Langeweile ist nämlich eine geistig unausgefüllte Zeit. Daher sind die trägen Menschen langweilige Menschen; dem Fleißigen vergeht die Zeit schnell. Jedoch erscheint eine Zeit auch dann lang, wenn sie mit Monotonem gefüllt ist. Daher ein Wechsel in der Bewegung des Inwendigen sein muß, wenn nicht der Schein der Zeitlänge eintreten soll. Jüngere Schüler, beim Beginn einer Unterrichtsstunde zerstreut, sind gegen das Ende langweilig; dort zu rascher Wechsel der Gedanken, bis sie sich zum Gegenstand gesammelt haben, hier Abspannung durch die Gleichmäßigkeit der Gedanken. Das nämliche Thema, zwei Stunden hintereinander fortgesponnen, wird selbst bei älteren und eifrigen Hörern zuletzt Gähnen erzeugen. Bei warmer Witterung tritt dieses früher ein und muß daher im Sommerkurs auf raschen Wechsel der Pensens Bedacht genommen werden. Ein munteres Lied, dazwischen hinein gesungen, kann schnell die Lebensgeister wieder wecken, dagegen bloßes Zanken den schlafartigen Zustand nur vorübergehend unterbricht. — Ein Kind, das in der Schule und beim Spiel gleichviel Langeweile zeigt, ist entweder von Natur stumpf oder schuldhaft träge, wiewohl es auch seltene Ausnahmen giebt (s. den Art. Dummheit). Zuweilen tritt ein „lakeliges“ Wesen auch aus Abspannung ein und findet man sonst fleißige Schüler z. B. an Ferientagen dann ganz sich gehen lassend. Es mag dies gänzliche Ruhen dem körperlichen

Gedeihen behülflich sein, aber die unausgefüllte Zeit kann auch schnell durch den horror vacui zu Erfüllung mit Gegenständen treiben, die verderblich sind — sei es in der Phantasie allein oder dazu noch im Sinnlichen. Darum ist räthlich, der Jugend Abspannendes und dennoch Ausfüllendes zu gestatten oder nahezu legen — Musik, Zeichnen, Beschäftigung im Garten, körperliche Uebungen. Letztere in Form von anmuthigen Spielen dienen besonders fördernd, sofern die körperliche Anstrengung mit einem gemüthlichen Interesse sich verbindet und der Wechsel des Spiels auch die Seele in Athem erhält, ohne das geistige Nachdenken in Anspruch zu nehmen. Kant bemerkt sehr richtig, durch Nichtsthum erhole man sich nur langsam, baut aber hierauf ein Lob des Spielens um Geld. Diese Art von Erholung ist bei vielleicht den meisten Spielern nichts anderes als eine Fortsetzung der Selbstflucht, der sie auch sonst sich besleißigen, und gehört unter diejenigen Mittel, der Langeweile zu entgehen, durch welche man die Zeit todtschlägt anstatt sie auszufüllen. Das Romanlesen ist ebenfalls ein bedeutliches Mittel und wird ebenso gerne Zweck, wie das Spielen. Man hat übrigens ein deutliches Erkennungszeichen für das Passende eines Zeitvertreibs: jeder Zeitvertreib ist positiv schädlich, bei dessen Ende der Mensch noch langweiliger geworden ist als zuvor. — Blasirtheit ist habituelle Langeweile, herrührend aus Abstumpfung durch Ueberreiz; in diesem Fall ist das Gemüth grau überzogen durch Mischung aller Farben im Regenbogen des Genusses. (Vgl. den Art. Blasirt.)

Langweilig wird in Gesellschaft, wer über nichtige Dinge wichtig oder über wichtige endlos spricht, und insofern streift die pädagogische Bekämpfung der Langeweile auch in das Gebiet der Anstandsregeln. Wesentlich aber geht sie auf tiefere Schäden los, denn die Zeit nicht ausfüllen heißt das Leben vergeuden.

Laster. (Vgl. den Art. Das Böse.) — Unsere Sprache ist reich ausgestattet mit Bezeichnungen für die Arten und Stufen des habituellen sittlich Bösen. Wir reden von Mängeln, von Fehlern, von schwachen Seiten, von Untugenden, von Lastern, von Lasterhaftigkeit, von Verstocktheit. In dieser Scala von Uebeln, was der Mensch nicht bloß thut, sondern was er an sich hat, ist dem Laster seine bestimmte Stelle anzuweisen und dieser gemäß das pädagogische Verfahren der Gegenwirkung und Heilung darzulegen.

Einen Mangel im ethischen Sinne sehen wir da, wo nach der Vorschrift des Sittengesetzes eine Tugend sein sollte, aber die Stelle derselben leer ist. Hieraus ist aber sogleich klar, warum dieser Gegenstand eigentlich noch kein Object für die Erziehung bildet. Denn wo eigentlich alles noch leer, noch erst im Werden ist, da giebt's noch keine leeren Stellen. Der Erzieher wird zwar schon wahrnehmen können, daß an dem oder jenem Punct ein Mangel sittlichen Interesses dereinst eintreten könnte; er wird also gerade nach dieser Seite hin, weil der Trieb fehlt, das Gewissen zu wecken suchen; aber dem Hervortreten von Mängeln kann er damit dennoch nicht vorbeugen, weil sich später oft der Sinn nach ganz andern Seiten hin verschließt und öffnet, als er es im Jugendalter war. Selbst durch Erzeugung eines strengen Pflichtbewußtseins wird praktisch das Entstehen von Mängeln nicht unmöglich gemacht, weil, wo es am sittlichen Trieb in einer bestimmten Beziehung fehlt, alsbald auch der Verstand den Beweis zu liefern bereit ist, daß in jener Beziehung gar keine Schuldigkeit vorliege. Dann aber ist allerdings die Stufe des bloßen Mangels schon überschritten; aus dem Mangel wird ein Fehler.

Zwar unterwerfen wir auch den Fehler noch einer schonenden Beurtheilung, sofern die Passivität des Willens dessen Activität überwiegt; doch denken wir uns denselben als wesentlich imputabel und in Vergleich mit der Negativität des bloßen Mangels als etwas positives. Der Fehler beruht zwar auf sittlicher Schwäche, ist aber schon viel weniger, als ein Mangel, durch anderweitige Tugenden zu decken, zu überstrahlen, weil, wenn der Wille in andern Stücken kräftig genug ist, ihm alsdann auch zugemuthet werden kann, daß er in jener Beziehung seine Schuldigkeit thue. Pädagogisch ist der Bildung von Fehlern nur entgegenzuwirken durch die Zucht, die einer fehlerhaften Neigung die Befriedigung versagt oder dieser durch Strafe ein Gegengewicht giebt, so daß eine Gewohnheit gar nicht entstehen kann; aber durch eine Zucht, die ebensoviele auf positivem Wege den Willen stärkt und das Gewissen scharft für den künftigen Kampf. Das sittliche Gebrechen ist seinem Wesen nach identisch mit

dem Fehler; der Name jedoch wird je nach dem subjectiven Eindruck, den die fragliche Qualität auf uns macht, auch vom Mangel, wie von der Untugend und sogar dem Laster gebraucht, in jenem Fall um ein starkes, in diesem Fall um ein milderes Urtheil damit auszusprechen.

Die nächste Stufe ist die Untugend, deren negativer Name doch etwas sehr positives — ein Wollen oder Thun dessen, was nichts taugt — ausdrückt. Die Untugend inficirt stärker und tiefer, als der Fehler, das sittliche Gesamtwesen des Menschen, denn sie wird mit Willen gehegt und festgehalten. Daher sie in dieser Beziehung dem Laster an sittlicher Verwerflichkeit gleich kommt. Dagegen unterscheiden sich beide deutlich dadurch, daß sich 1) das Laster in Handlungen von ganz bestimmter Art, die Untugend dagegen mehr im allgemeinen Benehmen offenbart; daher z. B. Fürwitz, Neid, Noheit, Heftigkeit als Untugend, dagegen Trunkenheit, Wollust, Geiz als Laster zu charakterisiren sind; und daß 2) das Laster seine Befriedigung im Genuß, also auf den Wegen der Sinnlichkeit sucht, was bei der Untugend nicht der Fall ist. Deshalb würden wir z. B. die Ehrsucht eine Untugend nennen, dagegen die Grausamkeit entschieden als Laster signalisiren. Das Laster ist aus den genannten Ursachen häßlicher, abschreckender als die Untugend, die für andere viel mehr eine Last, nicht aber wie das Laster ein Abscheu ist. Man kann das Laster als das den Menschen Schändende bezeichnen, als eine Sünde, mit der der Mensch sich selber lästert, d. h. seine eigene Ehre freventlich antastet. Aber damit ist noch nicht der Grund angedeutet, warum dann gewisse Sünden vorzugsweise solche schändende Wirkung haben, andere nicht, da doch eigentlich jede Sünde den Menschen vor Gott entehrt. Jenen Grund finden wir eben darin, daß der Mensch sich mit Willen an den Genuß hingiebt, und damit den Adel seiner Natur verleugnet und zerstört. Zunächst ist es der sinnliche Genuß, der, sobald er Selbstzweck, Lebenszweck wird, den Menschen schändet, wie er auch den Leib verwüstet; daher wir, wenn uns jemand schlechtweg als lasterhaft prädicirt wird, zuverlässig entweder an Wollust oder an Trunkenheit denken. Allerdings beschränkt sich der Lasterbegriff nicht auf diese zwei Gattungen; der Geiz, die Verleumdung, die Lüge — alles wird zum Laster, aber in welchem Fall? Übermals erst dann, wenn das Sündigen nicht nur habituell ist, sondern, statt bloß ein Mittel zum Genuß, vielmehr selbst schon Genuß ist und als solcher gesucht wird.

Mit dem Laster sollte es der Erzieher unmittelbar nie zu thun haben, weil es schon eine Macht und Consolidirung des Bösen voraussetzt, die dem Kindesalter seiner Natur nach fremd ist. Er hat zunächst nur dafür zu sorgen, daß aus dem Fehler nicht Untugend und Laster wird, wozu theils die Zucht, theils die positive Einpflanzung des Guten und die Pflege der Gewissensthätigkeit die erzieherischen Mittel sind. Davon zwar nicht auszuschließen, aber doch wesentlich untergeordnet ist das vom Philanthropismus belobte Mittel, von dem Laster durch Vorhaltung der traurigen Folgen desselben abzuschrecken, also die Sinnlichkeit selbst durch den Hebel der Furcht gegen das Laster in Bewegung zu setzen. Wird dieses Mittel allein oder vorherrschend angewendet, so verfehlt man seinen Zweck leicht darum gänzlich, weil der Zögling bald dahinter kommt, daß jene Folgen (wie namentlich die der geschlechtlichen Sünden) keineswegs immer wirklich eintreten. — Aber freilich müßten wir uns die Augen gewaltsam verschließen, wenn wir behaupten wollten, das Laster komme in Wirklichkeit bei Kindern noch nicht vor. In unsern Rettungshäusern, unsern Anstalten für jugendliche Verbrecher handelt es sich nicht mehr um Vorkehrungen gegen ein erst mögliches oder drohendes Uebel, sondern um Heilung des schon vorhandenen, um Ausrottung des schon eingewurzelten Bösen. Ausrottung des Lasters aber ist in letzter Instanz nur möglich durch jene neue Grundlegung des ganzen geistigen und sittlichen Lebens, die das Christenthum Bekehrung und Wiedergeburt nennt, — einen Act, der allerdings vom Individuum selber alles Ernstes gewollt werden muß, dessen Vollbringung aber immer ein Werk, ja ein Wunder der Gnade ist und als solches erbeten werden muß.

Lateinische Sprache. Unterricht im Latein auf den unteren und mittleren Stufen. Bald nachdem Roms Weltherrschaft gefallen war, begann es in anderer Weise in den Schulen des Abendlandes die Herrschaft zu gewinnen. Die

Stände und die Personen, die nach der Ehre höherer Bildung trachteten, bedurften die Kenntniss der lateinischen Sprache. Das Staatsrecht und das Privatrecht in allen zum ehemaligen großen Reich gehörigen Ländern war römisch, der christliche Gottesdienst wurde im ganzen Abendland, wohin das Evangelium gedrungen war, in lateinischer Sprache gefeiert, die Bibel in lateinischer Sprache, der Vulgata, gelesen. Die künftigen Rechtsgelehrten und Priester mußten Latein lernen, es wurde die Sprache der Wissenschaft überhaupt. So wurde Latein dasjenige Unterrichtsfach, das vorzugsweise höhere Bildung gewährte, und verwuchs mit dem Begriff der Bildung in der Art, daß es überall als das spezifische Merkmal derselben galt. Es stand jedoch sehr lange an, bis man, was so geschichtlich geworden war, als vernünftig zu begreifen suchte. Aber richtig war dieser historische Weg gewesen; sonst wäre er längst aufgegeben. Wir versuchen dieses in Folgendem nachzuweisen und dabei zugleich die Methodik des Unterrichts im Lateinischen zu erörtern, bezw. die von uns empfohlene Methode zu begründen.

Der erste Gewinn, welchen die Erlernung einer fremden Sprache gewährt, und so zu sagen der vorbeste, besteht darin, daß wir lernen: die gleiche Sache, die wir in unserer Muttersprache mit diesem Worte bezeichnen, drückt man in andern Sprachen anders aus. Schon dadurch wird der Lernende über die engen Grenzpfähle seines Jäh's, seiner ursprünglichen Beschränktheit, seines ganzen bisherigen Wahrnehmens und Vorstellens hinausgehoben. Eine zweckmäßige Vertheilung der Aufgabe, die Vocabeln der fremden Sprache in beständiger geistiger Arbeit sich anzueignen, gehört also zu den ersten Forderungen, welche an eine gute Methode auch des lateinischen Unterrichts zu stellen sind.

Der Schüler, der eine fremde Sprache erlernt, muß zweitens erkennen: die Theile, aus welchen die menschliche Rede besteht, gehören verschiedenen Wörtergattungen an, die sich hinsichtlich ihrer Formveränderungen verschieden verhalten, die also z. B. declinirt, comparirt, conjugirt werden können. Da tritt denn nun dem Anfänger ein großer Unterschied entgegen, durch welchen ihm ein neues Licht aufgeht: er sieht an den alten Sprachen, zunächst also am Latein, daß die Sprachen gar verschiedene Beugungsformen haben, daß sie in Bezug auf die Zahl und Bedeutung der Casus des Nomens, die Genera, Modi, Tempora des Verbums u. gar sehr von einander abweichen, und dieses dient wiederum wesentlich dazu, seinen Horizont auszuweiten. Und hier tritt nun ein Vorzug der lateinischen Sprache vor den gewöhnlichen modernen ins Licht, den man hoch anschlagen darf: diese Beugungsformen sind viel unmittelbarer und schärfer ausgeprägt, als z. B. im Deutschen; der Lateiner verändert bloß die Endungen des Substantivs, des Verbums, auch wo der Deutsche sich auf andere Art helfen, den Artikel oder eine Präposition (des, den; von, durch) zur Bezeichnung des Casus, ein Hilfszeitwort (hat, ist, wird; möge, dürfte u.) zur Bezeichnung des Tempus oder Modus zu Hülfe nehmen muß. Der Schüler muß das Wort und seine Endungen genau ins Auge fassen und erhält damit ein vollkommen ebenso genaues und vollständiges Bild, wie wenn er im Deutschen z. B. das Substantiv mit dem Artikel, das Verbum mit den vielleicht weit von ihm getrennten Hilfszeitwörtern betrachtet, und erlernt dieses dann durch eine geistige Thätigkeit, bei welcher die Receptivität durch eine der Stufe angemessene Productivität ergänzt wird.

Aus diesen Sprachformen nun bildet sich nach bestimmten Normen der Satz. Soweit diese Normen durch die allgemeinen Gesetze des Denkens bestimmt werden, sind sie logischer Art, soweit sie der besondern Sprache angehören, sind sie grammatisch. Die logisch-grammatischen Gesetze einer Sprache zu erkennen, ist die dritte Hauptaufgabe bei der Erlernung jeder fremden Sprache, und daß das Latein zur Lösung derselben in vorzüglichem Maße geeignet ist, beweist eine vielhundertjährige Erfahrung. Will die Methode des lateinischen Elementarunterrichts leisten was sie soll, so muß sie darauf ausgehen, den Satz nach seiner Gliederung verstehen zu lehren und dadurch den Anfänger sowohl logisch als grammatisch zu schulen, damit er in den Geleisen der Denkgesetze wie der Grammatik mit Sicherheit sich bewegen lerne, und auch was unter diesem Gesichtspuncte zu gewinnen ist, kann nur derjenige gebührend sich aneignen, welcher diese Gesetze in fortwährender Arbeit sich einübt.

Mitteltst jenes Wörterschazes und mittelst der Kenntniss der Veränderungen, wel-

den die Formen der Wörter unterworfen sind, und der Gesetze, nach denen sie sich zu Sätzen zusammenfügen, erhält der Schüler den Schlüssel in die Hand, um den Inhalt der fremden Sprache zu erschließen, um das in der fremden Sprache Gesagte stofflich zu verstehen, in den Sinn einer Rede, eines Schriftstellers einzubringen, also in demselben Verhältnis, wie er im Fortgang der Entwicklung die fremde Literatur kennen lernt, auch die Nationalität, die Anschauungs-, Empfindungs- und Handlungsweise, sowie die Männer, Thaten und Erlebnisse der andern, in unserem Falle der römischen Nation zu erkennen und verstehen zu lernen, was natürlich um so werthvoller ist, je vollendeter nach Inhalt und Form die betreffende Literatur genannt werden muß. In höherem Maß und größerem Umfang ist dies nur möglich auf denjenigen Unterrichtsstufen, welchen der reisende Jüngling angehört, und bei der Beschränkung, welche die Bestimmung unseres Handbuchs uns auferlegt, können neben dem, was unter den drei ersten Punkten angedeutet ist, nur die Anfänge der in dieser Richtung erstrebten Geistesentwicklung in Aussicht genommen werden; doch sind auch diese Anfänge nicht zu unterschätzen als eine Grundlage, auf welcher das spätere Leben unter günstigen Umständen weiterbauen kann.

Von der sogenannten formalen Bildung als einem Specificum des Lateinlernens, sofern darunter wie gewöhnlich die Uebung und Schärfung der Geisteskraft verstanden wird, möchten wir nicht reden, da jedes richtig betriebene (nicht mechanische) Unterrichtsfach diese Frucht trägt. Will man aber den Begriff ausdehnen und auch die Anregung des Gefühls, die Bildung des Sinns für das Schöne, die Weckung und Klärung der Idee des Guten, Edlen und Erhabenen darunter begreifen, so ist gewiß anzuerkennen, daß solche Bildung auf dem Wege des Sprach- und Literaturstudiums in ganz anderem Maße zu gewinnen ist, als mittelst der sogenannten exacten Fächer; allein diese Art von Bildung, welche nicht von den drei ersten, sondern eben nur von dem vierten Gesichtspuncte aus sich ergibt, sollte man lieber materiale statt formale, oder noch genauer ethische Bildung nennen und dabei nicht vergessen, daß sie mittelst der sprachlichen Studien nicht schon auf den eigentlichen Elementarstufen zu gewinnen ist.

Diese vier Gesichtspuncte aber sehen wir als maßgebend an für die Methode des Unterrichts im Lateinischen, und weil wir es als nothwendig erkennen, daß der Lehrer sie von Anfang an im Auge behalte, so vermögen wir die sogenannte praktische Methode, für welche bedeutende Namen geltend gemacht werden können, nicht gut zu heißen.

Die Freunde der praktischen Methode, wie wir sie nennen wollen, verzichten auf alles Regelwesen und sagen: nicht nur der Ungebildete, der als Erwachsener in das fremde Land kommt und die fremdsprechenden Menschen allmählich verstehen zu lernen und mit der Zeit sich ihnen verständlich zu machen suchen muß, sondern jedes Kind, das von seiner Umgebung die Muttersprache lernt, gelangt zur Kenntnis und Uebung derselben ohne Regeln, auf dem Wege der Praxis, und dies ist also auch der naturgemäße, der richtige Weg. Die Vordersätze sind unbestreitbar; aber ebenso unzweifelhaft ist es, daß dem Kinde und dem französisch parlirenden Kellner jene logische Bildung nicht zutheil wird, daß sie auf diesem Wege über eine gewisse praktische Fertigkeit nicht hinauskommen, zu einem wirklichen Verständnis, zu einem Sprachbewußtsein nicht gelangen. Wer eine zweite fremde Sprache, also z. B. nach dem Lateinischen das Griechische lernt, der mag die ersten Stadien nach der Hamilton'schen Methode zurücklegen, die logischen Bahnen sind bei der Erlernung des Lateinischen in seinem Geiste schon angelegt und im Bewußtsein befestigt worden. Aber bei der ersten fremden Sprache einen solchen praktischen Weg betreten, hieße auf einen wesentlichen Bildungsgewinn, den man dabei erstreben kann und soll, verzichten. Montaigne lernte freilich auf praktischem Wege Latein, weil ihm sein Vater einen Hofmeister hielt, der bis zu seinem siebenten Jahre nur lateinisch mit ihm sprach, und dafür sorgte, daß er auch von seiner ganzen Umgebung kein anderes Wort hörte, als lateinische. Aber abgesehen von der Unmöglichkeit, in welcher sich fast alle Eltern finden würden, das nachzuthun, wer wollte es über's Herz bringen, seinem Sohne die Muttersprache so lange vorzuenthalten? Je weiter der Schüler fortschreitet, desto mehr lernt er durch Beispiele, also der junge Lateiner durch Lesung von römischen Schriftstellern; aber der Unterricht in den Elementen sei grammatisch und er bleibe es in der Hauptsache weit

hinauf. Dabei vergesse man jedoch nicht, daß die Sprache nicht einem Mechanismus, sondern einem organischen Wesen zu vergleichen und demgemäß zu behandeln ist. Ein organisches Wesen enthält schon im Keime die Glieder alle, die sich an ihm entwickeln sollen. Auch der lateinische Elementarunterricht muß gleich von Anfang an auf alles achten, was ihm wesentlich inwohnt, alle oben angeedeuteten Glieder naturgemäß zu entfalten suchen, keines derselben vernachlässigen, oder, um ein anderes Bild zu gebrauchen, er muß sich in concentrischen Kreisen erweitern.

Nach diesen Grundsätzen wird sich etwa folgender Gang des Unterrichts ergeben:

Die Unterscheidung der wichtigsten Wortarten und ihrer Formveränderungen im Deutschen bringen die Anfänger aus ihrer Elementarschule mit. Den Unterricht im Lateinischen beginnt der Lehrer damit, daß er einige lateinische Substantive der ersten Declination nebst der deutschen Uebersetzung den Schülern vorspricht und an der Tafel vorschreibt, die sie nachzusprechen und nachzuschreiben haben. Sofort wird es sich empfehlen, das ganze Declinationschema vorzunehmen, also auch die andern Casus des Singulars und Plurals zu bilden und sprechend und schreibend ebenso zu behandeln, sogleich aber Stamm und Endung unterscheiden und dem ersten Beispiel nach andere Wörter ebenso decliniren zu lassen, zuerst mündlich, dann schriftlich. Beständiger Gebrauch von Kreide und Wandtafel ist dabei unentbehrlich.

Es wird aber mit dem Substantiv, nicht mit dem Verbum begonnen, weil die Formen desselben einfacher sind, als die des Verbum. Aber freilich muß der Lehrer einzelne Verbalformen sehr bald hinzunehmen, um Sätze bilden zu können. Die menschliche Rede besteht nun einmal aus Sätzen, also müssen auch dem Anfänger sogleich Sätze dargeboten werden, damit ihm die Sprache nicht als etwas todes entgegenetrete, sondern als etwas lebendiges. Man giebt ihm die dritte Person sing. und dann plur. von einem Verbum der ersten Conjugation im praes., dann auch im perf. und fut., bald auch von einem der zweiten. So lernt er Sätze verstehen wie *stella micat*, *alauda cantat*, dann den plur. *stellae micant*, bald auch *stellae fulgent*. Solche Sätzchen übersetzt er zuerst aus dem Lateinischen ins Deutsche, dann aber bald auch aus dem Deutschen ins Lateinische. Die letztere Übung ist dem Anfänger freilich schwerer als die erstere; wenn man sie aber mündlich oft genug wiederholt, so gelingt sie auch schriftlich und befestigt dann das Wissen durch eine höhere Stufe des Könnens. — Neben dem Obigen empfiehlt sich noch eine Modification, welche darin besteht, daß man vom Verbum sogleich das ganze praes. ind. act. der ersten Conjugation einführt; man gewinnt dadurch namentlich, daß die verfügbaren Sätze mannigfaltiger werden.

Um eine reichere Auswahl von Sätzen zu haben, wird es gut sein, schon von hier aus auch die zweite Declination dazu zu nehmen. Man vergleicht die Endungen mit denen der ersten und übt sie auch an den Adjectiven auf *us* und *er*. Sofort lehrt man Substantive der ersten und zweiten Declination mit attributiven Adjectiven verbinden und zeigt dabei, wie die Congruenzregel keineswegs den Sinn hat, daß die Endungen der zusammengehörigen Substantive und Adjective nothwendig gleichlautend sein müssen. Auf Beispiele masc. gen. mit der Endung *a* wie *agricola sedulus* muß der Schüler namentlich aufmerksam gemacht werden, weil ihm dadurch einleuchtend wird, daß die Endung des Adjectivs durch das Genus des betreffenden Substantivs, nicht durch die Endung desselben bedingt ist. Mit der Erlernung der Declinationen muß schon auch die der wichtigsten Genusregeln verbunden werden, freilich eben nur der wichtigsten; es wird ja hierin viel Unfug getrieben. Die Elementargrammatiken enthalten fast alle eine Menge unnöthiger Regeln und lassen die armen Anfänger nur zu viele Wörter lernen, die ihnen in der nachherigen Praxis niemals vorkommen. Die größte Verlockung dazu enthielten Bücher wie der *Orbis pictus*, nach welchen die Knaben die lateinischen Namen für allerlei Küchengeräth u. dgl. lernen mußten. Läßt man die Genusregeln zur Unterstützung des Gedächtnisses in Versform lernen, so seien jene ungewöhnlichen Substantive auch aus den Versen ausgemerzt.

Vom attributiven Gebrauch des Adjectivs ist der Uebergang leicht zu machen zum prädicativen, indem man von dem Verbum *esse* die Formen *est* und *sunt*, später auch perf. und fut. hinzunimmt; die syntaktische Regel, daß das Prädicat sich nach dem Genus des Subjects richtet, wird begreiflicher, wenn man Anfangs auch im Deutschen sagt: die Traube ist eine reife *zc.*

Die Sätze können nunmehr auch durch attributive Genitive erweitert werden und, wenn man passende Verba lernen läßt, durch Accusative und Dative. Hiemit tritt aber, wenn man nicht schon bei den einfachsten, aus Subject und intransitivem Verbum bestehenden Sätzen damit hat beginnen wollen, die Nothwendigkeit ein, auf die Gliederung des Satzes aufmerksam zu machen, Subject, Prädicat, Object, Dativobject, adjectivisches, genetivisches Attribut, Adverbiale unterscheiden zu lehren, was man gewöhnlich construiren nennt, und so die oben angedeuteten Fäden gleich von Anfang an in einander zu schlingen. Es ist unverkennbar, daß diese Dinge dem Anfänger schwer werden: sie sind abstracter Natur und werden ihm erst allmählich begreiflich und geläufig, wenn er die Benennungen auf eine große Menge von Beispielen angewendet gesehen hat; aber es ist von großem Werth, daß der Lehrer in diesem Punkte unermüdet und unerbittlich ist, im Anfang und lange Zeit bei allen Sätzen darauf besteht, daß diese Bestimmungen bei jedem Worte angegeben werden, und auch später immer wieder darauf zurückkommt. Denn gerade hiemit macht er den Anfang zu einem wichtigen Geschäfte der Schule, das sie auf allen Stufen zu treiben hat, zur Einführung der Schüler in diejenige Art von Logik, welche auch den Knaben zugänglich und für ihre Bildung ungemein fruchtbar ist, in die Uebung der in der Grammatik zur Ausprägung gekommenen Denkgesetze, in die Grammatik als verkörperte Logik. Und das Mittel hiezu ist das allereinfachste — es besteht in den altherkömmlichen, unscheinbaren Fragen: was thut ein Ding (Prädicat)? wer oder was thut etwas (Subject)? wen sieht jemand (Object)? wem giebt er etwas (Dativobject)? weissen . . . thut es (Genetivisches Attribut)? was für ein . . . thut es (Adjectivisches Attribut)? wo, wann, warum, womit *rc.* thut er es (Adv. des Orts, der Zeit, des Grundes, des Mittels *rc.*)? Kann der Schüler diese Fragen bei einem Satze richtig stellen und beantworten, so versteht er damit den Sinn des Satzes und das Verhältnis der einzelnen Glieder zum Ganzen, und ist nun zugleich in den Stand gesetzt, richtig zu erkennen, welche Form, welchen Casus, welches Genus, welchen Numerus er zu wählen hat, also jedes Wort richtig zu übersetzen. Ist der Schüler einmal gewöhnt, jeden Satz in dieser Weise scharf anzusehen und genau zu analysiren, wozu bald ein rascher Blick genügt, so ist damit ein solides Fundament gelegt, auf dem sich ein Bau klarer, zusammenhängender Gedanken aufzuführen läßt. Der Schüler lernt so einerseits denken und den Sinn des Gedachten klar auffassen, andererseits eine immer vollständigere Herrschaft über die eigene wie über die fremde Sprache gewinnen und sich durch die Abweichungen der einen von der andern, namentlich in der Wortstellung nicht beirren lassen (weshalb die Inversion besonders zu üben ist). Wir bezeichnen daher diese Uebung gewiß mit Recht als den eigentlichen Angelpunct für die in der Erlernung fremder Sprachen, insbesondere des Lateinischen, enthaltene Geistesgymnastik. Immerhin sind übrigens in dieser Beziehung die Altersstufen zu unterscheiden: sind die Schüler jüngere Knaben, so beschränkt sich der Lehrer für den Anfang und für längere Zeit auf die oben genannten Fragen, ohne außer Subject und Prädicat die übrigen Benennungen der Satzglieder anzuwenden; hat es aber der Lehrer mit etwas reiferen Schülern zu thun, so übt er gleich von Anfang an die abstracten Benennungen alle ein.

Es liegt schon in dem Bisherigen, daß mit der Erlernung der Declinationsformen auch außer der gewöhnlichen Reihenfolge der Casus beim Anfang des lateinischen Elementarunterrichts nur erst ein kleiner Theil der Arbeit gethan ist, daß insbesondere die mannigfaltigste Uebung in der Verwendung der Declinationsformen zu Sätzen dazu kommen muß, und hierin hauptsächlich zeigt sich das Geschick und die Treue des Lehrers. Vor allem muß ein gutes Elementarbuch eingeführt sein, das nicht nur die Formenlehre in zweckmäßig gewählten und klar, mit Unterscheidung von Stamm und Endung gedruckten Beispielen enthält, sondern auch 1) unter diesen Paradigmen einen genügenden Vorrath von weiteren zur Uebung dienlichen Wörtern (Substantiven, Adjectiven *rc.*), 2) getrennt davon eine hinreichende Anzahl von zweckmäßigen, stufenweise fortschreitenden Uebungssätzen, sowohl lateinischen als deutschen, darbietet. Die deutsche Lehrerverwelt hat solche Bücher in reicher Fülle geschaffen, so daß uns eine ziemliche Auswahl davon zu Gebot steht. Jede Provinz pflegt ihre Lieblingsbücher zu haben. In Schwaben gebrauchen seit mehreren Jahrzehnten viele Schulen die lateinische

Schulgrammatik von Hermann und Beckherlin, die sich auch außerhalb Württembergs manchen Lehrern empfohlen hat; ihre Einrichtung stimmt in Hauptpunkten mit den Ansichten des Unterzeichneten überein. Es giebt jedoch viele Wege, die zum Ziele führen.

Es muß aber zu einem zweckmäßigen Elementarbuch noch anderes hinzukommen, in erster Linie ein gewandter und fleißiger Lehrer, der sich nicht auf das Buch beschränkt, sondern seine Schüler je nach ihrem Bedürfnis an weiteren Sätzen, die ihm der Augenblick eingiebt oder die er zu diesem Behufe vorbereitet hat, solange übt, bis die Sache, um die es sich handelt, ihnen zum sicheren Verständnis gebracht und geläufig geworden ist. Und zwar muß dies nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich geschehen, und aus dem letzteren erwächst dem Lehrer eine nicht geringe, aber unerlässliche Arbeit; denn förderlich sind diese Arbeiten nur dadurch für den Schüler, daß der Lehrer sie jedesmal pünktlich corrigirt und die Correctur für ihn fruchtbar macht. Eine reiche Sammlung von Beispielen dieser Art, mit denen er abwechseln kann, ist auf dieser wie auf den folgenden Stufen für den Lehrer ein werthvoller Besitz, dessen Mehrung er sich im Interesse seines Berufs eifrig angelegen sein läßt. An dem Fleiß und der Pünctlichkeit in der Correctur der Schülerarbeiten, von welcher die Fortschritte der Schüler ganz wesentlich mitbedingt sind, ist die Treue des Lehrers hauptsächlich zu messen. Eine Hausaufgabe von wenigen Sätzen sollte wo möglich jeden Tag gegeben und vom Lehrer corrigirt, desgleichen sollten die in sämtlichen Uebersetzungsstücken enthaltenen Vocabeln regelmäßig auswendig gelernt werden. Solche kleine Uebersetzungen ins Lateinische sind die naturgemäßen Anfänge der Production, welche für die receptive Thätigkeit des Lernenden die nothwendige Ergänzung bildet und das ganze Geschäft des Unterrichts auch auf den weiteren Stufen Schritt für Schritt begleitet; sie ist zugleich die beste Controlle für die Fortschritte des Schülers; aus der Sicherheit in der Anwendung des Gelernten ist zu erkennen, wie weit der Unterricht festsetzt.

Im Anfang werden die Schüler, nachdem ihnen das Deutsche dictirt worden ist, angeleitet, wie sie die Sache nun anzugehen haben; sie construiren den Satz unter Leitung des Lehrers und übersetzen ihn mündlich, so daß ihnen die Aufgabe, das Latein zu Hause zu schreiben, sehr erleichtert ist; allmählich aber tritt diese Nachhülfe zurück und beschränkt sich auf die schwierigeren Stellen, bei welchen die Schüler voraussichtlich fehlgreifen würden, bis sie zuletzt dahin gelangen, die Aufgabe in voller Selbstständigkeit zu lösen.

Da ist es denn sehr wichtig, daß der Lehrer den allgemeinen didaktischen Grundsatz durchführe: sich seine Aufgabe im voraus planmäßig einzutheilen und von dem so eingetheilten Wege in stetem, ruhigem Fortschritt jede Woche eine kleine Strecke zurückzulegen, aber nicht eher weiter zu gehen, als bis das Bisherige fest gefaßt ist und der Schüler das Ganze als sein Eigenthum weiß, der Lehrer aber sich in häufiger, verständiger Wiederholung davon überzeugt hat. Die Anlegung, Vermehrung und Erhaltung eines wohlgeordneten Vocabelschatzes muß Gegenstand planmäßiger Sorge des Lehrers sein. Beim weiteren Fortschreiten des Unterrichts empfiehlt es sich, um das gleich hier im voraus zu sagen, die Vocabeln nach etymologischer Verwandtschaft zusammenzustellen und so noch andern Gewinn daraus zu ziehen. Die Schüler lernen dabei durch die Beobachtung ähnlicher Beispiele und ganzer Wortfamilien die Bedeutung der Ableitungsendungen: bei den Adjectiven (-osus, -ilis &c.), bei den Verben (den Frequentativen, Desiderativen, Inchoativen), und der Zusammensetzungen besonders bei den Verben, sie lernen fast von selbst die Gesetze der Formveränderungen (ago abigo, facio conficio) u. s. f., so daß sie schon durch den Klang zur Ahnung oder Erkenntnis der Bedeutung geleitet werden.

An die zwei ersten Declinationen schließen sich in gleicher Behandlung die übrigen an, desgleichen die Pronomina, Numeralia, die Steigerungsformen (der Adjective und der Adverbien), sodann in allmählicher Erweiterung die wichtigsten Formen des Activus und sofort die ganze regelmäßige Conjugation nebst dem Deponens. Am den Infinitiv einüben zu können, wird *possum* dazugenommen, desgleichen *volo* nebst *nolo* und *malo* und so mit den Zusammensetzungen. Bei der Einübung der Casus werden die Präpositionen dazu gelernt, bei der Bildung der Sätze die häufigsten Conjunctionen, soweit sie nicht subordiniren, sondern coordiniren und keinen Einfluß auf den Modus des Verbum haben.

In einigen Monaten kann die Declination (mit Weglassung der Ausnahmen), in einem Schuljahr die regelmäßige Formenlehre gelernt und eingeübt sein, wenn dieser Unterrichtsgegenstand, wie es bei einem wichtigen und schwierigen Fache unerlässlich ist, gleich zu Anfang mit dem erforderlichen Zeitaufwand und Nachdruck betrieben wird. Jüngere Anfänger werden eine größere, ältere eine mäßigere Stundenzahl bedürfen. Die Schüler müssen alsdann die regelmäßige Formenlehre nebst etwa 1500 Vocabeln inne haben, in der Anwendung der Formen bei der Uebersetzung kleiner, einfacher Sätze geübt sein, also auch jeden einfachen Satz sicher construiren können.

Der Grundsatz des Fortschreitens in concentrischen Kreisen bethätigt sich auch darin, daß die Uebungsbeispiele sich mit der fortschreitenden Kenntnis an Vocabeln und Formen stofflich erweitern und allmählich auch zu zusammenhängenden Stücken werden, also Naturgeschichtliches, kleine Erzählungen, Fabeln und Aehnliches enthalten.

Auf der nächstfolgenden Stufe gilt es, erstlich die Kenntnis der Formenlehre bei den Schülern zu ergänzen, nicht etwa in der Art, daß alle, auch die selteneren Unregelmäßigkeiten, auch die Regeln über das Genus der wenig üblichen Wörter nachgeholt werden (wie *virus*, *harpago*, *forfex* etc.); wohl aber werden noch manche regelmäßige Verba mit ihren Bedeutungen, nach den Conjugationen und nach der Aehnlichkeit ihrer Flexion geordnet, desgleichen der kleine Rest der eigentlichen unregelmäßigen, dann die Defectiva und Impersonalia dazu zu lernen sein. Die neuen Vocabeln sind zugleich möglichst in lateinischen und deutschen Uebungsbeispielen zu verwenden, zu denen sie eben auch den Stoff darbieten und wohl auch im Lehrer die Gedanken wecken. Gelegentlich werden dabei die grammatischen Kategorien, die allerdings schon bisher größtentheils vorgeführt und eingeübt sind, also die Wörtergattungen, Numerus und Casus, Positiv, Comparativ und Superlativ, Person, Tempus, Modus den Schülern am concreten Fall gezeigt und so durch Anschauung verständlich gemacht.

Das andere aber, was nunmehr als Hauptaufgabe an den Lehrer herantritt, ist die allmähliche Einleitung der Schüler in die elementare Syntax. Sie haben schon bisher den einfachen Satz, soweit die beiden Sprachen mit einander übereinstimmen, construiren gelernt; sie haben nunmehr auch die Fälle, in welchen das Deutsche und das Lateinische von einander abweichen, und die leichteren zusammengesetzten Sätze kennen zu lernen. In ersterer Beziehung sind zunächst die leichteren Casusregeln in klarer, knapper Fassung zu lernen, wobei die Aufgabe sein wird, das, was dem Anfänger auffallen kann, als gleichwohl regelmäßig nachzuweisen, indem man ihnen z. B. zeigt, wie die Verba, welche abweichend vom Deutschen den Accusativ regieren, anders übersetzt werden können, so daß sie auch im Deutschen transitiv sind, also *sequi* = begleiten, *fugere* = meiden, *juvare* unterstützen, *aequare* erreichen etc., ebenso beim Dativ *persuadere* zusprechen, *nubere* sich verhüllen etc. Die schwierigeren Casusregeln werden einem späteren Cursus vorbehalten. Die Regeln werden aus einfachen, anschaulichen Beispielen abgeleitet und auf diese Musterfälle greift der Lehrer im Fall des Bedürfnisses zunächst zurück. Ebenso werden von den zusammengesetzten Sätzen zunächst nur die leichteren hereingezogen, also nur derjenige Theil der Moduslehre, nach welchem das Lateinische mit dem Deutschen übereinstimmt, die gewöhnlichsten Relativsätze, die Conjunctionen, welche den Modus nicht bestimmen; erst mit der zunehmenden Reife kommen dann auch die schwierigeren Regeln dazu, und die Vertheilung des syntaktischen Stoffes auf die verschiedenen Stufen muß Gegenstand sorgsamster Erwägung für die Lehrer sein. Die Grammatiken folgen in ihrer Anordnung gewöhnlich irgend einem System, nicht der Rücksicht auf die zunehmende Schwierigkeit und die Kraft der Schüler; es ist daher nothwendig, die einzelnen Paragraphen des Lehrbuchs schon im voraus unter die verschiedenen Abtheilungen der Schule zu vertheilen. Einige abweichende Formen wie der Accusativ *e. inf.*, das *partic. absol.* können aus dem besondern Grunde nicht lange verschoben werden, weil sie sehr häufig vorkommen, also beim Uebersetzen nicht entbehrt werden können. Dabei kommen dann wieder, sofern die Schüler die allgemeine geistige Reife dazu haben, weitere grammatische Kunstausdrücke zu den bisherigen hinzu, wie Aussagesatz, Heischesatz, directer und indirecter Fragesatz, Folgesatz, Absichtssatz, Bedingungsatz u. s. f. Auch auf dieser Stufe aber ist es unerlässlich, daß der Lehrer, wo die Construction nur

irgend zweifelhaft sein kann, die einzelnen Glieder des Satzes unterscheiden lasse und dadurch die Grundmauer des Verständnisses bis zur Unzerstörbarkeit befestige, auf die der Schüler auch später bei jeder Unklarheit zurückgeführt werden muß. Desgleichen muß der Schüler auch jetzt noch alles, was er lernt, auf dem praktischen Wege sich zu eigen machen, so daß sein Wissen in ein Können umgesetzt wird, und hierin gerade liegt die Befriedigung, die es dem Lernenden gewährt: er kann etwas, er kann etwas machen, seine Kraft wird erhöht, sein Bewußtsein gehoben. Dabei werden die Stoffe, an denen er sich übt, mannigfacher und reicher, Beschreibungen von Naturgegenständen, Erzählungen aus dem Menschenleben; auch die aus dem Alterthum entlehnten sind einfach genug, um ihm verständlich zu sein, und fremdartig genug, um ihn eben dadurch anzuziehen. Mit den Uebungssätzen für die einzelnen Regeln wechseln mehr und mehr zusammenhängende Stücke, in welchen die erklärten Regeln gemischt vorkommen, und zwar diejenigen am häufigsten, deren Kenntniss für das Uebersetzen aus beiden Sprachen am nothwendigsten und deren Einübung wegen des Unterschieds derselben am meisten Bedürfnis ist. Der Fleiß des Lehrers im Corrigiren sichert auch hier den Fleiß des Schülers, jener ist die Hauptbedingung und der wirksamste Sporn für diesen.

Bis hieher ist die Aufmerksamkeit der Lehrenden und Lernenden vorwiegend auf die formale Seite der Sprache gerichtet gewesen; der Zweck war, möglichst bald die Früchte zugänglich zu machen, welche auf dem Baum mit harten und bitteren Wurzeln für den, der sich dadurch nicht hat schrecken lassen, zu pflücken sind. Aber nach Ueberwindung der hauptsächlichsten formellen Schwierigkeiten ist es Pflicht, den Durst der jugendlichen Seele nach Stoff möglichst zu befriedigen. Allerdings bedarf die grammatische Einsicht des Anfängers noch immer der Erweiterung und Vertiefung und die dem späteren Cursus vorbehaltenen syntaktischen Regeln müssen nun nachgeholt werden; aber mehr und mehr tritt der Inhalt in den Vordergrund und den Lehrstoff immer reicher und anziehender zu gestalten, gehört daher zu den vornehmsten Sorgen des Lehrers. Glücklicherweise fehlt es nicht an passendem Material. Wir nennen nur beispielsweise für den Anfänger das Buch *Viri illustres* von Phomond, bearbeitet von Holzer, welches ansprechende Erzählungen aus der römischen Geschichte in meist musterhafter Form darbietet. Von den römischen Schriftstellern selbst empfehlen wir immer noch vorzugsweise die Lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos. Es sind einige historische Unrichtigkeiten darin, auch einzelne sprachliche Unebenheiten. Allein die Knaben lesen die Biographien gern; die plastischen Gestalten der Männer des Alterthums sind eine naturgemäße Einführung in die Geschichte, die anschaulichen Einzelbilder geben eine gute Gelegenheit, die Schüler anzuleiten, wie sie ein kleineres Ganzes aufzufassen und in freier mündlicher Wiederholung darzustellen haben. Es giebt in neuerer Zeit mehrere gereinigte Ausgaben; aber auch wenn man eine nicht berichtigte Ausgabe gebraucht, kommen die einzelnen sprachlichen und sachlichen Ungenauigkeiten gegen die Vortheile, welche das Buch bietet, kaum in Betracht.

Was die Behandlung des Lesestoffs betrifft, so ist das Ziel, den Schüler dahin zu bringen, daß er den lateinischen Text mit eigener Kraft vollständig verstehen lernt. Dazu bedarf er Anleitung. Schon bei dem leichteren Stoff hat der Lehrer dem Schüler in der Classe zeigen müssen, wie er sich auf die Lesung vorzubereiten habe, indem er die ihm unbekanntem Wörter, sofern sie nicht unter dem Text stehen, im Wörterbuch aufschlägt und in ein Präparationsheft einträgt, worauf er den Satz construirt, um sich den Sinn desselben deutlich zu machen. Ohne gründliche Vorbereitung würde die Lesung in der Classe so langsam vorwärts schreiten, daß der Ueberblick über das Ganze erschwert und das Interesse für den Inhalt geschwächt würde. Diese Anleitung zur Präparation wird auch bei Nepos wenigstens für die etwas schwierigeren Stellen unumgänglich sein, wird aber andererseits die Anforderung in sich aufzunehmen haben, daß der Schüler sich schon bei der Präparation eine deutsche Uebersetzung im Kopf bilde, und je weiter er fortschreitet, desto höhere Anforderungen sind an seine Präparation zu stellen. Die hierauf gerichtete planmäßige Thätigkeit des Lehrers ist ein wichtiger Theil der Erziehung der Schüler zur Selbstthätigkeit, welche jener unter seine ersten Aufgaben zu zählen hat. Findet der Schüler bei der Präparation, daß er nicht im Stande ist, die Schwierigkeiten einer Stelle aus

eigenem Vermögen zu lösen, so kann ihm das zu heilsamer Selbsterkenntnis dienen; nur sei der Lehrer in solchem Falle in der Beurtheilung ungenügender Leistungen billig. Kommt es alsdann in der Schule zur Behandlung des vorbereiteten Lesestücks, so soll zuerst ein vom Lehrer aufgerufener Schüler einen Satz desselben laut, mit Bedacht, sinngemäß lesen und nachher so gut er kann ins Deutsche übersetzen. Bei ganz leichten Partien kann das Vorlesen des lateinischen Textes auch unterbleiben. Die Uebersetzung mag im Anfang, bis der Schüler mehr Uebung hat, genau wörtlich sein, aber sie soll es nicht bleiben. Damit nicht zuviel Zeit verloren geht, mag dem Anfänger über eigentliche Schwierigkeiten hinweggeholfen werden; bald aber soll er den angefangenen Satz ohne Unterbrechung bis ans Ende übersetzen, auch wenn er sich während dessen der Mängel seiner Leistung wohl bewusst wird; eben dieses Bewußtsein und die zuhörenden Mitschüler werden ihm zum Antrieb, es mit seiner Präparation immer genauer zu nehmen. Ist der Satz bis zu Ende übersetzt, so werde er, sofern dies noch als erforderlich scheint, in sprachlicher und sachlicher Beziehung besprochen. Es kann von dem Schüler falsch construirt, es können einzelne Ausdrücke mißverstanden, es können im Deutschen falsche Uebersetzungen gewählt sein. Das alles muß berichtigt werden, und zwar zuerst dasjenige, durch dessen Berichtigung am ehesten auf das übrige das rechte Licht fällt, oder auch, je nach Umständen, dasjenige, dessen Berichtigung dem Schüler oder seinen mitaufgerufenen Mitschülern am leichtesten gelingt. Je nach der eigenthümlichen Beschaffenheit der Stelle kann es rathsam sein, besondere Schwierigkeiten, die im Inhalt oder Ausdruck liegen, vor der Uebersetzung des Satzes zu besprechen und möglichst unter Mitwirkung der Schüler aus dem Wege zu räumen. Dagegen möchten wir es nur ausnahmsweise rathsam finden, eine solche Erleichterung schon vor der Präparation, in der vorhergehenden Stunde zu geben; das eigene Nachdenken soll dem Schüler nicht erspart werden. Dann aber soll der Lehrer seine Uebersetzung, die er bei seiner eigenen Vorbereitung in möglichst musterhafter Form festgestellt hat, in fließender Rede den Schülern vortragen und von einem oder mehreren wiederholen lassen; wenn er schwankt und sich immer wieder selbst corrigirt, so steht er einer klaren und bestimmten Auffassung von Seiten der Schüler selbst im Wege. Solange es sich um die Uebersetzung des Schülers handelt, kann der Lehrer weitherzig sein und auch minder genaue deutsche Ausdrücke vorläufig zulassen; gilt es aber die Uebersetzung des Lehrers zu wiederholen, so sei er streng und halte auf genaue Wiedergabe seiner Worte, denn hiezu gehört dann nur Aufmerksamkeit und pünctliche Einprägung ins Gedächtnis. Aber auf eine gut deutsche Uebersetzung werde schließlich mit aller Entschiedenheit gehalten, damit die Eigenthümlichkeiten der beiden Sprachen durch die Nebeneinanderstellung um so deutlicher ins Auge fallen und das Gefühl für die Muttersprache ja keinen Schaden nehme. Eine geschmackvolle Uebersetzung, die Krone der Lehrerleistung, ersetzt zuweilen sogar eine mangelhafte Sacherklärung. Zu Anfang der folgenden Stunde werde das, was in der vorhergehenden vorgekommen ist, mündlich wiederholt; nach Vollendung eines größeren Abschnitts werde dieser noch einmal rasch durchübersetzt. Für die Sacherklärung gewinnen die Schüler am meisten dadurch, wenn sie angehalten werden, eine ganze Erzählung, den Gedankengang einer Gruppe von Sätzen zu wiederholen und sich so über das Verständnis des Zusammenhangs auszuweisen; doch hüte man sich, viel Zeit auf solche Uebersichten zu verwenden; der rasche Fortschritt im Schriftsteller ist wichtiger. Auf der höheren Stufe bildet die Hinzunahme der Geographie, die auch bei Nepos nothwendig werden kann, einen wichtigen Theil der Sacherklärung und bei historischen Darstellungen ist in der Regel zu verlangen, daß der Schüler die Karte neben sich liegen habe.

Die Lesung des lateinischen Schriftstellers, die Exposition, muß fort und fort von der Uebersetzung ins Lateinische, der Schreibübung, Composition, begleitet werden, damit die Sicherheit der sprachlichen Einsicht nicht verloren gehe und die in dieser Uebung liegende Gelegenheit zur Schärfung des Urtheils und Bereicherung der sprachlichen Erkenntnis benützt werde. Exposition und Composition müssen sich gegenseitig unterstützen, die erstere ist die leichtere, die zweite die schwerere Uebung, aber keine von beiden genügt ohne die andere. Eine empfehlenswerthe Modification des Componirens sind die sogenannten Extemporalien oder Exceptionen, bei denen der Schüler den vom Lehrer vorgesprochenen deutschen Satz sogleich (ex tempore) lateinisch niederzuschreiben

hat; sie eignen sich besonders zum Einüben erörterter Regeln und gewöhnen an rasche Wahl der lateinischen Ausdrücke, können aber auch zur Oberflächlichkeit verleiten. Eine andere passende Übung bildet auf dieser wie auf der folgenden Stufe die mündliche Rückübersetzung (Retroversion) geeigneter Stellen des lateinischen Schriftstellers, die man dem Schüler deutsch vorspricht — mit wechselndem Ausdruck, damit nicht das Gedächtnis zu vorwiegend, das Urtheil zu wenig beschäftigt werde; sie kann namentlich die Geläufigkeit der lateinischen Darstellung erhöhen helfen. Das Wichtigste aber bleibt immer, daß dem schriftlichen Componiren das mündliche voran und zur Seite gehe als unerfetzliche Hodegetik für den Schüler, bei welcher der Lehrer sich als Meister bewähren kann und soll. Beim Componiren hauptsächlich kommt die Verschiedenheit der lateinischen und deutschen Satzconstruction und Wortstellung zu klarem Bewußtsein und für die Kenntniss der lateinischen und deutschen Synonymik wird schon auf dieser Stufe gelegentlich manches gewonnen.

Von nun an aber beschreiten wir ein Gebiet, das wir nicht mehr sicher umschreiben können, weil seine Grenzen allzu sehr durch die Eigenthümlichkeit der Anstalt, in welcher dieser Unterricht erteilt werden soll, bedingt sind. Wir lassen uns hier nicht auf das Gymnasium und die demselben ähnlichen Anstalten ein, weil das Lateinische für solche Schulen in der pädagogischen Encyclopädie zu behandeln ist. Wir sprechen vom Latein in Stadtschulen, Bürgerschulen, Seminaren, sofern in diesen Latein getrieben wird; allein wie groß ist die Verschiedenheit derselben in Bezug auf durchschnittliches Anfangsjahr, auf Dauer des Unterrichts, auf wöchentliche Stundenzahl! Ein gereifter, durch anderweitige Unterrichtsgegenstände wohlgeschulter Geist faßt natürlich schneller, als ein noch unentwickelter, der sechszehnjährige Halbjüngling leichter als der zehnjährige Knabe. Das Höchste, was wir unter den gegebenen Verhältnissen, soweit sie uns bekannt sind, erstreben können, ist die Reise eines Tertianers. Nehmen wir aber unsere Aufgabe in diesem Umfang, so erwächst den Schülern mit dem, was hier noch zu leisten ist, eine Aufgabe von ziemlichem Belang. Ihre grammatischen Kenntnisse bedürfen allerdings keine bedeutende Erweiterung mehr, wohl aber die Lectüre und die Schreibübung.

Von den römischen Schriftstellern steht nun Caesar de bello gallico am nächsten. Die Erzählung einer wichtigen Periode der römischen Geschichte in meisterhafter Einfachheit und Klarheit ist für die deutschen Schüler um so anziehender, da sie zugleich einen der frühesten Zusammenstöße der Römer mit unsern Vorfahren und die Sitten der letzteren beschreibt. Caesar hatte freilich bei Abfassung der Schrift seine politischen Zwecke, welche der kritische Historiker zu beachten hat, aber andererseits wird der deutsche Jüngling unter der Führung eines tüchtigen und wohlgesinnten Lehrers leicht erkennen, wie er von seinem Standpunkte aus das Verfahren des welterobernden Volkes und die Handlungsweise seines gepriesenen Feldherrn zu beurtheilen hat. Die vollendete Kunst der Darstellung aber und die mustergültige Sprache ist dem jungen Leser für das Studium des Lateinischen wie für deutsche Stilbildung von entschiedenem Werthe.

Wird es sich aber schon bei Caesar empfehlen, eklektisch zu Werke zu gehen und mit Auslassung minder wichtiger Partien die stofflich interessantesten Stücke auszuwählen, so wird dieses Verfahren noch mehr zu rathen sein bei demjenigen Schriftsteller, welcher nach Caesar an die Reihe kommen kann, bei Livius. Es giebt verschiedene sogenannte livianische Chrestomathieen, welche diesem Zwecke dienen können; wir würden eine Darstellung der Hauptbegebenheiten des zweiten punischen Krieges, wie sie schon da und dort in Chrestomathieen gegeben wurde, vorzugsweise passend finden, weil dabei ein Hauptheld in die Mitte tritt, der das Interesse der Lernenden auf sich concentrirt, Hannibal, oder auch je nach der getroffenen Auswahl die beiden Haupthelden, Hannibal und Scipio. Diejenigen Chrestomathieen, deren Verfasser auf Vollendung der Sprache den größeren Werth legen und das stoffliche Interesse dagegen zurücktreten lassen, beschränken sich auf Stücke aus Cicero, noch andere — und das was vorzugsweise in früheren Zeiten der Fall — wählten aus den verschiedenen Perioden der römischen Literatur Stücke, welche durch ihren Inhalt und ihre Sprache für die Jugend anziehend zu sein schienen. Gute Sammlungen dieser Art lassen die Schüler denn doch manche Blicke in das antike Leben thun, das in seiner natürlichen Einfachheit für die Jugend verständlicher, durchsichtiger ist, als das moderne mit seinen

complicirten Verhältnissen in Staat und Gesellschaft, und auch nicht arm an Gestalten, welche als Beispiele hoher Gesinnung, patriotischer Aufopferung, fester Männlichkeit aufwärts ziehen.

Was die Behandlung der Lectüre betrifft, so ist sie nicht wesentlich verschieden von der auf der vorhergehenden Stufe beschriebenen, sie wird nur an Lehrer und Schüler hinsichtlich der Vorbereitung und der deutschen Uebersetzung so wie der Durcharbeitung des Stoffes nach verschiedenen Richtungen, namentlich bei der Repetition, steigende Anforderungen stellen. Uebersetzung einer Stelle, auf welche der Schüler nicht präparirt ist, kann je und je versucht werden, um den Grad der erworbenen selbständigen Sprachfertigkeit zu prüfen; es zur Regel zu machen, möchten wir widerrathen, weil die Schüler dadurch gewöhnt werden können, von ihrer Befähigung zu viel zu halten und die Aufgabe leichtthin und oberflächlich zu erledigen.

Auf dieser Stufe ist der Schüler schon auch empfänglich für poetische Formen. Die Poesie ist ihm gewiß in der Muttersprache schon seit längerer Zeit nahe getreten, jedenfalls als heilige Poesie, in den Psalmen und Kirchenliedern, meistens aber auch in Erzeugnissen der weltlichen Dichtkunst. Da ist es denn wohl am Platze, wenn der junge Lateiner auch von den römischen Dichtern etwas zu schmecken bekommt. Es dient zu seiner Bildung, wenn er das epische und elegische Versmaß und seine in Vergleichung mit dem deutschen strengen Gesetze kennen lernt; er weiß dann auch den deutschen Vers sicherer zu lesen und zu würdigen. Die wichtigsten prosodischen Regeln können ihm dabei nicht erspart werden; das Scandiren lernt er am besten, wenn der Lehrer gut vorliest, zuerst ganz taktmäßig, und dann die Schüler im Chor nachlesen läßt. Kleine poetische Chrestomathieen, wie Gaupps Anthologie, Siebelis tirocinium poeticum, mit den schönen Sprüchen antiker Lebensweisheit oder auch hübschen Erzählungen aus den Metamorphosen und Fasten Ovids bereichern den Anschauungskreis der Lernenden in erfreulicher Weise.

Von hoher Wichtigkeit ist aber auf dieser den lateinischen Unterricht abschließenden Unterrichtsstufe die lateinische Composition, auf welche wir deshalb hier noch ausführlicher eingehen. Wir setzten schon in der bisherigen Darstellung die Ueberzeugung voraus, wer eine fremde Sprache zu seiner Bildung lernen wolle, dem sei die Schreibübung ebenso unerläßlich, wie die Übung im Uebersetzen aus der fremden in die Muttersprache. Wenn der Schüler über die ersten Anfänge hinausgekommen ist, einen schönen Vorrath von Vocabeln gesammelt und durch die Lectüre sich für den Inhalt verschiedener Lebensgebiete die bezeichnenden Ausdrücke angeeignet hat, so gewährt ihm die Composition, je weitere Fortschritte er macht, um so höheren Gewinn. Die Elementargrammatik wird nur noch gelegentlich geübt, grammatische Feinheiten werden denen überlassen, welche Philologie studiren, die Aufgaben zu Schreibübungen nehmen mehr auch stilistischen Stoff in sich auf. Der Schüler findet, wie ein lateinischer Satz ins Deutsche übersetzt manchmal nur dann gut klingt, wenn gewisse Formveränderungen mit ihm vorgenommen werden, wenn er z. B. aus einem passivischen in einen activischen umgewandelt wird, oder wie die deutschen Adverbien im Lateinischen mit sogenannten unvollständigen Verben zu ersetzen sind, z. B. „gewöhnlich“ mit *soleo*, „nachgerade“ mit *coepi* und Aehnliches. Er macht bei der Lectüre die Wahrnehmung, wie es zum Unterscheidenden der römischen Sprache gehört, daß sie ihre Sätze enger an einander und in einander fügt als die deutsche, und indem er beim Uebersetzen eines deutschen Textes diese Eigenthümlichkeit nachzubilden sich bemüht, dringt er zugleich in das Innere der Gedanken tiefer ein, um eben die logischen Verhältnisse genauer zu bezeichnen, theils indem er coordinirte deutsche Sätze mit den entsprechenden Fügewörtern zu subordinirten macht, theils indem er ohne Verbindung an einander gereichte Sätze durch die richtigen Bindewörter mit einander verknüpft.

Ein anderes aber ist vielleicht noch höher anzuschlagen. Die Sprache ist ein Bild der Volksseele; die einem Volke eigenthümlichen Auffassungen der Dinge nach allen ihren Seiten, vor allem seine Anschauungen der Verhältnisse des geistigen Lebens in socialer, intellectueller, sittlicher, religiöser, ästhetischer Beziehung — in der Sprache prägen sie sich aus; wer eine fremde Sprache, und vollends wer die Sprache eines Volkes wie das römische lernt, mit einem so scharf bestimmten Nationalcharakter, mit so ausgearbeiteten Typen auf allen Gebieten des inneren Lebens, der wird zugleich ge-

nöthigt, in allen diesen Beziehungen die Muttersprache im allgemeinen und einzelnen mit der fremden zu vergleichen, die verwandten Begriffe und die Ausdrücke dafür in beiden zu analysiren und durch solches Studium der Synonymie die wichtigsten Begriffe genauer zu bestimmen. Wer so in geistiger Arbeit eine neue Sprache sich aneignet, der erobert damit eine Provinz des Geistes. Wir beschränken uns zur Erläuterung auf ein paar einfache Beispiele. Das Wort „edel“ kann *nobilis* oder *honestus* heißen; wer es im gegebenen Fall richtig übersetzen will, muß die darin liegenden Merkmale analysiren; „Schönheit“ heißt das einmal *venustus*, das anderemal *dignitas*; lernt nun der Schüler, daß das erstere die weibliche, das zweite die männliche Schönheit bedeutet, so ist ihm der Inhalt des Wortes selbst klarer geworden.

Etwas anderer Art, aber nicht minder bedeutend ist der Gewinn, der aus dem Unterschied der antiken und der modernen Sprache im Gebrauch der abstracten und der concreten Ausdrücke sich ergibt. „In intellectueller und sittlicher Beziehung höher stehen“ kann übersetzt werden: *prudentiorem et meliorem esse*; „Einsicht und bescheidene Selbstschätzung stehen gewöhnlich in geradem Verhältnis“ = *quo quis est sapientior, eo modestior solet esse*. Ein Schüler, der sich beim Exponiren und Componiren in solchen Umwandlungen übt, orientirt sich eben damit in den dem Gebildeten geläufigen Begriffen und in den Ausdrucksformen, welche sie angenommen haben.

Der Gebrauch der uneigentlichen, tropischen Ausdrücke bietet ein weiteres Bildungsmoment dar. Es ist für jede Sprache ein Bedürfnis, die Bezeichnungen sinnlich wahrnehmbarer Gegenstände auf Geistiges überzutragen; manche der dabei zugrundeliegenden Vergleichen liegen so nahe, daß sie in den meisten Sprachen die tropische Bezeichnung unsinnlicher Erscheinungen oder Vorgänge bestimmen; bei sehr vielen aber weichen sie bedeutend von einander ab. Da ist es denn von Werth, die Uebereinstimmung und die Abweichung der antiken und der modernen Sprache zu beachten und diese Unterscheidung in der Praxis in Anwendung zu bringen, und der Schüler lernt dadurch Unterschiede in der Anschauung der betreffenden Völker beobachten, welche sehr belehrend für ihn sein können, welche ihm aber auch bei der Uebersetzung lateinischer Texte in gutes Deutsch wesentlich zu statten kommen und ihn davor behüten, daß er nicht beim Exponiren sich an das bloße Tasten und Rathen gewiesen fühlt. Weiß er solche Dinge auch im Componiren anzuwenden, dann erst weiß er sie sicher: die Synthese ist die Rechenprobe für die Analyse.

In dem Bisherigen sind im wesentlichen schon die nothwendigen Fingerzeige darüber enthalten, in welcher Weise und mit welcher Tendenz die Uebungen im Uebersetzen aus dem Lateinischen und in das Lateinische zu leiten sind. Sie müssen mehr und mehr die Abweichungen der beiden Sprachen zur Anschauung bringen; sie dürfen sich nicht darauf beschränken, genau wörtlich zu sein, sondern gerade darauf berechnet werden, das eigenthümlich Deutsche ins Bewußtsein zu rufen. An entsprechenden Uebungsbüchern ist kein Mangel; in Württemberg sind die Bücher von Holzer verbreitet, anderswo andere. Eine vortreffliche Anleitung giebt das Buch von Berger: *Stilistische Vorübungen der lateinischen Sprache für mittlere Gymnasialclassen*, 1866. Besonders zweckmäßig sind freilich diejenigen Uebungsaufgaben, welche der Lehrer mit Benützung des im Lateinischen Gelesenen selbst entwirft, weil er dabei die Bedürfnisse seiner Schüler und den jeweiligen Stand ihrer Kenntnisse, sowie die Auffassungs- und Leistungsfähigkeit derselben am besten berücksichtigen kann. Andererseits aber könnten die Aufgaben, wenn sie nur vom Lehrer entworfen werden, leicht in sachlicher oder sprachlicher Beziehung einförmig werden. Sie sollen dem Stoffe nach belehrend sein, mannigfaltig, bedeutend und der Anstrengung werth, der Sprache nach nicht so schwer, daß die Schüler überfordert, aber auch nicht so leicht, daß sie nicht zur Arbeit genöthigt und dadurch emporgezogen würden; zu leichte oder auch zu kurze Arbeiten findet der Schüler der Mühe, die er doch auf sie verwenden muß, nicht werth und widmet ihnen gewöhnlich weit weniger Fleiß als den schwierigeren. Unerläßlich ist sodann, daß er selbst die gegebenen Aufgaben in gutes Latein zu übertragen fähig sei; der Anfänger im Lehramt soll die *altera versio* immer selbst machen, wenn er sie auch nachher nach der Arbeit eines Meisters verbessert; nur dann kann er die Schüler mit gutem Gewissen und sicherem Erfolge zu eifrigem Bemühen auffordern. Glaubt er in späteren Jahren etwa im Drange der Geschäfte von dieser Regel abweichen zu dürfen, so soll er sich wenigstens

das nicht erlassen, eine etwaige Arbeit aus früheren Jahren vorher so zu durchdenken, daß sie in seinem Geiste neu wird und seinem jetzigen Standpuncte entspricht. Den Gebrauch des Wörterbuchs beschränke er bei den Schülern so viel als möglich, indem er namentlich bei dem, was unter seinen Augen componirt wird, gar kein Hülfsmittel gestattet und lieber die etwa unbekanntem Wörter selbst angiebt.

Hat der Lehrer sodann die Arbeiten der Schüler sorgfältig corrigirt, indem er die einzelnen Fehler unterstreicht und sie der Art und dem Grade nach durch feststehende Zeichen auf dem Rande unterscheidet, so soll er sich nicht damit begnügen, die Hefte mit Beifügung eines kurzen Prädicates zurückzugeben und dann seine *altera versio* zu dictiren, sondern eine Periode um die andere mit der ganzen Classe durchgehen und nach allen Richtungen, auch mit Rücksicht auf die in den Schülerarbeiten vorgekommenen Fehler besprechen, die in Frage kommenden Ausdrücke und Wendungen gegen einander abwägen und so unter der wetteifernden Mitwirkung und lebendigen Theilnehmung wo möglich sämtlicher Schüler die Musterübersetzung entstehen lassen, welche er nun erst dictirt; wir glauben nicht, daß irgend ein anderer Theil des Sprachunterrichts in der Hand eines guten Lehrers anregender, spannender, bildender wirken kann als dieser.

Ein Schüler nun, der es dahin gebracht hat, daß er ein Stück aus einer lateinischen Chrestomathie ohne besondere Schwierigkeit in gutes Deutsch übertragen und ebenso den Inhalt eines deutschen Stückes in ein lateinisches Gewand kleiden kann, wird sich für die allerdings nicht geringe Arbeit am Lateinischen reich belohnt sehen: er wird zu den verschiedensten Aufgaben, die ihm entgegentreten, eine tüchtige Auffassung und einen geübten Geist mitbringen, und einen ganz bedeutenden Theil dieses Ergebnisses verdankt er dem Schwierigsten, was die vom Sprachenlernen geforderte Geistesgymnastik bietet, der Uebung im Componiren.

Die reine Durchführung der im Obigen dargestellten Methode mag immerhin von dem Vorhandensein gewisser äußerer und innerer Bedingungen abhängig sein, die sich nicht überall vereinigt finden, also namentlich von der Möglichkeit, hinlänglich Zeit auf dieses Unterrichtsfach zu verwenden, und von der Tüchtigkeit der Lehrer; das aber muß ausgesprochen werden: sie ist nicht ein utopisches Ideal, die geschilderte Methode läßt sich verwirklichen; fehlt es an jenen Bedingungen, so muß die Ausführung modificirt und der Erfolg geschmälert werden.

Aus der unendlich reichen Literatur sei nur genannt: Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, und das Schriftchen des Unterzeichneten: Aus Schule und Zeit. Gotha 1875. R. A. Schmid.

Launenhaftigkeit. Wenn irgend ein Gefühl das Gemüth so afficirt, daß es zur Stimmung wird, welche das ganze Thun und Lassen zeitweilig bestimmt, so entsteht der Gemüthszustand, den wir „Laune“ nennen. Da das Kind noch ganz den augenblicklichen Eindrücken hingegeben ist, so füllt jede angenehme oder unangenehme Empfindung momentan sein Gemüth aus, und daß es in diesem Augenblicke weint, im folgenden wieder lacht, ist ganz natürlich. Aber ebenso natürlich ist es, daß es keinem Unlustgefühle nachhängt, daß es noch keine „Launen“, sondern nur Eine Laune, den Frohsinn (vgl. d. Art.) hat, der recht eigentlich sein Lebenselement ist. Wenn es übler Laune sich hingiebt, so ist dies ein krankhafter und fehlerhafter Zustand, der durchaus bekämpft werden muß. Der Launenhafte ist in seinen Stimmungen ungleich und unzuverlässig, der Wechsel derselben hängt von Zufällen, von Kleinigkeiten ab, die ein Dritter gar nicht ahnen oder voraussehen kann. Nicht sowohl das Wunderliche, als vielmehr der unmotivirte Wechsel stempelt die Launenhaftigkeit zum Fehler. Zur Verhütung der Launenhaftigkeit beim Kinde ist schon die Art wichtig, wie man seine ersten Bedürfnisse befriedigt. Einerseits kann, wenn das Kind mit seinem Begehren hingehalten oder gar nicht beachtet wird, leicht ein Gefühl der Unlust sich im Gemüthe festsetzen; andererseits kann aber auch, wenn man allzuängstlich jeden Laut und jede Bewegung des Kindes beachtet, der selbstsüchtige Trieb entstehen, durch Schreien zu commandiren. Und da sich bald die Unmöglichkeit herausstellt, jedem Verlangen zu willfahren, so wird dann durch die getäuschte Erwartung das in jeder Begierde vorhandene Unlustgefühl verstärkt. Kinder reicher Eltern zeigen sich auch am meisten zur Launenhaftigkeit geneigt. Indem man sie mit Spielsachen überschüttet, reizt man sie zur Uebellaunigkeit, während die Armeren, welche das Wenige durch Selbstthätigkeit

zu Vielem machen, stets zu guter Laune disponirt sind. Je selbstthätiger, desto froher ist der Mensch, darum beuge man der Uebellaunigkeit dadurch vor, daß man das Kind stets in frischer Anregung und Thätigkeit erhält. Die meisten Unarten entstehen aus Langeweile. Darum werden auch kränkliche Kinder so leicht launenhaft. (S. d. Art. Verhalten bei Krankheiten.) Das kranke Kind an sich und anderen begeht, wenn es der Erkenntnis kommen, daß es ein Unrecht an sich und anderen begeht, wenn es der üblen Laune nachgiebt, und dem gesunden Kinde soll man zu Gemüthe führen, daß solche Schwäche keine Beachtung verdient. Ist Aerger über vermeintliche Zurücksetzung mit im Spiel, so werde die üble Laune gar nicht beachtet; sie dauert gewöhnlich nicht lange. Bei leicht erregbaren Gemüthern bedarf es, wenn man rechtzeitig den Beginn der Uebellaunigkeit gewart, nur eines warnenden Winkes oder Wortes, um dem kindlichen Humor wieder aufzuhelfen. Auf keinen Fall dulde man öftere Wiederholung. Längere Nachgiebigkeit läßt die Launenhaftigkeit in einen schwer zu beseitigenden Hang ausarten, der nur zu gerne mit Trotz und Eigensinn sich verbindet. Wie in allem Verbotenen liegt ein keineswegs geringer Reiz darin, die trübe Stimmung der Umgebung zum Trotz geltend zu machen. „Weil ich verdrießlich bin, bin ich verdrießlich;“ je unmotivirter, desto absoluter. Solcher Willkür muß mit Entschiedenheit und Festigkeit entgegengetreten werden. Dazu gehört nun freilich vor allem die Festigkeit der Erziehenden selbst, die mit ihrer Haltung, ihrer ruhigen Heiterkeit und ihrem heitern Ernst der Haltung und dem Gleichmuth des Zöglings eine Stütze bieten müssen; sie dürfen nicht selber ihre Launen haben, auch von dem Unmuth und der Verdrossenheit des Zöglings sich nicht selber anstecken, ihre Zu- oder Abneigung nicht durch die Gemüthsstimmung desselben bestimmen lassen. Besonders gilt es, nicht bloß Strenge und Festigkeit, sondern auch herzliche Theilnahme und liebevolles Eingehen in die Individualität walten zu lassen bei jenen trübsinnigen und verschlossenen Gemüthern, denen es schwer wird, sich mitzutheilen. Diese müssen durch milde und gütige Ansprache unter vier Augen dahin gebracht werden, daß sie sich aussprechen über das, was sie drückt, damit sie lernen, mit dem Gefühl eine bestimmte Vorstellung zu verbinden. Denn das Eigenthümliche der Laune besteht eben darin, daß das Gefühl sich vom bestimmten Vorstellungsinhalt ablöst, um auf jedes beliebige Object überzugehen. So können Misstimmungen auch auf Personen sich übertragen und eine Abneigung gegen den Erzieher selbst erzeugen, wenn es diesem nicht gelingt, ein gemüthliches Verhältnis zu seinem Zögling zu gewinnen.

Lautirmethode, s. Leseunterricht.

Lectionsplan. Zur Ordnung des Unterrichts gehört die Eintheilung des Unterrichtsstoffes nach der Unterrichtszeit. Der Umfang jenes und seine Theilung in Fächer und Classenpensä, wie die Cursusdauer der Schule und ihrer einzelnen Classen wird durch den Lehrplan der Schule vorgeschrieben (s. d. Art.). Durch Anwendung desselben auf eine bestimmt begrenzte Zeit, etwa ein Jahr oder Semester, und die in dieser Zeit in der Schule obwaltenden besonderen Verhältnisse entsteht ein Lectionsplan. Er enthält in sich den Stundenplan, der in der Regel nach wöchentlichen Abschnitten die für jede Classe und jeden Lehrer auf die einzelnen Tage und Stunden fallenden Lectionen bezeichnet, giebt aber auch specieller, als es in dem Lehrplan meist geschehen kann, die in dem gegebenen Zeitraum in jedem Fache und in jeder Classe zu absolvirenden Pensä, die zu gebrauchenden Lehrbücher, das Maß der schriftlichen Arbeiten und Correcturen an. So ist dann der Lectionsplan eine vollständige Uebersicht der Lehrverfassung für das nächste Schuljahr oder Semester und umfaßt die Angabe 1) der für jedes Lehrfach und seine Zweige bestimmten Stundenzahl, der Lehrbücher und nach deren Paragraphen des Umfangs des in jeder Classe zu Leistenden, wie auch der Zahl der aufzugebenden schriftlichen Arbeiten (Lectionstabelle), 2) der Folge der Lehrer und der Stundenzahl ihrer Lectionen (Lehrtabelle), 3) der Vertheilung der Lectionen und der Lehrer jeder Classe auf die einzelnen Tage jeder Woche und die Tagesstunden (Zeittabelle). Die dritte Angabe ist der Stundenplan, wie er in den Schulen gewöhnlich ausgehängt und im engeren Sinne Lectionsplan genannt wird. Wo es einen allgemeinen oder Normallehrplan für eine ganze Kategorie von Schulen giebt, hat man bei der Aufstellung des besondern Lectionsplans der einzelnen Schule die durch vorübergehende Umstände derselben etwa geforderten Abweichungen zu

bestimmen. So enthält z. B. in Württemberg der „Normallehrplan für die Volksschulen“ vom 21. Mai 1870 am Schluß drei Formulare von Stundenplänen, über die er sich also ausspricht: „Die Stundenpläne sind als Beispiele gegeben. Bei ihrer Anpassung an die örtlichen Verhältnisse darf jedoch von den Proportionen nicht abgewichen werden, in welchen die einzelnen Fächer, sowie die den einzelnen Abtheilungen zugewiesene Zeit für unmittelbaren Unterricht und für Selbstbeschäftigung zu einander stehen.“

Bei größeren Schulcomplexen muß wegen der engen Beziehung des Lectionsplans zu den individuellen und zufälligen Verhältnissen seine Schlußredaction zum Amte des Vorstandes gehören, die Aufsichtsbehörde aber sich die Prüfung und Genehmigung vorbehalten. Daß der Vorstand bei der Redaction den Rath der Lehrer hört, ist zu seiner genaueren Information über die vorhandenen Umstände und Bedürfnisse und zur Förderung der richtigen Einsicht der Lehrer in den Zusammenhang des Unterrichts nothwendig. Ja nicht nur auf die Fähigkeiten, Kräfte und begründeten Ansprüche, sondern auch auf die billigen Wünsche der einzelnen Lehrer ist nach Möglichkeit Rücksicht zu nehmen, um den Erfolg des Unterrichts zu sichern und Einnüthigkeit und Willigkeit bei der Ausführung des Lectionsplans zu erhalten. Aber die Rücksicht auf das Wohl der ganzen Schule, auf ihren in der rechten Unterweisung und tüchtigen Ausbildung der Schüler liegenden Zweck muß vorwiegen; denn die Schule ist nicht um der Lehrer und ihrer besonderen Neigungen willen da, sondern die Lehrer um der durch die Schule zu bildenden Schüler willen. Daher darf die Festsetzung des Lectionsplans nicht der Beschlußfassung des Lehrercollegiums, etwa nach Stimmenmehrheit, unterliegen. Dem entspricht es z. B., wenn in Württemberg die Aufstellung des Stundenplans zwar Sache des Lehrers, bei mehr als 3 Lehrern Sache des Lehrercollegiums ist, dann aber die Genehmigung des Ortschulinspectorats, weiter die des Bezirkschulinspectorats hinzuzutreten hat.

Von der richtigen Ordnung und Vertheilung der Lectionen hängt die gedeihliche Wirksamkeit einer Schulanstalt zum großen Theile ab. Jeder Lehrer soll an den Platz gestellt werden, von dem sich nach seiner Kraft und seinem Willen erwarten läßt, daß er dort dem Wohl des Ganzen am besten und freudigsten dient. Jeder Schüler soll durch den Lectionsplan den Weg vorgezeichnet erhalten, auf dem er mit Nutzen für die Erweiterung und Befestigung seiner Kenntnisse vorwärts schreiten kann. Formen geben nicht den Geist, aber der Geist bedarf zu seinem Wirken angemessener Formen. Fehlt es an zweckmäßiger sorgfältig geregelter Ordnung, so verirrt sich auch die tüchtigste geistige Kraft sowohl auf Seiten der Lehrer als auf der der Schüler. Gächte pädagogische Weisheit wird freilich darauf verzichten, für einen Bildungsgang alles im voraus ordnen und vorschreiben zu wollen.

Für die Aufstellung des Lectionsplans möchten außer den schon erwähnten und im Artikel Lehrplan zu erwähnenden noch folgende Grundsätze zu beachten sein. *)

Bei der Vertheilung der Lectionen auf die Stunden eines Tages ist allzu bunter Wechsel, welcher das Interesse und die Thätigkeit des Schülers zersplittert, zu vermeiden (s. d. Art. Concentration). Man muß innerlich verwandte Lectionen auf einander folgen lassen und in den oberen Classen der Nothwendigkeit größerer Vertiefung in einzelne Gegenstände Raum geben. Andererseits und zwar vornehmlich für die unteren Classen verdient die Ansicht Quintilians Beachtung, daß die Abwechslung den Geist erfrischt und belebt und daß es schwerer sei, längere Zeit bei Einer Arbeit auszubauern (vgl. d. Art. Abwechslung, Arbeit). An Ausdauer soll freilich die Schule auch schon den beweglichen Knaben gewöhnen, aber nicht bis zu schädlicher, abstumpfend wirkender Ermüdung. Das rechte Maß ist hier weniger von der Natur des Gegenstandes, als von der Art der Behandlung abhängig. Ein langweiliger Lehrer hält nicht einmal Eine Stunde lang die Aufmerksamkeit der Classe bei dem interessantesten Gegenstande fest, während bei einem andern der Glockenschlag, der ihn am

*) Vgl. Eisenlohr: „Ueber die verschiedenen Rücksichten, welche bei Entwerfung eines Lectionsplans in Betracht kommen“ in den Blättern aus Süddeutschland, Jahrg. VIII. 1844. S. 1—21.

Schluß der Stunde abrufft, ihm und den Schülern viel zu früh ertönt. — Für die mehr Anstrengung oder, wie die Religionslehre, mehr Sammlung des Gemüths fordernden Lectionen sind die ersten Tagesstunden am meisten geeignet. Es ist auch gut, solche Lectionen mit leichteren wechseln zu lassen, damit die geforderte Spannung abwechselnd steigen und fallen könne. Zwischen lehrhafte Lectionen Unterricht in technischen Fertigkeiten, im Schreiben, Zeichnen, Singen, auch wenn möglich im Turnen einzufügen, ist zweckmäßig, sobald bei diesem Unterricht die Disciplin gut gehandhabt wird. Andernfalls wirkt die dort herrschende Unordnung nachtheilig auf die Haltung der Classe in der folgenden Stunde.

Die Wahl der Tageszeit muß mit Rücksicht auf die Lebensgewohnheiten des Publicums geschehen. Die Lehrstunden der lateinischen Schulen Württembergs begannen nach der Schulordnung von 1559 Sommer und Winter des Morgens um 6 und, weil man damals um 11 Uhr zu Mittag aß, des Nachmittags um 12. Jetzt beginnt der Unterricht wohl an den meisten deutschen Schulen, höheren wie niederen, des Morgens im Sommer um 7, im Winter um 8 (an nicht wenigen immer um 8), des Nachmittags bei 6 Tagesstunden um 2, bei 5 um 1 Uhr, auch wohl auf dem Lande bei parcellirten Verhältnissen um 12 Uhr.

Hinsichtlich der Vertheilung der Lectionen auf die Woche ist die Einrichtung zu erwähnen, nach welcher der Mittwoch und Sonnabend (oder auch der Dienstag und Donnerstag) am Nachmittag von ordentlichen Unterrichtsstunden frei bleiben. — Sonst herrschte die Sitte, im Lectionsplan die Schulwoche in zwei einander entsprechende Hälften zu theilen und jeden Lehrgegenstand in den beiden Hälften der Woche gleichmäßig wiederkehren zu lassen, so daß der Montag dieselben Lectionen hatte wie der Donnerstag, der Dienstag wie der Freitag, der Mittwoch wie der Sonnabend. Diese Ordnung besteht noch an vielen Orten. Man legt namentlich die wöchentlich zweistündigen Lectionen auf Montag und Donnerstag u. s. w. Fraglich ist es, ob es von Vortheil wäre, solche Lectionen wenigstens in den oberen Classen zwei auf einander folgenden Tagen zuzuweisen; immerhin könnte dadurch die Continuität und damit die Gründlichkeit des Arbeitens gefördert und, da doch dann zwei Stunden nahe zusammen liegen, die Wirkung der zweiten erleichtert und gestärkt werden. Aber von der zweiten dieser Lectionen bis zur ersten der nächsten Woche verfließt dann doch wieder ein gar zu langer, das Vergessen begünstigender Zeitraum.

Nicht unwichtig ist endlich die Form, in welcher der Lectionsplan aufgeschrieben wird. Er muß den Lehrern, die ja täglich dafür zu sorgen haben, daß er der Aufstellung gemäß ausgeführt werde, der Aufsichtsbehörde und zu einem Theil auch den Schülern eine bequeme Uebersicht gewähren. Zu diesem Behuf wird er am besten in drei Tabellen aufgestellt. Die Form der auch den Schülern mitzutheilenden Zeittabelle oder des Stundenplans ist allgemein bekannt. Für die Lehrertabelle ist das Schema vorzugsweise zu empfehlen, nach welchem jetzt alle preussischen Gymnasial- und Realschul-Programme die geschehene Verwendung der Lehrkräfte nachweisen. In der Lections- oder Pensentabelle ist es rathsam, die Lehrgegenstände nach einander folgen zu lassen und für jeden folgende Rubriken neben einander zu stellen: 1) Classen und Lehrer, 2) Zahl der wöchentlichen Lehrstunden, 3) Lehrbücher, 4) Penja, 5) ob und wie oft häusliche Arbeiten und sonstige Correcturen.

Lehrantsprüfung, s. Prüfung.

Lehrcurse für Volksschullehrer. Zu denjenigen Mitteln der Fortbildung des Lehrers, für welche amtlich zu sorgen den Schulbehörden obliegt, gehört auch die Anordnung von Lehrkursen, welche in manchen deutschen Ländern, obwohl in mannigfacher Gestalt, bestehen. Das württembergische Volksschulgesetz vom 29. Sept. 1836 führt unter denselben in erster Linie an die Anordnung von außerordentlichen Lehrkursen oder eines vollständigen Unterrichts über allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre für Schullehrer, nach dem Bedürfnis einzelner Schulaufsichtsbezirke. Der Aufwand für solche Kurse (d. h. die Belohnung der mit deren Haltung beauftragten Geistlichen oder Lehrer) wird aus der Staatskasse bezahlt, wogegen die Reisekostenentschädigung von jeder Gemeinde für ihre betreffenden Schullehrer zu bestreiten ist.

Von den Schullehrer-Conferenzen unterscheiden sich die Lehrcurse zunächst einmal dadurch, daß sie keine ständige und allgemeine Einrichtung sind, sondern nur zu

gewissen Zeiten und für einzelne Districte oder auch nur für gewisse Classen von Lehrern gehalten werden; sodann dadurch, daß sie nicht bloß auf 3—4 Zusammenkünfte des Jahrs sich beschränken, sondern einen größeren Zeitraum hindurch, sei es mehrere Wochen im Zusammenhang, oder den ganzen Sommer hindurch wöchentlich ein- bis zweimal den Lehrer in Anspruch nehmen. Auch werden keine über zuvor aufgegebenen Themen ausgearbeiteten Aufsätze besprochen, wie in den Conferenzen.

Auf den Grund des Schulgesetzes von 1836 sind in Württemberg besonders in den Jahren 1845—48 in verschiedenen Bezirken Lehrcurse 15—20 Wochen lang wöchentlich einmal an Nachmittagen in zusammenhängenden Lehrvorträgen gehalten worden und haben sich den Dank vieler Lehrer erworben. In neuerer Zeit jedoch haben dieselben mehr die Ausbildung der Lehrer in einzelnen Fächern zum Zweck gehabt, wie im Zeichnen, im Turnen, im Orgelspiel, in einzelnen Zweigen der Naturwissenschaften; die theilnehmenden Lehrer wurden auf mehrere Wochen oder Monate einberufen, erhielten Entschädigung für die Kosten der Reise und des Aufenthalts am Orte des Cursus und legten zum Schlusse Proben des Erreichten ab.

Eine andere Gestalt nahmen die Lehrcurse in andern Ländern an. In Preußen verfügte das Minist. d. G. und U. durch Circularrescript vom 1. Juni 1826 und 24. März 1827: Es sollen, damit auch auf die bereits angestellten Schullehrer, welche entweder überall der Nachhülfe bedürfen, oder in ihrer Bildung und Amtsgeschicklichkeit nicht fortgeschritten, vielleicht gar zurückgingen, der wohlthätige Einfluß des Seminars sich verbreiten möge, solche Schullehrer auf längere oder kürzere Zeit, je nachdem es für sie nothwendig, in das Hauptseminar einberufen werden. Nach zuverlässigen Mittheilungen ist jedoch diese Anordnung zwar nicht amtlich aufgehoben, aber thatsächlich seit mehr als 30 Jahren eingeschlafen. Die Erfolge entsprachen den Erwartungen nicht, weil der Unterricht den Bedürfnissen der einzelnen sehr ungleichartig vorbereiteten Lehrer nicht entsprechend angepaßt werden konnte; den Seminarlehrern erwuchs daraus eine für die Dauer allzuschwere Last, da Unterricht und Aufsicht bei den Seminaristen fortgieng; der Verkehr der einberufenen Lehrer mit den Seminaristen erwies sich als nicht vortheilhaft; der Kostenpunct bildete eine große Schwierigkeit; alle, welche einberufen werden sollten, sträubten sich gegen das schlimme Zeugnis, das ihnen damit ausgestellt wurde. Die bessere Seminarbildung, die Bemühungen der Aufsichtsbehörden auf den verschiedenen Stufen für die Fortbildung der Lehrer und das ihnen entgegenkommende Streben der Lehrer selbst haben jene Einrichtung überflüssig gemacht.

Anderwärts, wie im Canton Zürich, wird für die praktische Fortbildung der Lehrer durch Besuch von Muster-schulen gesorgt.

In Oesterreich wird bei Mängeln, die nicht so leicht und auf der Stelle zu verbessern sind, der Schullehrer nach Erfordernis auf 1 bis 3 Wochen an einen benachbarten guten Schullehrer angewiesen, um sich dort in den nöthigen Stücken unterrichten zu lassen und das hierüber erhaltene Zeugnis den Districtsausssehern einzusenden.

Lehrcurse, wie sie unser Art. meint, werden zwar für schwächere Lehrer und für technische Fächer allezeit ein Bedürfnis bleiben; doch wird ihre periodische Anordnung im großen hauptsächlich nur dann angezeigt sein, wenn die Pädagogik zu einer neuen Stufe sich erhoben hat, wie einst durch Pestalozzi, und wenn es gilt, gewisse Errungenschaften und erprobte Grundsätze der Methodik zu einem Gemeingut der Lehrer zu machen. Und dann sollte die Haltung solcher Lehrcurse nur Männern anvertraut werden, welche im sicheren Besitze jener Errungenschaften nach Theorie und Praxis stehen.

Lehren und Lernen. Was das Lehren sei, und wie gelehrt werden soll, wird zunächst aus dem Wesen und der Art des Lernens zu erkennen sein. Wir pflegen aber das Aneignen sowohl geistiger als körperlicher Fertigkeiten und das Aufnehmen des Wissens im Verstande wie im Gedächtnisse, ja auch das Annehmen gewisser Richtungen des Gemüthes Lernen zu nennen. Die Aneignung etwa einer Unart oder eines Handwerks oder des Lesens und Schreibens geschieht durch Nachahmung und wird vollzogen durch die Gewöhnung, so daß wir, wenn alles Lernen von derselben Art wäre, das Lernen als ein Aneignen durch Gewöhnung definiren müßten. Das Lernen einer Sprache aber ist nicht eine Gewöhnung, wenn es gleich der Gewöhnung allerdings bedürftig ist; denn hier führt die Nachahmung nicht zur Aneignung, da dem, der durch

Nachahmung zur Fertigkeit gelangt, die Sprache so wenig zu eigen wird, als dem künstlich abgerichteten Vogel. Und so wird denn auch das Auswendiglernen der Wörter oder Phrasen, der Formen und Regeln einer Sprache nicht ein Lernen der Sprache genannt werden dürfen, sondern nur ein Beischaffen des Materials für ein mögliches Lernen der Sprache. Da aber einmal unsere Sprache so verschiedenartige Aneignungen mit demselben Worte Lernen bezeichnet, so werden wir vorderhand zwei Arten des Lernens zu unterscheiden haben, ein Lernen im weitern Sinne, welches vorzugsweise im Nachahmen besteht und die Gewöhnung zum Ziele hat; und ein Lernen im engerm Sinne, dessen Charakter die Spontaneität ausmacht, dessen Ziel das Wissen und Können ist. Wer die Natur und die Art des Lehrens aus der Natur und Art des Lernens zu erkennen sucht, wird vorzugsweise das Lernen im engerm Sinne zu betrachten haben.

Der Anfang des Lernens im engerm Sinne ist ein Empfangen, entweder von außen, oder durch eine in unserm Geiste selbst entstehende Regung, und dieses Empfangen selbst ist schon eine Thätigkeit des Geistes. Denn daß man vernehmen und sogar auch ins Gedächtnis aufnehmen könne, ohne wirklich zu empfangen, läßt sich an solchen Missbildungen des Geistes erkennen, wie sie z. B. bei Blödsinnigen wahrgenommen werden. Auch kommen nicht bloß in der Schule, sondern sogar in der gelehrten Welt Erscheinungen vor, welche beweisen, daß, und zwar gerade oft bei überwiegender Stärke des Gedächtnisses, eine geringere Geistes-thätigkeit beim Empfangen vorhanden sein könne. Ueberall aber, wo empfangen werden kann, ist die Thätigkeit, durch welche empfangen wird, entweder ein Meinen oder ein Ahnen und Fühlen, wenn wir durch uns selbst, oder ein Glauben, wenn wir von außen empfangen, und das, was wir empfangen, ist eine Anschauung, ein inneres Bild, das uns in der Gestalt eines Urtheils zukommt. Das Empfangen der Anschauungen aber ist nur der Anfang des Lernens, nicht das Lernen selbst. Es ist das Daß, was dem Lernenden in diesen Anschauungen zukommt; aber erst, wenn er das Weil gefaßt hat, wird er, was er empfangen, auch gelernt haben: aus dem Anschauen wird das Einssehen geworden sein. Zwischen dem Empfangen der Anschauung und dem Gewinnen der Einsicht waltet und vermittelt die Behandlung oder die Verarbeitung durch den Verstand. Wer gerade so meint und glaubt, wie er empfangen hat, von dem kann man nicht sagen, er habe gelernt, sondern man schreibt ihm vorgefaßte oder eigensinnige Meinungen oder einen Auctoritätsglauben zu.

Der Gang des Lernens ist aber nicht der gleiche, wenn wir meinent und glaubend, oder wenn wir ahnend und fühlend empfangen. Wo wir meinent empfangen, da geschieht die Behandlung und nach Umständen die Verarbeitung des Empfangenen durch Vergleichung der eben jetzt empfangenen Anschauung mit einem im Geiste schon vorhandenen Früheren, welches als durch sich selbst feststehend anerkannt ist, wie z. B. ein Axiom oder ein schon verstandener Lehrsatz für mathematische Anschauungen, also durch Vergleichung mit dem schon vorhandenen Wissen oder Glauben.

Dagegen, wo wir ahnend und fühlend empfangen, ist das Frühere, an welchem wir die neue Anschauung messen, nicht ein schon Gewusstes oder Geglaubtes, sondern diejenige unserer geistigen Kräfte, welche dem körperlichen Tastsinne analog ist, das Gefühl. Ich soll mir etwa die Anschauung aneignen, „daß das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens böse sei von Jugend auf“. Hier soll ich nicht das lernen, daß Gott zu Noah so gesprochen habe, denn ein solches Lernen ist nur ein Nachahmen im Erinnerungsvermögen; sondern ich soll lernen, daß das Dichten und Trachten des Menschen, wie er überall und immer ist, also auch mein Dichten und Trachten, böse sei. Ich kann das nicht durch Vergleichung der neuen Anschauung mit dem lernen, was ich an historischen Personen oder auch an Menschen aus meiner Umgebung wahrgenommen habe. Denn diese wie jene lerne ich nie so ganz kennen, daß ich Grund hätte zu sagen, ihr Dichten und Trachten sei böse von Jugend auf; und wenn ein solches Kennenlernen auch möglich wäre, so gäbe das noch keinen Grund, von dem zahllosen Menschengeschlechte dasselbe auszusagen. Wenn ich die neue Anschauung mir aneignen soll, so kann mir dieselbe nur durch Vergleichung mit der Geschichte und dem Zustande meines eigenen Gemüthes zur Einsicht werden, und die Einsicht erwächst selbst nur durch ein Fühlen, welches als Früheres da sein muß, wenn ich die Vergleichung anstellen soll. Denn wenn ich nicht fühle, daß ich böse sei, so sehe ich das auch nicht ein; und wenn ich es nicht an mir und in mir fühle, so verstehe ich auch

das über das ganze Geschlecht Ausgefagte nicht, so daß die Möglichkeit des Lernens und Lehrens hier ganz davon abhängt, ob ein Gefühl gerade für die Art der Anschauungen vorhanden ist, deren eine empfangen werden soll; wie die Möglichkeit, Musik zu lernen, davon abhängt, ob der Schüler musikalisches Gehör hat. Die Vergleichung führt auch nicht zu einem eigentlichen Schlusse, sondern unmittelbar zu einem bejahenden oder verneinenden oder limitirenden Urtheile; und der dritte Act dieses Lernens ist nicht ein Einsehen, sondern wieder ein Fühlen. Wenn aus den Anschauungen der ersten Art durch Verarbeitung Einsichten werden, so kann man den Act der Vergleichung der Anschauungen zweiter Art nur eine Behandlung derselben nennen, durch welche ein gewisser Tact entsteht. Aus vielen zu Einsichten gewordenen zusammengehörigen Anschauungen erster Art wird ein Wissen, aus vielen zusammengehörigen Anschauungen zweiter Art, welche meinen Tact ausbilden und verfeinern, wird ein Können. — In der Schule zielt der mathematische Unterricht auf das Wissen, der Sprach- und Religionsunterricht auf das Können und Wissen.

Wenn nun der erste Act des Lernens das Empfangen ist, so wird das Lehren eben darum zuerst ein Mittheilen sein; und wenn es irrig ist, das Empfangen schon als ein Lernen anzusehen, so wird es nicht minder falsch sein, zu meinen, daß das Lehren mit der Mittheilung eines geistigen Stoffes geschehen sei. Dieses ist nun auch von niemand behauptet worden; aber viele unterrichten so, wie wenn ihre Aufgabe damit abgethan wäre, daß sie in der einen Lehrstunde mittheilen und in der folgenden wiederholen oder durch Fragen Gewißheit darüber zu erlangen suchen, ob der Schüler das Mitgetheilte sich gemerkt habe. Ja es giebt Schuleinrichtungen, die von solchen gemacht zu sein scheinen, welche das Mittheilen als ein und dasselbe mit dem Lehren betrachten. So ist jenes Zersplittern der Unterrichtszeiten in vielerlei Lehrstunden für allerlei Fächer, woran alle unsere gelehrten und ungelehrten Schulen leiden, am Ende nur eine factische Verkündigung derselben Ansicht, die doch keine einzige Schulbehörde öffentlich auszusprechen wagt. Denn die Vielheit der Fächer nöthigt zur Beschränkung der jedem einzelnen zukommenden Zeit in dem Grade, daß der Lehrer sein Pensum nur durch bloße Mittheilung abzuwickeln vermag. Das ist ein von außen kommender, gewiß von redlichen Lehrern beklagter Zwang, dessen Wirkung in der wachsenden Gleichgültigkeit der Jugend gegen das Lernen zu Tage kommt. Viele Lehrer üben aber jene Meinung unbewußt aus, ohne von außen genöthigt zu sein, z. B. diejenigen, welche ihren Geschichtsunterricht mit dem Dictiren von Paragraphen über den Begriff und den Werth der Universalgeschichte beginnen und ihren Schülern aufgeben, zu Hause sich das zu merken, was gar nicht gemerkt werden kann, weil es nicht verstanden wird. Ein zu seiner Zeit als Prediger geschätzter Geistlicher gab den ihm bei 18jährigen Schülern übertragenen Religionsunterricht in der Weise, daß er zweimal in der Woche auf dem Katheder sitzend Aufsätze religiösen Inhalts ablas, die er zum Behuf jenes Unterrichts gemacht hatte. Die Schüler aber waren in der Religion gerade am unwissendsten. Und wenn einer vor etlichen Jahren eine neue Erziehungsanstalt für die männliche Jugend, die erst gegründet werden sollte, dadurch empfahl, daß es seine Absicht sei, den Zöglingen lauter Resultate mitzutheilen, oder wenn der Verfasser eines vielgerühmten Lehrbuchs der Geschichte darum die der neuesten Zeiten am ausführlichsten behandeln zu müssen glaubte, weil eben durch die Geschichte die Jugend politisch und für die Politik zu bilden sei, so haben beide mittelbar die grundfalsche Meinung ausgesprochen, daß so, wie mitgetheilt, auch gelernt werde, daß also Mittheilen Lehren sei.

Allerdings bleibt das Mittheilen der erste Act des Lehrens, so daß man von Pestalozzi gewiß nicht sagen konnte, er lehre zeichnen, wenn er in seiner Schulstube sechzig Kinder, die weder Anleitung noch Vorlagen bekamen, sondern nur Röhrlin und Tafeln, zeichnen hieß, „was sie wollten“, während er selbst den Kindern Sätze aus der Naturgeschichte zur Sprachübung vorsagte. Aber es muß der zweite Act des Lernens folgen, welcher je nach dem Inhalt der Anschauung entweder in der Behandlung oder in der Verarbeitung derselben besteht. Was nämlich bloß geschichtliche Anschauung ist, das kann im Unterricht nur behandelt, nicht verarbeitet, und so nicht im engeren Sinne gelernt werden. Nicht als ob Geschichte überhaupt nicht verarbeitet werden könnte, vielmehr lernen ja diejenigen allein wirklich Geschichte, welche das Material selbständig verarbeiten; aber auf Schulen wird Geschichte nur durch Mittheilung von Seiten des

Lehrers gelernt werden, und der Schüler wird außer derjenigen Thätigkeit, welche schon das Empfangen mit sich bringt, keine andere dabei üben können, als die, daß er Verstand und Einbildungskraft in Bewegung setzt, um die empfangenen Anschauungen in seinem Geiste nachzubilden, die Charaktere der Personen, der Sachen und der Verhältnisse, die Zusammenhänge der Ursachen und Wirkungen, das Wechselnde und das Bleibende im Leben der Völker u. s. w. sich zu merken und wo immer möglich zu begreifen.

Der zweite wichtigere Act des Lehrens wird bei und nach der Mittheilung rein geschichtlicher Anschauungen in allweg nur darin bestehen, daß der Lehrer seine Schüler anhält, dieselben innerlich zu behandeln, einfach darum, weil diese weder das Vermögen noch die äußeren Mittel haben, die Anschauungen zu verarbeiten. Ohne Verarbeitung wird aber nicht wirklich gelernt. Denn das Wiederholen und Nachahmen auch des Tiefsten und des Höchsten kommt doch nur bis zum Daß, und erst im Durchdringen zum Weil erzeugen wir das Wahre durch Schlüsse, die wir nicht nachahmen oder wiederholen, sondern selbst machen.

Es sind 3 Lehrstoffe in der Schule, an welchen wirklich oder im engeren Sinne gelernt, und die also wirklich oder im engeren Sinne gelehrt werden können: Mathematik, Sprache, Religion; und das einzig darum, weil die in diesen 3 Fächern empfangenen oder mitgetheilten Anschauungen verarbeitet werden können. Die Verarbeitung besteht darin, daß der Lernende die ihm jetzt zugehende Anschauung mit dem Früheren, das als ein Wissen oder als ein Fühlen in seinem Geiste schon vorhanden ist, selbstthätig vergleicht und je nach Maßgabe des Inhalts der Anschauung Syllogismen oder Inductions- und Analogieschlüsse bildet. Hiedurch wird, was zuerst nur Anschauung war, zur Einsicht werden. Wenn dieses richtig ist, so wird der zweite Act des Lehrens der sein, wodurch der Lernende angewiesen und vermocht wird, die mitgetheilte Anschauung selbstthätig zu verarbeiten. Da aber die Schule immer auch solche Anschauungen darbietet, bei welchen nicht eine Verarbeitung, sondern nur eine Behandlung stattfinden kann, so wird die Aufgabe des Lehrers die sein, die Lernenden entweder zur Behandlung oder zur Verarbeitung der mitgetheilten Anschauungen anzuweisen und zu vermögen. Behandeln und Verarbeiten aber ist ein Ueben. Der zweite Act des Lehrens wird demnach das Anweisen und Anhalten der Lernenden zur Uebung sein.

Wenn wir im Lehren die beiden Acte des Mittheilens und des Uebens erkennen, so ist dadurch nur im allgemeinen diejenige Thätigkeit bezeichnet, welche wir das Lehren nennen. Das Wesen dieser Thätigkeit wird erst aus dem Wie erkennbar sein. Das Wie aber wird bestimmt durch das Ziel alles Lernens und Lehrens. Als das nächste Ziel der beiden Arten des Lernens haben wir das Wissen und das Können bezeichnet, was aber nicht Zweck für sich sein kann, einfach darum, weil, wenn beides Zweck für sich wäre, die Bemühung um das Wissen und Können ohne Ende fortgehen müßte, da wir mit dem Wissen und dem Können niemals fertig werden. Man könnte noch hinzufügen, daß, wenn einer so lebt, wie wenn er das Wissen und Können als Zweck an sich betrachtete, ein solcher in der Ganzheit seines geistigen Wesens unfertiger und mangelhafter erscheine als der andere, für welchen das Wissen und Können nur ein Mittel zur Erreichung eines höher gesteckten Zieles ist. Welches wird nun das Ziel sein, zu welchem sich die nächsten Ziele des Lernens und Lehrens, das Wissen und das Können, wie Mittel zum Zwecke verhalten? Es ist ganz richtig, wenn man sagt, die Bildung sei dieses Ziel. Und dennoch werden wir das gemeinsame Wie für das Lehren nicht herausfinden, wenn wir die Regel aufstellen wollen, es soll in der Weise gelehrt werden, daß aus dem Gelernten die Bildung erwachsen könne. Denn die verbreitetste Meinung über das, was Bildung sei, ist doch wohl die, daß sie eines sei mit dem Wissen und Können. Wenn aber diese Meinung richtig wäre, so hätten wir als eigentliches Ziel des Lernens und Lehrens wieder das Wissen und Können, was nicht das wirkliche Ziel sein kann. Sehen wir lieber ein solches Ziel, welches für alle gleich erkennbar ist, bei welchem keine oder nur eine mäßige Verwirrung der Begriffe stattfindet, und welches ebenso sehr der Dorfschule wie der Universität zum Ziele und zum Maßstabe des Wie dienen kann. Ein solches Ziel ist die Erziehung: derjenige Lehrer wird in der rechten Weise mittheilen und üben, welcher durch sein Mittheilen und Ueben die Schüler erziehen kann und will. Allerdings wird das Wie des Mittheilens und

des Lebens in den verschiedenen Lehrfächern, das der Religion ausgenommen, auch noch durch die verschiedene Bestimmung der Schüler — entweder zur wissenschaftlichen oder zur gewerblichen Thätigkeit —, also durch die verschiedene Art des Gebrauches, den die Schüler von dem Gelernten machen werden, modificirt. In der einen Schule wird mehr unterrichtet als gelehrt, in der andern mehr gelehrt als unterrichtet werden. Aber bei dem allem bildet unsere Verpflichtung, durch den Unterricht zu erziehen, sozusagen den äußersten methodologischen Kreis, der alles Lehren umfaßt.

Wenn derjenige Lehrer in der rechten Weise mittheilt und übt, welcher durch sein Mittheilen und Ueben die Schüler erziehen kann und will, so muß die Art seines Mittheilens und Uebens so beschaffen sein, daß durch dieselbe auf den Willen der Schüler eingewirkt wird. Wie ist aber der Wille des Schülers beschaffen, auf welchen der Lehrer einwirken soll? Und wie muß des Lehrers Wille beschaffen sein, um auf des Schülers Willen einzuwirken? Denn einen Willen zum Empfangen bringt der Schüler freilich in seine Schule mit, vielleicht auch den Trieb, durch das Lernen Ehre zu erlangen. Aber es giebt keinen Gegenstand des Unterrichts, welcher durch den ihm eigenthümlichen Reiz die Jugend bewöge, immer wieder Anschauungen, die zu demselben gehören, empfangen zu wollen; und wenn auch eine gewisse Lust zur Erkenntnis der Sache sich kundgeben mag, so darf der Lehrer nicht darauf rechnen, daß der Schüler auch den Willen zur Verarbeitung der Anschauungen, zur Geistesarbeit, mitbringe, und in diesem Wollen, wenn es einmal in Bewegung gesetzt ist, beharre. Das Wollen, welches wir beim Schüler schon belebt und thätig vorfinden, ist ein Wollen des Angenehmen, des Unterhaltenden, einer wechselnden Beschäftigung der Einbildungskraft; das andere Wollen, das Verlangen nach dem Wahren, finden wir in der Seele des Schülers noch schlummernd, und auch, wenn es erweckt ist, durch jenes erste natürlichere Wollen niedergehalten und am vollen Erwachen gehindert. Wenn ich durch mein Lehren erziehen soll, so wird es meine Aufgabe sein, das Wollen des Schülers zu erwecken und wach zu erhalten, und jenes andere erste nicht sowohl zu unterdrücken, was ja nicht einmal möglich ist, als durch die Pflege der Wahrheit zu veredeln und dem Wahrheitsfinne dienstbar zu machen. Die Erziehung durch das Lehren besteht in der Neugestaltung des Willens der Schüler, welche der Lehrer durch die Art seines Lehrens hervorbringt. Es wird aber nur derjenige Lehrer die Neugestaltung des Willens durch sein Lehren bei den Schülern bewirken, in dessen Wollen jene Neugestaltung schon vor sich gegangen, oder vielmehr im Vorsichgehen immer begriffen ist. Was sonst von Seiten des Lehrers das Lernen ermöglicht und fördert, Einsichten, Kenntnisse, Kunst des Vortrags, gewinnende Persönlichkeit, das hilft auch und zwar sehr viel zur Erziehung, wofern das Wollen des Lehrers ein wahres und sein Wille der Wahrheit zugewendet ist; aber ohne diese Beschaffenheit im Wollen des Lehrers bringen jene geistigen Besitzthümer und wünschenswerthen Eigenschaften keine Veränderung im Wollen des Schülers hervor. Es giebt keine Erziehung durch Unterricht und ebendamit kein wirkliches Lernen ohne die Wahrheit des Wollens auf Seiten des Lehrers. Je wahrer unser Wollen ist, desto entschiedener ist unser innerer Beruf zum Lehramte.

Lehrer. Mit diesem Ausdrücke wird die Vorstellung von einer Persönlichkeit in uns erregt, welche die Thätigkeit des Lehrens als Sache ihres Geschäftes oder Berufes ausübt. Wir haben es also an dieser Stelle mit den eine gelegentliche Anleitung oder Unterweisung Ertheilenden nicht zu thun, sondern nur mit denjenigen, welche ihre lehrende Kraft und Kunst in vollständiger Geschäfts- oder Berufsmäßigkeit an andern in Anwendung bringen.

Und zwar beabsichtigt, wer das Handbuch bei diesem Artikel befragt, nach unserem Dafürhalten nicht erst noch über die Einzelgeschäfte im Lehrstande Auskunft zu erhalten — das wäre in jeder „Schulkunde“ zu suchen am Orte — sondern er sucht ein Gesamtbild und einen Gesamteindruck vom Lehrer zu gewinnen. Es gilt darum auch nicht eine Vorstellung zu machen vom Proceß, welchen der Lehrer veranlaßt, sondern von der Person, die in dem ihr eigenthümlichen Proceß thätig ist.

Sobald im menschlichen Gemeinleben irgend eine Seite der Bildung, welcher die Menschen sich erfreuen, so werth erachtet wird, daß man sie nicht bloß deutlich von vorausgegangenen Zuständen der Bildungslosigkeit unterscheidet, sondern auch zum

Gegenstände der Sicherstellung macht: so ist Anlaß für diejenigen, welche die Inhaber der bezüglichen Bildung sind, vorhanden, sich in bestimmter und berechtigter Weise als Lehrende auf- und darzuthun. Wir finden deshalb geschichtsmäßig von jenem Entwicklungspuncte ab immer Personen, welche die Lehrthätigkeit theils als ein von ihnen selbst unternommenes Gewerbe betreiben, theils als einen ihnen anvertrauten Beruf wahrnehmen.

Die Lehrer der ersten Kategorie erscheinen im Leben der Gemeinschaft als die Personen, welche im Besitze bestimmter Kenntnisse oder Fertigkeiten dieselben zum Gegenstände der Mittheilung an andere machen, um dadurch einen Erwerb zu finden. Es kommt nicht darauf an, ob der Staat von ihrer Beschäftigung Kenntnis nimmt; sie sind die Privatlehrer. Wie viel unreifes und ungenügendes in dieser auf eigene Hand geschäftsmäßig betriebenen Praxis enthalten sein und geleistet werden mag: so ist doch einerseits das Angebot von Lehre und andererseits die Nachfrage nach Unterricht auch in den möglichst freien Formen, die solcher Austausch bedingt, ein unverächtliches Zeichen von einem Vorhandensein vieler eigenthrätigen geistigen Lebendigkeit, und ohne Zweifel ist ursprünglich dieser Privattrieb zu lernen oder zu lehren der Keim von aller weiteren Lehrthätigkeit gewesen, wie sie im öffentlichen Leben Eingang, Anwuchs und Bestand gewonnen hat. Aber in dem Grade als das Gemeinwesen erstarkt und sich versteht in den Bedingungen seiner Existenz und Wirksamkeit, muß eben von Seiten bestimmter Stände oder vom Staate der Betrieb der Bildung in die Hand genommen werden; es müssen öffentliche Lehrer berufen und angestellt werden. Das sind die Lehrer der anderen Kategorie, welche an den Instituten, die auf öffentliche Veranstaltung und unter öffentlicher Bürgschaft für die Bildung eingerichtet sind, die Arbeit des Unterrichts zu verrichten haben. Mag immerhin mancher Staat, vielleicht in der Meinung, daß wie der Dichter so auch der Lehrer geboren und weder dazu commandirt, noch dazu destinirt sein müsse, es auf Auferziehung, Bildung, Versorgung und Achtung der Lehrenden in den Anfängen des Lehrwesens nicht anlegen: so kann er, wenn er sich den Vortheil, den ein vollkommen entwickelter Lehrerstand schaffen kann, sichern will, auf die Länge nicht darüber hinweg, die Thätigkeit der öffentlichen Lehrer nicht bloß zum Gegenstände seiner Kenntnisnahme, sondern auch seiner Pflege zu machen. Das Bedürfnis stehender Kriegsheere mag in den modernen Staaten immerhin erst seit 200 Jahren empfunden worden sein; das Bedürfnis eines förmlichen Lehrstandes ist in jedem Staate, sobald man in ihm begriffen hat, daß Bildung der Bevölkerung nicht bloß Macht für ihn ist, sondern Mittel, die Nation wie in Identität zu erhalten, so ihre Bildung in Hinsicht auf Gedanken, Sprache, Sitte, Kunst u. s. w. mehr und mehr zu entwickeln, ebenso unabweisbar und in vielen Staaten und unter manchen Bevölkerungen und Racen, besonders auf manchen Bildungsgebieten, z. B. des geistlichen Lebens, weit älter. Ein civilisirter Staat der Gegenwart kann sich dem Zustandekommen eines förmlichen öffentlichen Lehrstandes nicht mehr widersetzen. Es ist ein schlimmes Zeichen, wenn derselbe solches Zustandekommen erschwert; aber ein noch schlimmeres Zeichen ist es, wenn im Lehrstande selbst so wenig Sinn für Gemeinschaft angetroffen werden sollte, daß er sich in der Gemeinsamkeit seiner Anliegen nicht verstehen und zu entsprechenden Organisationen nicht zusammenschließen mag.

Die heilige Schrift, wie sie getragen ist von der Voraussetzung, daß Gott selbst in eine lehrende, d. h. auf die Erkenntnis wirkende Thätigkeit bei der Menschheit tritt, weist von den Urvätern an bis in die apostolischen Zeiten herab auf einen Chor von hohen Männern hin, welche zu Lehrern ihrer nächsten Kreise, ihrer Stämme, Völker, ja der Menschheit werden. Der Lehrer ist in heiliger Schrift allerwärts vorhanden und zu merken. Das ganze Lebensgesetz tritt als Lehre und das Evangelium als getragen von einer Persönlichkeit auf, an welcher der Lehrer wie vom Jünger, so vom Gegner wargenommen und anerkannt wurde. Wie auf dem Grund und Boden der Heilsgeschichte, so in der Heidenwelt. Die Griechen werden ihren Gaben und Werken gemäß die Lehrer in ihren Städten, Stämmen, endlich in Rom, nachmals in der Welt. — Das Christenthum kann in seiner Verbreitung durch die Welt nicht ohne Lehrer und nicht ohne Lehre gedacht werden. Der Lehrer erscheint durch das Christenthum zum Träger und Pfleger vom Worte Gottes geweiht. (Röm. 12, 7. 1 Petr. 4, 11.) — Im weiteren

Geschichtsverlaufe bildet sich mit steigender Deutlichkeit eine Verschiedenheit unter den Lehrern theils nach den Gegenständen, deren Behandlung sie zur Aufgabe ihres Berufes haben, theils nach den Kreisen der Lernenden, welchen sie Bildung zuzuführen haben. Dabei ist es als hätten die Lehrer der elementaren und vermittelnden Zwischenstufen, die auch bei den allerersten Lehranfängen nicht haben fehlen können, in den Augen der Beobachter und Berichterstatter noch nicht so viel Bedeutung gehabt, um sie als Lehrer zu unterscheiden und hervorzuheben. Das Lehrertum, wie es sich in den ältesten geschichtlichen Aufzeichnungen bemerklich macht, ist ein Lehrertum bei den Erwachsenen; es dient der Aristokratie und schafft eine Aristokratie des Geistes. Die großen Lehrer unter den Griechen und Römern theilen ihre Gedanken nur einer Auswahl von ausgezeichneten Schülern mit. — Im Mittelalter traten allmählich die Sprachen des Alterthums als solche Gegenstände auf, welche es auf dem Wege des Unterrichtes zu erwerben galt, da man sie nicht mehr auf dem des Lebens unmittelbar gewinnen konnte und sie den Einsichtigen doch als die Anfänge und Träger aller gediegenen Bildung erscheinen mußten. Wenn die Wege, welche die Lehrer in den Stifts- und andern Schulen einschlugen, auch keine so deutlich erkannten und festgeordneten waren, wie in unsern Gymnasien, so war doch das Bedürfnis solcher höheren Bildung erkannt und die Lehrer erhielten die Aufgabe, dasselbe zu befriedigen. — Die mit der Reformation angeregte Beeiferung um Erlangung und Verbreitung von höherer Bildung wirkte weiter. Für die gymnastischen Schulen mußten Lehrer humanistischer Art gebildet werden. Erasmus und Reuchlin, Melancthon und Camerarius sind ihre Väter und Pfleger. — Der Elementarlehrer theils als Vorbildner für die höher führenden Schulen der letztern Art, theils als Ausbildner eines großen Theiles der männlichen und weiblichen Jugend, welche höhere Schulen zu besuchen nicht beabsichtigt, ist in seiner Besonderheit das Erzeugnis der neueren Zeit. Was ehemals in gewissem Sinn Kirchschullehrer war oder hieß, ist jetzt Volksschullehrer. Je mehr die unteren Schichten der Bevölkerungen nach Unterricht verlangen, desto mehr bedürfen sie der Lehrer. Der sogenannte Elementar- oder Volksschullehrer ist recht eigentlich der Lehrer des gemeinen Mannes. Er ist durch seine Beziehungen, man darf gegen diese Thatsache sich nicht verschließen, zu demokratischen Sympathien vielfach eingeladen. So ergeben sich als Lehrer von gewissen Bildungsstufen, welche, wenn schon zu einander gehörig, doch deutlich auseinandertreten, die akademischen, die humanistischen, die elementaren Lehrer.

Unter diesen hat der Elementarlehrer für seinen Betrieb eine Erkenntnissubstanz, welche so verdünnter, abstracter, fast subtiler Art ist, daß in ihr die bildende Kraft nur in formaler Richtung scheint zur Geltung gebracht werden zu können. Wenn er nicht durch eine religiöse Gediegenheit ersetzt, was ihm seiner Lehrgegenstände Betrieb versagt, so ist er übel daran; denn seine didaktische Bedeutung könnte nur in der Art und Weise gesucht werden, wie er die elementaren Dinge seines Bereiches behandelt, d. i. in der Methode. Für diese Art der Unterweisung muß die Behandlung so mechanisirt und abgestuft sein, daß eben in der Beobachtung der vorgeschriebenen Form die bildende Kraft des Unterrichtes angenommen erscheint. Alle Arten von Lehrern werden nur ebendadurch zu Künstlern im Lehren, daß jede ihr spezifisches Merkmal mit originaler Kraft in jedem bestimmten Falle, welchen ihr Handeln herbeiführt, zur Geltung zu bringen vermag, der Elementarlehrer also dadurch, daß er die Correctheit der Form, in welcher der Unterricht von ihm gehandhabt wird, zur Hauptbedeutung an der Bildung der Lernenden werden läßt, dagegen die Sache in der Fülle aller ihrer Momente, sowie die Person in ihres Wesens Eigenthümlichkeit zurückbehält.

Wie deutlich in der Hauptsache sich die Lehrerschichten von einander zu sondern und zu lösen scheinen, so bleiben in der Wirklichkeit des Lebens die Grenzen dennoch in eben dem Grade in Berührung und Zusammenhang, als der Lehrer der einzelnen Stufe eben ein Künstler ist. Dem Elementarlehrer wird es in seiner Sphäre bisweilen nicht fehlen können an Bildungsaufgaben, bei deren Lösung er bis in die humanistischen Kreise zu treten hat; dem humanistischen nicht an Aufgaben, durch welche er in die Sphäre der elementarischen Lehrer geführt wird. Was anders als Elementaria fordert ein Sextaner und Quintaner in sprachlichen und sachlichen Dingen und

Uebungen, und wie hat hingegen mancher Elementarlehrer an nichtgelehrten Schulen in religiöse Erkenntnisse und in ein Realwissen zu leiten, welche über die eigentliche Sphäre der Elemente hinaus liegen! Dies erscheint uns weder als ein Mangel in der Unterscheidung des Lehrerstandes, noch als ein Unglück in Erweisung des Künstlercharakters am Lehrer, sondern als ein erwünschter Beweis, daß alles, was nach den einzelnen Aufgaben das Lehren in beruflicher Kunst zu treiben hat, wesentlich nicht verschieden ist, sondern daß diese Besonderheiten nur einzelne Stufen sind, die einander voraussetzen, Seiten, die einander ergänzen, Glieder, die in einander zu greifen haben. Mancherlei Aemter — Ein Herr.

Zur rechten Durchbildung der Eigenthümlichkeit, die jede Lehrerstufe an ihrer Kunst zu wahren hat, ist es von Wichtigkeit, das Besondere recht scharf festzuhalten; aber diese Besonderheit darf nicht die einzelnen verleiten, die anderen zu verachten. Ist es thörlisch, wenn der Gymnasiallehrer den Elementarlehrer über die Achsel ansieht: so ist es ebenso thörlisch, wenn dieser wähnt, im Ueberschwang einwohnender Methodenvirtuosität, im Kleinhandel der Elementarbildung jenen Humanisten und wohl gar den akademischen Professor um der Einseitigkeit willen verachten zu dürfen, welche ihnen von dem Kunstbetriebe ihrer Lehreraufgabe auferlegt wird. Lerne, treibe jeder seine Lection in einer sich mehr und mehr vollendenden Meisterschaft und jede Lehrerschicht wird Ursache haben, die andere als ihre Voraussetzung und Ergänzung zu achten, und auf das Ganze denjenigen Theil des fördernden Einflusses üben, auf welchen bei ihrer Berufung eben gerechnet war.

Die in solche Hauptgruppen sich entfaltende Lehrerschaft eines Staatslebens, das eine etwas ausgebreitete Basis hat, zeigt nun in jeder derselben wieder neue Unterschiede, so daß keine derselben jemals zu fürchten hat, in eine starre Uniformität oder in die Monotonie einer stagnirenden Kastentradition verfallen zu müssen. In der Elementarlehrerschicht vertheilt sich vielfach die Berufsarbeit des Unterrichts an Mann und Weib. Wir sehen schon seit geraumer Zeit neben Lehrern auch Lehrerinnen. Wer wollte dem Weibe die Fähigkeit, Lehrhaft zu sein auch in einer größeren Gemeinschaft als in der häuslichen, absprechen? Mag die Frau auch in der christlichen Gemeinde zu schweigen haben; die Elementarschule ist nicht Gemeinde. Die Bildung der weiblichen Jugend nicht allein, sondern sogar gewisse Gegenstände außer den Handarbeiten scheinen überhaupt eine weibliche Behandlung auf gewissen Stufen recht wohl zuzulassen. Wenn nämlich vieler großen Männer durch das Leben hindurch dauernde Frömmigkeit von ihren Müttern abgeleitet wurde, wer könnte es wissen, ob nicht unsere Knäbchen länger zarte Regungen für das Heilige bewahrten, wenn sie nicht von männlichen Lehrmeistern, sondern von Frauenherzen gepflegt würden? Wir erkennen die Weiblichkeit als vollkommen berechtigt für den Lehrberuf innerhalb der durch das Geschlecht angewiesenen Sphären, Seiten und Gegenstände der Elementenwelt an. Und oft treffen wir auf dem Lande die Frau Schulmeisterin als freundliche Gehilfin ihres Mannes. (Vgl. d. Art. Lehrerin.)

Die Bevölkerungsschichte nämlich, in welcher der elementare Volkslehrer zu wirken die Aufgabe hat, ist theils eine städtische, theils eine ländliche. Wie sehr nun auch eine bekannte Bestrebung der Gegenwart Miene macht, darauf auszugehen, diese durch die Natur- und Lebensverhältnisse herbeigeführten Volks- und Bildungsunterschiede auszuwurzeln oder doch zu verwischen, so besteht doch bis auf weiteres dennoch diese Unterscheidung. Auf Grund dieser Umstände bildet sich mit einer verschiedenen Lehreraufgabe und Lebenslage auch ein Lehrerhabitus, nach welchem man den Landlehrer von dem der Stadt unterscheiden kann. Es wird mancher Stadtlehrer nicht auf das Land, mancher Landlehrer nicht in städtische Verhältnisse passen.

Das Bildungswesen sowohl in der Stadt als auf dem Lande gestaltet sich in eine große Mannigfaltigkeit und macht ebendadurch an den Lehrer den Anspruch, daß er sich nach den anerkannten Bedürfnissen an seiner Schülerschaft mit seiner Thätigkeit als ein Künstler bewähre. Es wird für ihn einen Unterschied machen, ob er an einer einlässigen Gemeindeschule oder ob er an einer mehrklassigen, an einer getheilten als Knaben- oder Mädchenlehrer steht, oder ob er an einer wohlhabend gestuften als Hauptlehrer oder als untergeordneter Lehrer sowohl die Interessen seiner besonderen

Stufe als auch die Mitarbeit seiner Collegen zu berücksichtigen hat. So kommt bei aller Uebereinstimmung eine große Mannigfaltigkeit zu Stande, in welcher die Elementarlehrerschaft den Bedürfnissen des Lebens gemäß in den Grund und Boden der Volkshverhältnisse von einsichtsvollen Landesbehörden, denen die Bildung ihrer Nation aufrichtig am Herzen liegt, hineingeleitet wird, um für alle weitere Cultur die sicheren Grundlagen zu beschaffen.

Nach dem Charakter ihrer Verwendung von Seiten der Schulverwaltung sind die öffentlichen Lehrer theils ständige, theils unständige. Die ständigen Lehrer sind die ordentlichen, fest- (definitiv) angestellten, welche beim Volksschullehrstande Schulmeister, als erste Lehrer von mehrclassigen Schulen auch in einigen Ländern Hauptlehrer oder Oberlehrer heißen (an Lehrerseminaren Seminarlehrer, Oberlehrer, an den mit den Seminaren verbundenen Uebungsschulen zuweilen Musterlehrer, an unteren Classen wohl auch Elementarlehrer, Katecheten u. s. w., die ersten Lehrer an mehrclassigen Schulen im Hoheloheschen Präceptoren oder, wie auch in sächsischen Landen hie und da, Rectoren). Unter den ständigen Lehrern sind ferner zu unterscheiden die Hauptlehrer, d. h. die Lehrer der Hauptfächer, und die Nebenlehrer, d. h. die der Nebenfächer. Die Hauptlehrer in Erziehungsanstalten haben zuweilen besondere Titel: Ephorus, Inspector, Hausvater. Ein unständiger Lehrer ist als solcher nur widerruflich angestellt; er kann im Interesse des Dienstes auch ohne seinen Willen anderswohin versetzt, ohne eigentliches Untersuchungsverfahren auf die Ueberzeugung von seiner Unbrauchbarkeit hin entlassen werden. Solche unständige Lehrer haben entweder an mehrclassigen Schulen ihre eigene Classe neben einem oder mehreren ständigen Lehrern und können sich dann unter einander wieder abstufen, je nachdem sie mehr oder weniger von dem ständigen Lehrer oder Oberlehrer abhängig oder in vollem Maße selbst verantwortlich sind, wodurch dann auch die Höhe des Gehalts bedingt zu sein pflegt, wie z. B. in Württemberg die unabhängiger gestellten an Volksschulen Unterlehrer heißen, die abhängigeren und geringer bezahlten Lehrgehülfen, Provisoren; oder sie haben keine eigene Classe, sondern unterrichten an der Classe eines andern entweder mit ihm oder anstatt seiner. Wenn ein solcher zur Unterstützung eines Lehrers aufgestellt ist, der wegen leidender Gesundheit oder aus andern Gründen sein Amt nicht mehr ganz versehen kann, so pflegt man ihn Hülfslehrer (Adjunct, Assistent, Adjuvant) zu nennen, wiewohl dieser Name auch denjenigen bezeichnen kann, der eine (z. B. wegen vielleicht vorübergehender Ueberfüllung) nur vorläufig, nicht definitiv errichtete Classe zu versehen hat. Stellvertreter heißt gewöhnlich derjenige unständige Lehrer, welcher statt des eigentlichen Lehrers, der die Stelle zwar noch bekleidet, aber sie nicht versehen kann, in dessen Verrichtungen vollständig eintritt. Amtsverweser endlich heißt derjenige, welcher eine erledigte Stelle bis zum Dienstantritt des Nachfolgers versieht. Auch die Verhältnisse der unständigen Lehrer sind übrigens in verschiedenen Ländern in verschiedenem Grade entwickelt.

Woher denn aber nun erwachsen die Lehrer für alle Bildungsbedürfnisse, da man nicht füglich ohne weiteres zum Lehramte commandirt oder zugelassen werden kann? Gewiß hat alles rechte Lehren von dem sittlichen Triebe auszugehen; es soll eine Erweisung von Liebe wie zur Sache, so zum Lernenden sein. Es ist kein Mensch ein ordentlicher Lehrer ohne diese Liebe zum Gegenstande, den er vertritt, ohne diese Liebe zu den Schülern, welchen er dient. Unterrichtsstunden kann einer geben und ein Schulgeschäft betreiben des Erwerbes halber, aber ein Lehrer ist man bloß in der Kraft der Liebe, und in dieser Liebe wird man auch mehr als ein gewöhnlicher Arbeiter, man wird ein Künstler sein. Wird man aber das Lehren als eine Kunst anzusehen nicht umhin können, da es nicht jedermanns Ding ist, so wird es auch als ein Gegenstand angesehen werden müssen, welcher der Unterweisung bedarf und in dem Grade als die Lehrenden ihr Werk künstlerisch treiben, wird man der Lehrer bedürftig sein, welche die Kunst zu lehren verstehen.

Die didaktische Kunst ist damit noch nicht vorhanden und entwickelt, daß einer im Vollbesitz der Wissenschaft oder der technischen Productivität ist. Die Lehrkunst ist Frucht eines Nachdenkens, das absichtlich auf die Art und Weise gerichtet bleibt, in welcher der fragliche Gegenstand im unterrichtlichen Wege an die Erkenntnis des Schülers zu bringen ist. Sie ist nicht Sache des Blicks, des Griffs und natürlichen In-

stincts, sondern Frucht des beobachtenden und experimentirenden Fleißes und sie will alles Ernstes gelernt sein wie jede andre Kunst.*) Ist hiemit die Ausbildung von Lehrern als Forderung aufgestellt, so wird niemand anstehen zuzugeben, daß in dieser Beziehung in der Gegenwart der Elementarlehrstand der bestfundirte und bestsituirte Lehrstand ist — dies infolge der in steigendem Aufschwung begriffenen Pflege des Seminarwesens. Es haben fürwitzige Schulberather, weil sie etwa in dem Doppelbaume des Lehrer- und Schulorganismus das Seminar nicht einzubringen gewußt haben, dasselbe im Lehr- und Schulstatus für ein unstatthafes, unberechtigtes Schmarotzergewächs erachtet. Sie hätten das Lehren nur als eine Kunst fassen, verstehen oder erweisen dürfen, und sie würden ein Seminar als eine Schule anzusehen genöthigt gewesen sein, in welcher es wesentlich darauf ankommt, den Unterrichtsproceß mit der Sicherheit und Correctheit eines Künstlers ausführen zu lernen. Ein Seminar ist eine Schule der Lehrkunst. Mag immerhin die in Seminaren für Elementarlehrer zu lernende Kunst eine solche von einfacheren Formen, von näher liegenden Stoffen und von beschränkteren Maßen sein, als die auf den höheren Stufen des Unterrichts oder der Leistung; es gehört gleichwohl zur correcten, bewußten, im Dienste von Geistesbildung stehenden Lehrthätigkeit auch des Elementarlehrers eine Auffassung und Ausführung, welche ihre gerechte Würdigung nur darin findet, daß sie als eine Kunst verstanden und behandelt wird. Der Lehrerfolg wird so lange ein zufälliger verbleiben, als das Lehren nicht ein Act bewußten und gesetzmäßigen Handelns ist. Wer aber in solch bildendem Handeln seines Erfolges gewiß ist, der ist nichts geringeres als ein Künstler. Bei einem solchen muß das gelernt werden, worauf es beim Unterrichten ankommt.

Wenn nun im Vorausstehenden die ethischen und technischen Vorbedingungen bereits bezeichnet sind, welche an einem Lehrer eintreten müssen, der da sein will, was er sein soll, so sind auch noch Forderungen zu stellen, die sich auf seine Person richten. Weil man Salzmann, dem Neuerer und Philanthropen (Ameisenbüchlein S. 73), die Forderung an den Lehrer „Sei immer gesund“ zuschrieb, so hat man sie bespöttelt.**) Wir wissen wohl, daß im Laufe des Lebens und unter der Arbeit des Lehrens Schwachheit, Gebrechlichkeit und Krankheit sich einfinden. Das ist schlimm genug, allein wer in den Lehrstand sich begeben will, der braucht nicht, wie Hergenröther vom Volksschullehrer verlangt, ein durch körperliche Schönheit ausgezeichnete Mann zu sein, aber gefordert muß werden, daß er einen gesunden Körper mitbringe und sich bemühe, denselben in Kraft, Frische und Nüchternheit zu erhalten, so lange es möglich ist. Die Arbeiten des Lehrers fordern, wenn sie leicht, mit Fröhlichkeit und mit um so sicherem Erfolge von statten gehen sollen, eine gesunde Persönlichkeit; nicht weniger fordert solche eine in steigender Vervollkommnung sich entwickelnde Lehrkunst. Wer schwächlich ist und auf eine längere Lebensdauer nicht Aussicht hat, wird es zu voller Lehrervollendung nicht bringen. In Schwachheit ans Lehramt treten heißt daher auf seine höchste Würde, die im Besitze reifer Lehrweisheit liegt, von vornherein verzichten müssen. Das ist aber nichts anderes als ein Streben eröffnen ohne Aussicht auf ein Ziel.

*) Als wesentliche Merkmale der Lehrhaftigkeit bezeichnet Piderit (N. Jahrb. 1862 Sept. S. 384 ff.) 1) die Fähigkeit, sich in die Seele eines andern zu versetzen, in dessen Sinn und Gedanken einzugehen, weil auf dieser lebendigen Sympathie des Lehrers mit dem Schüler die Möglichkeit eines wirklichen geistigen Verkehrs zwischen beiden, des Gebens und Nehmens, des Lehrens und Lernens beruhe; 2) eine solche Beherrschung des Lehrstoffs, daß der Lehrer die Hauptsachen von den Nebenpartien, das Detail von dem Kerne bestimmt zu unterscheiden und demgemäß sein Unterricht eben diese entscheidenden Thatsachen, von denen aus alles andere erst das rechte Licht empfängt, sicher hervorzuheben vermag; daß er den inneren Bau des Lehrobjects klar durchschaue und diese lebensvolle Gliederung ordnungsmäßig verfolge und darlege und daß er den so gegliederten Stoff auch in seiner Gesamtheit den Schülern vorzuführen und einzuprägen wisse. Sein unterscheidender Vorzug auf der Seite der Erziehung lasse sich vielleicht am kürzesten mit dem Worte zusammenfassen: er soll ein Mann sein im besten Sinne des Wortes und im besonderen als Lehrer seine Schüler zu derjenigen Tugend anzuhalten wissen, welche die spezifische Schüler-tugend ist, zu gewissenhaftem Fleiß (i. d. Art. Fleiß).

**) Vgl. über diesen Punct, sowie überhaupt über die Eigenschaften des Lehrers den Abschnitt in Palmers evang. Pädagogik, der von der „Tüchtigkeit zum Amte“ handelt.

Wir fordern die Gesundheit am Lehrer sonach nicht allein um des Schülers willen, sondern auch um des Lehrers willen und zwar auch noch aus einer anderen Erwägung. Soll allein der Lehrer ausgeschlossen sein von dem Glücke, Früchte zu sehen von seinem Wirken und Streben? Wenn irgend eines Arbeiters Werk spät zur vollen Reife gelangt, so das seinige. Wer also in Schwachheit und Krankhaftigkeit an den Lehrberuf tritt, der wird von vornherein auch auf jene Aussicht verzichten müssen, welche nur dem gegönnt ist, der seine Treue bei Kraft und Gesundheit lange zu erweisen so glücklich ist. — Unumgänglich aber ist Gesundheit der Seele. Und zwar ist die Gesundheit der Seele ein harmonisches Verhältnis der in ihr wirkenden Kräfte und eintretenden Vorgänge nicht bloß zu einander, sondern auch zu allen den Bedingungen, unter denen sie ihre Lebensthätigkeit zu erweisen haben. Wer den Beruf hat, ein Lehrer in öffentlichen Verhältnissen zu sein, steht eingeordnet in den Organismus einer Lehrerschaft und hineingehöriq in ein mehr oder weniger bewegtes Volksleben. Es wird nun keiner ein Lehrer von gesunder Seele sein, der nicht ein Herz hätte wie für die Genossen seines Standes, so für die Zustände seines Volks, um mit ihm zu leiden, mit ihm sich zu freuen und mit ihm zu genießen. Factisch stehen denn auch die Lehrer aller Stufen den concreten Interessen des öffentlicher gewordenen Lebens im Vaterlande nicht mehr so fern wie früher, und mit Recht; denn wir müssen die Seele eines Lehrers in eben dem Grade für gesund halten, als sie nach allen berechtigten Seiten hin im Einklange ist mit dem Volke, vornehmlich nach denen hin, in welchen sich dessen Bildung darstellt. Das ist die religiöse, politische, nationale und naturfreundliche. In Rücksicht der ersten fordern wir, der Lehrer soll sich in Harmonie befinden mit der in seinem Volke gepflegten und geübten Religion. Indifferent sein in diesem Punkte wäre eben ein Zeichen von bedenklichem Gesundheitszustande der Seele. Wer unter Christen ein Lehrer sein will, wird als ein Christ sich zu erweisen haben; wer Evangelische Evangelisches lehren will, darf sich weder indifferent noch feindlich zum Evangelium verhalten. Ein Lehrer muß glauben, was er lehrt.*) So darf ferner der Lehrer nicht politisch indifferent sein. Wenn ein Lehrer auch zu keiner Zeit die Aufgabe hat, den Agitator bei politischem Parteitreiben zu machen, weder in der Volksversammlung noch im Kreise älterer oder jüngerer Schüler, so wird man billig bei ihm ein Herz erwarten, welches an dem Geschick des größeren oder kleineren Gemeinwesens den lebhaftesten Antheil nimmt. Wie er berufen ist, seine Freude zu haben an allem, das bei gutem Rechte zum Vortheil des Ganzen besteht, und seine Mitwirkung zu beweisen, solches zu erhalten: so wird er, der allezeit im Kreise seiner Schüler den Fortschritt anzuregen hat, sich auch für den wirklichen, von der Zeit geforderten Fortschritt in der Entwicklung des Gemeinwesens unverschlossen zu halten wissen. Die gesunde Natur einer redlichen Seele erweist sich aber darin, daß ihr alles Schein- und alles Namenwesen zuwider ist und daß sie nur auf Reelles sieht, nur solches anerkennt, unterstützt und erstrebt. Ist der Lehrer eine solche Seele ohne Falsch, so werden wir ihm die Freiheit nicht verschränken wollen, nach seinem besten Wissen und Gewissen in politischen Dingen frei zu urtheilen und zu handeln.

Der Einklang des Lehrerherzens mit der Eigenthümlichkeit und Art seines Stammes und mit seines gesammten Volkes Nationalität ist eine bei gesunden Naturen fast bewußtlos und ohne Zuthun sich ergebende Erscheinung. Ohne weiteres für ungeeignet zum Lehrer erachten wir den, welcher sich unter den Leuten seines Stammes und Volkes nicht wohl fühlte. Gewiß kann ein Lehrer echtdeutscher Art unter Deutschen, die vom Bildungstrieb geleitet sind, einer gedeihlichen Aufnahme sicher sein; zweifelhaft ist es, ob ein noch so geschickter Lehrer, der ein wirklicher Franzose ist oder Engländer, unter der deutschen Jugend zum Lehrer berufen und befähigt wäre, es sei denn, wenn es darauf ankäme, Sprache und Sitte seines Volkes zu lehren; noch zwei-

*) Doch möchten wir ein schonendes Urtheil in Anspruch nehmen für solche Lehrer, welche in ihrer wichtigsten Bildungsperiode in die Strömung einer vom Glauben der Kirche abweichenden Theorie hineingerissen mit nicht unwichtigen Punkten der kirchlichen Lehre zerfallen sind. Es kann solche geben, in welchen trotzdem das christliche Ethos in Wahrheit lebendig ist. Männer von dieser Art werden sich aber wohl hüten, die Schüler ihr Verhältnis zum Lehrbegriff der Kirche merken zu lassen, geschweige denn die Unbefangenheit derselben direct zu stören.

felhafter muß es deshalb sein, ob ein Jude innerhalb einer bestimmten Lerngemeinschaft, die weder von seiner Religion noch Nationalität ist, um dieser Mängel in der Harmonie mit den Lernenden willen Lehrer sein könne, wo es wesentlich auf das Vorhandensein einer vollen Harmonie ankommt. — Die edelste Erweisung des Nationalsinns am Lehrer zeigt sich in seiner Liebe zur Muttersprache, in der Treue gegen heimische Sitte, in der Wahrung vaterländischer Ehre und in der Freude an allem, was Großes und Schönes entstanden und erwachsen ist auf den verschiedenen Gebieten unseres geschichtlichen Lebens. — Und die Natur? Der Lehrer hat sie nicht bloß zum Gegenstande seines Unterrichts zu machen, er soll als ein mit ihr Befreundeter sich beweisen. Er selbst soll ein Mann von Naturwahrheit sein, ein Freund ihrer Einsalt in Wesen, Wort und Gehaben. Der Lehrer soll ein Freund der Natur sein, wie sie ihm im Leben seines Volkes, in den Formen der Pflanzen-, Thier- und Bodengestalt seiner Umgebungen entgegentritt. Wir wissen wohl von manchen Stubenhockern, welche noch leidliche Lehrer sind, aber diejenige Stufe der Lehrerkraft, Lehrereise und des Lehrereizes haben sie nicht, auf welcher sich die befinden, die zu andern Vorzügen auch das Zeichen tiefer Befreundung mit der Natur an sich tragen. Wer der Natur entfremdet ist oder wer gar in Naturwidrigkeit verfällt, verliert auch die Fähigkeit ein Lehrer zu sein. Man wird daher auch einen ehelos verbliebenen Lehrer, dem es die Jahre und die Lage gestattet hätten, sich zu verheirathen, im Lehramte immer ungern sehen; der eheliche Stand schützt ihn nicht bloß vor Verirrungen, sondern giebt ihm in den meisten Fällen auch das bessere Verständnis der Natur derer, auf welche er zu wirken hat. Der Lehrer ist eine Lebensgestalt, welche in ihrem rechten Lichte steht, wenn sie mit den natürlichen Verhältnissen, mit denen sie sich nothwendig berührt, in angemessener Harmonie ist. Ein Herabsinken in Bauermäßigkeit würde an einem Lehrer z. B. auf dem Lande nicht eine Assimilirung mit der Natur sein, sondern ein Herausfallen aus seinem Stande, ein Herabsinken von der Höhe, auf welche ihn sein Beruf stellt. Dagegen ist der einfache Landlehrer, welcher es versteht, der gebildetste unter den Landleuten zu sein, darum noch lange nicht der erste Bauer. — Die sternerweg hat einmal vom Volks- oder Elementarschullehrer, namentlich von dem auf dem Lande, gefordert, er möge der Naturforscher seines Ortes und seiner Umgegend sein und ist darüber von Stahl verhöhnt worden: er habe aus jedem Dorfschulmeister einen Humboldt machen wollen. Aber was Diesterweg wirklich wollte, ist etwas ganz wichtiges und ein Mittel, jeden Lehrer in Kenntnis und in Conformität mit seinen Umgebungen zu erhalten. Man ist erst dann im Stande von der Wahrheit einer Sache lehrmäßig zu zeugen, wenn man mit den besten Wurzeln seiner Kraft sich in die Bedingungen vertieft, die einem Lehrgegenstande von Seiten der Natur geworden sind.

So gestaltet sich Stufe für Stufe, Zug um Zug das Bild von einem Lehrer. Lassen wir ihn in Action treten! Den Elementarlehrer erwartet die Lieblichkeit der gesammten Kinderwelt entweder aus der Stadt oder vom Land, den Lehrer der gelehrten Mittelschule die edelste Kraft aus den regsamen Knabenschaaeren, den Wissenschaftslehrer die Jugend in der schönsten Blüte des Geistes und in Frische der Gesundheit; den Seminarlehrer alle Stufen, vom Kinde bis zum Jüngling, auf einmal. Jede dieser Lebensstufen erwartet vom Lehrer die Befriedigung eines ihm entgegengebrachten Verlangens durch die Zuleitung bestimmter Kenntnisse und Aneignung bestimmter Fertigkeiten. Wo giebt es ein Wirken, das schönere Aufgaben stellte und edlere Erfahrungen machen ließe? Es kommt nur auf die richtige Action an!

Das leitet auf die Mittel und Formen, welche dem Lehrer in Bereitschaft sein müssen. Zuvörderst von den Mitteln. Wer Lehrer sein will, muß haben irgend ein Fach, eine Wissenschaft, eine Kunst, deren Kenntnis er andern anzubieten ein Recht hat. Wer nichts weiß, kann nichts lehren. Aus nichts wird auch beim Lehrer nichts. Was Palmer (Evang. Pädagogik, 3. Aufl. S. 329) vom Besitz der Wahrheit sagt, gehört hieher. *)

*) Das ist gewiß wohlvereinbar mit jener Bescheidenheit, die sich nicht vermischt, alles zu wissen; vielmehr kann es zuweilen gar wohl am Platze sein, daß der Lehrer auch sein Nichtwissen anerkennt.

Hiezu kommt als ein weiteres das Wort; wir meinen den Besitz der Sprache, die Gabe der Rede. Der Elementarlehrer, von dessen Berufe die Unterweisung in schriftmäßigem Sprechen ein Hauptbestandtheil ist, muß selbst die Gabe der freien Rede in schriftmäßiger Wichtigkeit haben und sie auch in solchen Umgebungen zu behaupten beflissen sein, welche ihn mit oder ohne Absicht davon abbringen wollen. So weit er solche Rede bewahrt, wird man ihn für gebildet erachten können. „Hast du doch nichts, womit du schöpfe!“ müssen wir jedem Elementarlehrer vorhalten, der Unterricht ertheilen wollte, ohne im erforderlichen Besitze deutscher Sprache zu sein. In der Sprache vollzieht sich der Act des Lehrens. In dem Austausch der Rede geht der Proceß geistigen Gebens und Nehmens vor sich. Ein Lehrer ohne die Gabe des Wortes in seinem Beruf ist eine unberechtigte Vorstellung. In der Richtigkeit, Klarheit, Frische, Wahrheit und Bemessenheit liegt alles, liegt die Gewalt, der Reiz, die ganze Seele und Persönlichkeit des Lehrers. Mit dem Worte ist er alles, so daß er den Mangel von Kenntnissen oft schon durch das Wort zu decken vermocht hat; ohne das Wort ist er nichts. Was kann alle Weisheit helfen, wenn sie nicht in angemessener Weise auf den Markt vor die Käufer gebracht wird; was kann selbst ein noch so wohlgewählter Lehrapparat schaffen, wenn er nicht durch das lebendige Wort seine Erklärung und Anwendung findet? Den Apparat wird in Ausübung seiner Thätigkeit der Lehrer allerdings nöthig haben. Indes ist hier ein Unterschied unter den Lehrenden wahrzunehmen. Mancher Lehrer meint des äußeren Heergeräthes viel zum Lehren nöthig zu haben; mancher dagegen läßt sich an wenigem genügen, selbst wenn vieles zur Verfügung steht. Wir halten dafür, daß auf allen Stufen der Lehrthätigkeit derjenige der größere Künstler ist, der von äußerlicher Zuthat so wenig als möglich für die Wirkung seines Lehrens erforderlich erachtet. Doch ist ein Apparat von gehöriger Einrichtung für den Lehrer immerhin ein wichtiges Mittel, das Lehren zu erleichtern, abzukürzen und in seiner Wirksamkeit zu unterstützen.

Und nun von den Formen, in welchen er diese Mittel in lehrhafte Anwendung versetzt. Gilt es Erkenntnisse in andern zu vermitteln, so nimmt die Thätigkeit des Lehrens die Form des Unterrichts im eigentlichsten Sinne an. Solches wird auf den bekannten Wegen des zusammenhängenden Vortrages oder im unterredungsmäßigen Gange stattfinden können. Wenn schon hauptsächlich auf den Stufen des höheren Unterrichts der afroamatische Vortrag in Anwendung gebracht wird, so muß doch auch ein Elementarlehrer in Gestalt von Erzählung oder Beschreibung durch zusammenhängenden Vortrag unterrichten. Gilt es ein erlangtes Wissen ins Können erheben zu lassen, so wird Seitens des Lehrers ein Vorbilden, seitens des Schülers ein Nachbilden und Ueben nöthig, das vom Lehrer angeregt, geleitet und überwacht werden muß. Erscheint in der unterrichtenden Thätigkeit der Lehrer vorwiegend in Action, so tritt er beim Ueben zur Seite, um dem Schüler Raum zu lassen für die Erweisung der erlangten Erkenntnis oder Geschicklichkeit. Aus diesem Grunde mag es sich erklären, daß belebte Lehrer oft wenig an Ueben denken, dagegen unproductive vom Ueben nicht abkommen. Aber es ist auch für jenes beides ein Maß, wie für beides eine Fülle mannigfaltiger Formen vorhanden, welche Kunst und Ueberlegung erdacht haben und unter denen einem bestimmten Zwecke gemäß gewählt werden muß. Uebrigens fehlt noch viel, daß das reiche Feld des Uebens zu einer so sichern Erkenntnis und Anwendung gediehen wäre wie das Unterrichten. Es verdient diese Seite künstlerischer Lehrthätigkeit in mehr Ueberlegung und Erforschung genommen zu werden.

Den Lehrer von Beruf im öffentlichen Dienste erachten wir mit aufgenommen unter die ausdrücklichen Factoren, denen das Werk der Erziehung an dem nachwachsenden Geschlechte obliegt. Es ist müßig, zu fragen, ob der Unterricht erzieherlich zu sein habe: jedes auf den andern gerichtete sittliche Handeln, welches die Absicht hat, ihn an irgend einer Seite des geistigen Lebens durch ernste Bethätigung zu fördern, ist ohne weiteres erziehend. Wer nun in so ernstem Absichten auf Mindergeförderte wirkt, wie ein Lehrer, ist durch die Kräfte seines Geistes, welche er auf sie in Anwendung bringt, wie durch den Gedankeninhalt, den er anbietet, und durch die Formen, innerhalb deren er alles Handeln der Schüler veranlaßt und erhält, in unmittelbarster Weise Erzieher. — Es ist wahr, das Erziehen muß eine Thätigkeit sein, welche in einer gewissen Dauer und Ununterbrochenheit statt hat; das Lehren aber

erscheint als eine solche, die sich auf bestimmte Zeiten beschränken muß. Und doch besteht echter Lehrkunst schönstes Kennzeichen darin, daß sie sich mit ihrem Einfluß nicht bloß auf die Stunden oder Jahre beschränkt, in welchen der Unterricht statt hat. Wie die befreiende und erhebende Wahrheit, welche der Unterricht gepflanzt und gepflegt hat, zu einer bleibenden Steigerung der sittlichen Kraft werden soll, die uns dauernd begleitet, so kann des Lehrers persönliches Wirken uns begleiten nicht wie ein Schatten, welcher schreckt, sondern wie ein Stern, der uns vorausgeht, emporleitet und ebendadurch in Wahrheit erzieht. Wer in den Stadien des Lebens, welche dem Lernen im Verkehr mit Lehrern gewidmet waren, auch nur Einen gehabt hat, der in Wahrheit ein Lehrer war, der hat an diesem nicht bloß einen Gegenstand unaustilgbarer Erinnerung, sondern auch von unerschöpflicher Nachwirkung. Des vollendeten Sprechers correcte oder trefflich lautende Rede, irgend eines Schreibenden saubere, allgemein gefallende Handschrift, eine in die Augen tretende Pünctlichkeit und Ordnungsliebe u. dgl., sie weisen auf irgend einen Elementarlehrer, dessen sich der Besitzer eines solchen Vorzugs erfreute, sie wird von erkenntlichen Männern dankbar oft auf denselben zurückgeführt. Das und Aehnliches ist erzieherischer Einfluß des Lehrers. Er ist nicht ein solch naher, wie der von Vater oder Mutter, nicht ein solch peinlicher oder kleinlicher, wie der eines Hofmeisters: aber wer kann sich ihm ganz entziehen? Welcher Redliche will sich ihm je entziehen? Und welcher gewissenhafte Lehrer will an seinem Theile sich seinen Schülern entziehen oder versagen? Das ist gewiß unter den Lehrern ein Schalk und fauler Knecht, welcher den Centner, der ihm anvertraut gewesen war mit seinem Beruf für die Erziehung der Jugend, in die Erde vergräbt und wähnt, sich genügen lassen zu können am Stundengeben oder Collegienlesen.

Wer könnte nach allen diesen Erwägungen nun wohl noch einen Zweifel an der Bedeutung haben, welche die Lehrer in einer staatlichen oder kirchlichen Gemeinschaft haben? Der Staatsmann wie der Mann der Kirche, beide müssen die bessern Grundlagen für bürgerliches und kirchliches Leben mit in dem Schulwesen ihres Landes suchen. Das Schulwesen aber bedingt der Lehrer. Beste Einrichtungen und mittelmäßige Lehrer bleiben ohne Bedeutung. Treffliche Lehrer und wie fast überall noch äußerst mangelhaft eingerichtetes öffentliches Schulwesen bleiben nicht ohne wohlmerkliche gute Folgen. Die Lehrer, wenn sie der oben geschilderten Art sind, sie sind die Träger und Wardaine der Geisteskräfte, die Bürgen für die Fortdauer der Bildung, die entschiedensten Gegenmittel der Umkehr. Ohne rechte Lehrer — Barbarei, Verwilderung, Entsittlichung. Das Christenthum hat das Lehrertum in der Absicht aus dem Schoße seiner Völker hervorgebildet, um seine Segnungen auf diese sicherste aller Weisen an die Geschlechter zu bringen; wenden sich freilich die Lehrer vom Christenthum ab, so zerstören sie selbst das, was sie zum Salz des Landes macht. Nach der Schätzung aber, welche die Lehrer bei gesunden Verhältnissen erfahren, kann auch der Bildungsgrad eines Staates im allgemeinen ermessen werden. Wo Lehrer mit Misachtung angesehen oder in ihren Bemühungen deprimirt werden, kann es weder mit der Bildung selbst weit her sein, noch rechter Ernst um sie, sondern, was sich als Eifer um dieselbe bemerklich machen möchte, ist eitel Schein, Dunst und Heuchelei. Wo die Lehrer in politischer Hinsicht beargwöhnt werden, wird andertheils unwillkürlich ihnen eine Bedeutung beigemessen, und bleibt man doch dabei ungeschickt, sich ihrer Dienste in redlicher Offenheit zu versichern.

Die Anerkennung der Lehrer in ihrer Bedeutung ist aber nicht deshalb von Belang, daß den Ansprüchen dieser oder jener eiteln Persönlichkeit Genüge geschehe, sondern deshalb, weil eine Gewähr für ein sicheres Wirken in ihr liegt. Durch die Anerkennung, die ihnen zutheil wird, fühlen sich tüchtige Lehrer in ihrem Berufe gehoben, in ihrem Wirken gekräftigt, und diese Anerkennung von Seiten der großen Gemeinschaften muß eine werththätige sein, damit nicht der wohlhabende Bauer den armen Mann, der behäbige Städter den Schlucker im Lehrer verachte.

Der Lehrer selbst aber arbeite daran, daß seines Standes Bedeutung jedermann immer zweifelloser werde, der Mann der Wissenschaft und Gelehrsamkeit, wie der Lehrer der Elemente. Das wird allein geschehen durch die Treue in der Arbeit, welche den andern und ihm selbst gewidmet ist. Den andern, sofern sie dem Unterrichte des Lehrers untergeben sind. Es kann an ihnen nicht verborgen bleiben, wie viel an sie gewendet

worden. Wie man Weine zu allen Zeiten durch die Angabe des Ortes ausgezeichnet hat, wo sie gewachsen sind, so wird man auch die Schüler nach den Meistern zu unterscheiden wissen, unter welchen sie gelernt haben. Und das wird ein Zeugnis von der Geltung sein, zu welcher solche Lehrer bei den Einsichtsvollen gelangt sind. Nicht weniger wird es aber dadurch geschehen, daß kein Lehrer an seiner Fortbildung weiter zu arbeiten verabsäumt. Ein Lehrer soll immer unter seinen Schülern und natürlichen Umgebungen in einer Ueberlegenheit erscheinen, um welcher willen er eben als Lehrer Achtung genießt. Diese Ueberlegenheit kann nur Frucht von fortgesetzter ernster Arbeit an der Weiterbildung sein. Wie will, soll und kann man den Lehrenden achten, der aufhört an seiner Vervollkommnung zu arbeiten? Nur ein Fortstrebender ist ein Baum, der immer grünt und erfrischende Frucht bringt zu seiner Zeit. Er wird geachtet — nicht bloß der Mann der hohen Gelehrsamkeit und Wissenschaft, auch der tief unten stehende Elementarlehrer, der seine Fortbildung unter viel schwierigeren Umständen zu bewirken hat als jener. „Ein kleiner Mann ist auch ein Mann.“ Und falls die Anerkennung ausbliebe, es wird dem rechtschaffenen Lehrer nicht an Befriedigung der echtensten Art fehlen. Wird ihn auch bei überraschenden Erfolgen und Effecten das Wort warnen: Freuet euch nicht über das, was ihr ausgerichtet — so wird ihm doch sich zu gestehen verstattet sein: „Ich habe keine größere Freude denn die, daß ich höre meine Kinder in der Wahrheit wandeln.“ In solchem Blicke aber wird er selig sein.

Lehrerbildung. Es ist hier im allgemeinen die Frage zu besprechen, inwiefern öffentliche Veranstaltungen zur Bildung von Lehrern überhaupt zu treffen seien. Sie zerfällt von selbst in drei Theile: 1) sind überhaupt zur Bildung von Lehrern besondere Einrichtungen nöthig? 2) von welcher Art müssen diese Einrichtungen sein? 3) wer hat diese Einrichtungen ins Leben zu rufen?

Die Beantwortung der ersten Frage ergiebt sich aus der Bedeutung, welche man dem Lehrerberuf beilegt. Ist der Unterricht und die Erziehung der Jugend eine Aufgabe von solchem Belang, daß dieselbe nicht nur beiläufig von einer andern beruflichen Stellung aus gelöst werden kann, sondern die ungetheilte Kraft eines ganzen Lebens in Anspruch nimmt, so muß die Frage unbedingt bejaht werden (vgl. d. Art. Lehrer). Haben die Lehrer überhaupt in dem öffentlichen Leben eine solche Stellung erlangt (vgl. d. Art. Lehrstand), daß sie eine gleich berechnete Bedeutung neben anderen Berufsarten einnehmen, daß die Gesetzgebung und Verwaltung mit der Ordnung ihrer Angelegenheiten sich besonders beschäftigt, so wird auch bei ihnen eine besondere Vorbildung zu fordern sein. Früher konnte es geschehen, daß der Unterricht in der Volksschule als Nebenamt besorgt wurde von solchen, die des Lesens, Schreibens und Rechnens kundiger waren, daß solche Lehrer mit einem handwerksmäßigen Lohn sich begnügen und an Reibetischen sich umäßen lassen mußten, daß Sommers die Schule ganz eingestellt wurde. Auch konnte, bevor man angefangen hatte, die Didaktik und Pädagogik wissenschaftlich zu behandeln und systematisch zu bearbeiten, ein genügender wissenschaftlicher Stoff für besondere Vorbereitungsanstalten noch nicht vorhanden sein. In unseren Tagen nun nimmt das Unterrichts- und Erziehungswesen eine hervorragende Stellung im öffentlichen Leben der christlichen Staaten ein. An Schulen aller Art, von den Volksschulen der kleinsten Gemeinden bis zu den Stufen der Universität, sind Lehrer in großer Zahl beschäftigt, welche den Unterricht und die Erziehung zu ihrem Lebensberuf gemacht haben und für ein anderes Lebensgeschäft keine Zeit übrig behalten. Für die Administration des Schulwesens bestehen eigene Behörden, welche in einem Ministerium gipfeln, dem als ein wesentlicher Theil seines Geschäftskreises das Erziehungs- und Unterrichtswesen zugetheilt ist. Fragen der Erziehung und des Unterrichts werden in parlamentarischen Versammlungen und in der Presse mit Lebhaftigkeit und unter warmer Theilnahme des Publicums besprochen. Es bestehen Schulgesetze und Ordnungen, durch welche die Schulen nach ihren inneren und äußeren Angelegenheiten geregelt werden. Unter dem Volke aber ist der Sinn für Unterricht und Erziehung so verbreitet, daß auch der schlechte Bürger und Bauer einen Werth auf die Schule legt. Hiernach ist es schließlich nicht zu verwundern, wenn auch für Bildung und Vorbereitung von Lehrern ähnliche Anstalten getroffen werden, wie sie für die Fachbildung und Vorbereitung anderer Stände längst getroffen sind.

Die Nothwendigkeit dieser Vorbildung ergiebt sich einmal aus der Vermehrung des

Unterrichtsstoffs, welcher besonders auf dem Gebiet der Realien einen reichen Zuwachs erhalten hat. Schon in der Volksschule ist der aus Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre hinzugekommene Stoff von der Art, daß ein gut geschulter Bürger u. s. w. nicht mehr im Stande ist, den Unterricht zu erteilen. Dasselbe zeigt sich in den Lateinschulen und Gymnasien, und am evidentesten ist es in den neu eingerichteten Realschulen.

In nicht minderem Grade aber wird eine Vorbildung des Lehrers nothwendig gemacht durch die Fortschritte der Methodik und die veränderten Anschauungen der Zeit in Beziehung auf Disciplin. Beides hängt aufs engste zusammen. Die Entfernung der drastischen Mittel früherer Jahrhunderte, durch welche man vielfach die Erfolge in den Schulen erzielte und die Ordnung aufrecht erhielt, die Einbürgerung eines humaneren Geistes in Behandlung der Jugend hält gleichen Schritt mit der Vervollkommnung der Methode. Die Erleichterung des Lernens macht den Zwang entbehrlicher. Die Entfernung des Zwangs fordert, wenn die Erfolge die gleichen sein sollen, andere Mittel zur Erreichung des Ziels. Die Fortschritte der Methodik wurzeln wesentlich im Anknüpfen an die ursprüngliche Naturanlage des Kindes; auf demselben Grunde ruht auch die veränderte Handhabung der Disciplin. Der Schüler erscheint nicht mehr als Object, auf welches von außen her eingewirkt wird, sondern als Subject, dessen allseitige Entwicklung durch vernünftige christliche Leitung gefördert werden soll. Von diesem veränderten Standpunct aus ist aus dem Unterrichten und Erziehen eine Kunst erwachsen, welche durch sorgfältige Uebung gelernt werden muß. Der künftige Lehrer muß methodisch für seinen Beruf vorgebildet werden.

Aus Vorstehendem ergibt sich die Art dieser Vorbereitung und die Antwort auf die zweite Frage, wie die Anstalten beschaffen sein sollen, welche zur Bildung von Lehrern getroffen werden, fällt uns von selbst in den Schoß. Die Lehrerbildung muß einmal den Zweck im Auge haben, in dem künftigen Lehrer die für seinen Beruf nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu pflanzen, sodann ihn die Kunst lehren, diese Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen. Sie muß eine wissenschaftliche und eine praktische sein. Die wissenschaftliche Vorbereitung aber kann sich nicht darauf beschränken, den Zögling gerade nur mit dem bekannt zu machen, was er dereinst lehren soll. Sie muß denselben höher führen, sie muß ihn auf einen Standpunct verlesen, auf welchem er nicht nur weiter sieht, als der geförderte Schüler sehen kann, sondern auch die Grundlagen und Principien erkennt, auf welchen das Wissen in den einzelnen Zweigen ruht, auf welchem er die Berührungspuncte versteht, die zwischen den einzelnen Fächern statt finden, und die verschiedenen Gebiete, die er durchschreitet, in einem höchsten und letzten Zwecke zusammenzufassen weiß. Dies ist auch von dem künftigen Volksschullehrer zu verlangen, wenn bei ihm das Interesse für seinen Beruf und für weitere Fortbildung in demselben sich erhalten, wenn sein Unterrichten nicht in einem mechanischen Weitergeben des Angelernten erstarren oder in eine haltlose Vielwisserei sich verflüchtigen soll. Hierin liegt die Bedeutung der christlichen Pädagogik und Didaktik überhaupt und daher kommt es, daß auch an den Schullehrerseminaren Fächer gelehrt werden müssen, welche keinen Unterrichtsgegenstand der Volksschule bilden, welche aber dem Lehrer diejenige überlegene Bildung gewähren sollen, deren er nothwendig bedarf, um ein tüchtiger und geachteter Lehrer zu sein. Ebenso darf die praktische und methodische Vorbereitung zum Lehrerberuf sich nicht damit begnügen, gewisse Kunstgriffe des Verfahrens an die Hand zu geben, deren der Lehrer bei einem erfolgreichen Unterricht bedarf. So wichtig und fördernd diese Mittel sind, so müssen sie doch immer in ihrem Zusammenhang mit dem idealen Zwecke des Unterrichts betrachtet, in ihrer Entstehung und Berechtigung gegenüber von der Naturanlage des Kindes nachgewiesen werden. Es kann dem künftigen Lehrer nicht genug eingeschärft werden, daß er in seiner Methodik sich nicht in ein geistloses Drillen, Dressiren und Abrichten verire, daß er sich vor einer unterschiedslosen Anwendung abstracter Sätze und Regeln hüte, daß er der persönlichen Eigenthümlichkeit jedes einzelnen Kindes gerecht werde.

Die Beantwortung der dritten Frage, wer diese Einrichtungen zur Bildung von Lehrern treffen soll, hängt von der Ansicht über die Frage ab, wer überhaupt die Fürsorge für das Schul- und Unterrichtswesen zu übernehmen

hat. Wo dieses unter der Staatsfürsorge steht, da kann es keinem Zweifel unterliegen, daß der Staat auch für Heranbildung von Lehrern zu sorgen hat. Insbesondere gilt dies da, wo Schulzwang stattfindet. Privathülfe ist dabei keineswegs ausgeschlossen, aber auch diese muß nach den Grundsätzen sich richten, welche der Staat in seinen Anstalten befolgt. Der Staat kann keine Lehrer anstellen, welche sich auf anderem Wege als in öffentlichen Anstalten herangebildet haben, wenn sie nicht denselben Forderungen genügen, welche die in Staatsanstalten vorbereiteten erfüllen müssen. Jedenfalls erscheint es inconsequent und es liegt ein unklarer und unfertiger Begriff des Staats da zu Grunde, wo die Regierungen allerlei Veranstaltungen treffen zur Emporbringung der Gewerbe, zur Entlastung des Ackerbaus, zur Förderung der Viehzucht, dagegen gleicher Förderung der intellectuellen und sittlichen Interessen des Volks sich überheben zu dürfen glauben.

Lehrercollegium. Collegialität. Collegialität zwischen Lehrern hat ein weiteres und ein engeres Feld ihrer Uebung; jenes ist bezeichnet durch die Grenzen des Standes, dieses durch die Grenzen eines Schulcomplexes, einer Anstalt. Hat jeder Stand sein Standesgefühl und sein Standesinteresse, so wird und soll es auch der Lehrerstand haben, und der Ausdruck dessen, daß der Einzelne ein Verständniß für das Interesse des gesammten Lehrerstandes hat, wird ein collegiales Benehmen sein. Die Gemeinsamkeit des Interesses verstärkt sich aber da, wo mehrere Lehrer nicht bloß Einem Stande, sondern Einer Schulanstalt angehören; das Lehrercollegium wird also der classische Ort für die Uebung der Collegialität sein. Eben aus diesem Grunde jedoch wird, was etwa über Collegialität im weiteren Sinn zu sagen wäre, in dem über die Collegialität im engern Sinn zu Sagenden schon mitenthaltend sein. Jeder größere oder kleinere Schulcomplex kann nur bestehen, wenn die daran wirkenden Erzieher und Lehrer zur Erreichung seines Zweckes zusammenwirken. Dazu wäre allerdings eine wesentliche Uebereinstimmung aller in den wichtigsten religiösen, sittlichen und pädagogischen Fragen wünschenswerth, und man möchte deshalb die Forderung aufstellen, daß alle Lehrer einer Anstalt Ein Geist durchdränge, Ein Ziel, wenn gleich mit verschiedenen Mitteln und ungleicher Begabung, von ihnen erstrebt würde. Aber in den gewöhnlichen Verhältnissen, wo ein fremder Wille die Lehrer an einer Anstalt zusammenführt, muß auf eine solche ideale Einheit Verzicht geleistet werden, und an ihrer Stelle die Collegialität genügen. Wenn nämlich die Lehrer einer Anstalt den Namen eines Collegiums für sich in Anspruch nehmen, so eignen sie sich damit nicht nur Rechte an, sondern zeichnen sich auch Pflichten vor. Sie erklären sich als berechtigt und verpflichtet, Einen Zweck mit ganzer Seele zu verfolgen und darum auch verbunden, in den weiteren Beziehungen einander näher zu treten.

So verlangt zunächst in den Privatverhältnissen der Lehrer eines Collegiums ihre Stellung jene gegenseitige Hochschätzung und Hülfeleistung, die man mit dem Ausdrucke der Collegialität bezeichnet. Daß Männer, die verpflichtet sind, in einem so heiligen Geschäfte, wie das der Erziehung ist, mit einander zu arbeiten, deshalb auch gegenseitig die gewöhnlichen Pflichten socialer Höflichkeit zu beobachten, daß sie sich nicht als Fremde anzusehen haben, daß zum wenigsten alles entfernt werden müsse, was zu Streitigkeiten, Zänkereien und Gehässigkeiten unter ihnen Veranlassung geben könnte, versteht sich von selbst. Je nachtheiliger solche Gehässigkeiten für das Lehreransehen sind, und je größer die Schadenfreude ist, mit der ein Theil des Publicums sie willkommen heißt, desto mehr sollten alle Lehrer es sich zur Pflicht machen, die Quelle solcher Zerwürfnisse zu verstopfen, und, wo sie gleichwohl entstehen, sie möglichst einzudämmen und jedenfalls nichts zur Kenntniß der Außenwelt kommen zu lassen. Nichts ist nachtheiliger, als wenn Streitigkeiten zwischen Collegien wohl gar zu gerichtlichen Klagen führen, und möglichste Nachgiebigkeit ist hier nicht nur Christenpflicht, sondern auch Forderung der Klugheit. Am meisten aber vermeide man, Schüler bei solchen Mishelligkeiten zu Zeugen oder wohl gar zu Kampfgenossen zu machen. (Vgl. d. Art. Auctorität, S. 84.)

Die Collegialität verlangt aber weiter zwischen den Lehrern einer Anstalt, wenn auch nicht eigentliche Freundschaft, doch herzliches Wohlwollen und ein freundliches Zusammenwirken zu dem gemeinschaftlichen Zwecke. Darum sollte das, was einen oder einige unter ihnen in ihrer öffentlichen Stellung berührt, auch von den übrigen

als eine allgemeine Sache angesehen werden; alle sollten nach außen stets als ein Ganzes auftreten, und nach innen zu jeder freundlichen Dienstleistung bereit sein. (Vgl. d. Art. Gemeininn.) Besonders liegt es im Wesen der Collegialität, daß ältere Lehrer, die schon länger an einer Anstalt wirken, ebenso geneigt sein müssen, jüngeren oder neu eintretenden über die Verhältnisse der Schule, die dort herrschende Methode u. s. w. Aufschluß zu geben, als diese, Belehrung darüber anzunehmen, und nichts ist störender für ein collegialisches Verhältnis, als wenn entweder ältere Lehrer sich vornehm zurückziehen, oder jüngere sich den Anschein geben, als werde die Blüte der Schule erst von ihnen ausgehen und als sei es nöthig, in ihrem Lehrfache alles umzugestalten. Verwandt mit diesem uncollegialischen Verfahren ist eine andere Art mancher Lehrer, so zu sprechen und zu handeln, als hätten die Schüler bei dem früheren Lehrer gar nichts rechtes gelernt, und als müßten sie nun erst in ihrem Unterrichte recht zu lernen anfangen.

Damit sich zwischen den Lehrern ein collegialisches Verhältnis bilde, hat man häufig auch gefellige Zusammenkünfte empfohlen. Es läßt sich nicht leugnen, daß sie sehr ersprießlich wirken können, vornehmlich wenn der Vorstand eine solche Stellung einnimmt, um das Bindungsmittel zwischen den Collegen zu sein. Vieles kann da freier und deshalb eingehender besprochen werden, als in eigentlichen Conferenzen, und das Verhältnis zwischen ältern und jüngern Lehrern gleicht sich nirgends naturgemäßer aus. Nur wird vorausgesetzt, daß sich in dem Kreise der Lehrer kein absolut störendes Element finde; wo dies der Fall ist, möchten solche Zusammenkünfte eher das Gegentheil von dem herbeiführen, was sie bezwecken.

Da in den meisten Fällen dem Lehrercollegium seine Mitglieder von außen bestimmt werden, so ist es möglich, daß ihm ein fremder Wille nicht nur störende, sondern auch unwürdige Mitglieder zuführt. Die Pflicht der Collegialität schreibt auch hier Schonung und milde Beurtheilung vor, besonders in Aeußerungen gegen Personen, welche der Schule fremd sind; die Schüler vollends müssen selbst dann aus dem Spiel gelassen werden, wenn die eigene Ehre ein Lehrercollegium nöthigt, einen unwürdigen Amtsgenossen fallen und ihm keine Schonung mehr angedeihen zu lassen. Vorstände haben unter solchen Umständen die Pflicht, die Entfernung eines solchen Lehrers zu bewirken; wo aber diese zu schlaff oder zu friedliebend sind, erwächst wohl für das Lehrercollegium selbst die Nothwendigkeit, die Wohlfahrt der Anstalt über die Rücksicht auf eine unwürdige Persönlichkeit zu setzen.

Weiter entsteht die Frage: Wer gehört zu dem Lehrercollegium? Die Antwort kann kaum eine andere sein als die: Alle, die an einer Anstalt thätig sind, auch die sogenannten Fach- und technischen Lehrer. Nur so werden auch sogenannte Nebenfächer Eltern und Schülern als ergänzende Theile des gesammten Unterrichtes erscheinen und in ihrer Bedeutung anerkannt werden.

Welche Stellung hat das Lehrercollegium in der Schule selbst einzunehmen oder welche Rechte und Pflichten kommen ihm in Hinsicht des ganzen Organismus derselben zu? Es ist klar, daß hier vor allem das Verhältnis des Lehrercollegiums zu dem Director*) in Betracht zu ziehen ist. In dieser Hinsicht scheint es ebenso unzweckmäßig, die ganze Leitung der Schule in die Hände des Lehrercollegiums zu legen, als es völlig davon auszuschließen. Wo jenes geschieht, wird in kurzer Zeit Unordnung und Schlassheit herrschend werden, und niemand für den Zustand der Schule die Verantwortung übernehmen wollen; wo aber dies der Fall ist, da werden die Lehrer alles, wovon die Wohlfahrt der Schule im ganzen abhängt, dem Director überlassen und gleichgültig oder gar schadenfroh zusehen, wenn diesem die Lösung seiner Aufgabe nicht gelingt. Am meisten wird das Gedeihen einer Anstalt gefördert, wenn

*) Die gewöhnliche Volksschule besitzt nicht, wie bei hinreichender Classenzahl die Bürger- und Mittelschule, die „berechtigte Eigenthümlichkeit“ eines Directors; in dessen Functionen theilen sich bei ihr der Ortschulaufseher einerseits und der erste Lehrer (Oberlehrer, Aufsichtslehrer) andererseits. Nichtsdestoweniger hat auch ein Collegium von Volksschullehrern (z. B. in Württemberg durch die seit 1865 amtlich angeordneten Lehrerconvente) seine relative Bedeutung und Selbständigkeit.

zwar möglichst vieles durch das Lehrercollegium, aber nichts bloß durch dasselbe wider den Willen des Directors geschieht.

Welches sind nun die Befugnisse, die demgemäß dem Lehrercollegium zustehen sollen?

1) Festsetzung des Lehrplans, soweit diese der Anstalt selbst überlassen ist; Vertheilung der Lehrgegenstände zwischen den verschiedenen Classen; Bestimmung der zu befolgenden Methode, soweit darüber bestimmt werden kann; Festsetzung der Zahl und Beschaffenheit der Aufgaben, der Art ihrer Correctur, der Locationsweise u. dgl. Es versteht sich dabei von selbst, daß das einmal Angeordnete nicht mit jeder Aenderung der Majorität des Lehrercollegiums wieder in Frage gestellt werden darf. Andererseits aber schützt gegen das geistlose, handwerksmäßige Festhalten am Hergebrachten, den Scholendrian, nichts mehr als häufige Berathungen und Besprechungen von Fachgenossen.

Hierher gehört auch die Wahl der Lehr- und Übungsbücher, insoweit sie dem Lehrercollegium selbst überlassen ist; im andern Fall die Berathung über dergleichen Anträge an die Schulbehörde. Wenn den für eine Anstalt zu wählenden Lehrbüchern die Zustimmung des Lehrercollegiums im voraus gesichert ist, so wird es nicht leicht dahin kommen, daß die eingeführten entweder nur im Verzeichnisse der Lehrbücher aufgeführt oder von dem Lehrer nur dazu angewendet werden, um gegen sie zu polemisiren.

2) Schulgesetze und Disciplin. An der Handhabung der Disciplin im allgemeinen gebührt dem Lehrercollegium ein wesentlicher Antheil. Denn es gilt, gerade in sittlicher Hinsicht einen bestimmten Geist in der Anstalt zu pflegen, was nur durch Zusammenwirken aller oder wenigstens der meisten Lehrer mit dem Vorsteher geschehen kann. Die Frage, wie der sittliche Zustand der Schüler zu fördern sei, muß deshalb Gegenstand der Berathung aller Lehrer sein, und alle wichtigeren (eigentlichen) Disciplinarfügungen haben von dem Lehrercollegium auszugehen.

Auch bei größeren Schulstrafen möchte es zweckmäßig sein, die Entscheidung nicht bloß in die Hand des Directors zu legen, sondern von dem Urtheilspruch des Lehrercollegiums abhängig zu machen. An die Stelle des letztern tritt bei der Volksschule in solchen Fällen die Ortsschulbehörde.

3) Die Entscheidung über Zeugnisse (Censuren), Rangordnung (Location) und Preise, wo solche bestehen, Bewilligung von Freistellen, Zuerkennung von Stipendien (wo nicht die Stiftungsurkunden es anders bestimmt haben); endlich über Anschaffung von Lehrmitteln (Bücher, Zeitschriften, Karten etc.). Aufnahme und Promotion (Versetzung) bewirkt wohl billig durchgehends der Director (Ortschulinspector) im Benehmen mit den zunächst betheiligten Classenlehrern. Ebenso wird für die Zeugnisse regelmäßig das Urtheil des betreffenden Lehrers maßgebend sein. Ueber die Entlassungsfähigkeit aus der Volksschule erkennt in den meisten Ländern die Ortsschulbehörde.

Lehrercollegium. Einheit des Geistes. In jeder Schule ist eine so große Summe von Kräften, eine solche Vielheit von Willensrichtungen vorhanden, daß eine einheitliche Organisation zu den allerersten und dringendsten Bedürfnissen gehört. Eine solche findet sich denn auch mehr oder weniger in allen Schulen. Aber sie wird natürlich ohne entsprechenden Erfolg bleiben, wenn sie von den Lehrern gar nicht, oder nur theilweise eingehalten wird, oder auch wenn sie selbst die Lehrer nicht genug beachtet, sie nicht gehörig in Mitleidenschaft oder vielmehr in Mitthätigkeit zieht. Das Gedeihen einer Schule hängt daher nicht bloß von ihrer wenn auch noch so vortrefflichen Organisation ab. Ebenso wenig beruht es allein auf der Tüchtigkeit der einzelnen Lehrer; denn an sich ausgezeichnete Kräfte schwächen sich doch gegenseitig durch den Mangel an Uebereinstimmung, wenn sie sich nicht geradezu aufheben; jedenfalls bringen sie nicht die Gesamtwirkung hervor, die sich von ihnen erwarten ließe, während geringere Kräfte durch wohlgeordnetes harmonisches Ineinanderwirken sich gegenseitig unterstützen und ein immerhin anerkanntes Resultat liefern können. Es hängt das Wohl einer Schule vielmehr wesentlich davon ab, daß ihr Organismus in das lebendige Bewußtsein, in die feste Ueberzeugung und das energische Wollen der Lehrer

aufgenommen ist; das heißt: das Gedeihen der Schule beruht wesentlich auf dem einheitlichen Geist des Lehrercollegiums.

Diese Einigkeit wirkt schon ganz im allgemeinen, quantitativ und qualitativ, wohlthätig. Der Glaube aller stärkt den Glauben des einzelnen; die Ansicht, welche der einzelne mit einem ganzen Collegium theilt, steht fester, wiegt schwerer und erscheint nach außen achtunggebietender; ebenso muß man grundsätzlich annehmen, daß sie nach Inhalt und Form gereinigter und bestimmter ist. Es mag wohl geschehen, daß ein einzelner Lehrer es für ganz recht und nothwendig hält, den Stock in der Schule barbarisch zu handhaben; aber es läßt sich doch kaum denken, daß ein ganzes Collegium damit einverstanden wäre. Es ist nicht unmöglich, daß in einem Lehrercollegium die derbe, vielleicht harte Auffassung der Schüler für eine gute, gesunde Erziehungsform gehalten wird; aber es ist doch kaum denkbar, daß es die Verfehrung der ordentlichen Namen in Thiernamen grundsätzlich billigte. Aus blindem Eifer und schädlicher Misachtung der menschlichen Entwicklungs- und Bildungsgesetze mag es wohl einem Lehrer bezeugen, der jugendlichen Kraft Lasten aufzulegen, unter welchen sie zusammenbricht; aber sicherlich wird ein ganzes Collegium den Grundsatz festhalten, daß die Anforderungen an die Schüler ihrer Leistungsfähigkeit entsprechen müssen. Die guten Wirkungen eines einheitlichen Geistes im Lehrercollegium werden sodann in allen Geschäften sichtbar werden, die es nach dem vorhergehenden Artikel gemeinsam abzumachen hat; überall wird man den Guß aus Einem Princip erkennen. Am meisten aber wird sich die Einigkeit des Geistes natürlich in der praktischen Durchführung der ganzen Lehr- und Erziehungsaufgabe der Schule offenbaren.

Für den Unterricht auf den verschiedensten Stufen giebt es nur Ein gemeinschaftliches Ziel, das alle im Auge haben und auf das alle hinstreben, das Bildungsziel der Anstalt selbst. Dadurch bekommt er von Anfang an eine feste Richtung, die den Schüler innerlich faßt und unbewußt bestimmt. Aber nicht nur über die allgemeinen Grundsätze des Unterrichts wird sich ein im Geist einiges Lehrercollegium verständigen, sondern es ist ihm auch möglich auf das Einzelne wohlthätig einzuwirken. Wir erinnern hier nur an die Gleichheit der Terminologie im sprachlichen und mathematischen Unterricht, an die Uebereinstimmung in der Methode der verschiedenen Unterrichtsfächer. Wie viel Zeit und Kraft wird dabei gewonnen! Dann ist auch nicht zu übersehen, daß bei einem einheitlichen Lehrercollegium grobe Verstöße gegen eine gesunde Methode überhaupt nicht lange werden bestehen können, sei es nun daß der einzelne hingerissen von dem herrschenden Geist seine Fehler von selbst ablegt, oder daß er durch den freundlichen Rath der Collegen dazu veranlaßt wird. Da jeder Lehrer das Lernziel nicht nur seiner eigenen, sondern auch der angrenzenden Classe in ihrem organischen Zusammenhang erkennt, so wird sein ganzes Streben dahin gehen, es in tüchtigster Weise zu erreichen, nicht aber zur Störung des ganzen Organismus darüber hinaus zu schreiten. So bildet sich ein stetiger, gesunder Fortschritt, in welchem nichts von jenem hastigen athemlosen Ueberstürzen zu bemerken ist, das die Kräfte der Lehrer und Schüler aufreibt. Vielmehr wird in die ganze Schulthätigkeit jene Ruhe der Bewegung kommen, die sich auf die bewußte Tüchtigkeit der ganzen Anlage gründet, jene Freudigkeit des Lehrens und Lernens, die stärkend auf alle Kräfte wirkt. Das höchste Ziel alles Lehrens, daß der Schüler aus eigenem Antrieb seine Schwingen rege, wird nun auch häufiger erreicht werden; vor allem aber werden die Lehrer in ein reges wissenschaftliches Streben hineingeführt; jeder wird mit Freude in seinem Unterrichtsgebiet fortstudiren, um der Anstalt sein Bestes zu geben. Aber die Liebe zur Schule schließt die Liebe zu den Schülern in sich, für welche sie ja allein besteht; deshalb wird in einem tüchtigen geistig verbundenen Lehrercollegium das Studium der Pädagogik, der Anthropologie und Psychologie nicht vernachlässigt werden, und es müssen sich mittelst der vereinigten Beobachtung vieler Resultate ergeben, die nicht nur für die besondere Lehranstalt von Werth sind, sondern auch allgemeines pädagogisches Interesse haben. Jedenfalls werden solche Studien eine Schule vor Erstarrung und Verkümmern schützen helfen, ohne ein unstetes und schädliches Versuchemachen zu begünstigen, da weitgreifende Veränderungen erst durch die Berathungen der Gesamtheit der Lehrer hindurchgehen müssen.

Aber auch auf die Schuldisciplin wird der einheitliche Geist eines Lehrercollegiums

den wohlthätigsten Einfluß haben, und zwar vor allem dadurch, daß eine Menge Veranlassungen zu Vergehungen und Strafen wegfallen. Unter einem tüchtigen und einigen Lehrercollegium werden an die Schüler keine übertriebenen, unausführbaren Forderungen gestellt; es wird sich daher bei ihnen viel seltener jene Verbrießlichkeit und Unlust zur Arbeit einstellen, die so häufig Veranlassung zu Strafen giebt. Ferner wird die ganze Behandlung der Schüler nach übereinstimmenden Grundsätzen der Art sein, daß sie nicht die schlimmen, sondern die guten Eigenschaften anregt. Vielerlei Fehler von Seiten der Lehrer sind unter befreundeten Collegen, die gewohnt sind, über ihren Beruf in allen seinen Beziehungen mit einander zu sprechen und in wohlwollendem Interesse sich gegenseitig zu rathen und zu warnen, wenigstens in die Länge fast unmöglich. Rechnen wir noch die sittliche Wirkung hinzu, welche der ganze Geist der Schule auf ihre Zöglinge äußern muß, namentlich die guten Angewöhnungen, die sie sich aneignen, die Liebe zur Anstalt und die Freude am Lernen, die ihnen eingeflößt wird, die achtungsgebietende Würde, in welcher ihnen das Lehrercollegium erscheint, so wird man wohl behaupten dürfen, daß die Straffälle bedeutend vermindert werden müssen. Ganz fehlen werden sie freilich nicht. Der einheitliche Geist unter den Lehrern wird sich in dieser Beziehung zunächst darin äußern, daß sie sich über das verständigen, was wirkliche Fehler sind. Diese werden gemeinsam in allen Classen mit Nachdruck und Strenge bekämpft, während bloße Unarten milder behandelt werden.*) Dadurch erhält auch das sittliche Gefühl und Bewußtsein des Schülers feste Anhaltspuncte.

Aber die Einigkeit eines Collegiums macht sich nicht von selbst. Vor allem ist es die Aufgabe und Pflicht des Directors (in einfacheren Verhältnissen des Ortschulinspectors, beziehungsweise des Oberlehrers), darauf hinzuwirken. Soll er aber Einigkeit stiften, so muß er zuerst mit sich selbst einig sein; er muß vor allem ein Gesamtbild von dem Schulorganismus in seiner vollständigsten Entwicklung und tiefsten Begründung in sich tragen. Ist er dann sonst der rechte Mann, so wird er gewiß bald den natürlichen Mittelpunkt des Lehrpersonal bilden und ohne weitere Veranstaltungen einen bestimmenden Einfluß auf dasselbe ausüben. Aber damit ist die Sache noch nicht abgethan. Die Hauptsache ist, daß auf die Ueberzeugung und den Willen der Lehrer gewirkt wird, denn daraus entspringen die zündenden Funken, die auch in andern Ueberzeugungen und Willensbestimmungen hervorbringen. Ein Hauptmittel für diesen Zweck sind die Conferenzen, die in dem Artikel Lehrerconferenzen des Nähern besprochen werden. Wir erlauben uns, mit einigen Bemerkungen voranzugreifen. Im Fall, daß ein Collegium ganz oder größtentheils neu zusammengesetzt ist, oder ein neuer Vorstand an die Spitze tritt, ist es durchaus nöthig, daß die Hauptgegenstände der Didaktik und Disciplin, oder wenigstens diejenigen, über welche eine Einigkeit der Ansichten nicht vorhanden ist, collegialisch durchgesprochen werden; dies kann entweder nach einem bedeutenden pädagogischen Werk geschehen, oder nach einer vom Director festgesetzten Ordnung auf Grund eigener oder von Collegen ausgearbeiteter Vorträge. Nothwendig ist es dabei, daß jeder der Betheiligten sich frei und offen, ohne allen Rückhalt ausspreche, selbst wenn es gegen die Ansichten des Directors geschieht; denn in diesem Fall ist er wie ein anderer Mann, und die Wahrheit steht über seiner Amtsauctorität. Durch diese Berathungen wird sich allmählich ein Grundstock gemeinsamer Grundbegriffe, Grundsätze und Regeln bilden, es werden Ansichten des Collegiums entstehen, die, wenn sie auch noch nicht eine vollständige Einigkeit bilden, doch Bausteine zu derselben liefern.

Sind die Hauptgegenstände der Pädagogik gemeinschaftlich durchgearbeitet, so wird man noch lange nicht in Verlegenheit sein, Stoff für collegialische Besprechungen zu finden, um einheitliche Anschauungen in dem Collegium zu erzeugen und zu er-

*) Ob und in welchen Fällen der Tadel oder Strafe verdient, wenn sich ein Schüler bei einer häuslichen Aufgabe fremder Hilfe bedient hat, wie man das Einschlüpfen von Seiten der Nachbarn zu behandeln habe, diese und eine Menge ähnlicher Fragen kommen in einem rechten Lehrercollegium zur Besprechung und Entscheidung; solange sie in praxi verschieden beantwortet werden, wird auch das Gewissen der Schüler irre geleitet.

halten. Eine unverfiegbare Quelle liefern die täglichen Erfahrungen, welche jeder Lehrer mit einzelnen Schülern und mit ganzen Classen in ihrer leiblichen, intellectuellen und sittlichen Entwicklung macht. Sind die Individuen, mit welchen es die Schule zu thun hat, etwa zu gering, um einer bis ins Einzelste gehenden Aufmerksamkeit würdig zu sein? Untersuchungen in der angegebenen Richtung haben jedenfalls den großen Werth, das Unterrichts- und Erziehungsgeschäft auch praktisch tiefer zu begründen, ein lebendigeres Interesse dafür zu erregen, und gemeinschaftliche Zielpuncte für die Lehrer einer Anstalt zu bilden, durch welche sie fortwährend in lebendigem Verkehr erhalten werden.

Weitere Gelegenheiten zum Ideenaustausch in einem Collegium geben die Verordnungen der Schulbehörde, soweit sie pädagogisches Interesse darbieten. Denn es genügt in diesem Fall nicht, sie einfach zur Nachachtung mitzutheilen; auch sie müssen gründlich besprochen und erörtert werden, damit sie nicht nur mechanisch vollzogen, sondern, wenn es immer möglich, aus Ueberzeugung und darum mit um so gewissem Erfolg ausgeführt werden. Schließlich müssen wir noch die Lehrthätigkeit selbst unter die Gegenstände zählen, welche zu collegialischen Berathungen benützt werden könnten und sollten, um nicht nur theoretische sondern auch, soweit es möglich und wünschenswerth ist, praktische Uebereinstimmung unter den Lehrern zu erzielen. Zunächst können aus geeigneten Fächern von den betreffenden Lehrern einige Lektionen vollständig schriftlich ausgearbeitet und dem Collegium zur Beurtheilung vorgetragen werden. Dann — und dies ist das wirksamste Mittel, die wünschenswerthe Einheit herzustellen — kann man den einzelnen Lehrern in die Schule folgen, der Reihe nach an ihren Lektionen Theil nehmen und diese nachher besprechen. Von besonderer Wichtigkeit aber für ein lebendiges Verständnis des ganzen Schulorganismus scheint es uns zu sein, daß bei den Prüfungen alle Lehrer von unten bis oben anwesend sind (s. den Art. Schulprüfungen).

Der normale Zustand eines Collegiums kann aber natürlich nicht durch den Vorstand allein herbeigeführt werden; auch die Lehrer müssen das Ihrige dazu beitragen. Das erste, was in dieser Beziehung von ihnen gefordert werden muß, ist der gute Wille, der im Hinblick auf die Wichtigkeit der Sache nicht sollte fehlen können. Sodann haben sie die Auctorität des Vorgesetzten anzuerkennen und grundsätzlich nach Kräften zu unterstützen, damit sie am gehörigen Orte Geltung erlange. Da dies namentlich auch von der Qualität der Anordnungen desselben abhängt, so liegt darin eine neue Aufforderung für die Lehrer, gewissenhaft das Ihrige dazu beizutragen, daß dieselben immer das Rechte treffen. Dem aber, was einmal mit amtlicher Auctorität festgesetzt ist, haben sie sich nicht nur für ihre eigene Person zu unterwerfen, sondern auch bei den Schülern den gebührenden Gehorsam zu erwirken, jedenfalls müssen sie sich in deren Gegenwart aller tadelnden Kritik enthalten. Eines wird oft schwer halten: die nöthige Zeit für eine nutzbringende Abhaltung der Conferenzen und die Besorgung aller darauf bezüglichen Geschäfte zu finden. Da es aber streng genommen ebenso nothwendig ist, daß nach einheitlichem Plan und Geist gelehrt und erzogen werde, als daß man überhaupt lehre und erziehe, so muß auch zur Herstellung jener Einheit ebenso gut die Zeit aufgebracht werden, wie zum Lehren und Erziehen selbst. Wir würden es daher für keinen Raub an der Jugend halten, daß im Nothfall von Zeit zu Zeit Schulstunden zur Abhaltung von Conferenzen verwendet werden, namentlich so lange, als Verständigung unter den Lehrern erst zu begründen ist. In den Volksschulen ist das an verschiedenen Orten bereits der Fall.

Was das Verhältnis der Collegen untereinander betrifft, so ist es für ein einheitliches, erfolgreiches Zusammenwirken ebenso wichtig, als das zum Vorstand; es wird, wenn nur ein fester guter Wille dazu vorhanden ist, meistens ohne große Schwierigkeit jene freundliche, dem Gemüth so wohlthuende Form annehmen, welche wir mit dem Wort Collegialität bezeichnen und welche die nothwendige Voraussetzung einer noch engeren und innigeren Vereinigung des Collegiums ist; sie muß daher als eine entschiedene Forderung an die Lehrer aufgestellt werden (s. den vorhergehenden Artikel).

Aber so nothwendig ein einheitlicher Geist der Lehrercollegien für die Schulen ist, so selten wird er vielleicht angetroffen. Wenn es gut geht, bilden sich unter den Collegen nach dem Gesetz der Wahlverwandtschaften Gruppen, die entweder bloß geselliger

Art sind, oder auch verschiedene pädagogische Standpuncte repräsentiren; für die Schule ist damit nicht viel gewonnen, indem die Gegensätze durch Concentration auf wenige Gruppen sich verstärken und deshalb auch schwieriger auszuföhnen sind. Aber sehr oft kommt es nicht einmal zu solchen Sonderbündnissen; es gehen vielmehr alle ihre besondern Wege, es weiß und will keiner etwas von dem andern. Man kennt sich kaum äußerlich, von einem innerlichen sich Nahestehen oder Verstehen ist keine Rede, von einem Austausch der Ansichten über die vielen gemeinschaftlichen Interessen des Berufs keine Spur. Wie in einer Fabrik findet sich jeder zur bestimmten Zeit an seiner Stelle ein, die er vielleicht mit aller Gewissenhaftigkeit ausfüllt, soweit es da möglich ist, wo sich keiner um den andern im geringsten kümmert. Sogar zwischen Lehrern von Einer Classe können solche Verhältnisse bestehen; man bespricht sich nicht über den Stand der Schüler weder im allgemeinen, noch im einzelnen, weder über Methode noch über Disciplin, nicht einmal findet eine gemeinsame Regelung der Aufgaben statt, ein Uebelstand, in welchem die so oft beklagte Ueberbürdung der Schüler theilweise ihren Grund hat. Doch dieses gleichgültige Nebeneinanderhergehen ist noch nicht das Schlimmste; denn es giebt Anstalten, wo sich die Collegialität zu einem dauernden Kriegszustand verzerrt hat, indem bald einer gegen alle und alle gegen einen sind, bald wenigstens mit wechselnden Rollen immerfort kriegsführende Parteien sich vorfinden. Da werden bei zufälligen Begegnungen sogar unter den Augen der Schüler nicht einmal die allgemeinsten geselligen Rücksichten beobachtet. Der eine benimmt sich, als ob der andere gar nicht anwesend wäre, oder grüßt höchstens in einem Ton und mit einer Haltung, die nur das deutlich ausdrückt, daß man mit Widerwillen Notiz von des andern Gegenwart nimmt. Diese Geringschätzung, dieser verbissene Hader lodert aber auch oft in helle Flammen auf, oder macht sich wenigstens in geringschätzenden Aeußerungen über die Gegner vor der ganzen Classe, an öffentlichen Orten ohne Bedenken Luft. Solche Zustände können bestehen, ohne daß ihnen durch ein unmittelbares Einschreiten beizukommen ist; und doch wie nachtheilig und verderblich muß ihre Wirkung auf das Ganze sein! Was zunächst die Lehrer selbst betrifft, so entgeht ihnen nicht nur der Segen gegenseitiger Aufmunterung und Unterstützung, sondern es werden auch in so widerwärtigen und unfeindlichen Verhältnissen eine Menge besserer Kräfte aufgezehrt; man verliert die Freude an Privatstudien und geht mit Unlust in die Schule. Und welchen Gewinn mögen unter so bewandten Verhältnissen die unter günstigen Umständen so wichtigen und einflußreichen Convente bringen! Das Beste daran wird sein, daß sie so selten und so kurz als möglich gehalten werden.

Welchen Einfluß wird aber ein so uneiniges oder wenigstens nicht einiges Lehrercollegium auf die Schüler selbst äußern? Sicherlich keinen guten; empfinden müssen sie ihn, sei es auch unbewußt. Wenn der Schüler bei Personen, die ihm für alle seine Lebensaufgaben zum Muster dienen sollen, statt Eintracht und Harmonie, Spaltung und Zerrwürfnis wahrnimmt, so ist dies an sich ein schlimmes Beispiel der ärgsten Art, das ähnlichen verkehrten Neigungen und unsittlichen Gesinnungen in ihm Nahrung und Stärkung, vielleicht sogar die Entstehung giebt.

Die schlimmen Folgen eines so abnormen Zustandes werden aber natürlich im Unterrichts- und Erziehungsgeschäft selbst am handgreiflichsten hervortreten. Von übereinstimmenden, gemeinsam durchdachten und besprochenen Gesichtspuncten in Beziehung auf das Bildungsziel der ganzen Anstalt und der einzelnen Classen, auf Methode und Disciplin zc. wird kaum die Rede sein können. Man wird deshalb meistens auch hier jeden seinen eigenen Weg gehen sehen. So mag es kommen, daß ein Lehrer den Hauptwerth auf etwas legt, was der andere nicht nur in der That, sondern auch mit lauten Worten, selbst vor den Schülern, geringschätzt; und es ist eigentlich noch als ein besonderes Glück anzusehen, wenn der Wechsel vom Schlechten zum Guten geht; es giebt ja auch eine Mannichfaltigkeit im Verkehrten. Nicht weniger buntschickig muß es dann auch mit der Handhabung der Disciplin aussehen. So kann es geschehen, daß die Schüler Jahre lang in den verschiedensten Richtungen hin und her gestoßen werden, sie müssen lernen und verlernen, sich etwas angewöhnen und dann wieder abgewöhnen, sie kommen in kein sicheres Geleise, das Gute kann keine tiefen Wurzeln schlagen, ihr Charakter keine feste Gestaltung erlangen. Wie viele edle Blüten auf

solche Weise im Keime erstickt oder in ihrer Entwicklung zerstört worden sind, das weiß nur Gott, dessen Gnade und Barmherzigkeit man es allein zu danken hat, wenn der mögliche Schaden nicht noch größer ist, als er wenigstens offen zu Tage tritt.

Einen großen Theil der Schuld an so unerfreulichen Verhältnissen hat wohl in vielen Fällen der Vorstand. Vielleicht beachtet er die wichtige Seite seines Berufes, eine geistige Einheit herzustellen, gar nicht, oder thut er nichts dafür aus Bequemlichkeit; es kann auch sein, daß er nicht das nöthige Ansehen besitzt und kein Vertrauen einflößt. Manchmal werden wohl auch falsche Mittel angewendet, wie wenn sich der Vorstand in herrischer Weise auf den bloßen Standpunct des Befehlens und der amtlichen Auctorität stellt; wirkt der bloße Befehl nicht, so kann er unterstützt werden durch Tadel, Verweise, Spott und sogar durch offen ausgesprochene Geringschätzung des Lehrers und seiner Fächer; durch scharfe Berichte an die Oberschulbehörde; die willig sich Fügenden werden durch Günstbezeugungen ausgezeichnet. Es geschieht wohl auch zuweilen, daß der Vorstand politischer oder kirchlicher Parteimann ist; daß er die Lehrer in Ansichten vereinigen will, die der Schule fern liegen, und dadurch die Spaltungen des äußeren Lebens auch in die Schule verpflanzt, anstatt sich über die Parteien zu erheben und nur das zu suchen, was eben der Schule noth thut. Oft mag er eine enge geistige Verbindung der Lehrer gar nicht für nöthig halten in der Meinung, er allein binde die Schule als Ganzes zusammen. In andern Fällen wird eine lebendige Einheit der Lehrer vielleicht gar nicht gewünscht, aus Furcht, sie könnte gegen den Vorstand gerichtet werden. Die aufrichtigsten Bemühungen des letzteren werden dagegen oft durch die Schuld der Lehrer zu nichte gemacht werden. Nicht selten mag er gleich bei seinem Amtsantritt auf Vorurtheile gegen sich stoßen, die durch vorausgegangene, wenn auch falsche Gerüchte veranlaßt worden sind; vielleicht hat das Collegium einen andern Vorstand gewünscht und ist nun verstimmt über seinen nicht erfüllten Wunsch; es können auch in dem Collegium selbst frühere Mitbewerber um seine Stelle sein, welche nun ihm überall Hindernisse zu bereiten, seine Stellung möglichst zu erschweren und seine Wirksamkeit zu verkümmern suchen; es wird ihnen selten schwer werden, noch eine ganze Partie Anzufriedener um sich zu versammeln. Andere opponiren ihm systematisch, bloß um zu opponiren, weil sie glauben, sich dadurch zu erheben. Oft stößt er mit den besten Neuerungen, die er einführen will, auf Widerstand, bloß weil sie im Anfang unbequem sind. Auf der andern Seite wird es nicht an Beispielen fehlen, daß man sich aus egoistischen Absichten wetteifernd um den Vorstand drängt; wer seinen Zweck dann nicht erreicht, wird sehr oft geneigt sein, nicht nur dem zu schmolzen, welcher die Vereitelung entschieden hat, sondern auch dem, welcher Sieger gewesen ist, und so eine doppelte Spaltung bereiten. Diese und ähnliche Schwierigkeiten wird indessen der Vorstand gewiß in den meisten Fällen überwinden, wenn er sonst der rechte Mann ist, sich an Recht und Gesetz hält und mit der gehörigen Ruhe und Besonnenheit zu Werke geht. Oft sind aber die Verhältnisse der Lehrer untereinander derart, daß sie der Herstellung des Friedens und der Eintracht die größten Hindernisse in den Weg legen. Denn hier wirken störend zunächst alle jene finstern Mächte des menschlichen Herzens, die auch in andern Kreisen Streit und Zwietracht erregen; wer wollte sie alle aufzählen? Gegen diese Feinde der Eintracht ist der vortrefflichste Vorstand zu schwach. Die Erlösung von solchen Uebeln ist nur bei dem zu finden, der neue Herzen schaffen kann.

Die Verschiedenheit in den Bildungsstufen der Lehrer einer Schule ist, wie manches Lehrercollegium an Schullehrerseminaren beweist, an sich kein Hindernis für ein harmonisches Zusammenwirken, sie kann im Gegentheil dasselbe bedingen, wie verschiedene Töne die Tonharmonie; trennend und störend wird sie nur wirken, wenn sich die Bildung mit Elementen vermischt, die nicht dazu gehören, wie Stolz und Hochmuth, oder wenn sie eine so niedere Nummer hat, daß sie den Namen gar nicht mehr verdient. Ein anderes Verhältnis verursacht nicht selten Spaltung und zieht oft eine tiefe Kluft zwischen den Lehrern: es ist der Unterschied zwischen Studirten und Nichtstudirten. Aber wenn die Studirten durch ihre Universitätslaufbahn, die Nichtstudirten durch das praktische Leben das erlangt haben, was für jeden einzelnen das Hauptziel alles Anleitens und Studirens ist, wahre Bildung, so wird die Verschiedenheit der Wege, welche dazu geführt haben, gewiß keine Störung in ihren collegia-

lichen Beziehungen herbeiführen. Im Leben gilt ja ohnehin der Mann das, was er leistet. Kindische Eiferüchteleien werden am leichtesten über Bord geworfen, wenn sich jeder frischweg auf den Standpunct stellt, nur das ganz und recht sein zu wollen, was er ist und sein kann.

Auch die Verschiedenheit der religiösen und leider auch der politischen Standpuncte ist nur zu sehr geeignet, tiefgehende Scheidungen in einem Collegium zu erzeugen. Die Folgen für die Schule können wenigstens vermindert werden, wenn mit den verschiedenen Ansichten gewissenhafte Berufstreue verbunden ist. Dann wird man nicht ruhen, bis man sich jedenfalls über die Punkte vereinigt hat, welche unter allen Umständen festgestellt werden müssen, wenn eine Schule gedeihen soll. Principienfragen, welche dieselbe nicht unmittelbar berühren, kann das Lehrercollegium bei Seite liegen lassen. Wenn indessen die Persönlichkeiten derart wären, daß die Erörterung solcher Fragen zu Resultaten führen oder wenigstens ohne Erbitterung stattfinden könnte, so würde die Verschiedenheit der Ansichten sogar wohlthätige Folgen haben; sie würde ein geistiges Ferment in dem Collegium bilden, erregend beleben, aber nicht feindlich trennen.

Außer den genannten Schwierigkeiten, welche in allen Lebenskreisen störend wirken, muß es aber noch andere geben, welche die Einigkeit unter den Lehrern besonders gefährden, da ihnen vorzugsweise der Vorwurf geringer Geselligkeit und Collegialität gemacht wird. Die Erklärung liegt vielleicht in folgenden Umständen. Die gesellige oder Weltbildung der Lehrer ist von jeher fast sprüchwörtlich gering gewesen und wird es im allgemeinen auch bleiben; denn es fehlt ihnen an Zeit, an Mitteln und sehr häufig auch an Gelegenheit für dieselbe. Sie haben größtentheils immer eine Art Zwischenstellung unter den bürgerlichen Kreisen behauptet und als ganzer Stand, trotz aller Wichtigkeit, die man der Erziehung der Jugend beilegt, doch nie eine besondere Geltung erlangt. Der Mangel an allgemeiner geselliger Bildung macht sich natürlich auch in ihrem Verkehr unter einander auf eine nachtheilige Weise fühlbar. Dazu kommen aber noch andere störende Elemente. Zunächst ist hier zu erwähnen die eigenthümliche Stellung, die der Lehrer in der Schule einnimmt. Da ist er mit oft sehr beschränkten Mitteln eine Auctorität; seine Entscheidungen sind maßgebend, er ist den Schülern gegenüber fast infallibel. Diese Bedeutung kann er natürlich nirgends sonst haben, er wird sich daher sowohl unter seinen Collegen, als in andern Kreisen aus seinem natürlichen Element herausgerissen fühlen und deshalb leicht eine gewisse Blödigkeit und Unbeholfenheit zeigen neben einem nicht geringen Selbstgefühl; es wird sich eben deswegen auch häufig eine große Empfindlichkeit bei ihm offenbaren, die auf tausendfache Weise sich verletzt finden kann, wo andere Menschen gar nichts arges sehen. Dazu kommt dann noch die dem Lehrstand eigenthümliche Pedanterie, denn der Lehrer muß da nothwendig auf viele kleine und kleinliche Dinge mit Ernst achten. Alle diese Charakterzüge sind lauter ungesellige Eigenschaften, mehr geeignet, die Lehrer auseinander- als zusammenzuführen, wenn nicht schon das allgemeine Naturgesetz, daß sich Gleichartiges abstößt, seine Wirkung thäte. Sie suchen deshalb ihr geselliges Bedürfnis häufig in andern und namentlich in solchen Kreisen zu befriedigen, wo sich jeder nach Belieben gehen lassen kann. Daß sie nun auch Gesellschaften von Nichtlehrern besuchen, ist sogar sehr zu wünschen; aber im höchsten Grade beklagenswerth muß es erscheinen, wenn der Mittelpunct ihres Verkehrs ganz außerhalb ihres Berufskreises liegt. Die angegebenen Schwierigkeiten sind nicht unüberwindlich, jedenfalls könnten sie gerade durch collegialische Geselligkeit sehr vermindert werden. Wie viele tüchtige, gebildete und auch lebenserfahrene Männer giebt es nicht unter dem Lehrstand, die vollkommen befähigt sind, den Verkehr unter den Collegen ebenso angenehm als fruchtbringend zu machen. Um dies wirklich zu erreichen ist ja nicht weiter erforderlich, als daß man die dringende Nothwendigkeit eines einheitlichen Geistes und Wirkens einseht und den guten Willen hat, unverdrossen und beharrlich Hand ans Werk zu legen.

Lehrerconferenzen, Lehrerconvent. Theils um die dem Lehrercollegium als solchem zustehenden Rechte auszuüben, theils um allgemeine Schulangelegenheiten zu berathen und die Einheit des Unterrichts und der Erziehung zu wahren, auch wohl zur eigenen pädagogischen Fortbildung versammeln sich die Lehrer von Zeit zu Zeit in Conferenzen (Conventen, Synoden). Sie sind für das Gedeihen einer Anstalt

von höchster Bedeutung. In den Conferenzen bethätigen sich die Lehrer als Collegium; sie stellen dem durch den Vorstand vertretenen monarchischen Princip ein republikanisches gegenüber; sie sind endlich der naturgemäße Ort, wo der jüngere Lehrer die Erfahrungen der älteren benützen, der ältere gegen das Alleinstehen gesichert werden soll. Auch die rechte Stellung des Vorstandes wird vielfach durch die Lehrerconferenzen bedingt.

Die Conferenzen sind entweder regelmäßige oder werden von dem Vorstand (bei gewöhnlichen Volksschulen dem Ortschulinspizer) bei vorkommenden Fällen berufen. Versammlungen der ersteren Art sind wenigstens am Anfange, in der Mitte und am Schlusse des Schuljahrs zu halten. Diese Conferenzen sollten nicht ausfallen, selbst wenn kein wichtigerer Berathungsgegenstand vorzuliegen scheint.

Die außerordentlichen Lehrerconferenzen sind von dem Vorstand zu berufen, der es in seinem Interesse finden wird, es nicht zu selten zu thun. Er wird zwar nicht immer, aber doch je und je sich einer Gefährdung seines Ansehens aussetzen, wenn er es dahin kommen läßt, daß man die Berufung einer Lehrerversammlung von ihm verlangt.

Die Gegenstände, die der Lehrerconferenz jedenfalls vorgelegt und ihrer Beschlußfassung unterstellt werden sollten, sind in dem Artikel Lehrercollegium aufgeführt. Außerdem wird es in manchen Fällen passend sein, wenn über die Anordnung der Prüfungen und Schulfeierlichkeiten in der Conferenz berathen wird. Endlich werden derselben die das Ganze betreffenden Verordnungen und Erlasse der vorgesetzten Behörden mitzutheilen und je nach Umständen über den Gegenstand derselben, sowie auch über gemeinschaftliche Eingaben oder Bitten an die Behörden Berathungen zu pflegen sein.

Der Stichtscheid bei Stimmgleichheit steht wohl überall dem Vorstand zu. Aber wie soll es gehalten werden, wenn die Mehrheit einen seiner Ansicht zuwiderlaufenden Beschluß faßt? Da nicht das Lehrercollegium, sondern der Vorstand die äußere und moralische Verantwortung für den Zustand der Lehranstalt trägt, so ist es billig, wenn ihm insgemein das Recht zusteht, in solchen Fällen unter Vorlegung des Sitzungsprotokolls die Entscheidung der höheren Behörde einzuholen, bis zu deren Eintreffen die Anordnung der Behörde in Geltung bleibt. Daß aber jeder besonnene Vorstand seine Zustimmung zu einem Beschlusse des Lehrercollegiums nur selten verweigern wird, folgt von selbst aus der Bedeutung, die für den Vorstand die Harmonie mit seinen Lehrern hat.

Nicht immer werden die Lehrerconferenzen einen bestimmten Beschluß zu fassen haben; oft dienen sie nur zu freiem Austausch der Gedanken, bald über Lehrgegenstände und die Art ihrer Behandlung, bald über die Würdigkeit einzelner Schüler. Das Letztere gebietet sich überall, wo es die Lehrer mit der Wohlfahrt der ihnen anvertrauten Jugend ernst nehmen, von selbst, Besprechungen über die Methode werden gerade bei Volksschullehrern den vornehmsten Gegenstand ihrer Berathung auszumachen pflegen. Zwar möchte es scheinen, daß mündliche Berathungen durch die eingehende Besprechung, welche Gegenstände dieser Art in pädagogischen Schriften finden, überflüssig werden, aber jedermann weiß, wie das Wort weit tiefen Eindruck macht und weit mehr anregt, als die oft flüchtige Lectüre.

Dagegen möchte es ebenso ungeeignet als unklug zu nennen sein, wenn Vorstände Conferenzen benützen, um tadelnde Bemerkungen über die Methode einzelner Lehrer anzubringen, oder überhaupt auf Mißbräuche bei einzelnen hinzuweisen. Es gehört nichts in die Lehrerconferenzen, was nur für einzelne Mitglieder des Collegiums Interesse hat, oder von dem nur einige im Stande sind, sich genaue Kenntniß zu verschaffen.

Wesentlich bedingt wird der Nutzen der Lehrerconferenzen durch die Einwirkung des Vorstandes derselben. Hier ist der Ort, wo sich sein persönlicher Werth vorzugsweise bewähren muß, indem er einerseits die Idee der Anstalt mit Kraft vertritt und in dem Bewußtsein des Collegiums zur Geltung bringt, andererseits der Mannigfaltigkeit individueller Anschauungen weise Rechnung trägt und sie zum allgemeinen Besten nutzbar macht.

Ueber das Resultat der Lehrerconferenz und die darin gefaßten Beschlüsse ist ein

Protokoll aufzunehmen. Jedoch darf dieses nicht bloße Inhaltsanzeige sein, sondern muß den Gang der Verhandlung nebst den Gründen des gefaßten Beschlusses darstellen.

Lehrerin. An Mädchenschulen, ja selbst an gemischten Schulen unterrichten bereits Tausende von Lehrerinnen; aber noch immer wird darüber gestritten, ob Lehrerinnen an den Schulen angestellt werden sollen oder nicht. Namentlich bei uns in Deutschland lassen sich, besonders aus pädagogischen Kreisen, noch immer Stimmen genug dagegen vernehmen. *) Um nur von Neuern zu reden, erwähnen wir G. Baur, der jedoch in der neuesten, dritten Ausgabe seiner „Grundzüge der Erziehungslehre“ gegen die Verwendung von Lehrerinnen bei Knaben in der Periode der Kindheit, bei Mädchen auch in den obern Classen, wenn sie nicht zu stark besetzt sind und die Lehrerin nur in einzelnen Fächern unterrichtet, keine Einwendung erhebt, dagegen für die oberste Leitung einer Schule und für Fächer, welche größere wissenschaftliche Durchdringung und Uebersicht erfordern, männliche Erzieher verlangt. Palmer (Ev. Pädagogik) will Lehrerinnen nur in Anstalten, die noch nicht Schulen sind, sehen. „Wo es sich aber ums Lernen handelt,“ sagt er, „da ist das straffere, consequentere Auftreten des Mannes, da ist sein objectiveres Verhalten zum Lehrgegenstande schlechthin nothwendig.“ „Sobald das Weib in öffentlicher Schule als Lehrerin auftritt, tritt sie hiermit ins öffentliche Leben heraus, was sie in activer Weise nicht soll, was sie nicht kann, ohne ihren weiblichen Charakter irgendwie zu alteriren.“ Dieser Ansicht ist Bormann, der bekannte Lehrer der Lehrerinnen mit folgenden Worten entgegengetreten: „In Sachen wie diese entscheidet die Erfahrung und wer, wie Referent, in seinem Leben Hunderte von Lehrerinnen gebildet, ihre Wirksamkeit beobachtet und den Segen wargenommen hat, den sie stiften und empfangen, der kann in den angeführten Behauptungen nur den Ausdruck eines mehr auf weite Verbreitung als auf innere Gründe sich stützenden Vorurtheils erblicken.“ — Wir könnten den Gegnern des Instituts der Lehrerinnen namentlich noch Bencke (Erziehungslehre), den Vertheidigern Niemeyer (Grundsätze der Erziehung) und Curtman (Reform der Volksschule) anreihen. Doch — sprechen wir unser eigenes Urtheil aus, das in der Hauptsache mit Baur übereinstimmt.

Der Einfluß, welchen in der Familienerziehung die Mutter neben dem Vater auf die Kinder ausübt, das Ueberwiegen ihres Einflusses bei der Erziehung der Mädchen, die Hingebung des Weibes, ihr gesunder, im Augenblicke das Richtige treffender Verstand, ihr reges und inniges Gefühl für alles Gute und Schöne, ihre unermüdlische, keine Beschwerde scheuende Ausdauer, ihr unbefangener religiöser Sinn, dies alles sind Gründe für die Befähigung des Weibes zum Berufe einer Lehrerin, die schwer genug ins Gewicht fallen, wenn man an die erziehende, gemüthsbildende Aufgabe des Unterrichts denkt. Wenigstens muß diese Befähigung für diejenige Sphäre der Lehrthätigkeit anerkannt werden, in welcher das erziehliche Moment überwiegt, für den ersten Elementarunterricht. Wir haben jedoch nur den Elementarunterricht der Mädchen im Sinne und zwar nicht bloß darum, weil beim Knaben in dem Alter, in welchem er in die Schule tritt, schon die Erziehung zum Manne beginnen muß, sondern auch mit Rücksicht darauf, daß die Lehrerin im Interesse ihrer Weiblichkeit nicht zu denjenigen Kraftmitteln greifen darf, welche das unbändige Wesen des Knaben bedingt. Diese letztere Rücksicht ist es auch, welche uns leitet, wenn wir Lehrerinnen von frequenten Classen ausschließen. Läßt sich auch eine kleinere Schaar mit weiblicher Milde regieren, so verlangt doch die Regierung einer zahlreichen Classe männliche Kraft und Straffheit. Daß wir die Verwendung der Lehrerinnen in gemischten Classen principiell nicht wünschen, versteht sich nach dem Gesagten von selbst; factisch stellt sich jedoch das Urtheil der Erfahrung nicht ganz ungünstig. — Während wir kein Bedenken tragen würden, einer Lehrerin eine nicht zahlreiche Elementarclassen einer Mädchenschule ausschließlich zu übertragen, will es uns nicht zweckmäßig erscheinen, eine Dame zur Hauptlehrerin einer höheren Classe

*) Sie beziehen sich aus nahe liegenden Gründen nicht auf die Lehrerinnen in weiblichen Handarbeiten. Auch in unserem Artikel wird von diesen abgesehen.

zu machen. Hier würde sie sowohl in der Disciplin als auch im Unterrichte eine mehr für Männer geeignete Aufgabe zu lösen haben. Eine ihr viel entsprechendere Stellung wird sie in einer solchen Classe finden, wenn sie nur als Lehrerin eines den Schülerinnen lieben Faches erscheint und wenn sie neben den mitwirkenden Männern als Vertreterin zarter Weiblichkeit auftritt.

Aber auch gegen diese eingeschränkte Beschäftigung von Lehrerinnen an Mädchenschulen sollen eine Menge von Erfahrungen sprechen. Man tadelt die Reizbarkeit, den Eigensinn und die Launenhaftigkeit an der einen Lehrerin, den Mangel der Consequenz an einer andern, die Unfähigkeit, sich in eine neue Methode zu finden, bei einer dritten, die dem Lernen so schädliche Oberflächlichkeit bei einer vierten, die übermäßige Anstrengung der jugendlichen Kräfte bei einer fünften; man spricht von der Kenntnissbeibringung, die eine sechste an die Stelle des Unterrichts setzt, und von den unzureichenden Kenntnissen einer siebenten. Alle diese Vorwürfe sollen auf Erfahrungen beruhen; aber diese Erfahrungen sind so vereinzelt und zufällig gemacht, daß durch sie die planmäßigen Erfahrungen des einen Vormann, die in neuerer Zeit mehr und mehr auch in andern Ländern bestätigt werden, nicht aufgehoben werden können. Was die einzelnen, eben zusammengestellten Vorwürfe anlangt, so wollen wir auf den ersten mit Curtman antworten: „In dem Maße, wie das Publicum aufhört, geringschätzig auf den ehelosen Stand herabzublicken, wird auch die Freudigkeit der Lehrerinnen wachsen.“ — Was den Vorwurf des Mangels an Consequenz anlangt, so sollte zwar die Consequenz ein Hauptvortug des männlichen Denkens und Handelns sein; aber so wenig wie sie es immer ist, ebenso wenig läßt sich von allen Frauen behaupten, daß ihnen diese Consequenz abginge. Dazu kommt, daß der feine Tact, mit dem gebildete Frauen das Richtige im einzelnen zu treffen wissen, bei der Thätigkeit des Lehrens, in der es meist gerade auf augenblickliches, rasch entschlossenes Handeln ankommt, gewiß oft von größerem Werthe ist, als ein ängstliches Halten auf Consequenz, auf die häufig die pedantischen Lehrer am meisten geben. — Noch viel einfacher aber ist die Antwort auf die übrigen der oben erwähnten Vorwürfe. Sie reduciren sich auf den Vorwurf mangelhafter Vorbildung fürs Lehramt. Man sorge nur dafür, daß bloß solche Lehrerinnen angestellt werden, die entsprechend vorgebildet und vorgeübt sind, und man wird sich überzeugen, daß ein dem gebildeten Mittelstande angehöriges Mädchen wenigstens ebenso bildungsfähig ist, wie die meisten ins Seminar eintretenden Präparanden.

Es bedarf noch der ausdrücklichen Erörterung der Frage, ob die Leitung einer Schule weiblichen Händen anvertraut werden dürfe. Das Weib soll im Kleinen treu sein; so richtig es das Einzelne zu beurtheilen vermag, so wenig ist es geeignet, die allgemeinen Grundsätze aufzustellen. Die übergeordnete Stellung zu den Lehrern der Anstalt ist bei den Vorsteherinnen entweder gar nicht vorhanden oder sie erinnert sehr widerwärtig an das, was man Emancipation der Frauen nennt. Der Vorsteher einer Schule hat ferner die Schule dem Publicum gegenüber zu vertreten, und gerade dadurch wird seine Stellung zu einer öffentlichen in weit höherem Maße als die eines bloßen Lehrers. Schon das allein sollte Frauen von der Leitung einer Schule zurückhalten, selbst wenn sie die dem Manne eigenthümliche Fähigkeit, sich in mannigfaltige fremde Verhältnisse zu finden, besäßen.

Lehrerprüfung, s. unter Prüfung.

Lehrervereine. Wir verstehen darunter organisirte freie Vereinigungen von Lehrern mehrerer, möglicherweise auch verschiedener Schulen, im Gegensatz von amtlich organisirten Vereinigungen von Lehrern, wie Lehrercollegien oder Schulcommissionen, auch im Gegensatz zu Lehrerversammlungen, welcher Begriff nur die örtliche Zusammenkunft von Lehrern bezeichnet, ohne eine organisirte Vereinigung vorauszusetzen, endlich im Gegensatz von Schulvereinen, Vereinigungen in Schulangelegenheiten, welche sich nicht auf Mitglieder des Lehrstandes beschränken.

Bei der Ausbreitung, welche das Vereinswesen auf allen Gebieten des öffentlichen und socialen Lebens gewonnen hat, kann es nicht auffallend erscheinen, wenn auch auf dem Gebiete der Schule Vereine sich bilden. Es fragt sich nur, ob von denselben für die Sache des Unterrichts und der Erziehung eine wesentliche Förderung zu erwarten ist. Diese Frage nun müssen wir entschieden bejahen. Einmal erscheinen diese Vereine

als ein vortreffliches Mittel, die Fortbildung der Lehrer zu fördern. Hierzu dienen die mündlichen Verhandlungen über die Angelegenheiten der Schule, welche bei den regelmäßigen Zusammenkünften stattfinden. Der lebendige Austausch über Gegenstände der Schulwissenschaft, der Methode und Disciplin, über pädagogische Erfahrungen muß nothwendig die Anschauung des Einzelnen bereichern und berichtigen. Dazu kommen die Vorträge, welche bei solchen Gelegenheiten gehalten werden, sammt den Debatten, welche daran sich anknüpfen. Wenn auch häufig durch diese Besprechungen kein greifbares Ergebnis herbeigeführt wird, so wird doch eine reiche Saat ausgestreut; es fehlt nicht an Bemerkungen und Andeutungen, welche auf einem guten Grunde reichliche Früchte tragen können. Nicht minder wichtig für diesen Zweck ist das gemeinsame Halten von wissenschaftlichen und pädagogischen Zeitschriften, das in der Regel von solchen Vereinen ausgeht. Diese Momente fallen um so mehr ins Gewicht, je mehr der einzelne Lehrer in der Diaspora lebt, je schwerer es ihm somit wird, mit Collegen sich auszutauschen und eine ununterbrochene Verbindung mit den Erzeugnissen der Literatur zu pflegen. Eine natürliche Folge solcher Vereine ist auch da und dort die Herausgabe eigener Zeitschriften, Correspondenzblätter gewesen, in welchen die Teilnehmer ihre Erfahrungen, Urtheile und Ansichten niederlegen und aus welchen sie wiederum Zuflüsse für ihre eigene Weiterbildung erhalten. So erscheinen in Württemberg für das Volksschulwesen verschiedene zum Theil aus solchen Vereinen hervorgegangene Blätter. Die wohlthätige Wirkung der Lehrervereine in dieser Richtung steht somit außer Zweifel.

Diese Lehrervereine geben aber weiter auch Gelegenheit, die äußeren Verhältnisse der Schule zu besprechen. Wir rechnen dahin die Fragen über Schulaufsicht und Schulregiment, über Besetzung der Lehrstellen, über die Gehalts-, Pensionsverhältnisse, Alterszulagen, über Schulgelder, Nebenämter, Schullocale. Eine freie Besprechung dieser Gegenstände im Kreise von Schulmännern kann nur zur Förderung der gemeinsamen Sache der Erziehung und des Unterrichts dienen. Es mögen da freilich oft unberechtigte Ansprüche hervortreten und unüberlegte Ansichten auftauchen, aber es werden auch Verhältnisse geklärt, Differenzen ausgeglichen, Vorurtheile berichtigt. Entschiedene Nothstände machen sich mit ihrem ganzen Gewicht geltend. Wiederholte Petitionen, welche von solchen Vereinen ausgehen, müssen bei den Entschliefungen der Regierung bedeutend in die Waagschale fallen.

Ein Element der Bewegung wird allerdings durch solche Vereine im Gebiet des Schulwesens erzeugt. Allein Bewegung muß überall sein, wo nicht Stagnation eintreten soll. Eine wohlgesinnte und aufgeklärte Regierung hat solche Bewegung nicht zu scheuen und wird dieselbe jederzeit innerhalb der richtigen Grenzen zu halten wissen. Ihr selbst muß es Gewissenssache sein, den Dingen überall auf den Grund zu sehen und jede Belehrung, welche sie auf dem Wege ehrlicher und offener Mittheilung erhält, muß ihren Wünschen entgegenkommen. Daher halten wir es auch für wünschenswerth, wenn die Regierung sich zu solchen Vereinen aufmunternd, fördernd, berathend verhält, für unerläßlich aber, daß sie von jedem Zwange und jeder Bevormundung absteht und sich in die Verhandlungen nicht amtlich einmischet. Diese Vereine verlieren ihren wahren Charakter, sobald sie befohlen werden.

Lehrervereine aller Art bestehen durch ganz Deutschland, theils in großem Maßstabe und allgemeiner Ausdehnung, theils beschränkt auf kleinere Bezirke oder bestimmte Kategorien von Lehrern, Volksschullehrer, Reallehrer, Gymnasiallehrer, Directoren &c. Es erscheint angemessen, daß die verschiedenen Kreise ihre Sonderangelegenheiten für sich besprechen und behandeln, daß sie sich aber auch wieder erweitern und ihren Zusammenhang mit andern nahe liegenden Gebieten pflegen.

Lehrerverfammlungen. Versammlungen von Lehrern können nach Ursprung, Aufgabe, Zweck und Ziel, nach innerer und äußerer Organisation verschieden sein. Es fragt sich dabei, ob sie als Bestandtheil eines Gesamtschulorganismus geboten oder empfohlen oder ob sie aus freiem Entschluß der Teilnehmer hervorgegangen sind; ob die Theilnahme beschränkt ist auf Lehrer einer Provinz, eines Landes, einer Nation, oder sich erstreckt auf Lehrer verschiedener Länder und Nationen, auf Lehrer einer, verschiedener oder aller Kategorien u. s. w.

Lehrerverfammlungen kleinerer Umkreise, wie sie gegenwärtig in den verschiedensten

Gauen des deutschen Vaterlandes bestehen, können wegen der festeren Gestaltung und berechneteren Thätigkeit kleinerer Vereine unmittelbarer und segensreicher wirken als die größeren. Indem sie sich in engeren localen Grenzen halten und sich um einen festen Mittelpunkt und Kern bilden, erhalten sie dadurch die Fähigkeit und Leichtigkeit, auf einem bekannten und öfters erprobten Terrain solche Besprechungen anzustellen, von denen, weil sie in einem inneren Zusammenhang stehen, ein wahrhafter Fortschritt und Gewinn zu erwarten ist. Sie können zu eng befreundeten Kreisen von Fachgenossen werden, die sich mit gegenseitigem Vertrauen und der unbefangenen Offenheit über die Interessen des Unterrichts im allgemeinen und über ihr persönliches Wirken insbesondere aussprechen. Der Austausch von praktischen Erfahrungen, die bei der Durchführung verschiedener Schulorganismen gewonnen sind, schützt die Teilnehmer vor mancherlei Experimenten, deren Sisyphus-Arbeit sonst selten erspart wird, am wenigsten dem Lehrer, der es mit seiner praktischen Fortbildung ernstlich meint.

Was größere Lehrerversammlungen betrifft, so hat Herbart keine großen Hoffnungen auf solche gesetzt. Er sagt (Werke XI. S. 415—418), es sei dem Wachsthum der pädagogischen Wissenschaft gefährlich, wenn viel über Pädagogik geplaudert werde. In der Demokratie und bei Revolutionen frage man viele nach ihrer politischen Meinung; darum erhebe sich die Willkür und die Einbildung statt der gesunden Ueberlegung. In den Wissenschaften und so auch in der Pädagogik sei kein Raum für die Willkür. Die pädagogische Discussion könne nur dann Nutzen gewähren, wenn erstlich Principien allgemein zugestanden seien, von welchen aus die Gründe entwickelt und geprüft werden können, Principien theils über die Endabsicht der Erziehung und des Unterrichts und über den Zweck der Stiftung der Schulen, die von tieferen Principien über den Werth des Menschen, den Beruf des Bürgers abhängen, theils über die Bildungsamkeit des Menschen; wenn nur diejenigen eine Stimme verlangen, welche pädagogische Erfahrung haben und zwar gemacht an verschiedenen Altersstufen, an lange beobachteten Subjecten und mit Rücksicht auf die verwandten Möglichkeiten neben dem Wirklichen; wenn nicht mehrere disputiren, als sich einander gegenseitig hinreichend erklären können („Wenn die Zahl so groß ist, daß entweder einer vorlaut werden muß, oder jeder nur wenige Worte reden darf, damit andere auch zum Worte kommen: so entstehen Misverständnisse aus den ungenügenden Aeußerungen und Verdruß über falsche Auslegungen, welche zu berichtigen man nicht Zeit hat“); endlich wenn die Besprechung gründlich genug geführt werde, damit die Materie erschöpft werden könne.

Daß Herbart kein unebener Prophet gewesen ist, hat die Geschichte größerer Lehrerversammlungen seit 2 Jahrzehnten nicht nur einmal bewiesen. Lehrreich ist insbesondere die bewegte Geschichte der von dem allgemeinen deutschen Lehrerverein ins Leben gerufenen Versammlungen. Zu dessen Bildung war von Dresden aus die Einladung ergangen an alle deutschen Lehrer und Jugenderzieher „ob Ihr dem Kindlein in der Bewahranstalt die ersten Laute seiner Muttersprache lehrt oder ob Ihr mit Eurem gereiften Jünglinge den Homer und Cicero leset; ob Ihr dem Knaben das ABC aufschließt oder den Jüngling in die heiligen Hallen der Wissenschaft einführt; ob Ihr Gelehrte oder Berufsmänner bildet; ob Ihr an den erschienenen oder an einen zukünftigen Messias glaubt; ob Ihr römisch- oder deutschkatholisch Euch nennt; ob Ihr einer strenggläubigen oder freien Gemeinde angehört;“ er wurde im Herbst 1848 zu Eisenach constituirte. Dort wurde sein Zweck dahin formulirt: a) Förderung der Nationalbildung sämmtlicher Jugend deutscher Nation durch Gründung und Fortbildung einer wahrhaft deutschen Volksschule, und zu dem Behufe b) Verbrüderung aller Lehrer der verschiedenen Schulen Deutschlands. Seine Geschichte faßt sich in das schiller'sche Motto: „Von der Parteien Gunst und Haß — und Haß und Gunst — verwirrt, Schwankt sein Charakterbild in der Geschichte.“ Sein wohlgegliederter Organismus mit einem leitenden Ausschusse des in den jährlichen Gesamtversammlungen gewählten Vororts an der Spitze, der mit den Ausschüssen von Landesvereinen in stetem Verkehr stand, mit einer allgemeinen deutschen Schulzeitung als dem stehenden Mittelpuncte aller Vereinsangelegenheiten, mit einer Beschlusfassung der Deputirten aller Landesausschüsse in Vereinsangelegenheiten erregte bald das Mißtrauen der Regierungen, welche mit einem Verbote des Vereins in einzelnen deutschen Staaten vorschritten. In Preußen erfolgte das Verbot durch Circularverfügung (vom 1. Februar 1854) zu einer

Zeit, wo der Verein als solcher thatächlich aufgehört hatte und nur die jährlich wiederkehrenden allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen davon übrig geblieben waren. Die Theilnahme an denselben wurde in Preußen durch Ministerialverfügung vom 5. Juli 1860 den Lehrern wieder gestattet, und ist auch sonst jetzt nirgends mehr behindert. Und 1862 konnte die „Encyclopädie“ über die Versammlungen folgendes Urtheil fällen: „Der Zweck derselben erweist sich jetzt als ein höchst anerkannter, meistens auf die Pädagogik und Didaktik der Volksschule gerichteter, und die befürchteten Ausschreitungen werden vermieden. Die diesjährige dreizehnte Versammlung ist im Juni zu Gera abgehalten worden unter verdienter lebhafter Theilnahme, die sich bei dem dieselbe beherrschenden Geiste voraussichtlich immer mehr steigern wird. Manche Regierungen haben, wie die österreichische, neuerdings diesen Versammlungen durch Abordnung von Deputirten ihre besondere Theilnahme zu erkennen gegeben.“ Seitdem freilich haben sich die Versammlungen in anderer Richtung entwickelt und ernste Männer von der in unserem Handbuch vertretenen Gesinnung konnten sie nicht ohne Besorgnis beobachten. Die Berichte über die Versammlung zu Berlin (1869), zu Wien (1870) mit den Ausfällen über das Muckertum, Junkertum, Gottesgnadenthum, über die Unvereinbarkeit der Theologie mit der Pädagogik, dann zu Hamburg (1872), zu Breslau (1874) mit den Anklängen an das socialdemokratische „den Himmel lassen wir den Spazier“ scheinen die Befürchtungen des trefflichen Stockmayer (Wirtt. Schulwochenblatt 1869, Nr. 1) mehr und mehr zu bestätigen. Wir enthalten uns jedoch näher darauf einzugehen, von der Ansicht geleitet, daß manches bei solchen Gelegenheiten gesprochene Wort nicht so schlimm gemeint ist, als es den Anschein hat, und daß sehr, sehr viele, welche sich von dem Brausen der Beifallsrufe mit fortreißen ließen, sich die Sache daheim doch kühl zu überlegen pflegen.

Lehrerwahl. (Vgl. den Art. Anstellung.) — Die berufensten Auctoritäten vertheidigen das Princip, daß die Staatsschulbehörde allein über die Besetzung aller Lehrerstellen zu entscheiden habe, als allein den Interessen der Schule vollständig entsprechend. Mit diesem Princip streitet ein anderes ebenso wohl berechtigtes, das der Selbstverwaltung der Gemeinden. Es ist also eine Verständigung zu suchen, wobei vor allem das Mißtrauen der Schulinteressenten gegen einander aufzugeben ist.

Die grundrechtliche Mitwirkung der Gemeinden (Deutsche Grundrechte §. 26) wird entweder als ein Recht derselben aufgefaßt, aus mehreren von der Staatsschulbehörde ihr präsentirten Candidaten zu wählen, oder als das Recht, ihrerseits der Staatsschulbehörde einen oder mehrere Candidaten zur Auswahl zu präsentiren, oder endlich als das Recht der unbeschränkten Wahl aus Anstellungsberechtigten, wobei der Staatsschulbehörde die Bestätigung vorbehalten bleibt. Für den ersten Modus sind in der Regel die Lehrer, wenn einmal eine Mitwirkung zugestanden werden muß; denn noch lieber wollen sie das unbeschränkte Anstellungsrecht der Schulbehörde beibehalten, da sie sich in deren Schutz sicherer, ihren Stand gehobener, die Schule geförderter sehen. Für den zweiten Modus erklären sich auch wohl Lehrer, wie die in großen Städten, wo derselbe seit langer Zeit üblich ist. Diesen Modus, wofern nicht ein Candidat, sondern mehrere präsentirt werden müssen, geben auch noch die Behörden zu, indem sie in der ihnen verbleibenden Befugnis der Wahl und Bestätigung ein ausge dehntes Verwerfungsrecht eingeschlossen sehen. Die Gemeinden, wenn sie überhaupt ein Wahlrecht beanspruchen, werden ein möglichst unbeschränktes Wahlrecht wollen, indem sie nicht begreifen, daß bei allen den Einrichtungen, welche ein wesentlich allgemeines staatliches Interesse tragen, die Selbstverwaltung der Gemeinden eine Begrenzung durch die Möglichkeit der Einwirkung der Staatsbehörden erleiden muß. Die Schule aber gehört zu den Gemeindecinrichtungen zweifellos, welche ein staatliches Interesse tragen. Beschränkt man das Wahlrecht der Gemeinden auf die Wahl aus Anstellungsberechtigten, so bleibt allerdings dem Staate eine bedeutende Mitwirkung gesichert, denn die Anstellungsberechtigung wird von ihm ertheilt. Aber das genügt nicht. Der Staat muß die Möglichkeit eines geregelten Vorrückens der Lehrer (als Bürgschaft für Gewinnung eines tüchtigen Lehrstandes), eines angemessenen Vorbereitungsdienstes der Lehrer, er muß die Unmöglichkeit sichergestellt sehen, daß eine Schulstelle ohne Bewerber, also ohne Lehrer verbleibe. Erst wenn ihm diese Sicherung gegeben, kann er sich auf den zweiten und dritten der oben erwähnten modi einlassen, welche ohnehin nicht so

weit von einander abstehen, als es auf den ersten Blick erscheint. Der erste Modus muß aber dann ganz aufgegeben werden, weil er die Mitwirkung der Gemeinden thatsächlich illusorisch macht. Illusorisch wird auch jede Mitwirkung der Gemeinde, wenn die Staatsbehörde ein Recht der unbedingten Verwerfung behält.

Hat die Gemeinde der Staatsbehörde einzelne Individuen aus der Zahl der Anstellungsberchtigten vorzuschlagen, so übt sie bereits eine unbeschränkte Wahl aus den letzteren aus, nur daß sie dieselbe auf mehrere erstrecken muß, was eine gewisse Garantie für eine gewissenhafte Wahl enthält. Geht man aber von der Voraussetzung aus, daß einer Gemeinde die Aufstellung von mehreren ihr gleich geeignet scheinenden Individuen immer viele Schwierigkeiten machen wird, und daß sie durch Aufstellung mehrerer minder tüchtigen und für die Stelle minder passenden Candidaten neben einem besonders tüchtigen und von ihr gewünschten schon ein unbeschränktes Wahlrecht aus Anstellungsberechtigten ausübt, so dürfte auch dieses letztere zu gestatten sein, zumal wenn die Staatsschulbehörde ihrer Pflicht eingedenk bleibt, geeigneten Falles durch Vorstellungen und Rathschläge daselbe zu thun, was sie früher durch Befehle gethan hat. Man darf nie vergessen, daß das Anstellungsrecht der Schulbehörde eine schwere Pflicht in sich schließt, deren zufriedenstellende Ausübung um so zweifelhafter wird, je mehr sich die Behörde auf die Berichte der Unterbehörden zu stützen hat und nicht nach eigener Kenntniß der Individuen vorgehen kann.

Die Wahl der Lehrer durch die Gemeinden kann also unter gewissen Bedingungen und Voraussetzungen zugegeben werden, aber nimmermehr eine in allen Beziehungen unbeschränkte mit ihren vielgeschilderten Miserabilitäten. Obenan steht die Voraussetzung, daß Anstellung, Pensionirung, Suspendirung, Entlassung und Absetzung der Lehrer vor wie nach ausschließlich von der Staatsbehörde ausgehen und die Bedingungen derselben im Wege der Verordnung geregelt sind; daß die Pensionsverhältnisse der Lehrer gesetzlich geordnet sind; daß eine principielle Regelung aller Schulcompetenzen durch ein Gesetz vorausgegangen und ein Verzeichnis derselben nach Höhe und Emolumenten publicirt ist, daß endlich eine Abänderung der Competenzen nicht ohne ausdrückliche Genehmigung der Staatsbehörde eintreten kann.

Unter den Bedingungen steht obenan, daß ein Wahlrecht nur von denjenigen Gemeinden ausgeübt werden könne, welche ihre Lehrerstelle aus eigenen Mitteln so zu dotiren vermögen, daß ein Lehrer von einem gewissen Dienstalter mit seiner Familie auf derselben sein standesgemäßes Auskommen hat; weiter, daß die passive Wahl auf diejenigen Individuen eingeschränkt bleibe, welche nach ihrem bei der (stets nur schriftlichen) Bewerbung vorzulegenden Qualificationszeugnisse, das allein die Staatsbehörde auf Grund erstandener Prüfungen und bewiesener Dienstführung auszustellen hat, für eine gewisse Kategorie von Stellen die Anstellungsfähigkeit besitzen; drittens, daß das active Wahlrecht nicht etwa der Gesamtheit der stimmberechtigten Mitglieder der Localgemeinde verliehen, sondern in die Hände eines Körpers gelegt werde, in welchem nicht bloß die Ortsgemeinde als solche, sondern ebensowohl die Schul- und die Kirchengemeinde, auch das Patronat als nicht abzuweisende Interessenten der Schule ihre gebührende Vertretung finden; viertens, daß ein möglichst ununterbrochener Fortgang der Schule in jedem einzelnen Falle durch geeignete Verfügung über die schnelle Ausführung des Wahlgeschäfts gesichert werde; endlich, daß der Staatsbehörde die Möglichkeit verbleibe, die jungen Lehrer durch einen von ihr allein abhängigen Vorbereitungsdiens gehen zu lassen, allen Lehrern aber nach einer gewissen Dienstzeit bei Tüchtigkeit und Treue im Dienst ein verhältnismäßig gleiches Vorrücken zu sichern, weshalb ein Staatszuschuß zu den Lehrerbefoldungen bereit zu stellen ist.

Ausführlicher ist über diese Bedingungen und Voraussetzungen, sowie über die ganze Wahlfrage gehandelt in Lauckhards Reform, Pädagog. Vierteljahrschrift VI, 1, 1862, in dem Aufsatz von C. G. Firnhaber: Die Mitwirkung der Gemeinden bei der Anstellung der Lehrer der Volksschule.

Lehrfreiheit. Wir fassen den Begriff hier nach seiner wörtlichen Bedeutung, wornach er die Aufhebung der Schranken auf dem Gebiete des Lehrens in sich schließt und in Parallele gesetzt wird mit den Begriffen Denkfreiheit, Gewissens-, Glaubensfreiheit, Pressfreiheit. Hierbei sehen wir ab von derjenigen Auffassung, nach welcher in dem Worte die Freiheit des Lernens mit inbegriffen wird. In diesem Sinne ist

der Ausdruck „Unterrichtsfreiheit“ gebräuchlich und wir verweisen daher auf diesen Artikel.

Eine unbeschränkte Lehrfreiheit kann auf der Stufe der Lehrthätigkeit, mit welcher wir es zu thun haben, schon um der Grenzen willen nicht eingeräumt werden, welche den verschiedenen Lehranstalten vorgezeichnet sind. Ein Uebergreifen der Volksschule in das Gebiet höherer Lehranstalten ist ebenso unzulässig, als es ein Uebergreifen der Lateinschule in den Kreis höherer Gymnasialclassen wäre. Strebende Lehrer freilich, denen überdies das öffentliche Vertrauen entgegenkommt, finden äußere und innere Veranlassung genug, die ihnen gesteckten Grenzen zu überschreiten, allein es muß hier eine gewisse Selbstbeschränkung verlangt werden. Ungetheilt und unerschläft entwickle jeder „im kleinsten Punkte die höchste Kraft“.

Aber auch innerhalb der äußerlichen Grenzen der Lehranstalten kann die Lehrfreiheit keineswegs als eine unbedingte anerkannt werden. Der Religionsunterricht insbesondere hat sich nach dem kirchlichen Charakter zu richten, welchen jede Anstalt hat. Wo die Schule einen confessionellen Charakter hat, da kann es dem Lehrer nicht zustehen, hievon keine Notiz zu nehmen und sich auf einen freieren Standpunct über die Confessionen zu stellen. Auf dem Gebiete des Elementarunterrichts, auf welchem es sich um Erziehung und Heranbildung zur Reife handelt, würde eine solche Lehrfreiheit die größte Verwirrung in den unreifen Köpfen anrichten und den Eltern höchst anstößig sein. Wo aber die Schule und wo überhaupt der Unterricht einen bestimmt confessionellen Charakter nicht hätte, da hat sich der Lehrer doch jedes Angriffs gegen die in der Schule vertretenen religiösen Gesellschaften zu enthalten und den Glauben des Einzelnen zu respectiren. Ausfälle gegen das Glaubensbekenntnis, welchem der eine oder andere der Schüler sammt den Seinigen angehört, können pädagogisch nur nachtheilig wirken; sie erschüttern entweder den kindlichen Glauben des Schülers und lösen die damit zusammenhängenden Bande der Pietät, oder sie untergraben die Auctorität des Lehrers; nicht selten geschieht beides, indem jene Angriffe wohl den Schüler wankend machen, jedoch nicht gerade überzeugen. Damit soll nicht einem mechanischen Buchstabendienste oder blinden Auctoritätsglauben das Wort geredet werden; aber gewiß ist die Schule nicht der Ort, wo Zweifel erregt, fromme Gefühle vergiftet, traditionelle Pietät untergraben werden soll. Dies ist zunächst für den Religionslehrer gesagt. Es muß aber von allen Lehrern in allen Fächern verlangt werden, daß sie in derselben Weise den positiven Gehalt der bestehenden Confessionen achten und sich weder offen noch verdeckt einen Angriff oder eine Anspielung dagegen erlauben.

Eine besondere Erwähnung verdient aber hier noch der Unterricht in der Geschichte und in den Naturwissenschaften. Wir müssen von unserem Standpuncte aus zunächst die Confessionsschule, und für diese folgerichtig den confessionell gefärbten Geschichtsunterricht verlangen (s. den Art. Geschichte). Aber auch hier schon wird man doch wohl gegenüber von den in der christlichen Gesellschaft eingetretenen kirchlichen Spaltungen einen festen Standpunct einzunehmen und sein Urtheil darüber auszusprechen vermögen, ohne den Schein parteiischer Befangenheit auf sich zu laden. Man wird doch wohl auch von der Reformation im Anfange des sechszehnten Jahrhunderts mit Anerkennung sprechen können, ohne auf der andern Seite die Reformbestrebungen vor der Reformation ungebührlich in Schatten zu stellen und gegen die Reformation der katholischen Kirche ungerecht zu sein, welche in der zweiten Hälfte jenes Jahrhunderts vor sich gieng. Vollends für die Simultanschule müssen wir im Interesse der pädagogischen Zwecke, die unsere Schulen verfolgen, jene Selbstbeschränkung verlangen, welche im Andenken an das Wort des Apostels „es ist euch alles erlaubt, aber es frommt nicht alles“ persönliche Aufwallungen zurückhält, wo sie den Schein der Parteinahme und tendenziöser Darstellung erregen könnten. Der Schüler erhalte den Eindruck von dem geschichtlichen Unterrichte des Lehrers, daß er billig und gerecht zu sein, jedem das Seine nach bestem Wissen und Gewissen zuzutheilen bestrebt ist.

Eine ähnliche Selbstbeschränkung müssen wir von dem Lehrer der Naturwissenschaften in den Kreisen unserer Schulen verlangen. Es kann ihm nicht zustehen, gegenüber von den Anschauungen, welche in den Urkunden des christlichen Glaubens niedergelegt sind, einen negirenden oder polemischen Standpunct einzunehmen. Es handelt sich nun hier hauptsächlich um den Begriff des Wunders. So lange die Re-

ligionslehre auf biblischem Standpuncte steht, muß sie auch Wunder, d. h. Unterbrechungen des gewöhnlichen Naturlaufs durch Erscheinungen annehmen, die immerhin auch gesetzmäßig sind, aber nicht in der Reihe der uns geläufigen Gesetzmäßigkeit liegen. Diese Anschauung darf, wie wir glauben, durch den Unterricht in den Naturwissenschaften in dem Kreis der Schulen, mit welchem wir es zu thun haben, nicht alterirt werden. Wenn also ein Lehrer naturwissenschaftliche Ansichten hegt, welche sich mit jener Anschauung nicht vertragen, so kann ihm die Freiheit nicht zuerkannt werden, diese Lehren in einer Volksschule und ähnlichen Anstalten mittelbar oder unmittelbar vorzutragen. Er würde damit in Conflict gerathen nicht etwa mit einer christlichen Confession, sondern mit allen auf biblischem Grunde ruhenden christlichen Religionsparteien, ja schließlich mit dem tiefsten sittlichen Bewußtsein, das wenigstens durch materialistische Vorstellungen vom Grund aus zerstört wird.

Eine unbeschränkte Lehrfreiheit kann aber in dem Kreise unserer Schulen auch in Beziehung auf die Form des Unterrichts nicht zugestanden werden. Unmöglich kann dem einzelnen Lehrer völlige Freiheit der Bewegung in Beziehung auf die Methode des Unterrichts gestattet werden. Die Behörde, welche die einzelne Schulanstalt leitet, muß sich die Cognition über die in derselben anzuwendende Methode vorbehalten. Es sind hier zwei Klippen zu vermeiden. Einmal daß die Schule nicht zu einem Schauplatz des Experimentirens gemacht werde, indem in der Art der Uebungen allzuhäufig gewechselt oder noch nicht bewährte Wege leichtthin eingeschlagen oder Lehrweisen in Anwendung gebracht werden, welchen der einzelne Lehrer nicht gewachsen ist. Hier ist besonders bei jüngeren Lehrern von lebhaftem Temperament eine verständige, erfahrene Leitung am Platze. Die andere Gefahr ist die des Erstarrens in hergebrachten Formen, des Versinkens in einen trägen Schlendrian. Dies ist besonders bei Lehrern von phlegmatischer Anlage, schwachen Kräften und in vorgerückteren Jahren zu befürchten. Allerdings ist es viel schwerer, diesen Fehler zu verbessern, als einen etwa vorhandenen Ueberschuß zu beschränken. Dennoch kann auch hier bei wachsender Sorge durch rechtzeitiges Eingreifen, so lange das Uebel noch nicht überhand genommen hat, noch manches geschehen.

Noch weniger als ein völliges Freigeben der Methode wüßten wir auf diesem Gebiete der Schule ein völliges Freigeben der Lehrbücher zu rechtfertigen. Eine unbeschränkte Freiheit in diesem Puncte verbietet sich an größeren Schulcomplexen schon durch die Rücksicht auf den Gebrauch derselben Lehrbücher in mehreren Classen. An kleineren Schulen treten auch pecuniäre Schwierigkeiten in den Weg. Allein auch ganz abgesehen hievon kann die Wahl von Lehrbüchern nicht ohne Genehmigung und Cognition derjenigen vorgesetzten Behörde erfolgen, welche nicht etwa nur eine einzelne Schule, sondern einen größeren Kreis von Schulen zu überwachen hat. Hierüber s. das Nähere in dem Art. Lehrmittel.

Lehrmittel. Unter diesem Namen faßt man alle diejenigen Gegenstände zusammen, welche dem Zwecke des Unterrichts dienen. Sie sind entweder Mobilien, welche für die Zwecke der Schule erforderlich sind, und werden zusammengefaßt in der Bezeichnung: Geräthschaften. Oder es sind solche Lehrmittel, welche durch die Presse dargestellt sind, deren Grundlage also Papier und ähnliche Stoffe bilden. Hieher gehören Bücher, Tabellen, Landkarten, Abbildungen u. dgl. Wir können hieher auch die Schreibmaterialien der Schüler rechnen. Man nennt sie häufig Lehrmittel im engern Sinne. Oder endlich sind es Natur- oder Kunstproducte, welche zur Erläuterung oder Förderung des Unterrichts durch Anschauung dienen, und Instrumente, welche zu Experimenten gebraucht werden und den Unterricht ebenfalls durch Anschauung unterstützen. Man nennt die ersteren gewöhnlich Sammlungen, die letzteren Apparate.

Die sämtlichen Lehrmittel sind je nach dem durch sie zu erreichenden Zwecke entweder nothwendige oder zweckmäßige, nach ihrer Verwendung aber dienen sie entweder unmittelbar oder nur mittelbar dem Unterrichte. Endlich nach den Personen, für deren Gebrauch sie vorhanden sind, sind es entweder Lehrmittel für den Lehrer oder Lehrmittel für den Schüler.

Zu den nothwendigen Geräthschaften der Schulen müssen gerechnet werden Stuhl und Tisch für den Lehrer, und für ebendenselben ein Kasten zur Verschließung

der in der Schule gebrauchten Lehrmittel. Für die Schüler sind ebenfalls Tische und Sitze nothwendig. — Endlich ist es vorzugsweise der mathematische Unterricht, der Unterricht im Schönschreiben und Singen, sowie bei einer gewissen Methode der Zeichnungsunterricht, welcher der Wandtafeln bedarf. Über diese Geräthschaften enthält der Art. Schulgeräthschaften das im einzelnen Erforderliche.

Fassen wir nun die Lehrmittel im engern Sinne ins Auge, so haben über die Schreib- und Zeichnungsmaterialien, die in der Hand des Schülers sich befinden sollen, zunächst die betreffenden Lehrer zu entscheiden, und welcher Art sie sein müssen, hängt von der Methode ab, welche der Lehrer in seinem Unterrichte befolgt, dann aber auch von der Schülerklasse, welche er vor sich hat. Es ist natürlich, daß die Volksschule sich auf das Einfachste beschränken muß, und ebendeswegen manches unerreichbar findet, was höhere Anstalten leicht zu verwirklichen im Stande sind. Ueberall aber ist Luxus zu vermeiden. — Ueber Landkarten s. den Art. Geographie.

Was endlich die Bücher betrifft, welche sich in den Händen der Schüler befinden müssen, so ist vor allem herauszuheben, daß die Schule sowohl das Recht als die Pflicht hat, zu verlangen, daß alle Schüler im Besitze sämtlicher in der Schule eingeführten Lehrbücher seien, ja sogar, daß sie im Besitze der gleichen Ausgaben derselben seien, sobald ihre Verschiedenheit wesentliche Störungen im Unterrichte mit sich führen würde. Dies gilt besonders bei dem Gebrauche deutscher Lesebücher, bei welchen nicht selten eine neue Ausgabe Numern der früheren Ausgaben wegläßt und neue Numern beifügt. Zwar daß der Lehrer nicht wegen jeder kleinen Aenderung den Geldbeutel der Eltern seiner Schüler in Anspruch nehmen darf, kann als ein Act der Billigkeit verlangt werden. Kommt aber so etwas in einem Lesebuche gar häufig vor, so sind neue und ältere Ausgaben äußerst schwierig neben einander zu gebrauchen. Es ist aber ebendeswegen auch eine große Rücksichtslosigkeit gegen die Schulen, welche gewisse Lehrbücher eingeführt haben, wenn die Verfasser derselben ohne ganz besonders zwingende Gründe und nur etwa, um nach ihrer Meinung das Buch zu vervollständigen, bei neuen Auflagen so bedeutende Veränderungen vornehmen, daß die alte Auflage neben der neuen kaum mehr gebraucht werden kann.

Nur schwer entschließen sich die Eltern, wenn sie zwei Kinder in der nämlichen Classe einer Anstalt haben, die erforderlichen Lehrbücher für dieselben in zwei Exemplaren zu kaufen. Und doch kann ihnen dies nicht erlassen werden, sobald die Schule Handhabung der Ordnung als ihr oberstes Princip voranstellt. Denn gemeinschaftliche Benützung des nämlichen Buches in der Schule führt beinahe unvermeidlich zu gegenseitigen Störungen durch Gespräche, Einbläserien u. dgl.

Eine andere Klage mancher Eltern in Betreff der Lehrbücher wird dadurch hervorgerufen, daß in dem nämlichen Lande in gleichartigen Anstalten verschiedene Lehrbücher eingeführt sind. Dieser Umstand, der den höheren Anstalten vorzugsweise anhaftet, tritt theilweise auch schon in dem Bereich der Volksschule, merklicher noch in dem der Mittel- und Bürgerschule hervor und führt uns auf die Frage, wer Lehrbücher einzuführen habe, ob der einzelne Lehrer, der sie gebraucht, oder der Lehrconvent, oder die Centralschulbehörde. Für das deutsche Reich dürfte die Frage in Bälde dahin formulirt werden: ob die Landesschulbehörde oder die Reichsschulbehörde. Für die Uniformirung durch Centralbehörden läßt sich manches sagen. Es läßt sich z. B. geltend machen die Rücksicht auf die herrschende Freizügigkeit, bei welcher wünschenswerth wäre, wenn umziehende Familien möglichst wenig in die Lage kämen, die Schulbibliothek ihrer Kinder erneuern zu müssen. Es läßt sich geltend machen die Rücksicht auf das neuerdings auch auf dem Gebiet der Volksschule auftretende System von Centralprüfungen, bei welchen es dem Examinator viel leichter wäre, gerecht zu prüfen, wenn er bei allen Candidaten, die sich eingefunden haben, die frühere Benützung der nämlichen Lehrbücher, also die Durcharbeitung eines und desselben Stoffes voraussetzen dürfte. Und doch möchten die Gründe für eine andere Einrichtung überwiegen. Es würden die Instanzen für die Einführung der Lehrbücher durch eine Centralbehörde, consequent bis zu ihrer Spitze verfolgt, einfach dahin führen, daß, wie theilweise in Frankreich, nicht bloß das Lehrbuch, sondern von Stunde zu Stunde das Unterrichtsmaterial vorgeschrieben werden müßte. Gegen solche Centralisation möchten wir doch die freie Bewegung, wie sie meistens in Deutschland auch in Beziehung auf Lehrbücher

gestattet ist, nicht hergeben. Diese freiere Bewegung aber ist wohl begründet in der ganzen Anschauungsweise des Deutschen von der Schule, deren Zweck er darin findet, den inneren Menschen zu harmonischer Entwicklung zu bringen, und so den Schüler nicht bloß mit Kenntnissen auszustatten, vielmehr in ihm die Kraft heranzubilden und die Selbstthätigkeit und Selbstständigkeit zu entfalten, durch welche er befähigt wird, ein voller Mensch, ein tüchtiger Bürger und ein seinem Berufe gewachsener Geschäftsmann zu werden. Dies ist aber nur dann erreichbar, wenn nicht der Zwang eines todten Schematismus in der Schule herrscht, sondern dem Schüler der freie Geist des Lehrers gegenübertritt, d. h. wenn der Lehrer seine volle geistige Individualität dem Schüler gegenüber soweit als möglich geltend machen darf. Gerade der bessere Lehrer wird es daher am schwersten empfinden, wenn ihn die Fesseln eines Lehrbuches drücken, das seiner geistigen Individualität widerstrebt. Es bleibe daher zunächst dem einzelnen Lehrer die Wahl des Lehrbuches für seinen Unterricht; jedoch zur Erhaltung der nöthigen Einheit des ganzen Schulwesens sowohl als auch zur Abwehr gröberer Misgriffe behalte sich die Centralbehörde in jedem einzelnen Falle vor, nach eingegangenen Berichte des Vorstandes der Anstalt und, wenn das Lehrfach mit andern in innigerem Zusammenhange steht, nach eingeholter Ansicht des Lehrerconventes ihre Zustimmung zu ertheilen oder zu versagen.

In Verreff der Lehrbücher ist endlich auch die Frage zu beantworten, wie weit es dem Lehrer gestattet sein darf, selbst die Anschaffung derselben für den Schüler zu besorgen. Dazu kann sich der Lehrer aus mehrfachen Gründen veranlaßt fühlen, entweder weil sich seine Anstalt an einem Orte befindet, der keine oder nur mangelhafte Buchhändlergelegenheiten darbietet, oder weil der Verleger bei Bestellungen in größerer Anzahl billigere Partipreise oder Freieremplare gestattet, die der Lehrer seinen Schülern zu gute kommen lassen möchte, oder endlich, weil er von den obenerwähnten Vortheilen selbst profitiren will. Der Lehrer wagt sich jedoch mit solchen Manipulationen in ein sehr gefährliches und klippenreiches Fahrwasser, worin seine Auctorität leicht einen Leck bekommen könnte, wenn er nicht ein ganz besonders geschickter Steuermann ist. Als Regel wird daher auszusprechen sein, daß der Lehrer sich zur Wahrung seiner sittlichen Würde dem Publicum gegenüber hüten müsse, den Zwischenhändler zwischen Buchhandlungen und Schülern zu machen, und diese Regel wird nur da eine Ausnahme dulden, wo dem Schüler selbst Buchhandlungen nur schwer zugänglich sind.

Den Uebergang von den bisher besprochenen für die Schüler bestimmten Lehrmitteln im engeren Sinne zu den für die Lehrer bestimmten bildet die Schülerbibliothek, welche zwar, wie dies ihr Name andeutet, ebenfalls für den Gebrauch des Schülers bestimmt, aber nicht sein Eigenthum, sondern Eigenthum der Schule ist und daher auch nicht durch ihn, sondern durch die Lehrer angeschafft wird, wemgleich ganz oder theilweise aus vom Schüler geleisteten Beiträgen. Bei der Wichtigkeit des Gegenstandes wird die Frage über Schülerbibliotheken an ihrem Orte in einem besonderen Artikel erwogen werden.

Auch der eigentlichen Schulbibliothek oder der Bibliothek für die Lehrer wird das Handbuch einen eigenen Artikel widmen; wir haben daher auch diesen Punct hier nur zu erwähnen.

Wenn die Schulbibliothek zur Förderung des Lehrers bestimmt ist, so sind Apparate und Sammlungen zwar zum Gebrauche für den Lehrer, aber unmittelbar im Unterrichte und für den Unterricht vorhanden. Sie dienen zur Erläuterung und Förderung einzelner Unterrichtsfächer (Physik und Chemie, Naturgeschichte, Geographie, Zeichnungsunterricht u. dgl.). Im allgemeinen läßt sich aussprechen, daß eine Anstalt um so besser mit Lehrmitteln ausgerüstet ist, je vollständiger ihre Sammlungen sind. Dabei ist jedoch nicht zu vergessen, daß nicht alle von gleicher Wichtigkeit sind. So können Bildersammlungen für den geschichtlichen und geographischen Unterricht leicht entbehrt werden, ja ihr Gebrauch kann da, wo die Anstalt nach der Wohlfeilheit einzukaufen muß, sogar nachtheilig sein. Anders ist es aber mit den Sammlungen für den physikalischen und naturgeschichtlichen Unterricht. Diese Sammlungen sind wohl als unentbehrlich anzusehen, wo die genannten Unterrichtsgegenstände in den Lehrplan aufgenommen sind; denn sie haben, abgesehen von ihrer Nothwendigkeit für das Verständnis der Wissenschaft, eine höchst wichtige pädagogische Bedeutung. Hierüber,

sowie über die Einrichtung und Vervollständigung solcher Sammlungen mögen die Art. Naturgeschichte und Naturlehre nachgelesen werden.

Bei Anschaffung der Apparate wird wohl ein anderer Weg einzuschlagen sein als der bei Anschaffung von Büchern für die Schulbibliothek gewöhnliche. An einer großen Zahl von Anstalten wird der größere Theil der Mitglieder des Lehrerconvents Laie sein in der Wissenschaft, über deren Bedürfnisse er entscheiden soll. Lehrercollegien erscheinen daher kaum als geeignet, über Anschaffungen von Apparaten endgültig zu entscheiden, und es erscheint als der bessere Weg, der ebendeshwegen wohl auch an der größeren Zahl von Anstalten eingeschlagen wird, daß im Etat für jede der anzulegenden Sammlungen eine feste Summe ausgesetzt wird, deren Verwendung dem speciell mit dem Fache betrauten Lehrer selbständig überlassen bleibt. Allerdings können hier auch Mißgriffe geschehen; sie werden übrigens nicht lange andauern, denn der Visitator der Schule wird seiner Zeit schon die gehörigen Riegel gegen sie vorschieben.

Es kann wohl kein Zweifel sein, daß die Oberaufsicht über sämtliche einer Schule gehörige Lehrmittel dem Director anheimfällt; es folgt dies aus seiner Stellung zur ganzen Anstalt und aus seiner Verantwortlichkeit für die Ordnung in derselben nach allen Richtungen hin. Die unmittelbare Aufsicht und Verwaltung der Apparate und Sammlungen wird jedoch stets demjenigen Lehrer als Recht und Pflicht zufallen, der den Unterricht zu geben hat, für den die Sammlung bestimmt ist, denn ihm steht unmittelbar die Benützung der Sammlung zu und er verwendet zu ihrer Ergänzung nach dem Obigen die dazu ausgeworfene Geldsumme; ihn trifft daher auch zunächst die Verantwortung für den Zustand, in dem sie sich befindet. Es folgt daraus aber mit Nothwendigkeit, daß ein Unterrichtsfach, welches Sammlungen erfordert, auch wenn es sich über mehrere Classen erstreckt, doch stets in der Hand eines einzigen Lehrers sich befinden sollte.

Dem Director bleibt somit nur die unmittelbare und directe Beaufsichtigung der Bibliothek oder der Bibliotheken: je nach der Ausdehnung der Anstalt und nach der Größe der Benützung der Bibliothek kann es jedoch auch hier als geboten erscheinen, daß der Director sich nur die Oberaufsicht vorbehalte und die unmittelbare Verwaltung einem Lehrer (je nach Umständen ohne oder mit einer Remuneration dafür) übergeben werde.

Die Mittel zur Erwerbung der Lehrmittel müssen natürlich überall da geschaffen werden, wo ein Lehrmittel als nothwendig erscheint, sollten aber auch da nicht fehlen, wo es als höchst zweckmäßig erkannt ist. In erster Linie hat natürlich dafür diejenige Kasse einzustehen, welcher überhaupt die Erhaltung der Anstalt zugewiesen ist, seien dies nun die Ortskassen oder örtliche Stiftungen oder die Staatskasse. Bei den Ansprüchen, die an solche Kassen gemacht werden, ist nicht zu erwarten, daß die Mittel überall vollkommen genügend sein werden, besonders in den ersten Fällen, da nicht immer vorausgesetzt werden darf, daß bei den Ortsbehörden die volle Einsicht in die Wichtigkeit der Sache vorhanden sei. Es sind daher alle Gelegenheiten willkommen, durch welche entweder die Mittel zu Anschaffungen vermehrt, oder die Anschaffungen sonst erleichtert werden. Als solche dienen in ersterer Beziehung Eintritts- und Abgangsbeiträge von Schülern, die sich für die Schülerbibliothek ohnehin von selbst verstehen, aber auch für die andern Sammlungen ebenso gerechtfertigt werden können, wie die Bezahlung von Schulgeld, und zugleich den Vortheil haben, daß die Eltern überhaupt auf diese Sammlungen aufmerksam gemacht werden. Auch der Staat kann hier Gutes wirken, indem er allgemein wichtige Lehrmittel in größerer Anzahl anfertigen läßt und den Landesanstalten entweder zum Geschenke macht oder wenigstens zum Selbstkostenpreise abtritt. Hier möge am Ende noch auf eine Einrichtung hingewiesen werden, welche in Deutschland bis jetzt nur Württemberg eigenthümlich ist, sich vorherrschend auf die technischen Anstalten des Landes, also Real-, Gewerbe- und Fortbildungsschulen bezieht, für diese aber auch höchst fördernd und anregend wirkt. Es ist das württembergische Musterlager, eine nach englischem Vorbilde angelegte Sammlung von neuen, dem württembergischen Industriellen als Muster dienenden Producten der Kunst und Industrie, mit welchem der Gründer desselben, Präsesident v. Steinbeis, eine reiche Sammlung von Lehrmitteln verbunden hat. Es finden sich hier die interessantesten Lehrmittel für den geographischen, physikalischen

und naturgeschichtlichen Unterricht, und besondere Commissäre in England und Frankreich sind beauftragt, von neuen Erscheinungen in diesen Gebieten Nachricht zu geben, wie denn auch bei den bedeutenden der Anstalt durch die Liberalität der Regierung zu Gebote stehenden Mitteln die Behörde nicht zaudert, alles interessante zu erwerben. Auch ausgesprochenen Wünschen der Lehrer wird gerne Rechnung getragen, sobald sich dieselben als begründet erweisen. Nicht bloß finden Lehrer, wenn sie nach Stuttgart kommen, auf die entgegenkommendste Weise Gelegenheit, sich mit den angesammelten Schätzen bekannt zu machen, um sich dann anschaffen zu können, was für die eigenen Zwecke wünschenswerth erscheint, sondern es wird ihnen auch gestattet, auf mehrere Wochen das, was sie wünschen, nach ihrer Heimat mitzunehmen oder dahin nachkommen zu lassen. Ja, die Anstalt vermittelt sogar bereitwilligst die Bestellung dessen, was gewünscht wird, in London, Paris u. s. w. — Die Wichtigkeit der Ausstellungen von Lehrmitteln, wie solche z. B. mit den „allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen“ in verdienstlicher Weise verbunden zu sein pflegen, ist seit der Londoner Weltausstellung erstmals allgemeiner ins Auge gefaßt worden und neuerdings besonders auf der Pariser und Wiener Weltausstellung zu durchschlagender Anerkennung gelangt. Die Anschauung ist belehrender als jede Beschreibung, das haben eben die Industrieausstellungen gezeigt. Der Wettstreit spornt die tüchtigen Kräfte, er belehrt und beschämt die innerhalb ihrer vier Pfähle sich spreizende Beschränktheit. Die einzelnen Lehrer, wie die Leiter der Schulen finden Gelegenheit genug zu belehrenden Vergleichen, Aufforderung genug zum Vorwärtsschreiten. Nur sollten aus den periodischen Ausstellungen dauernde Lehrmittelsammlungen erwachsen, welche vorzugsweise das Bewährte aufnahmen, während die Ausstellungen vorzugsweise für das Neue bestimmt wären. Welche Schätze könnten die deutschen Staaten, könnte namentlich auch Berlin aufweisen, und welchen Nutzen könnte hieraus unser Schulwesen ziehen!

Lehrmittelinventar, s. Schulacten.

Lehrplan, Unterrichtsplan, Schulplan. Soweit das Lehren nicht ein Ertheilen vereinzelter, gelegentlicher Belehrungen, sondern ein Unterrichten, das Mittheilen eines Ganzen von Kenntnissen und Fertigkeiten sein soll, bedarf es einer bestimmten, mit Bewußtsein erfaßten und beabsichtigten Ordnung, d. h. eines Planes. Dazu gehört die Kenntnis des Zieles und des Ganges, der zu demselben führt. Das Ziel wird bestimmt durch den Zweck, den man bei der Bildung eines Zöglings verfolgt; es ist abhängig von der Lebensstellung, für die der Zögling durch den Unterricht vorbereitet werden soll. Da aber das Ganze von Kenntnissen und Fertigkeiten, welches man erzielen will, nur allmählich erreicht werden kann, so bedarf es der Ueberlegung und Bestimmung, in welcher Folge nach einander, in welcher Ordnung neben einander die einzelnen Stücke des Ganzen mitgetheilt werden sollen. Bei dieser Bestimmung muß einerseits die Lernfähigkeit sowohl des menschlichen Geistes überhaupt, als der im besondern vorhandenen Zöglinge, andererseits die Beschaffenheit der gegebenen Lehrkräfte und Lehrmittel in Betracht gezogen werden. Die Mannigfaltigkeit der hierbei in Betracht kommenden Factoren und die ihnen anhaftende Unvollkommenheit und Zufälligkeit macht die Vorausbestimmung des Ganges, der zu dem Ziele des Unterrichts zu nehmen ist, schwierig. So schon bei dem einzelnen Zögling, der von Einem Lehrer unterrichtet wird. Weit bedeutender ist aber die Schwierigkeit bei der Vereinigung mehrerer Zöglinge zu einer Schule, und hierum so größer, je zahlreicher und verschiedenartiger an ihr die Schüler, die Lehrer und die Lehrgegenstände sind.

Darüber, daß jede Schule ihr bestimmtes Ziel und ihren geregelten Gang haben müsse, ist man allgemein einig, wenn auch die Ausführung manchmal hinter der Erfüllung dieser Aufgabe zurückbleibt. Auch ist das Bedürfnis unverkennbar, daß für alle Schulen derselben Art das Ziel durch allgemeine Festsetzungen bestimmt werde. So ist Unterrichtsreich und Unterrichtsziel der einlässigen Elementarschule in Preußen seiner Zeit durch das Regulativ vom 3. Oct. 1854 festgestellt worden.

Ob aber außer der Feststellung des Zieles zugleich für jede Art von Schulen der Gang zu demselben allgemein vorzuschreiben sei, darüber sind die Ansichten verschieden. Palmer (Evang. Pädag.) will, daß das Allgemeine der Bestimmungen, durch welche die Schulzeit, die Lehrpenen und Lehrziele für die einzelnen Classen geregelt werden, den Inhalt eines Theiles der Landeschulgesetze bilde, daß aber bei

der großen Mannigfaltigkeit der localen Verhältnisse, z. B. der Zahl der Lehrer und der Schullocale, unter Leitung der Bezirksbehörden die Localschulbehörden in Gemeinschaft mit den Lehrern das Einzelne anordnen. Es sei insbesondere eine Unmöglichkeit, für die Volksschulen eines Landes Einen Lectionsplan zu fertigen. Es könnten nur die wesentlichen Pensa aufgegeben werden. — Neuerdings ist die Tendenz zur Aufstellung von Normallehrplänen für die Volksschule in aufsteigender Linie begriffen. Für die Elementarschulen gab es in Preußen keinen allgemeinen Normallehrplan. Jetzt dienen anstatt eines solchen die „Allgemeinen Bestimmungen für das Volksschulwesen u. s. w.“ v. 15. Oct. 1872. In Württemberg ist in Geltung der „Normallehrplan für die einclassige Volksschule“ v. 21. Mai 1870.

Von dem Inhalt der Lehrpläne für die verschiedenen Schulen und Unterrichtszweige handeln die diese betreffenden Artikel. Hier kann nur noch von einigen allgemeinen bei der Entwerfung von Lehrplänen zu beachtenden Grundsätzen die Rede sein.

Vor allem ist bei der Aufstellung eines Unterrichtsplanes das Ziel des Unterrichts fest ins Auge zu fassen. Wird dies in einem gewissen Umfang und Grad des Wissens gesehen, so wird der Plan vorzugsweise auf Mittheilung von Kenntnissen eingerichtet werden. Will man dagegen einen erziehenden Unterricht, so wird man sich beim Entwerfen des Plans immer die Persönlichkeit des zu bildenden Individuums gegenwärtig erhalten und daran denken, wie auf diese die verschiedenen neben einander und nach einander zu treibenden Lehrgegenstände wirken werden.

Es kommt zunächst auf das richtige Nebeneinander an. Das Maß desselben wird bedingt durch die Kraft des jugendlichen Geistes. Je größer aber der Umfang und die Mannigfaltigkeit des zu gleicher Zeit zu Lernenden ist, desto sorgfältiger muß man auf die Einheit in der Mannigfaltigkeit Bedacht nehmen und für innere Verknüpfung der Lehrgegenstände und ihre Beziehung auf einander sorgen. Auch wenn das Maß der Kraft nicht überschritten wird, erzeugt ein ungeordnetes, buntes Vielerlei oberflächliches Wissen, nicht wahre Bildung. Ebensovienig wird diese durch einseitige Beschränkung erreicht. Dem Grundsatz Natichs gegenüber: „Nicht mehr denn einerlei auf einmal!“ bemerkte mit Recht ein Bericht von vier Jeneser Professoren 1614 über dessen Didaktik: „Die Mannigfaltigkeit der Lectionen sei zweierlei, eine confuse, die andere aber eine geordnete; diese sei nicht schädlich, weil sie auf Einheit des Wissens gerichtet sei.“ Die in neueren Zeiten stärker geforderte und durch Erfahrung vielfach als schädlich erkannte Vermehrung der Lehrgegenstände veranlaßte zahlreiche Erörterungen darüber, wie bei der unabweislichen Vielheit der Gegenstände die Richtung auf die Einheit, nicht bloß des Wissens, sondern der ganzen Bildung, zu bewahren sei. Man suchte für den Lehrplan nach einem Mittelpunct, um den sich die ganze Masse des gleichzeitig zu Erlernenden concentriren solle (s. den Art. über Concentration). In den Lehrplänen der Volksschulen und der Gymnasien ist es mehr gelungen, dem Grundsatz der Concentration Geltung zu verschaffen, als in denen der Realschulen. — Zu dem Nebeneinander, das durch den Lehrplan bestimmt wird, gehört außer den Lehrgegenständen und der Stundenzahl des Classenunterrichts im ganzen auch das Maß der häuslichen Schularbeiten (s. d. Art. Aufgaben). — Wie die Bestimmungen des Lehrplans im einzelnen ausgeführt werden, hängt von den Lehrern ab, denen zur Bewahrung des innern Zusammenhangs und rechten Maßes in dem, was der einzelne Schüler zu gleicher Zeit zu treiben hat, gegenseitige Verständigung, einmüthiges Zusammenwirken, Unterordnung der Forderungen des einzelnen Faches unter den Zweck des ganzen Unterrichts nicht genug empfohlen werden kann. Befördert wird diese Einheit durch das Classensystem (s. den Art.).

Aber der Lehrplan hat auch auf ein richtiges Nacheinander zu achten. Die nothwendige Rücksichtnahme auf die Befähigung der Lehrer, von denen nicht jeder in jedem Fache unterrichten kann, und auf die Continuität des Lehrganges in den einzelnen Fächern fordert oft, daß derselbe Lehrgegenstand in mehreren aufeinanderfolgenden Classen in dieselbe Hand gelegt werde. Je weniger das aber durch alle Classen geschehen kann, will man nicht den großen Nutzen, den das Classensystem für die Erziehung hat, verlieren, desto genauer hat der Lehrplan die Classenpensa für die einzelnen Fächer zu bestimmen, damit in jedem ein stetes, stufenmäßiges, nicht übereiltes und nicht zu langsame Fortschreiten stattfinde. Sofern der Lehrplan die Stufen des Unterrichts zu

bestimmen hat, muß er mit der Zahl der Classen auch die regelmäßige Dauer der Classencurse festsetzen (s. d. Art. Classentheilung). — Bei der Vertheilung der verschiedenen Lehrgegenstände auf die Unterrichtsstufen wird der Grundsatz beobachtet, daß nicht mehrere gleichartige Gegenstände, etwa zwei fremde Sprachen, in derselben Classe angefangen werden. — Man hat auch versucht, den Lehrplan so zu machen, daß einzelne Lehrgegenstände eine Zeit lang ganz ruhen und dann wieder aufgenommen werden. Das empfiehlt u. a. v. Kaumer (Gesch. d. Päd. III. a. S. 148) für die sogenannten Nebenfächer. Aber factisch hat sich, wenigstens an Realschulen, diese Einrichtung nicht bewährt. Die Fachlehrer klagten, daß sie nach solchen Unterbrechungen immer wieder ziemlich von vorne anfangen müßten. Dagegen hat sich gegen die Bestimmung des württ. Normallehrplans, daß bei zweijährigem Cursum der Realien $\frac{3}{4}$ Jahre Geographie, $\frac{1}{4}$ Jahr Naturlehre, $\frac{1}{2}$ Jahr Naturgeschichte, $\frac{1}{2}$ Jahr Geschichte gelehrt werden solle, ein Widerspruch nicht erhoben.

Zum Lehrplan gehört endlich auch die Bestimmung über die beim Unterricht zu gebrauchenden Lehrbücher (vgl. den Art. Lehrmittel). — Wo ein Lehrbuch in den Händen der Schüler entbehrlich erscheint, empfiehlt es sich zuweilen, daß im Lehrplan nach Verabredung der betreffenden Lehrer für ihren Gebrauch beim Unterricht in einem Fache ein bestimmtes Hülfsbuch bezeichnet werde. So z. B. für den Unterricht in der Religion und den in der deutschen Grammatik und Orthographie.*)

Lehrstand. Der Ausdruck „Lehrstand“ liegt uns schon in der sprüchwörtlichen Redeweise: Lehrstand, Wehrstand, Nährstand vor; freilich ist das Lehren in dieser Zusammenstellung in einem Umfange gebraucht, in welchem wir es hier nicht auffassen dürfen, da unter den Lehrern die Geistlichen nicht nur mit inbegriffen, sondern auch vorzugsweise gemeint sind.

Wenn nun noch von einem Stande der Lehrer, mit Ausschluß der Geistlichen, gesprochen wird, so wird das Wort auch hier nicht im strengen Sinne gebraucht. Denn alle, welche den Lehrerberuf üben, als einen eigentlichen Stand zu fassen, geht einmal darum nicht an, weil jedenfalls die Lehrer an der Hochschule den übrigen kaum in anderer Weise werden beigezellt werden können, als soferne ihre Thätigkeit unter den Begriff des Lehrens fällt. Es wird kaum zu rechtfertigen sein, die Lehrer der Hochschule mit den Lehrern der Volksschule als einem Stande angehörig zusammenzufassen. Aber auch unter den übrigen Lehrern fehlt noch das äußere vereinigende Band, welches in einem „Stand“ vorausgesetzt werden muß. Selbst ein Bewußtsein der Zusammengehörigkeit der Gymnasial-, Real- und Volksschullehrer ist noch nicht vorhanden, wenn sich dasselbe auch allmählich Bahn brechen wird, wie denn durch allgemeine Lehrerversammlungen ein Anfang dazu gemacht ist. Auch durch die äußere Organisation werden die verschiedenen Stufen noch auseinandergehalten. Ihre Stellung gegenüber von den Staats-, Kirchen- und Gemeindebehörden, ihre Besoldungs-, Pensions-, Anstellungsverhältnisse sind ganz gesondert. Man hat in den Rangreglements den Lehrern der Mittelschulen allmählich eine Stelle gegeben und sie den Staatsdienern gleich oder nahe gebracht, die Volksschullehrer aber bisher davon ausgeschlossen und die wiederholt gestellten Anträge,**) das gesammte Schulwesen, mit Einschluß der Volksschule, für eine Angelegenheit des Staates, die Lehrer alle aber für Staatsdiener zu erklären, haben bisher wenigstens in ihrem 2. Theil nicht zur Geltung gelangen können. Man hält in Preußen unter dem Culturkampf die Unterordnung der Volksschule unter die Kirchengewalt nicht mehr fest, anderswo aber ist die Frage noch streitig.

Man kann daher von einem Lehrstand in keinem Falle in dem Sinne reden, wie man das Wort von geschlossenen Organisationen gebraucht, wie vom Adel im Gegensatz zum Bürgerstand u. s. w. Dagegen finden sich passende Analogieen für den Ausdruck „Lehrstand“ in den Begriffen Beamtenstand, Gewerbestand, Bauernstand, in welchen überall neben einer gewissen Gemeinsamkeit der Berufsübung und Gleich-

*) Ueber Lehrplan und Lectiionsplan vgl. auch Kirsch, Volksschulrecht S. 86 ff. 295.

**) In Frankreich während der Revolution in der assemblée legislative, in Deutschland im J. 1848, und zu Breslau 1874.

artigkeit der Interessen, die auch von der Gesetzgebung anerkannt werden, eine zum Theil weit auseinandergehende Gliederung und sehr verschiedenartige Spaltung zu Tage tritt.

Der gemeinsame Beruf und das gemeinsame Interesse aller Lehrer, auf welcher Stufe sie stehen, ist das der Bildung des nachwachsenden Geschlechtes. Die Lehrer haben zwar keineswegs, weder überhaupt noch auch ein Theil derselben einen Anspruch darauf, ausschließlich Bildner des nachwachsenden Geschlechtes oder gar des Volkes zu sein. Wenn dies behauptet wird, so verkennet man die Bedeutung der übrigen Factoren, welche zur Bildung des Volkes und des nachwachsenden Geschlechtes mitwirken, den Einfluß der Familienerziehung, der Kirche, der Presse, des öffentlichen Lebens, der Gesellschaft überhaupt, man verkennet, daß die durch den Lehrer vermittelte Bildung doch nur eine einseitige, eine Bildung und Zucht durch die Schule ist. Diese Gemeinsamkeit nun der Interessen und der Arbeit hat für alle Lehrer eine gewisse Gemeinsamkeit der Beschwerden und Genüsse in ihrem Gefolge, sie kann ferner den Lehrern den Stempel einer gewissen Eigenthümlichkeit aufdrücken. Ueber die Leiden und Freuden, die Licht- und Schattenseiten des Schulamts ist seit Luther und Melancthon bis auf Bizius und Palmer vieles und schönes gesagt worden. Wir beschränken uns darauf, das Wesentliche hervorzuheben. Alle gemeinsame Lust und Unlust erwächst den Lehrern aus der Eigenthümlichkeit ihres Amtes. Sie haben es mit der Jugend zu thun nicht wie die Eltern, welchen ein natürlicher Trieb der Liebe für die Kinder zu Hülfe kommt und welche in der beständigen nächsten Berührung mit den Kindern neben deren Unarten auch ihre liebenswürdigen Seiten am besten kennen lernen, welche jedenfalls nur ihre eigenen Kinder zu erziehen und zu bilden haben. Der Lehrer aber verkehrt mit den Kindern zahlreicher Eltern, er hat weit weniger Gelegenheit den Kindern Angenehmes zu erweisen als die Eltern, sein Wirken ist vielmehr oft ein unwillkommenes, daher ihm schon deshalb die schlimmen Seiten der Kinder mehr gegenübertreten. Dazu kommt, daß es der Lehrer nicht bloß einfach mit der zum Bösen geneigten Natur des Kindes zu thun hat, sondern noch dazu mit den vielerlei schlimmen Angewohnungen, die den Kindern anezogen sind. Das ändert sich nun freilich allmählich mit der Gewöhnung der Kinder an die Schule, an die Ordnung und Zucht der Lehrereinrichtung. Aber mit der Entwicklung der geistigen Kräfte der Kinder vervollkommen sich auch die Fähigkeiten zum Bösen; Unterschleif, List, Unlauterkeit und Unwahrheit aller Art kommen zum Vorschein und mit dem längeren Zusammensein vieler Individuen in demselben Coetus treten auch die schlimmen Neigungen in nähere Berührung und es bilden sich Complotte und Conspirationen. Rechnen wir hiezu die zahlreichen Conflictte mit dem Unverstande, der Affenliebe und dem Eigensinn der Eltern, die Schwierigkeiten mit Collegen und Untergebenen, weiter von oben her das Drängen der Aufseher und Visitatoren, die Ungebuld, da Erfolge zu sehen, wo es fast unmöglich ist, solche zu erzielen, endlich die bedrängte häusliche Lage der meisten Lehrer, so erhalten wir wohl ein Bild von den Leiden des Lehrstandes, welches keineswegs mit zu starken Farben aufgetragen ist. Wer mag sich wundern, wenn Unzufriedenheit, Ungebuld, Bitterkeit, Mißtrauen, Mengstlichkeit und Pedanterie so oft fast als Attribute eines Standes bezeichnet werden, der sich von allen Seiten so gekehrt und in seiner Stellung so benachtheiligt sieht, während er an geistiger Bildung doch meist den Kreisen überlegen ist, mit welchen ihn seine sociale Stellung in nächste Berührung bringt.

Aber aus derselben Quelle, aus welcher die Leiden des Lehrstandes entstammen, fließen auch seine Freuden; oder ist es nicht das nachwachsende Geschlecht, an welches sich alle Hoffnung für die Zukunft knüpft? Unsere Schulen sind auf Hoffnung gegründet. Es ist der Ruf ergangen, daß allen Menschen solle geholfen werden. Der Erlöser hat die Kinder zu sich kommen lassen und ihnen das Reich Gottes zugesprochen. In seine Fußtapsen tritt der Lehrer. Er trägt zwar dem Kinde nicht jene Liebe des Instinctes entgegen, die der Vater zu seinem Kinde hegt, aber seine Liebe ist über den Stand der Natur emporgehoben in das Wesen des Geistes. Diese Liebe giebt ihm die Kraft, den Widerstand zu brechen, den Stumpfsinn, Trägheit, Gleichgültigkeit ihm entgegenzusetzen, sie läßt ihn nicht ermüden im Kampfe mit der üblen Gewöhnung der Kinder, mit den Vorurtheilen der Eltern, mit dem Geiste der Lüge und Bosheit; sie hält ihn aufrecht, auch wo er sich überfordert, verkannt, zurückgesetzt und mit Unbank

belohnt sieht, sie giebt ihm endlich Frische und Freude unter den Sorgen und Bekümmernissen eines bedrängten äußeren Lebens.

Auch sonst gewährt der Lehrerberuf manche Befriedigung und Entschädigung mitten unter den Mühen und Entsagungen, welche er auferlegt. Die Gelegenheit, immer wieder bei anderen Individuen das Erwachen und Fortschreiten der Geistesthätigkeit zu beobachten und zu leiten, der stete Verkehr mit dem frischen jugendlichen Alter, die warme Theilnahme an der ganzen Lebensentwicklung der Jugend, die nahe Berührung mit einer großen Zahl von Familien sind doch sehr geeignet, das Gemüth des Lehrers in einer gesunden und frischen Lebenserregung zu erhalten, und mit besonderem Interesse wird ein Lehrer, der eine Reihe von Geschlechtern schon an sich hat vorüber gehen lassen, auch die späteren Geschicke derjenigen verfolgen, die in der Jugend seiner Leitung anvertraut waren. Er wird in dem Verlaufe dieser Geschicke manche Aufklärung finden für die Erfahrungen seines Lehrerberufs, bald bestätigend, bald widerlegend, bald berichtigend, immer aber für ihn wichtig, spannend, interessant. Er wird, wenn er sein Amt mit Gewissenhaftigkeit und Ernst versah, sein Andenken in den Schülern oft und viel befestigt finden, wo er es gar nicht ahnte. So kommt es denn auch, daß man eine gewisse Beweglichkeit, Lebendigkeit und Frische des Geistes, eine Wärme der Theilnahme für die höheren Interessen der Menschheit, endlich ein nicht unberechtigtes Bewußtsein von der Bedeutung ihres Berufs in dem Stand der Lehrer allgemeiner verbreitet findet, als in anderen Kreisen öffentlicher Thätigkeit.

Lehrton (Niemeyer, Grundsätze I. S. 141 ff., Schwarz-Curtman, II. S. 30 ff., Baur, Grundzüge, besonders in den Abschnitten „der Erzieher“ und „das Wort des Erziehers“).

Die aus der musikalischen Terminologie entlehnten wissenschaftlichen Bezeichnungen leiden an einer Unbestimmtheit, welche es schwer macht, ihren Inhalt in bestimmte Begriffe zu fassen, wie sehr wir uns auch sagen müssen, daß sie einen wirklichen Inhalt haben, und zwar einen Inhalt, der um so bedeutsamer ist, je mehr er eben dem tiefen inneren Wesen der Sache angehört und nicht bloß der oberflächlichen äußeren Erscheinung. Die hiermit angedeutete Verlegenheit, welche schon bei dem Art. „Erziehungstakt“ uns entgegentrat, begegnet uns jetzt wieder bei dem „Lehrton“. Sehen wir, um einen festen Ausgangspunct zu gewinnen, in Krugs allgemeinem Handwörterbuch den Art. Ton nach, so finden wir die wenig tröstliche Bemerkung: „Was ein Ton überhaupt sei, läßt sich nicht mit Worten sagen; man muß den Ton hören, also durch eine eigenthümliche Sinneserregung, durch eine Empfindung des Gehörs lernen, was ein Ton sei.“ Etwas mehr schon sagt uns Weigand (Synonymisches Wörterbuch) mit der Bemerkung, daß der Ton der unterscheidbare Laut sei, der im Verhältnis zu andern Lauten gedachte Laut, und noch fruchtbarer ist die Bestimmung Zamminers (Die Musik und die musikalischen Instrumente. Gießen 1855, S. 14): „Die Wiederkehr gleichartiger durch die Luft vermittelte Eindrücke auf unser Gehörorgan, in gleichen Abschnitten einander folgend, wird zur Tonbildung erfordert.“ Daran reiht sich endlich Schleiden (Studien. Leipzig 1855, S. 103) mit der durch Beziehung auf verwandte Begriffe weiter bestimmten Erklärung: „Jede Schallwelle ist hörbar, wenn sie stark genug ist, und bildet so einen Schall. Mehrere dergleichen in unregelmäßiger Folge bilden ein Geräusch, in regelmäßiger Folge dagegen einen Ton.“

Wir wagen nach solchen Belehrungen den Begriff des Lehrtons dahin zu bestimmen, daß dieser sei die Art und Weise, wie in dem belehrenden Worte des Lehrers dessen einerseits durch seine Persönlichkeit, andererseits durch das Lehrziel, den Unterrichtsgegenstand, die Natur der Schüler und der jedesmaligen äußern Verhältnisse bedingte gleichmäßige Grundstimmung vernehmbar wird. Unter den Begriff des Lehrtons also fällt nicht das Wort, insofern dieses bestimmte Begriffe und Urtheile ausspricht und bestimmte Forderungen an den Schüler richtet. Dieses alles bildet vielmehr nur den Inhalt, welcher durch den aus der persönlichen Stimmung des Lehrers unmittelbar hervorgehenden Lehrton seine verschiedene Färbung erhält und mehr oder weniger beigänglich gemacht wird. Was aber von dem musikalischen Ton gesagt worden ist, daß er erst durch die regelmäßige Wiederkehr gleichmäßiger Eindrücke entstehe, das gilt auch von dem Lehrton; und insofern ist vor allem die

Forderung aufzustellen, daß der Lehrer überhaupt einen Lehrton habe, als den Ausdruck einer in allem Wechsel gleichmäßig sich behauptenden Grundstimmung und daß sein persönliches Verhältnis zu seiner Berufsarbeit nicht bloß stoßweise und regellos hervortrete, gleichsam als ein widerwärtiges, unregelmäßiges Geräusch, welches verräth, daß die Seele des Lehrers bald zu schlaff befaßt ist, um einen bestimmten Lehrton überhaupt hervorzubringen, bald, von persönlicher Gereiztheit überspannt, zur völlig zerrissenen Saite wird. Die rechte Stimmung nun, aus welcher der rechte Lehrton hervorgeht, wird der Lehrer dann besitzen, wenn er durchdrungen ist von dem Bewußtsein der Aufgabe seines Berufes und von der Begeisterung, für die Lösung dieser Aufgabe zu wirken, wenn er jeden einzelnen Schüler auf diese Aufgabe bezieht, und wenn er in seinem jedesmaligen Lehrgegenstande auch ein Mittel erkennt, um zu dem vorgesteckten Ziel zu gelangen, und ihn demgemäß behandelt. Dann wird der Lehrer bewahrt bleiben vor jener tonlosen und ertödtenden Gleichgültigkeit bei seinem Unterricht, und der volle Brustton heiliger Liebe wird in seinen Worten den eigentlichen Grundton bilden und sowohl das rauhe tönende Erz unheiligen Zornes, als das Schellengeklingel erbitternden Spottes niederhalten. Als einzelne Eigenschaften eines guten Lehrtons heben wir noch hervor, daß er rein sein muß, nicht zu stark und nicht zu schwach, nicht zu hart und nicht zu weich, nicht zu hoch und nicht zu tief, und daß er das richtige Tempo einhalten muß.

Auf die Quelle eines reinen Lehrtones weist der Apostel Paulus in dem bereits berührten Worte hin (1 Kor. 13, 1): „Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz oder eine klingende Schelle;“ und auch das Wesen der Liebe bezeichnet er auf das bündigste mit der Bemerkung, daß die Liebe nicht das Ihre suche. Die Liebe sieht vielmehr auf das, das des andern ist (Phil. 2, 1), die erziehende und lehrende Liebe darauf, daß an dem Zöglinge zu dessen wahrem Heile der heilige Wille Gottes verwirklicht werde. Je mehr der aufrichtige Lehrer sich sagen muß, wie weit er noch hinter diesem Ziel zurückbleibt, desto weniger blähet seine Liebe sich; und darum hält sie den Lehrton rein von dem Tone der unwahren Affectation selbstgefälliger Eitelkeit, und von dem hohlen Pathos sich spreizender Aufgeblasenheit, welche vergeblich den Mangel einer unmittelbar durch sich selbst wirkenden Auctorität zu ersetzen sucht. Weil aber die Liebe nicht das Ihre sucht, so ist sie auch langmüthig und freundlich und bricht nicht in den unreinen Ton ungeberdigen Eifers aus, wenn die Schwäche, die Trägheit und Gleichgültigkeit des Zöglings nicht sogleich leisten will, was der Lehrer fordert und wünscht. Selbst durch den noch ungebrochenen Eigensinn und bösen Willen des Schülers läßt die Liebe sich nicht erbittern, sondern nur um so mehr auffordern, das Böse mit Gutem zu überwinden, und so bewahrt sie den Lehrer vor den unreinen Ausbrüchen des unheiligen Zornes persönlicher Gereiztheit, und lehrt ihn dagegen den rechten und eindringlichen Ton heiligen Zornes über die durch das Vergehen des Zöglings dem Gesetze widersahrene Verletzung finden. Noch weniger geht aus der Stimmung rechter Liebe der unreine Ton verletzenden Hohnes und Spottes hervor. Der Spott erzeugt da, wo der Höhnende zu dem Verhöhnten in einem Auctoritätsverhältnisse steht, verhaltene Erbitterung gegen den Spötter, welchem nicht erwidert werden darf, oder dieser hat es sich selbst zuzuschreiben, wenn die misbrauchte Auctorität die wünschenswerthe Pietät nicht mehr findet, sondern auch wohl einmal durch einen gewaltsamen Ausbruch des gereizten Zöglings verletzt wird. Der Erzieher, welcher durch sein eignes väterlich liebevolles Verfahren auch der Liebe seiner Zöglinge sich versichert halten kann, darf es im einzelnen Falle, zumal bei reifern Zöglingen, wohl wagen, dem Eiteln, Vorlauten, Anmaßenden durch einen treffenden Spott seine Schwäche fühlbar zu machen und ihn in die Schranken der Bescheidenheit zurückzuweisen, oder er mag eine Lächerlichkeit mit leichtem Scherz züchtigen, um zugleich den Schüler von eitler Uebelnehmerei zu entwöhnen. Wann aber ein solcher Ausnahmefall wirklich vorhanden ist, das zu beurtheilen muß dem eignen Takte des Erziehers überlassen bleiben, und als Regel bleibt stehen, daß der wahre Lehrton am wenigsten durch Anwendung des gefährlichen Mittels des Spottes verunreinigt werden darf. Auch jene unglückseligen, das Gefühl des Zöglings tief verletzenden und seine Thatkraft niederdrückenden Prophezeiungen, daß aus ihm doch nie etwas rechtes werde u. dgl., stören

die Reinheit des Lehrtons auf das grüßlichste. Auch die erziehende Liebe glaubet und hoffet alles; vor allem dieses, daß auch in dem Unfähigsten und Verdorbensten doch noch eine Faser sei, an welcher sie ihn fassen könne, um ihn mit Gottes Hülfe noch zu einem gesunden und brauchbaren Gliede der Gesellschaft heranzubilden.

Daß der Lehrton rein sei, ist die Hauptsache; von den übrigen Anforderungen an ihn ist die erste, daß er nicht zu stark sei und nicht zu schwach. Der Lehrton ist zu stark, wenn er immer nur wie der laut mahnende und warnende, strafende und drohende Weckruf klingt und nicht auch wie die sanftere Ermunterung des begleitenden Freundes und wie die ruhige Belehrung, an solche gerichtet, bei welchen der gute Willen, den rechten Weg zu gehen, vorausgesetzt werden darf. Durch zu starken Lehrton suchen gerade energielose Lehrer nicht selten die ihnen mangelnde innere Kraft zu ersetzen, wobei sie aber die Schüler nur betäuben, langweilen und die eigene Schwäche ihnen verrathen. Zu schwach dagegen ist der Lehrton, wenn der Schüler daraus überhaupt nicht die Auctorität des über ihm stehenden Mannes vernimmt, wenn er über den Ton freundlichen Zuspruchs und ruhiger Belehrung, wie er wohl unter Gleichstehenden berechtigt ist, nie hinausgeht. Spricht sich in der Stärke des Lehrtons das Auctoritätsverhältnis des Lehrers zu dem Schüler aus, so bezieht sich die Forderung, daß der Lehrton nicht zu hart sei und nicht zu weich, auf die Art, wie der Lehrer das höhere Gesetz in dem Zöglinge zur Geltung zu bringen sucht. Der Lehrer muß nicht immer in der Sprache sprechen, indem er nur den Ton des strengen Gesetzgebers und des drohenden und strafenden Richters vernehmen läßt. Noch weniger aber taugt die Vorliebe zu Molltonarten, in welchen er nur die Töne zarter Liebe erklingen läßt, auch wohl eine Elegie darüber, daß seine Liebe von dem Leichtsinne und der Lieblosigkeit der Schüler so arg verkannt wird, und Bitte und Klage, wo Befehl und Strafe an der Stelle wäre. Der rechte Lehrton weiß Strenges und Mildes zu paaren. Die Höhe und Tiefe des Lehrtons beziehen wir auf die Behandlung des Unterrichtsgegenstandes. Der Erzieher versteigt sich in seinem Lehrton, wenn er die Schüler wie Studenten und wie Erwachsene behandelt, indem er ihnen nur den objectiven Thatbestand vorlegt und veräümt, die nöthigen Brücken zu schlagen. Sein Streben aber muß doch stets darauf gerichtet sein, mehr und mehr durch die Sache selbst zu wirken, und er sinkt in seinem Tone zu tief herab, wenn er vor allerlei methodischen Künsten, welche den Schülern die Sache leicht machen sollen, zur Sache selbst eigentlich gar nicht kommt und die Kraft selbstthätiger Bewältigung und Aneignung des Gegenstandes ungeübt läßt. Seine Tempi endlich muß der Lehrer nicht zu langsam nehmen und nicht zu rasch, denn in dem einen wie in dem andern Falle tritt Gleichgültigkeit auf Seiten der Schüler ein; dort, weil sie von der schleppenden Schläfrigkeit des Lehrtons unmittelbar selbst angesteckt werden, hier, weil die übergroße Eile ihnen unmöglich macht, dem Unterricht auf die Dauer mit Interesse und Verständnis zu folgen, und sie darum in Indolenz versinken läßt. Uebrigens ist, wie das Tempo, so auch Höhe und Tiefe des Lehrtons durch die verschiedenen Altersstufen bedingt: bei Kindern ist anregende Lebendigkeit und Munterkeit, bei Jünglingen größere Ruhe, bei jenen vertrauliche Herablassung, bei diesen der aus dem Interesse für die Bedeutung des Gegenstandes hervorgegangene und dieses Interesse wiederum erzeugende Ernst vorzugsweise an der Stelle.

Lehrziel. Für die Einrichtung einer Schule ist das erste und nothwendigste Erfordernis, das Ziel, welches in ihr und durch sie erreicht werden soll, festzustellen. Es darf dies nicht bloß den Endpunct des Unterrichtes in den verschiedenen Fächern bezeichnen, sondern hat als dessen Voraussetzung den für Auswahl, Vertheilung, Umfang und Gestaltung maßgebenden Zweck auszusprechen und festzustellen. Hierbei hat man zweierlei ins Auge zu fassen, nämlich 1) die äußeren Verhältnisse der Schule und der Schüler und deren künftige Lebensstellung, 2) den Zweck, dem der Unterricht und die Erziehung überhaupt nach den pädagogischen Grundanschauungen dienen soll. Man muß also zuerst wissen, was man will. Das versteht sich von selbst, aber macht sich nicht von selbst, am allerwenigsten in einer Zeit, wo die Richtungen in dem Bildungsgange der Lehrer sich vielfach durchkreuzen und in einem Gährungsproceß begriffen sind. Zum Glück sind in den verschiedenen deutschen Ländern für die Lehrziele höherer und niederer Schulen Seitens der Behörden so bestimmte Anhaltspuncte gegeben, daß

kein Lehrer in Zweifel sein kann, was er als das Ziel auch seiner Schule anzusehen habe. Seine Aufgabe ist nur, das Allgemeine den besonderen Verhältnissen anzupassen. An den Gesichtspuncten, durch die das Lehrziel normirt wird, kann freilich nichts geändert werden, wohl aber hat er nach der ihm zu Gebot stehenden Zeit, dem Standpuncte der Schule und der Schüler und nach den künftigen Lebensverhältnissen jene Gesichtspuncte so durchzuführen, daß sie zu ihrer vollen Verwirklichung kommen. Daraus ergibt sich, daß Lehrziele vor allem den sittlichen und formellen Bildungszweck zu fixiren haben, und daß stoffliche Angaben, welche sie enthalten, nur an jenen sich anschließen können, um durch ihn richtig verstanden zu werden. Andererseits ist aber auch darauf zu sehen, daß die allgemeinen Gesichtspuncte, selbst wenn sie den Zweck und das Ziel des Unterrichtes treffend und tief bezeichnen, nicht so in der Schwebe hängen, daß sie eine sichere Richtschnur für Stoff und Behandlungsweise nicht an die Hand geben. Daher hat die Feststellung des Lehrzieles ihren Werth nur für Meditationen und Vorbereitungen zu der Einrichtung des Unterrichtes. Nur als Vorstudium für die Entwerfung von Einrichtungs-, Lehr- oder Organisationsplänen hat die Fixirung des Lehrzieles ihren unbedingten Werth, während dieser höchst zweifelhaft wird, wenn das Lehrziel für sich allein hingestellt und als ausreichend angesehen wird, nach Maßgabe desselben einen zweckmäßigen Unterricht zu ertheilen. Dies kann nur auf der Grundlage eines geordneten Lehrplanes geschehen, der neben dem Lehrziele auch Stoff und Methode in den Hauptzügen angiebt.

Es macht sich diese Forderung um so mehr bei den Lehrzielen, wie sie für die einzelnen Classen und Abtheilungen festzustellen sind, geltend. Das Lehrziel der Schule haben alle Lehrer in allen Classen festzuhalten, aber jeder hat in einer andern Weise darauf hinzuarbeiten. Es kommt also bei der Aufstellung der Lehrziele darauf an, das Gemeinsame zu fixiren, wodurch das Gesamtziel erreicht werden soll, und das Besondere anzugeben, wodurch jede Classe die ihr speciell zufallende Aufgabe zu lösen hat. Um sich zu vergewissern, daß ein Lehrer den andern richtig verstehe, bedarf es bei den Angaben großer Genauigkeit und eingehender Auseinandersetzungen, die, wenn sie zunächst auch nur mündlich geschehen, doch in der Hauptsache auch schriftlich festgestellt werden müssen. Sollen aber solche Bestimmungen ihren Zweck erfüllen, nämlich Lehrgebiete für Classen und Abtheilungen so fest zu begrenzen, daß ein stetiger Fortschritt erzielt, von unten nach oben auf gutem Grunde sicher fortgebaut werden kann und jede Stufe in der vorhergehenden ihre gute Vorbereitung hat, so ist in vielen Fällen nicht ausreichend, anzugeben, was in jeder Classe gelehrt werden soll, sondern es müssen auch die Grundzüge der Behandlung vereinbart werden. In dieser Beziehung ist namentlich die Pflege des Anschauens, Denkens und Sprechens, der verständigen Verarbeitung und der sichern Einübung des Unterrichtsstoffes wichtig. Nur die Erfahrung kann zu richtigen Feststellungen führen. Es müssen daher die Lehrziele für Classen und Abtheilungen beim Beginn der neuen Schulfahre so oft revidirt werden, bis sie ganz zutreffen; und auch dann wird man nicht unter allen Umständen fordern können, daß das Ziel stets erreicht werde, da z. B. epidemische Krankheiten der Schüler (besonders in Elementarschulen) oder geringe Befähigung des Lehrers die vollständige Erreichung des Zieles in stofflicher und formeller Hinsicht verhindern können. In solchen Fällen wird wenigstens zu verhüten sein, daß nicht fühlbare Lücken entstehen; unter Beschränkung des Stoffes oder der Uebung ist ein Anschluß an die obere Stufe so zu bewirken, daß die erforderlichen Vorkenntnisse oder die nöthige Fertigkeit nicht fehlen.*)

Sicher wird aber in einer Schule mit mehreren Classen von den verschiedenen Lehrern nach einem Ziele hin nur dann gearbeitet werden, wenn nicht bloß jede Classe ihr Lehrziel hat, sondern auch Stoff, Methode und Lehrmittel nach einem wohl durchdachten Plane übersichtlich fixirt sind, d. h. wenn die Schule einen Lehrplan hat, der

*) Es ist die besondere Aufgabe dessen, der eine Schule zu leiten hat, bei der Bestimmung der Classenziele der Individualität der einzelnen Lehrer in vorsichtiger und humaner Weise Rechnung zu tragen und möglichst dafür zu sorgen, daß die Mängel des einen durch die Vorzüge des andern ausgeglichen werden.

die Einrichtung bis ins Einzelne als eine wohl geordnete darstellt. Auch ist es für Elementarschulen nothwendig, daß jeder Lehrer auf seinem Gebiete den Stoff richtig vertheilt, d. h. daß er nach einem Verzeichnisse arbeitet, welches die Stoffangaben für die einzelnen Disciplinen nach den Monaten enthält. Es ist dies auch ein sehr wesentliches Hilfsmittel, daß jeder Lehrer sein Classenziel sicher erreicht.

Lehrzimmer, s. Schulgebäude.

Leibesübungen, s. Turnen.

Leichtsin. (Flatterhaftigkeit, Willensschwäche.) a. Leichtsinig ist, wer sich nur durch die Gegenwart bestimmen läßt, für die Eindrücke der Vergangenheit keine Erinnerung hat und für die Zukunft keine Sorge trägt. Kaum wohnt einem zweiten Seelengebrechen eine solche Proteusnatur inne, wie dem Leichtsin. Sogar bei ein und demselben Individuum zeigt er zu anderen Zeiten ein anderes Antlitz; süß und bitter quillt hier wirklich aus einem Borne. Damit hängt es zusammen, daß die Leichtsinigen durch eine bei anderen seltene Dienstfertigkeit, Wohlthätigkeit und Verführbarkeit oft ein milderes, ja ein günstiges Urtheil für sich zu gewinnen wissen, und ebendaher kommt auch der Schein von Gutmüthigkeit, mit welchem dieser Fehler vor den Augen der Leute umgeben ist („er ist ja nicht böse, nur leichtsinig“). Nähere Betrachtung freilich läßt gar bald Unbesonnenheit, Flatterhaftigkeit, Unachtsamkeit, Vergesslichkeit, Unordnung, Nachlässigkeit und vor allem Untreue bemerken. Das leichtsinige Kind besleckt und zerreißt seine Kleider, zerbricht seine Sachen, verlegt sich selbst, wechselt alle Spiele, „schlägt alle Lehren in den Wind“ und verderbt durch seine Hast nach Vergnügen sich und andern tausend Freuden. Der leichtsinige Knabe und Jüngling untergräbt seine Gesundheit, schwächt seinen Geist, versäumt die Zeit seiner Ausbildung. Der leichtsinige Mann spielt, trinkt, versäumt seine Arbeit, sein Amt, und macht zuletzt sich selbst, sein Weib und seine Kinder elend. Nichts ist mehr geeignet, die innigste Theilnahme zu erregen, als das Bild eines solchen Menschen, der sein Leben unter fortwährenden Qualen der Reue, der Selbstanklage, des Kampfes mit sich selber dahinbringt, nicht stark genug ist, um einen seiner vielen Ansätze zu besserem Leben durchzuführen (Röm. 7), äußerlich und innerlich immer tiefer sinkt und zuletzt auf eine Stufe herabfällt, auf welcher er schon nicht mehr leichtsinig genannt werden kann. Entweder nämlich wird der Leichtsin der Leidenschaft Raum geben oder es wird sich die sittliche Schwäche und Armut in völlige Ohnmacht und Leere verwandeln. Gleich in seinen ersten Anfängen ist der Leichtsin von einer bedenklichen Gleichgültigkeit gegen den Tadel, wie gegen die Strafe verbunden. Diese wird abgesehen von ihrem natürlichen Wachsthum noch dadurch gesteigert, daß die Verirrungen des Leichtsinigen eine solche Menge von Bestrafungen nöthig machen, wie sie selbst einen Ehrliebenden mit der Zeit abstumpfen oder verhärten würden. Es ist demnach kein Wunder, wenn das von vorn herein schwache Ehrgefühl allmählich ganz verschwindet. In der That finden wir da, wo der Leichtsin sich völlig ausgebildet hat, einen erschreckenden Mangel an Scham, eine Stumpfheit, welche nur noch eine Linie zu überschreiten braucht, um in Ehrlosigkeit überzugehen und den Menschen rettungslos fallen zu lassen. Wird zur Milderung dieses düstern Bildes angewendet, daß dem Leichtsin das Dämonische der eigentlichen Selbstsucht oder der Bosheit fehle, so haben andererseits alle Pädagogen Erfahrungen dafür, daß ihre leichtsinigen Zöglinge unter Umständen auch zum specifisch Bösen leicht fertig sind. Sie sind eben ihrer selbst nicht mächtig. — Unter sorgfältiger Erziehung und glücklichen Verhältnissen bleibt der Leichtsin bisweilen in seinen Anfängen stehen. Wir sehen dann Männer und Frauen, immer der Führung bedürftig, überall von den Umgebungen abhängig, eine unaufhörliche Quelle von Sorgen und Befürchtungen für diejenigen, deren Ruhe und Lebensglück von jener Thun und Lassen abhängt.

b. Indem wir nach dem eigentlichen Wesen und der Ursache des Leichtsinns fragen, lassen wir uns zunächst von der Beschreibung desselben, wie sie oben gegeben ist, leiten. „Er besteht darin,“ so sagt sie Palmer in seiner ev. Pädagogik präcis zusammen, „daß das Kind keinen Augenblick bei ihm selber ist, sondern statt in seinem Bewußtsein stets einen klaren, festen Mittelpunkt und einen Moderator zu behalten, mit Sinnen und Gedanken gänzlich im Genuß des Augenblickes aufgeht.“ Dadurch ist der Irrthum derjenigen abgewiesen, welche den Quell des Leichtsinns einseitig in

einem der drei Grundvermögen der Seele suchen. Darin, daß von den Ethikern bald das eine, bald das andere Seelenvermögen in Betracht genommen wird, sowie darin, daß die meisten derartigen Erklärungen an einer gewissen Unbestimmtheit leiden, liegt ein starkes Zeugnis dafür, daß wir ein Recht haben, dieselben als einseitig oder unvollkommen zu bezeichnen. Und gewiß wird man zugeben müssen, daß eine stärkere Bewegung des Gefühls auch kräftiger auf den Willen wirken, ein energischer Wille wiederum auch auf eine schwächere Anregung hin thätig sein, und endlich eine klare und sichere Einsicht Gefühl und Willen unüberwindlich bestimmen würde. Wenn somit gesagt werden muß, daß die Wurzel des Leichtsinns in dem gesammten Geistesleben liege, so soll damit weder behauptet werden, daß wir sie in gleicher Weise und in gleichem Maße bei jedem Seelenvermögen auffinden müßten, noch geleugnet, daß sich in den einzelnen Fällen in der Regel eines derselben als das vorzugsweise kranke erweisen werde.

Wenn aber auch die Ansichten über den Sitz der Krankheit auseinandergehen, so finden wir doch ihr Wesen überall gleichmäßig als Schwäche bezeichnet. Daß diese im Temperamente eine theilweise Erklärung finden könne, wird ebenso allgemein zugegeben, wie daß man sie nicht einseitig als „Naturfehler“ ansehen dürfe. In den meisten Fällen hat die Seele in ihren allerfrühesten Zeiten durch Fehler der Erziehung oder andere Verhältnisse die Keime zum Leichtsinn in sich aufgenommen, in den andern die schon vorhandenen gepflegt, d. h. die an sich geringere Kraft des geistigen Lebens ist gelähmt, die größere gebrochen worden, ehe das Kind zum Bewußtsein derselben kam. Wie dies in so früher Zeit geschehen könne und geschieht, soll weiter unten ausgeführt werden; hier genügt es an das classische Wort von Bencke zu erinnern, daß der Leichtsinn „in einer Ueberfüllung der Seele mit Lustspuren und in der Abwesenheit aller Unlustspuren“ begründet sei, um ein Zeugnis dafür anzuführen, daß es eben „die Lust“ oder wie man immer sagen mag ist, welche um den jungen Geist ihre Bande schlingt.

Der Leichtsinn ist also eine durch die Lust gewirkte Schwäche des gesammten geistigen Organismus, die bald den einen bald den andern Factor unseres Seelenlebens lähmt. Der Leichtsinn ist so einerseits ein Verderben; nicht bloß ein Mangel des Guten, sondern etwas positiv Böses. Er ist dieses, insofern er eine Hingabe an das Eitle, Vergängliche, sagen wir an das Verderbliche, in sich schließt. Es bedarf also zu seiner Heilung einer völligen Umkehr, einer neuen Geburt. Er ist aber andererseits eine Schwäche, d. h. im Unterschiede von der Bosheit läßt er noch gute Regungen zu, diese haben nur keine Kraft. Hier ist eine Kräftigung nöthig.

c. Für die Beschränkung des Leichtsinns wäre schon viel gewonnen, wenn sich eine richtige, sittlich ernste Anschauung von der verderblichen Natur desselben Bahn bräche; denn der erste Grund, weshalb so wenig gegen diesen Fehler ausgerichtet wird, liegt in der Unterschätzung desselben bei den Erziehern. Die Sprüchwörter: „Jugend hat keine Tugend“ und „Jugend will austoben,“ sind Zeugnisse einer laxen Gesinnung. Die erlogene Redensart: „Ein gutes Herz macht jeden Fehler wieder gut,“ nicht minder. Das Jahrhundert der Aufklärung hat diesen Irrthum mächtig genährt; Karl von Moor ist der letzte Repräsentant dieser Richtung, in seinem Bilde hat sie sich vollendet und gebrochen. Pestalozzi trat ihr gleich mit der Ueberschrift zum ersten Capitel von „Lienhard und Gertrud“ entgegen. — Aus der Praxis aber ist diese in der Theorie überwundene Meinung noch nicht verschwunden. Der Leichtsinn, mit welchem die Eltern das Erziehungswerk treiben, erweckt den der Kinder. „Unglaublich groß ist oft diese Sorglosigkeit. Nicht gefragt wird, wie sich die Kinder in der Schule verhalten. Nicht angehalten werden die Kinder, sich auf die Schule vorzubereiten. Ohne alle Aufsicht oft bis in die sinkende Nacht hinein läßt man die Kinder herumwärmen, allein oder mit andern Kindern; Unarten, Verbrechen, ja Greuel, selbst Greuel der Unzucht treiben, während man keinen Bienenstock wärmen läßt ohne Wache und thätige Sorgfalt. Am aufsichtslosesten sind die Kinder an Sonntagen. Unbegreiflich, unverantwortlich ist die Sorglosigkeit, womit man sündliche Worte, sündliche Werke vor den Ohren und Augen der Kinder redet und thut, unverzeihlich die Sorglosigkeit, womit man die Kinder in die Kamern, ja in die Betten unzüchtiger Diensthofen, Gefellen und älterer Geschwister legt

„und die armen Kinder an Leib und Seele zu Grunde richten läßt, unverzeihlich die „Roheit, mit der man vor den Ohren der Kinder über Schullehrer, Pfarrer, Obrigkeiten spottet, schimpft und flucht“ (Zeller, Lehren der Erfahrung I, 70). In ganz entgegengesetzter Absicht fehlen viele Eltern, namentlich aber ungebildete Erzieher und Erzieherinnen, Kindernädchen u. s. f., indem sie die Phantasie der Kleinen mit nichts als mit Bildern künftiger Herrlichkeit erfüllen. Diese Bilder zeichnen sich sehr tief in das Herz und lassen jene „Lustspuren“ zurück, die wir vorhin als den Grund des Leichtsinns erkannten. Es ist natürlich ganz gleichgültig, ob die Eltern durch ihre Erzählungen oder durch ihr eigenes Leben und Treiben vor den Kindern deren Phantasie erhitzen und vergiften. Auch das ist ein Unrecht, wenn dem Kinde jeder Schmerz erspart, jeder Verlust ersetzt, jedes Vergnügen gewährt wird. „Nicht bloß wegen einer temperamentsmäßigen Heftigkeit werden die Lüfte zu Leidenschaften, sondern auch, wenn sie durch Befriedigung eine außerordentliche Uebermacht erlangt haben“ (Nitzsch). Endlich deckt der erfahrene Zeller (a. a. O. I, 73) noch einen Weg auf, die flüchtigen Kinder noch flüchtiger zu machen, noch mehr um das Bewußtsein dessen, was sie lernen und thun sollen, zu bringen: den mechanischen, gedankenlosen Unterricht vieler Schulen.

d. Bei der Heilung des Leichtsinns sind zwei Fälle genau und klar zu scheiden, die Behandlung temperamentsmäßiger Ausgelassenheit, namentlich bei kleineren Kindern, und wirklich eingewurzelten Leichtsinnes bei heranwachsenden Knaben und Mädchen. Der erstere Fall wird da eintreten, wo christliche Eltern von Anfang an die unglückliche Anlage des Kindes bekämpfen und in verwandten Fällen; der andere da, wo die ersten Erzieher erst spät, vielleicht durch ein besonders schweres Vergehen ihres Zöglings über die Gefahr, in der er schwebt, belehrt werden, oder wenn ein leichtsinniges Kind fremden Händen übergeben wird, nachdem sich die Eltern vergebens bemüht haben, es zu retten u. s. w.

Auf ein wesentliches Mittel, dem Leichtsin in seinen Anfängen zu begegnen, hat uns die Vorsehung selbst in der Bedürftigkeit und Gebrechlichkeit unseres Leibes gewiesen. J. Müller sagt in seinem Werke über die Sünde: „die sinnliche Natur des Menschen setzt der Vollendung des sittlichen Verderbens eine Schranke entgegen, die dann zugleich wieder ein Anknüpfungspunct für die Wiederherstellung ist.“ Darin sind auch fast alle Pädagogen einig, daß dieser Wink zu befolgen sei. „Alles in der Welt kann nur um einen gewissen Preis erworben und gewonnen werden. Bei ausgelassenen Kindern ist der Preis, um welchen sie klug werden, oft ein blutender Kopf. Das muß dran gegeben werden, wenn geholfen werden soll, da Worte hier nicht helfen“ (Bormann). Ja, man darf dabei nicht stehen bleiben, das Kind seine Uebereilung büßen zu lassen, wobei es gut thun wird, ihm den Zusammenhang von Ursache und Wirkung zum Bewußtsein zu bringen, sondern man wird ihm auch, damit es erstärke, Aufträge geben, welche einen höheren Grad von Besonnenheit erfordern (Beneke); und weil durch jede Nöthigung zur Aufmerksamkeit, durch jeden tieferen Eindruck auf die Seele dem Leichtsin entgegenwirkt wird, so wird auch eine sorgfältige Uebung des Gehörsinnes und des Gedächtnisses nicht ohne günstigen Erfolg bleiben (Schwarz). Tritt hernach an der gehörigen Stelle die positive Strafe ein und findet das leichtfertige Kind in dem elterlichen Willen eine eiserne Schranke für sein maßloses Begehren (Palmer) und repräsentirt ihm der Erzieher die richtige Schätzung der Dinge (Beneke), so wird bei dem noch jungen Kinde die Heilung wohl gelingen und wir dürfen uns im übrigen auf Bormanns Wort verlassen: „Das Leben heilt am besten diese Unart.“ Freilich ist das nur die Außenseite der Heilung und fehlte die Innenseite, so würde der bekehrte Leichtsinnige ein engherziger und selbstsüchtiger Pedant werden, denn der Uebergang aus dem Zuviel in das Zuwenig ist viel leichter als der zum rechten Maße.

Wo der Leichtsin wirklich entwickelt ist, da stellt Herbart die Möglichkeit einer radicalen Heilung in Abrede, Göthe auch, in starken Worten („Traue keines Lumpen Buße“). Jean Paul ist in der Annahme des Gegentheils sehr sanguinisch; aber er will es nur von Jünglingen glauben, niemals von Mädchen oder Frauen. Die heil. Schrift entscheidet sich an vielen Stellen, am deutlichsten Luc. 15 für die Möglichkeit der Besserung. Dies vorausgesetzt erscheint es uns das Beste, eine Erschütterung —

nicht eine Nührung — herbeizuführen oder die durch göttliche Fügung gegebene zu benützen. Ist der Knabe oder Jüngling durch eine seiner Verirrungen in tiefes Leid gebracht, so decke man ihm den Abgrund auf, vor dem er steht, und lasse ihn erbarmungslos bis in die Tiefe schauen. Lange Predigten thun es nicht, aber kurze Worte, wie Ebr. 10, 31. Gal. 6, 7. 8, oder wenn man sie nicht aus der Bibel wählen will, Jean Paul (Levana II, 91): „Ein leichtfertiges Mädchen ist ein verlorenes Geschöpf.“ Nothe (Ethik 278): „Es ist eine ungeheure Schuld und Beschimpfung, keine Stelle einzunehmen und für nichts dazusein.“ Erst von dem Augenblick an, aber auch sofort von dem Augenblick an, wo der Zögling zu dem freien Entschlusse gekommen ist, daß es anders mit ihm werden müsse, kann die eigentlich erzieherische Thätigkeit beginnen. Zunächst in der oben beschriebenen Weise zügelnd, züchtigend, sodann aber, und darauf kommt viel an, auch positiv. Der Erzieher geht mit der strengsten Selbstzucht voran; „denn nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen, er braucht nicht zu dociren und zu predigen; sein stilles Dasein ist eine Sonne, welche wärmt und leuchtet“ (Wagner). Ein tüchtiger Unterricht, welcher ohne Rücksicht zu eigenem Denken und ernster Thätigkeit nöthigt, giebt hernach der Seele einen bessern Inhalt und sammelt die zerstreuten Kräfte. Ist erst unter Gebet und Vorgang des Lehrers Arbeitsliebe gewonnen, dann sind wir in der rettenden Thätigkeit schon weit vorgebrungen; unmerklich haben wir nämlich den frivolen Lebenszwecken bessere untergeschoben. Jetzt dürfen wir es dem Schüler zum Bewußtsein bringen und ihm die Aufgabe seines Lebens zeigen. „Größen spannen das Knabenherz gesund“ (Jean Paul). — So gewiß es verlorene Mühe wäre, den Leichtsinigen durch die Erinnerung an die Zukunft seiner armen alten Mutter mitten aus seinem Rausche zu wecken, so zuversichtlich wird ihm dieselbe die Kraft geben, den letzten Schritt zu thun. Hierauf — aber erst hierauf — ist es Zeit, im Unterrichte wie sonst ihm die Verheerungen zu zeigen, welche der Leichtsinn anrichtet. Das Lebensbild eines Heinrich IV. oder eines Daniel Schubart wird ihm zeigen, wie wenig die schönsten und reichsten Gaben helfen, wenn sittlicher Ernst fehlt, und ihn mit Scham vor gleicher Selbsterniedrigung erfüllen. Dabei darf denn auch die Lichtseite nicht fehlen, der Hinweis auf jene Männer, deren Verdienste wir mehr ihrem Fleiße und ihrem Ernste als der Fülle ihrer natürlichen Anlagen verdanken.

Die ganze Erziehung muß sich auch dem Leichtsinn gegenüber als eine christliche erweisen; religiöse Einwirkung ist also selbstverständlich Anfang, Mitte, Ende aller Bemühungen. Nur davor ist ernstlich zu warnen, daß man den Leichtsinigen zu einer Zeit mit religiösen Vorstellungen angehe, wo derselbe noch keine Empfänglichkeit und kein Verständnis für sie hat. Das Wort des Herrn Matth. 7, 6 findet gerade hier seine Anwendung.

e. Verdrießliche Erzieher müssen sich davor hüten, für Leichtsinn zu halten, was nur kindliche Unerfahrenheit oder kindlich heiterer Sinn ist. Auch der Muthwille, ein Ueberschuß von Kraft, will anders behandelt und gezügelt werden. Endlich sieht der frische Lebensmuth seiner äußern Erscheinung nach hin und wieder dem Leichtsinn ähnlich. Es kann jener auch das Resultat christlicher Bildung sein; aber selbst, wo er das nicht ist, bleibt er ein Gut, das man niemanden rauben soll; denn man kann der Seele die Flügel nicht wiedergeben, die man ihr genommen hat.

Zu vergleichen ist noch: Dobschall, Grundsätze der Schuldisciplin. 2. Aufl. 1848; Bormann, Sendschreiben 1858, besonders III, 3 u. 13, und Wiese, Bildung des Willens. 2. Aufl. 1860.

Leidenschaften, s. Neigung, Trieb, Begierde und Leidenschaft.

Leidenschaftlichkeit und Selbstbeherrschung. Wir nennen denjenigen leidenschaftlich, welcher leicht in Leidenschaft geräth und diese Disposition durch öftere oder plötzliche Aufwallungen und Aufregungen des Gemüthes (Affecte) zu erkennen giebt. (Ueber die Begriffsbestimmung der Leidenschaft und des Affects s. die Art. „Gemüth“ und „Neigung“.) Obwohl die kindliche Seele vermöge der Flüchtigkeit ihrer Gebilde, welche durch einzelne bestimmte Interessen noch keine Festigkeit erlangt haben, jede tiefer wurzelnde Leidenschaft ausschließt, so ist sie doch infolge ihrer überwiegenden Reizbarkeit zu Affecten geneigt und diese können bei ungeschickter Behandlung leicht ein leidenschaftliches Wesen erzeugen, das der Bildung des Charakters

große Hindernisse in den Weg legt. Doch sind manche Kinder schon durch ihr Temperament zur ruhigen Besonnenheit mehr gestimmt als andere mit einem sehr reizbaren Temperament, das einerseits in Furchtsamkeit und Aengstlichkeit (vgl. den Art.), andererseits in trotzigem Eigensinn, Zähorn und Gewaltthätigkeit sich kund giebt. Wenn ein Kind vor Ungebuld schreit, bei Vereitelung seiner Wünsche um sich schlägt, oder über eine Neckerei so aufgebracht wird, daß es auch gegen die liebsten Gespielen wüthet: so sind dies natürliche Folgen einer großen Reizbarkeit, welche noch kein Gegengewicht im Gemüthe gefunden hat. Solche Affectskäufungen werden aber bedenklich, wenn man sie bloß äußerlich unterdrückt, ohne weiteres straft und dann die Sache für abgethan hält. Allerdings dürfen sie nicht ungestraft hingehen und können bei kleinen Kindern nur durch Züchtigung unterdrückt werden. Aber die rechte Zucht baut auch vor, mäsigt die Begierden, lenkt bei Zeiten die Aufmerksamkeit von dem ab, was eine Störung des gemüthlichen Gleichgewichts verursachen könnte, übersteht auch nicht körperliche Schwächestände, welche nicht selten das ärgerlich-reizbare Wesen hauptsächlich herbeiführen. Bei mehr vorgerücktem Alter führe man das leidenschaftlich gewordene Kind erst ruhig bei Seite und bringe es durch ruhige, feste Ansprache zur Bestimmung und zum Bewußtsein seines Unrechts; die Beschämung wirkt gerade bei kräftigen Naturen oft vortheilhaft, wenn sie der Erzieher eindringlich macht, nicht durch zu schnelle Wiederholung abschwächt und seine eigene Theilnahme und Liebe auch in dieser Form dem Gestraften fühlbar zu machen weiß. So muß der Erzieher darauf hinarbeiten, daß allmählich das bessere Ich im Zögling die unmordentlichen Begierden überwinde; denn nur das ist die rechte Selbstbeherrschung, wenn nicht eine übermächtige Begierde die andern zügelt, sondern das Höhere im Menschen über das Niedere herrscht. Gegen das Ende der Erziehung hin muß eine versteckte oder deutlichere Hindeutung auf das Häßliche und sittlich Verkehrte jener Fehler im Stande sein, die Ueberlegung und die ganze Willenskraft gegen die letzten Reste derselben in die Schranken zu rufen.*) Im gemeinen Leben pflegt der Umgang mit körperlich oder geistig Ueberlegenen für ihre Beseitigung kräftiger zu wirken als die absichtliche Erziehung. „Die Gleichaltrigen schleifen einander ab, und was dabei einer nicht vermag, das vermag die Masse“ (Watz, allgem. Pädagogik S. 165).

Die Hauptsache, wenn das leidenschaftliche Wesen der Zöglinge beseitigt und jene Besonnenheit und geistige Freiheit gewonnen werden soll, welche des Affectes Herr wird, bleibt jedoch auch hier die Selbstbeherrschung des Erziehenden selbst. Die Gemüthsstimmung der Erwachsenen geht instinctartig auf die Unerwachsenen über. An der Haltung seiner Erzieher kann das Kind bei eigener Haltlosigkeit sich wieder aufrichten; geben sie sich dagegen bei jeder Gelegenheit in Gegenwart des Kindes ihren Leidenschaften hin, so machen sie auch das Gemüth der Jugend wankend und schwankend und disponiren es zur Leidenschaftlichkeit. Noch schlimmer ist es freilich, wenn sie für oder gegen die Kinder selbst leidenschaftlich Partei nehmen, oder sich im Strafen so aufregen, daß sie alle Besonnenheit verlieren. Selbst in ihren Liebesbeweisen sollten Eltern und namentlich die Mutter mäsig und ruhig sein, da das Kind im entgegengesetzten Falle theils zu reizbarer Empfindungslosigkeit gestimmt, theils aber auch veranlaßt wird, solche Momente zu benützen, um egoistische Zwecke zu erreichen. Wie überhaupt für die Schwächen der Erwachsenen, so haben die Kinder auch für die Affecte ihrer Erzieher einen scharfen Blick; leidenschaftliche Lehrer werden von boshaften Schülern, an denen es selten fehlt, recht absichtlich in Affect gesetzt und haben einen schweren Stand.

Das andere Extrem in der Erziehung wäre jene phlegmatische, theilnahmlose Ruhe und Kälte, die sich zwar durch nichts außer Fassung bringen und aufregen läßt, sich aber auch an und für nichts zu begeistern und über nichts zu entrüsten vermag, die überall nur den Verstand, nie das Gemüth sprechen läßt. Das Christenthum verlangt aber keineswegs eine solche stolze selbstgenügsame Gemüthsruhe, sondern Gemüthsbewegung für das gottgefällige Handeln. Nur ist ein anderes die aus Mangel

*) Oder, „was an sich ein Gebot ist, werde in der milderer Form des guten Rathes vorgehalten, damit durch freies Ueben des Guten der Wille selbst sich übe und stärke.“

an Selbstbeherrschung entspringende Aufregung des Gemüths, der leidenschaftliche Affect, und wieder ein anderes die aus bewusster freiwilliger Hingabe an den Willen Gottes, an das Wahre und Gute hervorgehende Gemüthsbewegung, die ihr Pathos mit dem sittlichen Streben verschmilzt, um dieses desto entschiedener zur Geltung zu bringen. Wenn wir uns für das, was wir als wahr und gut und recht erkannt haben, begeistern, dann ist unsere Gemüthsbewegung ein sittlicher Act, gleich entfernt von Leidenschaftlichkeit, wie von Apathie und stoischer Ruhe. Die Jugend zumal soll feurig sein und für das Ideal erglühen; die christliche Zucht soll sie aber auch lehren, ihr Feuer zusammenzuhalten, damit auch das Herz des Greises noch warm davon sei.

Lernbegierde, s. Wißbegierde.

Lernen, s. Lehren und Lernen.

Lesegeellschaften — sind eines der Mittel, die entweder vermöge freier Vereinbarung oder infolge gesetzlicher Anordnung gebraucht werden, um die Fortbildung des Lehrstandes durch Zuführung geeigneter Lectüre zu fördern und zu erleichtern. Ein nicht unbedeutender Theil der allgemein bildenden wie der Fachliteratur erscheint in der Form periodischer Blätter; sie alle sich für die eigene Person anzuschaffen und zu sammeln, erlaubt die Lage der Lehrer, zumeist der Volksschullehrer keinesfalls; also ist es das Natürlichste, man tritt zusammen und läßt das auf gemeinsame Kosten Angeschaffte circuliren. Aber auch selbständige Werke werden auf diesem Wege dem Einzelnen entweder überhaupt zugänglich gemacht, weil er die Mittel nicht besitzt, sie für sich allein zu erwerben, oder werden sie ihm zur Kenntnis gebracht, um, was er brauchbar oder erwünscht findet, sich sofort selbst anzuschaffen. Man kann freilich sagen, wer nur liest, was ihm durch seine Lesegeellschaft ins Haus geliefert wird, der hat kein starkes literarisches Bedürfnis; aber mancher, der sonst vielleicht außer seinen Schulbüchern nach nichts gedrucktem mehr greifen würde, wird doch durch dieses Mittel eher dazu gebracht, noch etwas zu lesen, wärs auch nur, weil er doch einmal daran mitzählen muß. Es kommt aber, um dieses Bildungsmittel möglichst fruchtbar zu machen, auf drei Dinge an. Erstlich muß die Auswahl der in Umlauf zu setzenden Schriften eine zweckmäßige sein; zweitens muß eine strenge Ordnung in Betreff der Circulation herrschen; drittens aber, und davon hängen die beiden ersten Dinge ab, muß der, der das Ganze leitet, sich mit gewissenhafter Sorgfalt und Einsicht der Sache widmen. In erster Beziehung denkt man natürlich zuerst an Schriften, die die Erziehungs- und Unterrichtslehre und das Schulwesen im ganzen oder in irgend einem speciellen Punkte behandeln. Dagegen ist es ein Fehler, wenn nur Werke dieser Art in Umlauf gesetzt werden; die Bildung des Lehrers ist so mannigfacher, ja universaler Art, daß eigentlich alles, was einen gebildeten Menschen interessieren kann und muß, auch ihm zugänglich sein soll. Selbst Unterhaltungsschriften, so sparsam und wählerisch man auch damit sein muß, sollten nicht gänzlich ausgeschlossen sein; eine Gabe von wirklichem Werthe darf in die Prosa eines Schulmeisterlebens wohl auch einen poetischen Sonnenblick bringen. Aber auch was die Fachschriften betrifft, sollte nie eine einseitige Richtung dominiren; so strenge das positiv Schlechte, das Werthlose ausgeschlossen werden muß, so wohlthätig ist es, wenn die Lehrer veranlaßt werden, auch solches zu lesen und davon zu lernen, was sie nöthigt, aus dem gewohnten Ideentreise einmal herauszutreten, um die Wahrheit auch in fremder Form auf sich wirken zu lassen. Um dies herbeizuführen, um überhaupt auch an Büchern und über Bücher ein selbständiges Urtheil zu erzeugen, ist es freilich ersprießlich, wenn die Vorstände solcher Lesegeellschaften sich namentlich von den jüngeren Mitgliedern über das Gelesene mündlich oder schriftlich Bericht erstatten lassen und eine Besprechung darüber in irgend einer Form einleiten. — Das zweite Erfordernis, eine feste Ordnung, wird am besten auf folgende Weise erreicht. Es bestehe die Gesellschaft etwa aus 24 Lehrern; diese werden geographisch in drei Bezirke getheilt. Am Einem Tage, es sei der 1. Juli, sendet der Vorsteher drei Bücherpakete ab, deren jedes so viel enthält, als in vierzehn Tagen bequem gelesen werden kann. Das erste dieser Pakete erhält der nächstwohnende Lehrer des Bezirks A, das zweite der nächstwohnende im Bezirk B, das dritte der nächstwohnende im Bezirk C. Am 15. Juli geht vom Vorstand eine zweite Sendung in jeden der drei Bezirke, wiederum je an den nächstwohnenden ab; dieser aber hat die vor vierzehn Tagen erhaltenen Schriften nunmehr am gleichen Tage seinem nächsten

Collegen zu senden. Am 29. Juli erhalten die drei ersten wieder eine Sendung vom Vorstand; sie geben die Sendung vom 15. Juli ihren Nachfolgern und diese geben die Sendung vom 1. Juli an ihre nächsten Nachbarn ab. So wiederholt sich fortwährend ein Bücherwechsel je nach zwei Wochen an einem und demselben Tage in der ganzen Gesellschaft. Nach sechzehn Wochen, vom 1. Juli an gerechnet, gehen die drei Sendungen vom 1. Juli aus den Händen je des letzten Empfängers in jedem Bezirk an den Vorstand zurück, der nun, was im Bezirk A gelesen worden, in den Bezirk B sendet u. s. w. Jedem Buche ist ein Laufzettel beigegeben, auf welchem der Vorstand zum voraus jedem Mitgliede das Datum notirt, wann er dasselbe zu empfangen und wann er es abzugeben hat; in einer dritten Columne haben die Mitglieder selbst den Tag der von ihnen geschickten Weiterleitung einzutragen. Nachdruck erhält solche Einrichtung immer nur durch Conventionalstrafen, die in die Kasse fallen. Ist aber die Sache einmal im Gange, so gewöhnen sich alle bald an die Ordnung und fühlen das Wohlthätige derselben. Allerdings müssen dazu auch die Mittel reichen; aber die Proportion stellt sich immer wieder her: je mehr Mitglieder es sind, desto mehr braucht man zwar Bücher, desto mehr gehen aber auch Beiträge ein. Die aus der gesammten Circulation zurückkehrenden Bücher werden entweder zu einer Bibliothek für den Gebrauch der gegenwärtigen und künftigen Mitglieder gesammelt oder in Ermangelung eines passenden Locals zur Aufstellung unter denselben versteigert. Letzteres ist freilich keine staatsökonomische Maßregel, denn vieles wird elend verschleudert, doch erhält andererseits mancher dadurch Gelegenheit, ein Buch, an dem ihm sehr gelegen ist und das er anderswie sich nie anschaffen könnte, um wenig Geld zu erwerben. — Die Frage endlich, wer der Leiter einer solchen Gesellschaft sein soll, ist da, wo die ganze Einrichtung gesetzlich besteht, auch gesetzlich erledigt. Wo aber diese Vereine auf freiwilligem Zusammentritt beruhen, versteht es sich von selbst, daß sie ihren Vorstand frei wählen. Wer es auch sei, er wird nur dann dieses nicht unwichtige Amt recht versehen, wenn er ein in der Literatur, und zwar keineswegs nur in Einem Zweig derselben, bewandertes, auf alle Zeitererscheinungen aufmerksamer und gründlich urtheilfähiger Mann ist, der auch mit einer tüchtigen Buchhandlung in Verbindung steht, die ihn stets auf dem Laufenden erhält. Der Gesellschaft ist er verantwortlich sowohl was die Verwendung der Gelder überhaupt anbelangt, als auch in Betreff der Wahl der Bücher. Er wird die bestimmten Wünsche seiner Gesellschaft möglichst berücksichtigen, was jedoch periodische Schriften sind, so ist deren Anschaffung gemeinschaftlich zu beschließen. Aber es muß ihm nach anderer Seite auch freie Hand gelassen werden, um, was nach seinem Urtheil sich eignet, sofort anschaffen zu können. Auch was manchem nicht gefällt, was vielleicht dem Geschmacke der Mehrzahl positiv zuwider ist, kann gerade das Beste, das ihnen Gesunde sein; ein Mann, dem auch solch ein Beruf Gewissenssache ist, wird eher sein Mandat niederlegen, als daß er sich zum Spediteur schlechter, wenn auch beliebter Waare erniedrigen läßt.

Leseunterricht. Das Bemühen, den Begriff des Lesens zu definiren, hat im Laufe der Zeit zahlreiche Versuche hervorgerufen. Leider fehlt den meisten derselben die nöthige Schärfe und Bestimmtheit. Wenn Niemeyer sagt: „Das Lesen ist nichts anders als die Verwandlung des Sichtbaren in das Hörbare“ oder wenn Stephani erklärt: „Bei unserer Sprache besteht die Kunst zu lesen in der Fertigkeit, die sämtlichen Buchstaben eines jeden Wortes nach ihrem eigenthümlichen Laute und nach der vorgeschriebenen Ordnung in einem oder mehreren Stimmabsätzen auszusprechen,“ so ist klar, daß bei diesen Erklärungen nur das Lesen einzelner Wörter und zwar das laute Lesen allein ins Auge gefaßt ist. In denselben Fehler sind viele spätere, Böhlmann, Krug, Heinike, Grafer, Schulze, Gräfe u. a. verfallen; es möge hier nur noch die Definition des letztgenannten Platz finden. „Das Lesen besteht in nichts anderem, als in der Fertigkeit, das durch die Schriftsprache oder durch die Buchstabenschrift (da wir nur diese anzuwenden pflegen) Ausgedrückte in die Lautsprache überzutragen und so uns zum Verständnis zu bringen. Durch das Lesen verstehen wir demnach die unmittelbar der Buchstabenschrift sichtbar ausgedrückten Gedanken und Empfindungen nicht unmittelbar, sondern nur durch das Mittel der Lautsprache, des Sprechens.“ Am zutreffendsten erscheint uns die Erklärung, welche Stockmayer gegeben hat: „Lesen ist ein durch Zusammenfassung der auf einander folgenden Schriftzeichen

(Buchstaben) entstehendes schnelles und sicheres Auffassen der Wortbilder und die Verbindung derselben zu Satztheilen und Sätzen mit steter Berücksichtigung des Inhalts und der Form der Worte zum Verständnis der Gedanken, denen sie zum Ausdruck dienen, was halb stille, halb laut geschehen kann, und im letzteren Falle dazu dienen soll, anderen die durch die Worte ausgedrückten Gedanken zum Verständnis und Gefühl zu bringen.“ In dieser Erklärung ist auf die ursprüngliche Bedeutung des Wortes „lesen“ als sammeln (man denke an Holz, Aehren, Trauben lesen), Rücksicht genommen, doch ist nicht allein an das Sammeln der Buchstaben zu Wörtern, sondern auch an das Sammeln und Zusammenfassen der Wörter zu Sätzen gedacht. Pflügt doch auch der Sprachgebrauch nur denjenigen als einen, der lesen kann, zu bezeichnen, der durch die Art seines Lesens zu erkennen giebt, daß er nicht mehr mechanisch Buchstaben zu Wörtern, sondern mit Bewußtsein und Verständnis Wörter zu Satztheilen und ganzen Sätzen sammelt. Ist er noch im Stande, durch wohlberechneten Gebrauch der Stimmittel seinen Vortrag dem Inhalte des Gelesenen gemäß zu gestalten und das Gefühl seiner Zuhörer für das Gelesene zu erwecken, so spricht man von einem schönen und ausdrucksvollen Lesen, das selbstverständlich immer nur ein lautes Lesen sein kann. — Wer nun nicht bloß mechanisch die einzelnen Wortbilder, sondern den Inhalt des Gelesenen aufzufassen, also mit Verständnis zu lesen vermag, dem ist damit eine ganze Welt erschlossen, denn er kann nun aus den Schriftzeichen die Worte und Gedanken anderer, die zeitlich und räumlich von ihm getrennt sind, vernehmen, gleich als redeten sie mit ihm von Angesicht zu Angesicht. „Jeder, der nicht lesen und schreiben kann, bedarf im bürgerlichen Verkehr immer eines Vormundes und Vertreters, hat also nicht den vollständigen Genuß seiner persönlichen Selbstständigkeit. Es ist seit längerer Zeit schon ein Thermometer, die Bildung des Volkes zu schätzen nach dem, wie viele lesen und schreiben können.“ (Schleiermacher: „Erziehungslehre. Berlin 1849.“ S. 385.)

Wie unentbehrlich das Lesen für die religiöse Erbauung und für das bürgerliche Leben ist, wie es eine Quelle nicht nur der Belehrung, sondern auch der Unterhaltung ist, braucht nicht erst auseinandergesetzt zu werden; es genüge hier nur daran zu erinnern, eine wie kräftige Unterstützung der gesammte Schulunterricht von da ab erfährt, wo die Schüler zu lesen vermögen. Darum pflügt auch die Schule als eins ihrer ersten Ziele das Lesekönnen der Schüler ins Auge zu fassen, und nur hin und wieder sind einzelne Stimmen laut geworden, welche die Verlegung des Leseunterrichts auf eine spätere Zeit gefordert haben. Man hat den „ersten Kindesunterricht die erste Kindesqual“ genannt, weil er mit dem Lesen anfängt; aber solche Vorwürfe wären wahrscheinlich nicht erhoben worden, wenn nicht lange Zeit die Methoden des ersten Leseunterrichts in der That „zornenerweckende“ gewesen wären. Es bleibt auch wohl zu bedenken, daß das Mechanische desselben am besten gerade auf der Unterstufe überwunden wird. Man glaube doch nicht, daß Schülern, welche sich durch jahrelangen Schulunterricht bereits einen Schatz von Kenntnissen erworben haben, das erste Sylben- und Wörterlesen eine angenehmere Beschäftigung sein werde, als den neu eingetretenen Kleinen. Man vergesse auch nicht, daß der Wunsch, bald lesen zu können, dem Kinde ganz von selbst kommt. Es hört den Vater eine Geschichte erzählen, die er in der Zeitung „gelesen“ hat, die älteren Geschwister sitzen, in das „Lesen“ eines Buches vertieft, und sind kaum davon wegzubringen; ist es ein Wunder, wenn da in dem Kinde selbst schließlich der Wunsch rege wird, auch „lesen“ zu können? Soll er ihm wirklich verjagt werden, obwohl die Erfahrung lehrt, daß auch schon im ersten Schuljahre recht Erfreuliches erzielt werden kann, wenn dieser Unterricht nach einer verständigen Methode erteilt wird?

Gehe wir nun zu einer Darstellung der hauptsächlichsten Methoden übergehen, durch welche im Laufe der Zeit den Schülern die mechanische Lesefertigkeit angeeignet worden ist, machen wir darauf aufmerksam, daß es für den Leselehrer nothwendig ist, sich des Unterschiedes zwischen dem hörbaren Laut und dem sichtbaren Zeichen für denselben, dem Buchstaben, sowie dem Namen beider recht klar bewußt zu werden, sowie sich zu erinnern, daß man den ersten Leseunterricht beginnen kann, indem man A von den Elementen der Sprache ausgehend, auf synthetischem Wege zu Wörtern und Sätzen aufsteigt, B von Sätzen oder Wörtern ausgehend, auf analytischem Wege zu den Elementen absteigt; C den analytischen Weg mit dem synthetischen Wege ver-

hinet. Daß man sich bei jedem dieser Wege sowohl der Druckschrift als der Schreibschrift oder auch gleichzeitig beider bedienen kann, leuchtet ein. — Die älteste Leselehre methode, welche wir kennen, ist die Buchstabirmethode. Gewisse Aeußerungen Quintilians deuten darauf hin, daß sie bereits bei den Römern in Gebrauch gewesen ist. Der Schüler lernte nach dieser Methode anfänglich nicht die Elemente der Sprache, die Laute, sondern die sichtbaren Zeichen derselben, die Buchstaben und deren Namen kennen, und zwar in der Reihenfolge, die man die alphabetische zu nennen pflegt. Keinerlei Spuren geben der Vermuthung Raum, es könnte je der Versuch gemacht worden sein, das eigentliche „Lesen“ eher zu beginnen, als bis der Schüler jeden Buchstaben „in und außer der Reihe“ zu benennen wußte, was erst nach längerer Zeit der Fall zu sein pflegte, da ehemals der Unterricht weniger ein Classen- als ein Einzelunterricht war. War jener Zeitpunkt endlich erreicht, so lernte der Schüler die Buchstaben zu Syllben „zusammenschlagen,“ worauf dann das Lesen von Wörtern und ganzen Sätzen begann. Wir finden vielfach Zeugnisse tüchtiger Schulmänner dafür, daß dies „Zusammenschlagen“ nur mit größter Schwierigkeit und unter fortwährender Nachhülfe des Lehrers vor sich gieng, ja daß die Thätigkeit des Schülers anfänglich kaum in mehr als bloßem Nachsprechen bestand. Der geringe Umfang der Uebungen in den WChbüchern aus früheren Jahrhunderten legt wohl auch mit Recht die Vermuthung nahe, daß die Schüler selbst dann, wenn sie an zusammenhängende Lesestücke giengen, die, beiläufig bemerkt, fast ausschließlich religiösen Inhalts waren, noch eine sehr geringe Lesefertigkeit besaßen und das meiste buchstabiren mußten. Da die Namen der Buchstaben seit Jahrhunderten dieselben geblieben sind, so wissen wir, daß bei den Vocalen die Laute derselben genannt wurden, während man bei den Consonanten den Namen bildete, indem man den Laut mit einem Vocal zu einer Syllbe verband. Vorzugsweise fand so der Vocal e Verwendung (ef, el, em, en, er, es, es — be, de, ge, pe, te, we), aber auch andere Vocale wurden gebraucht (ha, ka, vau, ku (q), iks (r). Am meisten wichen die Namen der Buchstaben z (zet), ß (eszet), sch (eszeha), j (job), ch (ceha), k (ceka), t (tezet), y (ypsilon) von den Lauten, welche sie bezeichnen, ab. — Die Thätigkeit des Lehrers, der die Schüler buchstabiren ließ, war eine sehr einfache und einförmige, denn sie bestand fast nur in einem fortwährenden Vorsprechen. Der Lehrer nannte, indem er auf die Buchstaben deutete, dieselben, und die Schüler wiederholten die Namen, bis sie dieselben inne hatten, und kamen sie dann später an das Verbinden der Buchstaben zu Syllben, so wurde das a — b — ab, e — b — eb, i — b — ib u. s. w. wiederum so lange vor- und nachgesprochen, bis es endlich ohne Hülfe des Lehrers gieng. Der Stufengang bei dem Syllbenaufbau war ein ganz einfacher. Zuerst wurde ein Vocal mit einem nachfolgenden Consonanten zu einer Syllbe verbunden, später gieng der Consonant dem Vocal voraus, hernach schritt man zu Syllben, in denen ein Vocal von zwei Consonanten eingeschlossen wurde, und so steigerte sich die Zahl der syllbenbildenden Elemente so lange, bis endlich größere Consonantenhäufungen dem Vocal vorangien und nachfolgten. Konnte der Schüler Syllben und einsyllbige Wörter lesen, so gieng es an das „Zusammenschlagen der Syllben zu Wörtern.“ Auch hierbei wurde erst jede Syllbe einzeln buchstabirt und ausgesprochen, dann wurden die früher bereits buchstabirten und ausgesprochenen Syllben wiederholt, und endlich, nachdem die letzte Syllbe in dieser Weise tractirt worden, das ganze Wort ausgesprochen. Handelte es sich also z. B. um das Wort: Schreibbücher, so sprach der Schüler: „Es, ce, ha, er, e, i — Schrei, be, e — be, Schreibe, be, ü — bü, Schreibebü, ce, ha, e, er — her, Schreibebücher.“ Von Buchstabirkunststücken, die bei öffentlichen Schulprüfungen an Wortungeheuern wie „Constantinopolitanischer Dudelsackpfeifenmachergesell“ geübt wurden, weiß noch in unserer Zeit mancher zu sprechen, der in der Jugend den Dornenpfad des Buchstabirens gewandelt ist. Zusammenhängenden Lesestoff boten: „Das Benedicite,“ „das Grantias,“ „das Gebett Christi, so er vns gelehret, täglich zu betten, vnd kein anders, Matth. Vj,“ „die Stück des Christlichen Glaubens, die ein jeder wissen, vnd ohnzweyffelhaftig glauben soll,“ „die zehen Gebott vnseres HERRN, stehen im Buch des Aufgangs der Kinder Israel am xx. Capit,“ „der Morgensegen,“ „der Abendsegen“ u. s. w. — Man tadelt an der Buchstabirmethode mit Recht, daß sie das Lesenlernen aufs äußerste erschwere, indem

sie den Schüler die Namen der Buchstaben lehre, die namentlich bei den Diphthongen und Consonanten oft sehr erheblich von den Namen der Laute abweichen, wodurch das Kind gezwungen werde, aus einer Anzahl durchgearbeiteter Beispiele endlich eine gewisse Regel für die Aussprache der einzelnen Laute zu abstrahiren. Da es dies erst nach längerer Schulzeit zu thun vermag, so sind die Fortschritte im Lesen sehr langsame. Eben so schlimm ist, daß der Schüler durch die Methode an ein mechanisches Nachsprechen des vom Lehrer oder von älteren Schülern Vorgesprochenen gewöhnt und wenig zur Selbstthätigkeit angeregt, ja überhaupt kaum nach einer anderen Seite als der des Gedächtnisses in Anspruch genommen wird, was zur nothwendigen Folge hat, daß ihm das Lernen bald äußerst langweilig wird und als eine Last erscheint. Dessenungeachtet hat sich die Buchstabirmethode bis in die neueste Zeit in Gebrauch erhalten, und ihre Anwendung ist beispielsweise in Preußen erst durch die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872“ verboten worden. — Die Anhänger der Buchstabirmethode führen zu deren Vertheidigung an, 1) daß die Schüler auch nach dieser Methode ihr Ziel, die Erlangung der Lesefertigkeit, erreichen, 2) daß die Methode eine so einfache sei, daß sie auch der ungeübteste Lehrer, selbst die nachhelfende Mutter oder Kindermagd anzuwenden vermöge, ja daß die Buchstabirmethode die einzige Lesemethode sei, welche die Möglichkeit gewähre, die häusliche Nachhilfe ganz dem Schulunterrichte anzupassen, 3) daß die Methode in vollen Elementarclassen eben wegen ihres Mechanismus besser als jede andere zu brauchen sei, 4) daß sie dem Rechtschreiben aufs beste vorarbeite. — Keiner der angeführten Gründe ist stichhaltig. Freilich führt ja jede, auch die schlechteste Methode zum Ziele, aber wenn man auch wirklich von Eöln über Petersburg und London nach Paris reisen kann, so wird doch niemand diesen Weg für den angemessensten halten, und ist die Buchstabirmethode etwas anderes als ein weiter und martervoller Umweg, auf dem man allerdings schließlich auch zum Ziele kommen kann? Der zweite Grund muß ebenfalls abgewiesen werden, denn er sagt genau genommen nichts weiter, als daß die Buchstabirmethode eigentlich gar keine Methode ist. Auch kann es der Schule wenig Ehre bringen, wenn sie bei der Wahl der Methoden auf die Erleichterung häuslicher Nachhilfe Rücksicht nimmt, auf die ja doch nur in seltenen Fällen zu rechnen ist. Der drittens angeführte Grund spricht selbst das Verdammungsurtheil über die Buchstabirmethode, insofern er zugestehet, daß diese Methode die am meisten mechanische ist. Zudem ist der Beweis längst geführt, daß sich andere Methoden, die geistbildender sind, auch bei großer Schülerzahl ebenso leicht anwenden lassen und zu besseren Resultaten führen. Was den zuletzt angeführten Grund anlangt, so ist wohl richtig, daß das Buchstabiren beim orthographischen Unterricht nöthig ist, woraus doch aber nicht folgt, daß das Lesen auf dem Wege des Buchstabirens erlernt werden muß. Auch bei Anwendung anderer Lesemethoden wird es so gehalten, daß die Schüler, sobald mit ihnen eigentliche orthographische Uebungen angestellt werden, buchstabiren müssen. Besser als alles andere spricht vielleicht gegen die Buchstabirmethode die Warnehmung, daß noch nie ein ursprünglicher Anhänger des Buchstabirens, wenn er sich die Mühe genommen, sich eine andere Methode anzueignen, zum Buchstabiren zurückgekehrt ist (vgl. L. C. Zeller: „Ehrenrettung der Buchstabirmethode gegen die Vorwürfe neuerer Leselehrer u. s. w. Tübingen 1824“). Uebrigens wurden die Mängel der Buchstabirmethode seit Jahrhunderten erkannt, insbesondere die ihr anhaftende Langweiligkeit, wofür die mannigfaltigsten Bestrebungen, die Sache den Schülern interessant zu machen, sprechen. ABCbücher aus dem 17. Jahrhundert bis in unsere Tage lassen das Bemühen der Verfasser erkennen, den Schülern durch Abbildungen von Thieren, Pflanzen und Geräthen, deren Namen den betreffenden Buchstaben enthalten, das Behalten desselben zu erleichtern. (Grützbeutel: „Eyn Besonder fast nützlich stymmen büchlein mit figuren u. s. w. Augspurg 1534.“ — Otto Schulz: „Berlinische Hand-Zibel. Berlin 1837“), auch wurden wohl die Buchstaben in Form von Geräthschaften oder als Theile solcher abgebildet, z. B. das w als Wetterfahne, das l als Licht (Heinrich Buchta: „Der erste Schritt ins Alphabet. Ansbach 1852.“ C. Koch und W. Myski: „Bilderschrift-Zibel und Lesebuch u. s. w. Berlin 1855.“ C. L. Käbel: „Erstes Lesebüchlein. Berlin 1858“), den Schülern wurden ABCpuppen zum Spielen gegeben u. s. w., von Basedows Idee, die Buchstaben durch einen eigenen Schulbäcker aus Semmelteig backen zu lassen und den Schülern

zum Frühstück zu bieten, ganz zu schweigen. („Unerwartlich große Verbesserung der Kunst Lesen zu lehren, — nebst einem Buchstabirbüchlein. Leipzig und Hamburg 1785.“) Der Vorschlag, die Buchstabirmethode zu verlassen und dafür eine Art Lautirmethode anzuwenden, gieng bereits von Valentin Jäckelamer aus, einem Zeitgenossen Luthers, der sich anfänglich diesem mit Begeisterung anschloß, später die Partei Karlstadts ergriff und mit einer heftigen Streitschrift gegen Luther auftrat, sich aber 1527 mit diesem wieder vollständig aussöhnte und zu Erfurt lebte, mit Schulhalten und grammatischen Arbeiten beschäftigt. Außer der Schrift „Die rechte weis auffß kürzist lesen zu lernen, wie das zum ersten erfunden, vnnnd auß der rede vermerckt worden ist u. s. w., Marburg 1534“, gab Jäckelamer noch um dieselbe Zeit seine deutsche Grammatik heraus. Sie erschien zuerst ohne Angabe des Druckorts unter dem Titel: „Deutsche Grammatica Darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen, mit allem dem, so zum Teütschen Lesen vnnnd desselben Orthographian mangel vnn überfluß, auch andern vil mehr, zuo wissen gehoeret u. s. w.“ Jäckelamer zerlegt die Wörter in ihre Laute, ordnet und beschreibet die Laute im ganzen fein und lebendig und kommt zu dem Ergebnis, daß man auch beim Unterricht den Namen des Buchstaben von dessen Laut wohl unterscheiden müsse. Wir nennen die Buchstaben „Be, ce, de, ef, ge etc., so doch in solchen woertern vnd silben nitt mehr dann ain Buochstab zur sache dienenet. Dann die Buochstaben seind recht zuo nennen zuo subtil, vnnnd man kan sy nit alle nennen, dann etliche muoß man allain weysen, wie mans mit den Natuerlichen organis vnd gerüßt im mund machet, da man gar nichts hört. Aber also worts oder sillabes weyse seind die Buochstaben dem lesen lernenden mehr hinderlich dann dienstlich.“ Als ein Mittelweg zwischen der Buchstabir- und Lautirmethode charakterisirt sich die Methode, welche dargelegt ist in dem Büchlein: „Neues und also eingerichtetes ABC- und Lesebüchlein, daß Vermitteltes der darinnen begriffenen Anleitung nicht nur Junge sondern auch erwachsene innerhalb 6 Tagen zu fertigem Lesen sowol Deutscher als Lateinischer, groß- und kleiner Schriften durch lustige Mährlein und Spiele können gebracht werden, zu besserer und zeitiger Erbauung der Allgemeinen Christlichen Jugend Wolmeinend ausgefertiget durch M. Joh. Buno. Zu Dantzig gedruckt bey Andreas Hünefeld, Im Jahre Christi 1650.“ — Später trat als Gegner des Buchstabirens Johann Gottfried Zeidler (1670—1711) auf mit seiner Schrift: „Neu-verbessertes, vollkommenes ABC-Buch; oder Schlüssel zur Lesekunst. Nach natürlicher Ordnung der Buchstaben also eingerichtet, daß darinnen allerley Art Sylben, wie man sie nur erdenken kann, vorkommen und jedwede Art in ihrer eignen Klasse anzutreffen, daß ein Mensch, er sey jung oder alt, wenn er nur die Buchstaben kenneet und Ba sagen kann, ohne alle Unterweisung, auch ohne alles mühselige und langweilige Buchstabiren, von sich selbst in wenigen Tagen alles, es sey so schwer als es wolle, fertig lesen könne. 2 Bde. Halle 1700.“ Eben so wenig Erfolg als er hatte ein anonymes Schulmann, der seine Vorschläge in dem Büchlein darlegte: „Erneuerte Lese-Kunst, oder deutlicher und auf gewisse Erfahrung gegründeter Unterricht, wie man ohne alles gewöhnliche, langweilige, mühselige und unvollkommne Buchstabiren, auffß allerleichteste, geschwindeste und vollkommenste, die Jugend zum Deutsch-Lesen anführen kann. Weißenfels in Commission bey dem allbassigen Hof-Buchdrucker Joh. Christoph Brühle 1712.“ Ernst Bogislaus Benzky, Rector der Stadtschule zu Barby an der Saale, später Diakonus, hatte wenigstens die Freude, daß das Verfahren, das er in dem Werkchen beschrieb: „Erleichtertes Lesebüchlein, Darinnen gezeiget wird, wie man einem das Lesen, ohne lautes Aussprechen der stummen Buchstaben leicht und balde beybringen könne. Gott zum Preise und allen denen, Die mit Anfängern im Lesen zu thun haben, zur Erleichterung, aus der Erfahrung verfertiget. Die zweyte verbesserte Auflage, nebst einer Vorrede Von dem schweren und unnöthigen Buchstabiren. ERZUNTZ, gedruckt und verlegt von Carl Friedrich Jungnicol.“ (Die erste Aufl., die nicht in den Buchhandel kam, hatte B. 1721 in Magdeburg drucken lassen, die zweite erschien ein Jahr später.) „bey verschiedenen sowohl vornehmen als geringen, sowol bey einzelnen Personen als in ganzen Classen probiret worden — und es ist mehrmalen geschehen, daß fähige Kinder innerhalb zwey Monaten einen guten Anfang im Lesen gemacht haben.“ Im großen Potsdamer Waisenhause wurde die Methode zwölf Jahre lang bis zum Jahre 1737 angewandt. Immer aber riß der Buchstabir-

schlendrian wieder ein, und weder die Bemühungen des Pastors Christian Wilhelm Baeseke zu Burg, noch die des verdienstvollen Johann Julius Hecker (1707—1768) zu Berlin, der diesem Gegenstande im Osterprogramm der Dreifaltigkeitsschulen 1750 eine Abhandlung widmete unter dem Titel: „Ob das Buchstabiren zum Lesenlernen nöthig sey“ hatten einen Erfolg. Es darf nicht wunder nehmen, wenn endlich bitterer Spott über eine Methode ausgeschüttet wurde, deren Schwächen längst erkannt waren, und an deren Beseitigung man doch nicht ernstlich Hand zu legen wagte. Ein interessantes Schriftchen aus jener Zeit, dessen Verfasser möglicherweise Benzky selbst ist, führt den Titel: „Nachsinners Lesekunst, in welcher das hinderlichfallende und zorn-erweckende Buchstabiren aus dem Wege geräumt und ein bequemerer Weg zum Lesen gezeigt wird. Bidingen 1735.“ Treffend schildert der Pseudonymus das Verkehrte und Widersinnige des Buchstabirens, indem er sagt:

„Mein Leser denke doch, wie lehrt und lernt man lesen!
Wenn man hoch lesen will, spricht man **ha o ce ha**.
Denn kömmt das Wort hernach, wenns erst confus gewesen,
Man könet zweymal **ha** und ist doch hier kein **a**.
Warum nicht lieber **ho** an statt **ha o** gesprochen?
Und denn den schwachen Ton des Stummen beygefügt.
So forderts die Natur: sonst nagt man harte Knochen
Und macht, daß klein und groß am Schul-Ton Eckel kriegt.“

Der Schlendrian wird dann gezeißelt in den noch immer zu beherzigenden Versen:

„Man denke besser nach bey denen zarten Kindern!
Thuts unsern Ohren weh, wie muß es ihnen seyn?
Das Schlagen machts nicht aus: Thut weg die Stein die hindern!
Was wieder die Natur macht uns und ihnen Pein.
Es ist kein schlechtes Werk die Kinder unterweisen:
Es ist das edelste und allerbeste Werk.
Man mag uns immerhin verachte Leute heissen,
Ach hätten wir doch nur der Weisheit Licht und Stärck!
Hier aber fehlt es uns; Wir wollen Kinder lehren,
Und gehen selbstn doch nicht in der Weisheit Schul.
So pflegt fast alle Welt die Kinder zu verkehren.
So bleibt die Welt verkehrt und ist ein Jammer-Pfuhl.
Es wäre einsten Zeit ein bißgen aufzuwachen,
Und unsern Jammerstand in Schulen anzusehn.
Was könnte man sich doch für Glück und Segen machen,
Wenn man der jungen Welt recht an die Hand wolt gehn?“

Mochten nun auch diese Stimmen verhallen und im Ganzen alles beim alten bleiben, was wohl seinen Grund vorzugsweise in der mangelhaften, zum Theil auch gänzlich fehlenden methodischen Ausbildung derer hatte, denen der Elementarunterricht oblag, so wird doch aus den erwähnten und ähnlichen gleichzeitigen Schriften ersichtlich, daß das Bestreben, andere, bessere Wege zu entdecken, vorhanden war, ja um den Wendepunct des Jahrhunderts läßt das Bemühen, die vorzüglichste Methode des ersten Leseunterrichts zu finden, andere und wichtigere pädagogische Fragen auf Zeiten fast ganz vergessen. So handelt beispielsweise in einer uns vorliegenden pädagogischen Zeitschrift aus jenen Jahren durchschnittlich der dritte Aufsatz über Leseunterricht. *) Einige der damaligen Bestrebungen verdienen Erwähnung. Friedrich Gedike (1754—1803), der schon 1785 in einem Schulprogramm „einige Gedanken über die

*) Wir erinnern hier auch daran, daß gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts eine Menge hochangesehener Männer es nicht unter ihrer Würde hielten, sich mit der Abfassung der sonst gering geschätzten Fabeln und ABC-Bücher zu befassen und nennen hier nur Consistorialrath Watermeier in Stade (1784), Vicepräsident J. G. Herder in Weimar (1786), Consistorialrath Koppe in Hannover (1789), Oberconsistorialrath Zöllner in Berlin (1791), Oberconsistorialrath Gedike in Berlin (1791), Dr. Niemeyer, Professor Salzmann u. a.

Uebung im Lesen“ und 1787 an gleicher Stelle „einige Gedanken über Schulbücher und Kinderschriften“ veröffentlicht und darin, so wie in seinem „Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern. Berlin und Leipzig 1779“ (S. 93—132: „Vom Lesenlernen und andern verwandten Materien“) die Schwächen der Buchstabirmethode treffend beleuchtet hatte, schlug in seinem „Kinderbuch zum ersten Unterricht im Lesen“ (1. Aufl. Berlin 1791), das von Anfang an nur Wörter bietet, vor, die „Kinder zu üben, durch die Wörter und zugleich mit den Wörtern die Buchstaben kennen zu lernen, die doch nur als Theile eines Wortes Werth und Sinn haben.“ Das Kind sollte also von Anfang an ganze Wörter lesen, und G. war der Meinung, es werde „sehr bald von selbst merken, daß jedes Wortzeichen aus mehreren einzelnen Zeichen zusammengesetzt ist, die alle Augenblicke, nur in einer andern Stellung und Verbindung wieder vorkommen.“ So werde es „nach und nach die Bedeutung der einzelnen einfachen Zeichen durch Vorsprechen und Nachsprechen lernen,“ ohne daß ihm die Namen gesagt würden. Unvermerkt werde sich ihm durch Analogie das ganze Alphabet einprägen, und erst dann, wenn es fertig hintereinander lesen könne, werde nöthig sein, ihm die Namen der einzelnen Buchstaben, die es „ihrem Werthe nach“ schon kenne, zu geben. Es war also ein analytischer Weg, auf den G. wies, und es ist gar nicht zu bestreiten, daß hier ganz treffliche Keime verborgen lagen, nur war das Verfahren, so wie es Gebite beschrieb, und wie er es an seinem eigenen, höchst begabten Töchterchen mit Erfolg versucht hatte, wenig geeignet, im Schulunterricht angewandt zu werden; denn es muthete dem Schüler dieselbe Abstraction wie beim Buchstabiren zu, da er aus dem ganzen Worte den Laut, welchen der einzelne Buchstab bezeichnet, heraus finden sollte, und stellte an sein Gedächtnis die außerordentlichsten Anforderungen. So fand wohl die „Verbalmethode“ Gebites bei der Berühmtheit des ausgezeichneten Schulmannes Beachtung, die sich ebensowohl in lebhafter Zustimmung als in heftigem Tadel äußerte, ja das Kinderbuch ward mehrfach nachgeahmt, aber im ganzen wurde die Weiterentwicklung der Lesemethode nicht davon berührt, und von einer Anwendung in den Volksschulen war wohl kaum die Rede. Neuerdings hat Philipp Wackernagel einen ähnlichen Weg wie Gebite vorgeschlagen, aber gleichfalls, ohne Nachahmer zu finden. („Die goldene Fibel. 1. Aufl. Wiesbaden 1856.“)

Audere, die das Hindernis, welches die Buchstabennamen dem Lesen in den Weg legten, gleichfalls erkannten, glaubten die Sache durch eine Aenderung jener Namen zu fördern. So ließ Basedow in seinen Vorübungen zum Lesen die Namen der Consonanten so aussprechen, daß dem Laute derselben ein e angehängt wurde, z. B. be, fe, ge, he, ke u. s. w., auch brachte er die Buchstaben in „eine ungewöhnliche lehrhafte Ordnung“ (Lippenbuchstaben, Zungenbuchstaben, Kehlbuchstaben, Zahnbuchstaben) und begann mit dem Schüler, sobald er „alle Buchstaben nachzusprechen gewohnt war,“ das Buchstabirspiel, das ihn gewöhnen sollte, einzelne Buchstaben, die genannt wurden, zu ganzen Wörtern zusammen zu setzen. Sobald der Schüler hierin die nöthige Fertigkeit erlangt hatte, lernte er die gedruckten Buchstaben kennen, die er nun „sehr bald, nachdem er sie zum ersten mal zusammengesetzt gesehen hatte, als Syllben und Wörter herlas,“ da er „durch das mündliche Buchstabirspiel eine unglaubliche Fertigkeit erlangt hatte, den getheilten Schall (der Namen der Buchstaben) mit dem einzelnen Schalle der Syllben zu verknüpfen.“ In der besondern Berücksichtigung der „Namen angenehmer Sachen,“ sowie in den „scherzhaften, zuweilen auch angenehmen Belohnungen, einer Rosine, oder einem Stücke einer Baumfrucht,“ die er empfahl, zeigte sich auch hier der ganze Basedow (vgl. „Geschichte Franzens, bis er allerley lesen und Vieles Gelesene verstehen konnte“ im „Elementarwerk. I. Bd. Dessau 1774. S. 21—33“).

Mit wahrer Wuth fuhr Samuel Heinitze (1729—90) in seinem Aufsatze „Ueber die Lesekunst und Begriffsentwicklung in der Christenheit“ (Deutsches Museum. Leipzig 1786. I. Bd. S. 49—86) über die Buchstabirmethode her. „Wer hat wohl die Lesekunst durch Buchstabiren lehren und lernen wollen? Tyll und Comp. Aber kein Mensch hat, so lange die Welt steht, durch Buchstabiren lesen gelernt.“ „Wenn eine Nation dumm, faul und lasterhaft sein und bleiben soll, so ist diese Lehrart dazu die vorzüglichste und bequemste.“ „Dieser abberittische Didelbumdei ist nicht allein

ganz vergeblich und schändlich, sondern auch unbeschreiblich schädlich; denn die Buchstabirer werden durch ihr einzelnes Tonhaspeln um ihre Zeit und Verstand und nicht selten auch um ihre Gesundheit gebracht.“ „Ich hoffe der ganzen werthen Christenheit auf Erden keinen geringen Dienst zu erweisen, daß ich sie hier gründlich lesen lehre.“ — Der heftige Ton und die häufigen Excurse in Kant's Kritik der reinen Vernunft lassen Heinike nicht recht dazu kommen, seine eigene Lehrart ruhig auseinander zu setzen, die etwa in folgendem besteht: „Der Leselehrling lernt nach der natürlichen Lehrart im Anfange nur die Selbstlauter nach ihren Gestalten und Tönen“ (H. meint die Buchstaben und Laute) „rück- und vorwärts fix und fertig kennen, weiter nichts. Und wenn er diese kennt, warum sollte er denn nicht zu jedem Selbstlauter nun noch eine Buchstabengestalt ohne Ton kennen lernen? Wenn er a kennt, so setzt man dazu ein b, ohne dasselbe zu nennen; er giebt nun der Sylbe einen Ton und sagt: ab.*) Was sind dabei für Schwierigkeiten? — — Wenn der Leseanfänger zwei-buchstäbliche Sylben lesen kann, so lernt er auch drei-buchstäbliche, z. B. bla, bra zc. — — Man kann dem Leseanfänger auch, sobald er nur die Selbstlauter kennt, leichte Formeln zu lesen geben, das macht ihm Lust zum lernen, weil er gleich versteht, was er liest. Und kann er lesen, so lernt er auch Buchstabentöne, Buchstabiren und Sylben abtheilen; denn er kennt ja die Sylben und Wortformen und kann nun gar sehr leicht Wörter in Sylben und Sylben in Buchstaben zergliedern lernen. — — Fertigkeit im Lesen, richtig Sylben abtheilen, pronunciren, deklamiren zc. lernt ein Lehrling nur durch Nachahmung und Übung.“ — Was Heinike noch über „tonloses, tonhaftes und vergoldetes“ Lesen sagt, ist von Zeitgenossen und späteren Darstellern der Geschichte des Leseunterrichts meist ganz unrichtig aufgefaßt worden und aus dem Zusammenhange herausgerissen in der That kaum verständlich. Obgleich Heinike „der werthen Christenheit“ seine „Entdeckung“ empfahl und zum Schlusse versicherte: „Neue Kosten sind dabei gar nicht,“ so wollte doch die Lehrerwelt von seinen Vorschlägen nichts wissen, sondern verwarf sie als „Grillenfängerei und Subtilitätenkram, der zu nichts nützt, als Müßiggängern die Zeit zu verkürzen,“ obgleich man zugab, daß in dem „gelehrten Geklingel und Gebummel“ auch „manch Körnchen Weisheit verborgen liegen“ möge, das man aber schwer herausfinden könne, da alles abgefaßt sei „in einer Sprache, die kein Christenkind verstehen mag, und die recht ausgenommen zu sein scheint, daß man sie nicht verstehen soll“ (vgl. Caspar Klavertamps „Schreiben eines Küsters in Westfalen an den Herrn Director Heinike in Leipzig“ in: „Deutsches Museum. Leipzig 1786. II. Bd. (Juliheft) S. 79—87“).

Selbst von Heinrich Pestalozzi (1745—1827) gieng keine ernstliche Förderung der Leselehre aus, und was er gab, war nur ein mangelhafter Versuch, die Buchstabirmethode zu verbessern. Er forderte die „Mütter“ auf, die Buchstaben- und Sylbenreihen, die er in seiner „Anweisung zum Buchstabiren und Lesenlehren, Bern 1801,“ bot, von den Kindern, „ehe sie noch reden können,“ „hundert und hundertmal“ nachsprechen, „sie ein liebes Hausmittel“ sein zu lassen, die „Kinder zu zerstreuen und sie zur Aufmerksamkeit zu reizen.“ Diese mündlichen Übungen hatten namentlich den Zweck, die Kinder zu richtigem, bestimmten, reinen und deutlichen Sprechen zu führen. Im eigentlichen Leseunterricht sollten die Kinder von den Buchstaben zuerst die Vocale lernen, später die Consonanten, diese „aber nicht einzeln, sondern jeden sogleich mit dem Vocal verbunden, der seinen Ton ausmacht,“ also „ce, de, ef, ge, ha, ka, el u. s. w.,“ hernach sollte es an die Arbeit des „Zusammensetzens oder des Buchstabirens“ gehen, und hier wurde namentlich fleißige Übung im Auf- und Abbau von Wörtern empfohlen. Pestalozzi zeigt denselben an dem Worte gebadet: „g, ge, geb, geba,

*) Man vgl. damit das in den Schulen von Port Royal übliche Verfahren (Billets, que Cicéron a écrits 1668, préface). Darnach hatten die Schüler nur Vocale und Diphthongen allein auszusprechen, die Consonanten nur in den Sylben und Wortverbindungen, in denen sie durch die Gemeinschaft mit einem Selbstlauter einen Klang erhalten, ein- oder mitstimmen; „denn sie heißen Mitlauter (consonnes), weil sie allein nicht lauten;“ hebt ein Excurs in der erwähnten Vorrede an, der die Thorheit verspottet, welche die Kinder bé o en-ne buchstabiren und sie dann die vier Töne, von denen ihre Ohren voll sind, in den einen bon zusammenfassen heißt.
(Dr. K. Schneider.)

gebad, gebade, gebadet — gebadet, ebadet, badet, adet, det, et, t.“ Die Fibel selbst enthält die langweiligsten Uebungen im Wörterlesen, die man denken kann. Pestalozzi versprach sich anfänglich große Erfolge von seiner Methode, aber Herr von Türk durfte in seinem Briefe vom 24. Aug. 1804 („Briefe aus Münchenbuchsee über Pestalozzi und seine Elementarbildungsmethode. II. Bd. Leipzig 1806. S. 63“) sagen: „Du siehst, daß ich keineswegs mit der Art und Weise, wie man hier das Lesen lehrt, zufrieden bin, auch Pestalozzi selbst ist nicht und giebt zu, daß dieser Zweig der Elementarbildung noch einer Verbesserung bedarf.“ Pestalozzi blieb eben in den Grundfehlern und in dem Mechanismus der alten Buchstabirmethode befangen, und weil er nicht zum Bewußtsein des Unterschiedes zwischen Laut und Buchstab gelangte, konnte er nicht auf den Gedanken kommen, die Schüler durch das Lautiren zum Lesen zu führen. So bestand sein Hauptverdienst auf diesem Gebiete darin, daß er in die Buchstabilübungen eine gewisse systematische Ordnung brachte, wobei er allerdings den didaktischen Grundsatz vom lückenlosen Fortschreiten ein wenig übertrieb.

Auch Johann Paul Pöhlmann (1760—18..) kam nicht von der Buchstabirmethode los, doch erscheinen seine Modificationen derselben als wirkliche Verbesserungen. So nahm er bereits Leseübungen vor, sobald die Schüler eine Reihe von Buchstaben kannten, nemlich die Vocale und die fünf Consonanten b, l, m, n, r. Die Bildung von Syllben erfolgte dann in der Weise, daß der Lehrer die Buchstaben vorsprach und die Schüler dieselben verbanden. Später lösten die Schüler die vom Lehrer vorgesprochenen Syllben auf und nannten die Buchstaben, aus denen sie zusammengesetzt waren. Nun wurde eine weitere Anzahl von Consonanten eingeübt und in ähnlicher Weise behandelt, auch wurden durch Vertauschung, Weglassung und Hinzufügung einzelner Buchstaben alle möglichen Veränderungen einzelner Wörter vorgenommen. Eine Eigenthümlichkeit der Pöhlmannschen Methode bildeten noch die Unterhaltungen über die gelesenen Wörter, durch welche die Verstandeskräfte der Schüler gefördert werden sollten. („Versuch einer praktischen Anweisung für Schullehrer, Hofmeister und Eltern, welche ihren Zöglingen und Kindern auf eine leichte, angenehme Weise und in kurzer Zeit zur Buchstabenkenntnis, zur Fertigkeit im Buchstabiren und Lesen verhelfen und zugleich ihren Verstand bilden wollen. I. Bdchn. Anleitung zur Buchstabenkenntnis und zum Lesen. Erlangen 1812.“ — „Erstes Buch für Anfänger im Lernen. Erlangen 1814“).

Einen unsäglichen Fleiß verwandte Louis Henri Ferdinand Olivier (1759—1815), ein geborener Schweizer, der am Philanthropin zu Dessau thätig war, auf die Verbesserung der Leselehre, an der er mehr als ein halbes Menschenleben arbeitete, ohne doch dem von ihm endlich gefundenen Verfahren rechten Eingang in die Volksschulen verschaffen zu können. War schon der Preis seiner Schriften ein sehr hoher, so mußte noch mehr das Complicirte seiner Methode einer allgemeinen Verbreitung derselben hinderlich sein. — Um den eigentlichen Leseunterricht vorzubereiten und die Schüler an eine deutliche und bestimmte Aussprache zu gewöhnen, ließ Olivier Uebungen im Nachsprechen von Wörtern und Sätzen vornehmen, auf deren Stufenfolge er die größte Sorgfalt verwandte. Den Uebergang zum Lesen bildete das Zerlegen der Wörter in Syllben, der Syllben in ihre Lautelemente, sowie umgekehrt der Aufbau von Lauten zu Syllben, von Syllben zu Wörtern. Da die Schüler klar darüber werden sollten, welche Sprachorgane bei der Hervorbringung der Laute thätig sind, so wurden diese als Zungenbrummer, Lippenknalllaute, Schnurr-laute, Triller-laute, Zungen-Zahn-Sumser, Zungen-Gaumzischer u. s. w. bezeichnet, auch so viele Nuancen in der Aussprache der Vocale und Consonanten unterschieden, daß die Zahl der Sprachelemente auf circa 400 festgesetzt wurde. Leider waren diese an sich ganz schätzenswerthen Untersuchungen über die Lauterzeugung u. a. nicht für Gelehrte bestimmt, sondern es wurde von den Elementarlehrern verlangt, die Ergebnisse der Olivierschen Forschungen den Schülern anzueignen. — Im Unterricht wurden die Consonanten in der Weise bezeichnet, daß dem Laute ein (euphonisches) e angehängt wurde, wenn der Consonant vor einem Vocal stand, während er ein e vorgelegt erhielt, wenn er dem Vocale folgte. Damit dem Schüler jeder Laut als Bestandtheil eines Wortes erscheine, und sein Name ihm sicheres Eigenthum werde, entwarf Olivier Lesetafeln, die in ihren einzelnen Feldern Bilder zeigten, neben deren jedem ein Consonant stand, dessen Buchstabenname gleich der letzten Syllbe des dargestellten Gegenstandes war,

z. B. Trau-be, Tul-pe, Wei-de, Fich-te u. s. w. Da alles, was die Schüler lesen sollten, vorher nach allen Seiten aufs genaueste mit ihnen durchgesprochen wurde, so gehörte bei den eigentlichen Leseübungen ein Hersagen des völlig bekannten Stoffes durchaus nicht zu den Seltenheiten (vgl. „Amtliche und gutachtliche Berichte und Abhandlungen über die neue Leselehre des Herrn Professor Olivier und die damit auf höhere Veranlassung in dem Landkünstler-Seminarium zu Berlin angestellten Versuche. Berlin 1803.“ S. 100). Daß die Methode Oliviers wenig Eingang fand, darf nicht wunder nehmen. Einmal waren, wie gesagt, die von ihm gebotenen Lehrmittel sehr kostspielig, dann aber erleichterte der Verfasser weder Lehrern noch Schülern ihre Arbeit, ja es gieng außerordentlich viel Zeit hin (nach einzelnen Berichten gegen drei Jahre), ehe eine erträgliche Lesefertigkeit erlangt wurde, und doch hatten für den Schüler die überfeine Eintheilung der Laute und ihre dreifache Benennung, sowie die allzu subtilen Sprechübungen und die übrigen zeitraubenden Exercitien kaum einen Werth, und die Bestrebungen Oliviers erscheinen uns als unnütze Künsteleien. Mußte sich nun aber auch der Mann, der es so redlich gemeint hatte, gegen das Ende seines Lebens gestehen, daß seine Mühe vergebens gewesen war, so läßt sich doch nicht leugnen, daß seine Untersuchungen bis an die Grenzen des Lautirens geführt haben, als dessen Begründer er oft genannt worden ist, obwohl dies Verdienst nicht ihm, sondern Stephani gebührt. Es möge hier übrigens bemerkt sein, daß sich die Grundzüge der Olivier'schen Lehrart auch schon in Franç. de Neufchâteau's „Méthode pratique de lecture 1799“ finden, sowie in Mathias Hausers: „Methode, das Schreiben und Lesen ohne Buchstabiren zu lehren, zur Erleichterung des ersten Unterrichts der Kinder. Wien 1796.“ Die Hauptschriften Oliviers sind: „Versuch der Charakteristik einer vollkommen naturgemäßen Leselehre. Dessau 1804.“ „Ortho-epo-graphisches Elementarwerk oder Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst rechtsprechen, lesen und recht schreiben zu lehren. I. (Theor.) Theil. Dessau 1804. II. (Prakt.) Theil. Dessau 1806.“ „Elementar-Lesebuch zum praktischen Theile des ortho-epo-graphischen Elementarwerks gehörig. Dessau 1804.“ „Die Kunst, lesen und recht schreiben zu lehren, auf ihr einzig wahres, höchst einfaches und untrügliches Grundprincip zurückgeführt u. s. w. Dessau 1801.“ —

Endlich ward das lösende Wort durch Heinrich Stephani (1761—1850) gesprochen, der im Anfange dieses Jahrhunderts seine Methode in Aufsätzen und besonderen Schriften darlegte: „Fibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen. Erlangen 1802,“ „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode Kindern das Lesen zu lehren. Ein Pendant zu Pöhlmanns Anweisung für Schullehrer. Erlangen 1803.“ „Ueber die Vorzüge der Elementarmethode vor der Buchstabil- und Syllabirmethode in Absicht auf richtiges Sprechen, Lesen und Schreiben“ (S. 179—193 in F. Ch. F. Guts Muths „Bibliothek der pädagogischen Literatur u. s. w. Jahrgang 1803. Leipzig“). „Nachtrag zu meiner Elementarmethode des Lesenlehrens“ (S. 276 bis 286 in G. M.'s „Bibliothek u. s. w. Jahrg. 1804“). „Von der Methode beim Lesenlehren“ (S. 266—270 in St.'s „System der öffentlichen Erziehung. Berlin 1805“).

Was die Stephani'sche Methode charakterisirt, die ihr Erfinder bald „Syllabirmethode,“ bald „Elementarmethode,“ bald „Lautirmethode“ nennt, ist die strenge Unterscheidung zwischen Buchstab und Laut und die alleinige Verwendung des letzteren für den Leseunterricht. „Name und Laut ist zweierlei und muß als solcher stets wohl unterschieden werden.“ — „Der Name des Buchstabens ist nur dazu da, um ihn nennen zu können, nicht aber, um seinen Laut anzugeben.“ — „Um des mündlichen Unterrichts willen ist es nöthig, daß auch die Buchstaben, so wie jeder andere Gegenstand einen Namen erhalten.“ — Seltsamerweise forderte Stephani ursprünglich, daß der Schüler beim Beginn des Unterrichts die Namen der Buchstaben kennen lerne, und daß erst nach diesem „Vorbereitungsmittel“ die „Bekanntmachung des Lautes, welchen jeder Buchstabe bezeichnet,“ erfolge. Zuerst sollte das Kind „mit allen Grundlauten unserer Sprache und deren Schriftzeichen“ (u, o, a, ö, ä, e, ü, i, j, y) bekannt gemacht, dann sollte die „Ausprechung der Vocalsyllben vorgenommen“ werden. Als solche zählt Stephani auf: ai, ay, au, äu, ei, ey, eu, ju, jo, ja, jö, jä, je, jü, ji, jau. „Das nun folgende Geschäft der Syllabirmethode besteht darin, die Kinder mit der Figur, dem Namen und Laute der sämtlichen Mitlauter bekannt zu machen.“ Stephani

empfehlte für den Anfang die alleinige Vorführung der kleinen Buchstaben. In den eigentlichen Leseübungen beobachtet er in seiner Fibel folgenden Stufenang: „Einfache Sylben a) der Mitlauter voran, b) der Mitlauter hintennach. Einfache Wörter, a) einsylbige, b) zweisylbige, c) mehrsylbige. — Unehre Buchstaben (c, q, r, ph, f) und Aussprache derselben. — Dehnungszeichen. — Schärfsungszeichen. — Sylben mit zwei Mitlautern a) am Anfange, b) am Ende, c) an beiden Stellen zugleich. — Sylben mit mehreren Mitlautern. — Besondere Aussprache des ch wie k. — Uebungen im Sylbenabtheilen. — Leseübungen mit kleineren Sätzen. — Kleine Erzählungen.“ Die Vorzüge der Stephanischen Methode fallen in die Augen. Einmal wird der Unterschied zwischen Laut und Buchstab klar und deutlich festgestellt und jeder dahin gewiesen, wohin er gehört, der Laut in den Lese-, der Buchstab in den orthographischen Unterricht. Dann läßt sich das anzuwendende Verfahren mit wenig Mühe aneignen und führt die Schüler schneller zum Ziel, als die früheren, zum Theil sehr complicirten Methoden. Endlich nimmt die Methode dauernd die Selbstthätigkeit des Schülers, nicht bloß sein Gedächtnis in Anspruch und hält so Lust und Eifer desselben rege. — So konnte es nicht fehlen, daß Stephanis Methode sich bald verbreitete und die späteren Leselehrarten zumeist nur als Zweige und Ausläufer derselben erscheinen. Immerhin aber lassen sich auch nach Stephanis Auftreten noch Anknüpfungen an frühere Bestrebungen erkennen, namentlich wurde noch eine weitere Verfolgung des von Olivier eingeschlagenen Weges versucht. Hier sei namentlich des Schuldirectors Johann Friedrich Adolf Krug (1771—1843) und des Schulraths Karl August Zeller (1774—1846) gedacht.

Nach Krug besteht die Aufgabe des Unterrichts darin, die Fertigkeit im Sprechen und Lesen durch das bestimmteste „Bewußtsein alles dessen, was hierzu durch die Modificationen der einzelnen Sprachorgane geschehen muß, hervorzubringen und zu sichern.“ Nach einer „Vorübung zur Aufmerksamkeit und Organbewegung überhaupt,“ die im taktweisen Vor- und Nachsprechen besteht, und deren Hauptzweck die Schärfung der Aufmerksamkeit und die Gewöhnung der Schüler an ein gemeinschaftliches und pünctliches Handeln ist, beginnt die „Uebung der Sprachwerkzeuge,“ und zwar findet 1) „Tonbildung,“ d. i. die Bildung der Vocale, 2) „Articulationbildung,“ d. i. die Bildung der Consonanten oder „Bestimmungen,“ 3) der Aufbau von Sylben, Wörtern und Sätzen durch Verbindung von Tönen und Bestimmungen statt. Bei den „Tönen“ unterscheidet Krug „Grundtöne“ (u, o, a, e), „Nebentöne“ (ü, ö, ä, i) und „gezogene Töne“ (au, äu, ai). Die „Articulationen“ („Bestimmungen“), welche nach Krug „1) vermöge einer gegenseitigen Bewegung und Lage der verschiedenen Sprachwerkzeuge, der Lippen, Zähne, der Zunge und des Gaumens und 2) durch einen aus den Lungen hervorgehenden Stoß der Luft, die ihren Ausweg entweder durch den Mund oder durch die Nase nehmen kann,“ entstehen, theilt er ein in „Verschlüsse, Tonlaute, reine Laute und Hauche.“ Die Verbindung der Laute zu Sylben und Wörtern geschieht anfänglich in der Weise, daß der Lehrer dem Schüler die Laute angiebt, welche er vereinigen soll, wobei die Vocale wirklich ausgesprochen werden, während bei den Consonanten nur angegeben wird, welcher Art dieselben sind. Handelt es sich also z. B. um Bildung des Wortes „schade,“ so spricht der Lehrer: „Scharfer Zischlaut und a!“ Schüler: „scha.“ L.: „Sanfter Zahnschluß und e!“ Sch.: „de.“ L.: „Zusammen!“ Sch.: „schade.“ — Erst wenn die Schüler durch diese Uebungen so weit gefördert sind, daß sie auf Commando jede Lautverbindung vorzunehmen vermögen, lernen sie die Buchstaben kennen, und das Lesen gedruckter Schrift beginnt. — Die Krugsche Methode gewann wenig Boden, denn diese „Lehrweise des Lesens in der von dem Meister gegebenen Ausdehnung geübt, verlängert zur Ungebühr die Lesezeit bei der Jugend, hat für dieselbe nicht geringe Schwierigkeiten, und zuletzt lernen viele Jüglinge immer nicht besser und richtiger lesen als durch Hülfe jeder andern guten Lautmethode.“ So urtheilt Karl Gottlob Hergang, der Krug und seine Methode sehr wohl kannte, denn er fährt an der angezogenen Stelle fort: „Ich bin mit dem Erfinder selbst längere Zeit in Verbindung gewesen, habe die Methode selbst aus und nach seinem Munde kennen gelernt, auch sie bald auf längerem, bald auf kürzerem Wege ausführen gesehen, aber niemals völliges Wohlgefallen an ihr gefunden, so daß ich oft bewogen wurde, sie einen Versuch zu nennen, das Lesenlernen auf eine schwere Weise zu erleichtern. — Sie hat daher sowohl in Leipzig, wo sie zuerst an der Bürger-

schule, an der Krug einst erster Lehrer war, angewendet wurde — nicht eben freundlichen Eingang gefunden, als auch in Zittau und Dresden, wo ihr mancherlei nachgesagt wurde, zum Theil freilich mit Unrecht.“ (Hergang: „Zehn Jahre aus meinem Schulleben“ zc. I. Bd. Sulzbach 1833.“ S. 202—203). Daß Krugs Bestrebungen nach Stephanis Auftreten nur einen Rückschritt bedeuteten und nicht dazu angethan waren, das „Lautiren“ aus der Schule zu verdrängen, ist klar, und so konnten die Versuche Karl August Zellers („Elemente der deutschen Sprachzeichenlehre. Königsberg 1810“) und anderer, z. B. F. H. G. Grafmanns („Anl. f. Volksschull. z. erst. Unt. i. L. u. Rechtschr. Berlin 1816“), F. W. Balbiers („Naturgemäße Anl. les. u. schreib. z. lehren. Mannheim 1821“), W. L. Häblers („Sprachbuch. Marienwerder 1829“), N. F. Sommers („Lese-Unt. auf d. Lautl. gegründet. nebst einer Schreibregellehre aus d. Leseunt. hervorgehend. Marienwerder 1817“), Joh. Gottfr. Hientzschs („Anweisung zu einem gründlichen und umfassenden Leseunterrichte. Leipzig 1845“), u. a., welche sich um die Verbesserung der Krug'schen Methode bemühten, dieselbe auch nicht lebensfähig machen, und seit Jahrzehnten wird sie nirgends mehr angewandt. (Joh. Fried. Adolf Krug „Ausführliche Anweisung die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und recht schreiben zu lehren. Nach seiner in der Bürgerschule zu Leipzig betriebenen Lehrart. Leipzig 1808.“ „Hochd. Syllabier- Lese- und Sprachb. f. Bürg. und Landsch., a. b. Pr. z. gebr. Leipzig 1806“).

Mehr Boden als Krug gewann Gottlob Leberecht Schulze (1779—1846), Pfarrer in Polenz, später k. sächsischer Kirchenrath, mit seiner Methode. Anfänglich nur in der sächsischen Oberlausitz angewandt, kam sie später fast in ganz Sachsen in Gebrauch. Der Verfasser stellte sie dar in seiner: „Legographologie oder Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementarunterrichts im Lesen und Rechtschreiben. Ein nöthiges Hilfsbuch für Schul- und Privatlehrer beim Gebrauch des Ersten Übungsbuches. Leipzig 1821“. In Verbindung damit steht sein: „Erstes Übungsbuch für Leseschüler. Leipzig 1821“. Nach vorbereitenden Denk- und Sprechübungen, nach gewonnener Erkenntnis des Unterschiedes zwischen Wort, Sylbe und Laut und nach erlangter Belehrung über die Sprachwerkzeuge lernt das Kind zuerst die Hauchconsonanten, dann die abgeleiteten Stimmlaute j, w, (v), l, r, m, n, zuletzt die Knall- und Stoflaute b, p, d, t, g, k, ph, c (gespr. t), ch, ck, ff kennen. Bei den Hauchconsonanten unterscheidet Schulze den freien Hauchlaut oder Urelaut h und die abgeleiteten Hauchconsonanten f, v, s, ß, g, ch, sch. Sobald die erste Consonantengruppe erlernt ist, beginnt das Lesen einfacher ein-, zwei- und dreisylbiger Wörter. Für den Stufengang der späteren Leseübungen ist das Zusammentreffen der Consonanten maßgebend. Nachträgliche Übungen bringen die Buchstaben mit ihren Namen in alphabetischer Folge, die lateinische Schrift, die besondere Aussprache des rh, y, g, ch, j, ge in Fremdwörtern, die Syllbentheilung, die Unterscheidungszeichen u. j. w. Einigermassen hinderlich wurden der Verbreitung der Methode manche eigenthümliche Schreibungen, wie sie Schulze in seinen Büchern anwandte, z. B. aü, eü, u. j. w. In eine populärere Form wurde die „Legographologie“ durch den Seminar-director J. G. Dreßler in Budissin gebracht, in dessen „Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementar-Unterrichts im Lesen und Rechtschreiben. Leipzig 1836“.

Einen tüchtigen Schritt vorwärts kam die Methode des ersten Leseunterrichts durch den bayrischen Schulrath Johann Baptist Grafer (1766—1841). Ist er auch nicht gerade als der Erfinder der Schreiblesemethode anzusehen, so ist er doch für ihre Anwendung und Verbreitung in Deutschland außerordentlich thätig gewesen; waren doch hier die bezüglichlichen Bestrebungen und Vorarbeiten von Wolfgang Ratichius (1571—1635), von dem Franzosen P. de Launey („Méthode ou l'art d'apprendre à lire le français et le latin. Paris 1719“) und von Andreas Bell (1752—1832) und Joseph Lancaster (1771—1838) (vgl. J. Lancaster: „Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern in Einer Schule. Uebers. von Natorp. Duisburg und Essen. 1808.“ S. 32) theils nicht bekannt geworden, theils wieder vergessen. Ratich hatte gefordert, „das der praeceptor die zur Schrift vnd sonst gedruckten Buchstaben, an einer hierzu verordneten schwarzen tafel, darauf die Buchstaben groß vnd klein, in roth gemalet, den schülern, mitt heller stimme vornenne, vnd zugleich, ieden Buchstaben, mitt freyden,

wie er soll geschrieben werden, weiß überziehe, damit fährt er fort, nach ahnweisung des abgefaßten Teutschens methodi etc.“ (vgl. H. A. Niemeyer: „Bericht über das Königl. Pädagogium zu Halle. 1842.“ S. 26).

Grafer fordert, daß der Anfang mit dem Schreiben gemacht werde, denn zuerst müsse das Wort in der Schrift dargestellt werden, ehe es gelesen werden könne. Nachdem nun die Schüler zuerst durch Versuche zu der Ueberzeugung geführt worden sind, daß es große Schwierigkeiten hat, für jedes Wort in der Sprache ein anderes Zeichen zu schaffen, und daß es für das Gedächtnis unmöglich ist, alle diese Zeichen und ihre Bedeutung festzuhalten, sollen sie zu der Erkenntnis gebracht werden, daß jedes Wort aus Theilen besteht, und daß beim Aussprechen jedes derselben eine eigenthümliche Mundstellung zu beobachten ist. Die verschiedenen Mundstellungen lernt der Schüler durch Wortanalyse kennen. Die Buchstaben sieht Grafer nicht als willkürlich gewählte Zeichen für die Laute an, sondern als „Abbildungen der Mundstellungen,“ welche bei der Erzeugung der Laute bemerkbar sind. — Die lateinische Schrift erschien ihm als diejenige, welche „die Abbildungen der Mundstellungen noch am natürlichsten darstellte.“ „Schon aus diesem Grunde müßte sie vor allen zur ersten Schriftsprache im Unterrichte gewählt werden.“ Außerdem wären die lateinischen Buchstaben „auch sehr leicht an und für sich zu formen.“ Aber auch die gewöhnlichen lateinischen Buchstaben wandte Grafer nicht an, sondern schuf sich eine der lateinischen sehr ähnliche Schrift, die er „Elementarschrift“ nannte. — Der Versuch, die Buchstaben als Bilder der verschiedenen Mundstellungen zu erklären, mußte nach der Natur der Sache mißglücken, und in der That widersprach sich Grafer in verschiedenen Auflagen seines Werkes vollständig und erklärte bald so, bald so. Ist aber auch die „Elementarschrift“ heut längst aus den Schulen verschwunden, und hat die Beschreibung der „Mundstellungen“ seit Jahrzehnten aufgehört, eine Kindesqual zu sein, so hat sich andererseits die durch Grafer angebahnte Verbindung des Lesens mit dem Schreiben im Elementarunterricht als völlig zweckmäßig erwiesen und bis heut in den deutschen Schulen erhalten (vgl. Grafer: „Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage. Baireuth 1817.“ S. 443 ff. Auch Eisenlohr: „Darstellung und Beurtheilung des Grafer'schen Unterrichts-Systems“ in den „Blättern aus Süddeutschland für das Volks-Erziehungs- und Unterrichtswesen. 2. Jahrgang. 1838. 4. Heft.“ S. 9). Der weitere Ausbau der Methode Grafers geschah namentlich durch den Württemberger Raimund Wurst (1800 bis 1845) und die beiden Bayern J. L. Ludwig und G. Fr. Heinisch. Bemerkenswerth ist, daß Wurst, der anfänglich Grafer durch alle Wunderlichkeiten hindurch getreulich gefolgt war, bald seine eigenen Wege gieng und die Methode um vieles einfacher und praktischer gestaltete („Die zwei ersten Schuljahre. Neutlingen 1835.“ „Ausführliche Anleitung zum Schreibleseunterrichte u. s. w. 1. Ausg. Neutlingen 1837.“ 2. Ausg. 1841).

In Verbindung mit dem Lautiren wurde die Schreiblesemethode durch Wilhelm Harnisch (1787—1864), Christian Gottlieb Scholz (1791—1864), Wilhelm Stern (1792—1873), sowie durch August Lüben (1804—1873) u. a. gebracht. Von den hierher gehörigen Schriften seien erwähnt: W. Harnisch: „Erste saßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht u. s. w. 4. Aufl. Breslau 1822.“ — Chr. G. Scholz: „Der Sprech-, Schreib- und Leselehrer u. s. w. Halle 1827.“ „Kleiner Schreib-Lese-Schüler, oder erste Uebungen im Schreiben und Lesen. Halle 1827.“ W. Stern: „Lehrgang des Lautirunterrichts in Verbindung mit dem Schreiben nach geistbildenden Grundsätzen bearbeitet. Karlsruhe 1832.“ A. Lüben: „Grundsätze und Lehrgänge für den Sprach- und Leseunterricht. 3. Aufl. Leipzig 1868.“ Fr. Köhler: „Letzte Begründung des Schreib- und Lese-Unterrichts. Hannover 1830.“ Aus der Menge der in den letzten Jahren erschienenen Anweisungen für den Schreibleseunterricht sei noch „Der Sprachschreibleseunterricht von J. A. Fr. Schierhorn, Brandenburg 1867“, genannt.

Es ist offenbar, daß für das Lesenlernen die Kenntniss eines Alphabets genügt, und die Beschränkung auf ein Alphabet erscheint geboten mit Rücksicht auf die noch ungeübten Geisteskräfte der Kinder, sowie auf die Nothwendigkeit, in Classen von mehreren Abtheilungen die unterste derselben zeitweilig schriftlich zu beschäftigen. Für den Anfang die deutsche Currentschrift zu wählen empfiehlt sich, ganz abgesehen von ihrer ausgebreiteten Anwendung, wegen der leicht nachzubildenden Schriftzüge derselben.

Ist nun schon die Verbindung des Lesens mit dem Schreiben durchaus naturgemäß, so wird dadurch auch die Thätigkeit des Schülers heilsam concentrirt, und die Uebungen gestalten sich mannigfaltiger, ein Umstand, der bei der Beweglichkeit der Kindesnatur nicht unwesentlich erscheint. Auch die Selbstthätigkeit, zu welcher das Kind durch dies Verfahren veranlaßt wird, ist hoch anzuschlagen. Selbst der Rechtschreibung fehlt der Gewinn nicht, da die Kinder ein und dasselbe Wort nicht nur beim Lesen, sondern auch beim Schreiben anschauen und sich so dasselbe viel fester einprägen, was sie unvermerkt zu früher Rechtschreibung einer Menge von Worten führt. Die Einübung der einzelnen Buchstaben geschieht in der durch die größere oder geringere Schreiblichkeit derselben bedingten Reihenfolge, und die gelernten Buchstaben werden so bald als möglich zu Sylben und Wörtern verbunden.

Haben die Schüler die kleinen Buchstaben kennen gelernt, so werden sie mit den großen bekannt gemacht, worauf das Lesen der Druckschrift beginnt, deren Erlernung bei der Ähnlichkeit derselben mit der Schreibschrift nur noch geringe Schwierigkeiten bietet. — A. Lüben, der sich um die Ausbildung der Schreiblesemethode sehr verdient gemacht hat, namentlich auch der ganz unmethodischen gleichzeitigen Vorführung derselben Buchstaben in Schreib- und Druckschrift stets energisch entgegengetreten ist, schlägt in dem von ihm und Karl Naeke (1821—1856) bearbeiteten „Lesebuch für Bürgerschulen I. Theil“ (1. Aufl. Leipzig 1851) folgenden Gang ein: I. Abtheilung. A. Die kleinen Buchstaben (i, n, m, e, ei, u, eu, s, t, l, b, v, a, au, ä, ö, ü, äu, f, d, k, g, j, h, ch, sch, ß, st, r, w, p, z, s). B. Die großen Buchstaben (D, O, U, A, Au, U, Uu, G, S, St, N, M, B, W, R, F, J, J (Jod), L, V, K, H, P, U, T, E, Gu, Gi, Z). Es sei dabei bemerkt, daß „in den Uebungen mit kleinen Buchstaben nur Wörter vorkommen, die so geschrieben werden, wie man sie lautrichtig spricht,“ während mit dem Eintritt der großen Buchstaben auch die Bezeichnung der Dehnung und Schärfung beginnt. Die Kinder lernen hier nach einander die Bezeichnung der Dehnung durch das nachgesetzte e und h (ie, äh, ah, oh, bh, ih, eh, uh, üh) und das th oder durch die Verdoppelung des Vocals (aa, ee, oo), sowie die Bezeichnung der Schärfung durch die Verdoppelung der Consonanten (mm, ll, nn, ff, rr, tt, ss, k, pp, t) kennen. Nachdem ihnen dann noch das q, c, y und x gelehrt ist, werden sie mit der Druckschrift bekannt gemacht, worauf ihnen in der II. Abtheilung zusammenhängende Lesestücke in Druckschrift zu weiterer Uebung geboten werden. Es verdient noch Erwähnung, daß bei der Vorführung der Druckbuchstaben zuerst die Vocale auftreten (a, e, i, o, u, ä, ö, ü, au, äu, eu, ei, ai), später die Consonanten, für deren Reihenfolge die Verwandtschaft ihrer Formen mit denen der Schreibschrift maßgebend ist (n, m, r, v, w, c, l, b, d, t, k, f, g, j, p, z, x, qu, y, h, f, s, sch, ß, st). — Durch die Schreiblesemethode ist die Lautirmethode in der Gestalt, wie sie ihr durch Stephani gegeben worden, aus den meisten Theilen Deutschlands verdrängt worden und zwar mit Recht, da die Schreiblesemethode sich die Vortheile des Lautirens zu eigen gemacht hat, ihrerseits aber Vorzüge bietet, die jenem fehlen. — Es ist bereits darauf hingewiesen worden, daß sie die Möglichkeit bietet, ganze Abtheilungen still zu beschäftigen, daß Form und Laut des Buchstabens sich durch das Schreiben desselben dem Schüler sicherer einprägen, als durch häufige mündliche Uebungen. — Es muß hier noch bemerkt werden, daß einzelne Anhänger der Schreiblesemethode anfänglich nur die Schreibschrift und erst später die Druckschrift lehren, während andere zwar mit der Schreibschrift beginnen, aber jeden Buchstab, sobald er in Schreibschrift den Schülern bekannt geworden, auch in Druckschrift vorführen. So spricht man denn von einer „reinen“ und einer „gemischten Schreiblesemethode“. Fibeln nach der reinen Schreiblesemethode sind abgefaßt von C. Bock, Wiederhold, Geyer, Köder-Förmes, Böhme, Bodenmüller, Naeke-Flathmann, Fix, Liessem, Ranke, Vormann, Herzog, Solger, Diesner, Dietrich, Büttner, R. Dietlein, Halben, Hammer, v. Zoller, Schlegel-Steger, Fehre, Albrecht, Brandl, Pache u. a.

Die „gemischte Schreiblesemethode“ hat Fibeln erhalten durch Scharlach-Haupt, Naeke-Ittig-Koch, Wallmann, Dffinger, Myski, J. Heinrich, Haesters, Radestock-Nichter, Sendelbach, Schönfeld, Coring-Wegener, Hunger, Schröder, Giesemann, Petersen, Kühn, Gittermann, C. Meyer, Masbaum, Hindelang, Camenisch, Berthelt u. Conz., Hörnemann-Huesmann, Kost, Dietrich-Klusmann, Michaelis, Herchenbach, Baumgart-Woyzche, Kaiser, Drieselmann, Deden, Scholz, Wille, Hubert, Paulisch,

Theel, Meiser, Niedergesäß, Hoffmann, Kremer, Schindler u. a. — Anleitungen zum Schreibleseunterricht boten: Fröhlich, Boß, Böhme, Hubert, Lackemann, Schierhorn, Schlotterbeck, Steinert, Wegener, Albrecht, Schuler u. a.

Hatte die Lautirmethode durch das Schreiblesen eine Weiterentwicklung nach einer Seite hin gefunden, so fand sie dieselbe in der Jacotot'schen Methode nach der anderen. Joseph Jacotot (1770—1840) gab im Herbst 1818 sein „Enseignement universel“ heraus und zeigte in dem ersten Theile desselben, der „langue maternelle“ einen neuen Weg des ersten Leseunterrichts.

Wie für alle andern Unterrichtsfächer, so bildete auch für das Lesen der *Télémaque* von Fénelon die Unterlage. Das Verfahren schildert Dürietz folgendermaßen: „Wir nehmen an, der Zögling habe das erste Buch des *Telemach* vor sich. Der Lehrer zeigt dem Zöglinge das erste Wort und spricht laut vor: Calypso. Der Zögling betrachtet das Wort und wiederholt laut: Calypso. Der Lehrer wiederholt, jede Sylbe trennend und darauf hindeutend: Calypso ne. Der Zögling wiederholt desgleichen und deutet darauf: Calypso ne. Der Lehrer beginnt abermals von vorn und trennt wiederum jede Sylbe: Ca-lyp-so ne. Der Zögling thut es genau nach. Der Lehrer geht wieder zurück, zeigt und spricht abgesondert alle Buchstaben, welche jede Sylbe bilden, aus: C, a, Ca, l, y, p, lyp, s, o, so, n, e, ne. Der Zögling deutet auf jeden Buchstaben und wiederholt. Man zeigt ihm ein c, ein a, ein l u. s. w., und allmählich alle Buchstaben der beiden Wörter; der Lehrer nennt selbst diejenigen, welche jener vergessen hat, ohne jedoch im Anfange allzu lange bei dieser Uebung zu verweilen. Dann nennt der Lehrer verschiedene Buchstaben, welche der Zögling einen nach dem andern zeigen soll: ein o, ein l, ein a, ein p u. s. w. Die Uebungen müssen auf alle Arten abwechseln. Dann fängt man wieder von vorn zu lesen an und fügt ein drittes Wort hinzu: Calypso ne pouvait; der Schüler wiederholt. Das neue Wort wird ebenso in Sylben zerlegt, welche der Schüler wiederholt; er versucht einige der Buchstaben aufzufinden, die er in den beiden ersten gesehen. Man zeigt ihm diejenigen, welche zum ersten Male vorkommen, und sagt ihm, wie die andern heißen u. s. w.“ So geht der Unterricht in gleicher Weise fort, bis der Satz: Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse vollendet ist. Je weiter der Schüler nun kommt, auf desto mehr bekannte Wörter, Sylben und Buchstaben trifft er natürlich und um so schneller geht es. — Mit dem Lesen verbindet Jacotot das Schreiben, das er ähnlich behandelt. Jacotot wollte von einem Ganzen ausgehen, erst auf dieses die Aufmerksamkeit lenken, es dann in seine Theile zerlegen und aus diesen es wieder aufbauen. Aber der Satz, den er gab, war doch auch kein Ganzes, sondern gehörte als Theil einem größeren Ganzen, dem *Télémaque*, an, und wie wenig eignete sich dieser für die kleinen Anfänger im Lesen, die von dem Inhalte wenig zu verstehen im Stande waren, vor den schwierigen Wörtern des ersten Satzes Calypso, Ulysse, consoler aber mit Recht zurückschraken. Daß Jacotot buchstabirte, hätte seine Nachfolger nicht gerade gezwungen, dies auch zu thun. Jacotots Lehrweise ist namentlich in folgenden Schriften dargestellt: 1) „Jacotots Lehrmethode oder der allgemeine Unterricht vollständig und für jedermann faßlich dargestellt u. s. w. von M. A. Dürietz. Uebers. von J. P. Krieger. Zweibrücken 1830.“ 2) „Der Universal-Unterricht von J. Jacotot. Uebers. von W. Braubach. Marburg 1830.“ 3) „Universalunterricht oder Lernen und Lehren nach der Naturmethode. Von Joseph Jacotot. (Enth. Jacotots sämmtl. Schriften.) Aus dem Franz. übers. von J. P. Krieger. Zweibrücken 1833.“ 4) „Joseph Jacotots Universalunterricht, nach dessen Schriften und nach eigener Anschauung dargestellt und ausgeführt von Dr. J. A. G. Hoffmann. Jena 1835.“ 5) „Reisefrüchte, gesammelt auf der Wanderung in eine Jacototschule u. s. w. von Bernhard Lützelberger. Altenburg 1837.“ 6) „Jacotots Universal-Unterricht als naturgemäß und nachahmungswürth dargestellt und erläutert von J. Preis. 2. Abdr. Lissa und Gnesen 1847.“ 7) „Darstellung der Jacotot'schen Methode und die Resultate ihrer Einführung in den Niederlanden, Frankreich und Oesterreich. Zusammengestellt und herausgegeben von L. Lewis. Wien 1848.“ — Nicht in allen Jacototschulen ward dem Leseunterricht ein ganzes Buch zu Grunde gelegt, zuweilen ward er auch an kleinere Erzählungen geknüpft. Die erste Erzählung, die man in der Lochmann'schen

Jacotot'schule zu Lausanne behandelte, bestand aus etwa acht Sätzen, deren erster lautete: „Il y avait un petit garçon nommé Théophile Cook qui était tendrement aimé de son père et de sa mère.“

Der erste, welcher die Methode auf deutschen Boden zu verpflanzen suchte, war Friedrich Weingart, der einen „Vollständigen Cours von Jacotot's allgemeiner Unterrichtsmethode, Ilmenau 1830,“ herausgab. Der deutsche Bearbeiter that einen guten Griff, indem er den Leseunterricht gleichfalls an ein kleineres Ganzes knüpfte, aber die Wahl desselben war eine sehr unglückliche, denn die Krummacher'sche Parabel, die er zu Grunde legte, begann: „Sokrates, der weise Sohn des Sophroniskus, redete eines Tages im Kreise seiner Schüler von der allwaltenden Vorsicht der Gottheit, wie sie alles sehe und höre u. s. w.“ Da hier der Inhalt dem Verständnis der Schüler überhaupt nicht zu erschließen ist, während die Form die größten Schwierigkeiten bietet, so ist nichts Erstaunliches darin zu finden, daß die deutschen Lehrer, durch einen solchen Anfang zurückgeschreckt, von Jacotot und seiner ganzen Lehrweise lange nichts wissen wollten, bis es endlich den Bestrebungen des Breslauer Lehrers Karl Seltsam (1805—1870) gelang, der Methode Anerkennung und Verbreitung zu schaffen. Seltsam, der ein außerordentliches Lehrgeschick besaß, knüpfte den Unterricht an einige kleine Lesestücke, deren erstes dem „Ersten Lese- und Sprachbuch“ von W. Harnisch entnommen war und fast nur aus einsyllbigen Wörtern bestand. Es begann mit den Worten: „Franz, Franz, o komm doch bald zu mir! — So rief einst Karl dem Franz zu. — Sieh nur, sieh! Hier ist ein Mann von Blei; sein Rock ist blau und roth u. s. w.“ — „Der Lesestoff faßt,“ wie Seltsam sagt, „für die Kleinen nur Thatfachen in sich. Der Lehrer kann daher ohne große erklärende Einleitung sogleich damit beginnen, daß er den Schülern, nachdem er sie mit dem Inhalt der Erzählung bekannt gemacht hat, den ersten Satz: Franz, Franz, o komm doch bald zu mir! langsam und deutlich vorliest, während er mit einem Zeigestock die einzelnen Wörter andeutet. Die Schüler lesen den Satz einzeln und zusammen, der Lehrer weist auf die Wörter außer der Reihe, die Schüler nennen sie; der Lehrer nennt gewisse Wörter des Satzes, die Schüler zeigen sie.“ Sind die Wörter des Satzes sämmtlich gemerkt, so beginnt die Zerlegung derselben in ihre Laute. „Der Lehrer spricht zuerst das Wort Franz recht gedehnt den Schülern vor und läßt nun diese die Laute selbst heraus hören, aus denen dasselbe besteht. Später werden dann die übrigen Wörter gleichfalls aufgelöst und aus den gewonnenen Lauten neue Wörter gebildet. Je weiter man im Lesebuche kommt, desto weniger wird man sich aufhalten dürfen; der Lehrer liest den Satz nicht mehr zuerst, sondern das Lesen der Schüler tritt immer mehr heraus.“ — (Vgl. „Der Geist der Jacotot'schen Methode in Beziehung auf den ersten Elementarunterricht. Breslau 1846.“ — „Beiträge zur Würdigung der Jacotot'schen Methode. Breslau 1848.“ — „Zehn Lesetafeln zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht nach Jacotot. Breslau 1846.“ — „Erstes Lesebuch zum Gebrauch bei Anwendung der Lesemethode nach Jacotot. Breslau 1846.“) Gleichzeitig mit Seltsam trat ein anderer Breslauer, der Seminarlehrer Christian Gottlieb Scholz für die Jacotot'sche Methode in die Schranken. Seine hierher gehörigen Schriften, die er unter dem Namen Dr. Ernst Fibel veröffentlichte, sind: „Kurze Anleitung zum Lesenlehren, verbunden mit Sprech-, Denk-, Schreib-, Gedächtnis- und Sprachübungen nach der analytisch-jacotot'schen Lehrmethode. Breslau 1841.“ — „Erstes Lesebüchlein für Kinder, welchen man nach der analytisch-jacotot'schen Lehrmethode das Lesen lehren will. Breslau 1841.“ — „Drei Tabellen u. s. w. Ebenda.“

Die Erfolge, welche geschickte Lehrer bei Anwendung des Seltsam'schen Verfahrens erzielten, waren ausgezeichnete, aber wohl hat Adolf Böhme Recht, wenn er sagt: „Ich erkenne an, daß die Methode außerordentlich viel Anregendes für Schüler und Lehrer habe, aber sie hat auch ihre Gefahren. Sie gestattet nämlich dem Lehrer eine große Freiheit in der Bewegung; keineswegs aber darf planlos verfahren werden; stete Rücksicht auf den Schüler, auf seinen Standpunct, seine Fassungskraft, auf das Object ist unbedingt nöthig, sonst kommt man aus dem Hundertsten in's Tausendste. Wer nicht taktfest ist, wer sich über Endzweck und Mittel nicht durchweg klar ist, der verschwimmt bei der freieren Jacotot'schen Weise leichter, als bei einem streng durch das Lesebuch bedingten Gang; darum halte ich für Anfänger im Unter-

richten die freiere Jacotot'schen Weise nicht für gerathen" („Schulblatt für die Provinz Brandenburg. 19. Jahrg. Berlin 1854." S. 192 ff.).

Der Anfang Selksams mit dem Worte „Franz“, dessen einzelne Laute wegen der Kürze des Vocals und der Menge der Consonanten schwer herauszuhören sind, läßt sich nicht gut heißen, ebenso wenig die Anwendung von Dehnungs- und Schärfungszeichen in den ersten Uebungen, immerhin aber haben seine Bestrebungen anregend und fördernd gewirkt. — Jacotot hatte den Leseunterricht mit einem ganzen Buche begonnen, andere, darunter Selksam, hatten ihn an kleine Erzählungen geknüpft, der Erfurter Schulrath Alfred Grassunder (geb. 1801) hielt auch die kleine Erzählung noch für ein zu großes Ganze und schlug vor, den Leseunterricht an einzelne Sätze zu knüpfen. Er sagt: „Der Unterricht muß damit angefangen werden, daß man die Kinder mehrere Sätze, deren Gedanken sie fassen können, vorsprechend nachsprechen, sie in diesen Sätzen die wiederkehrenden gleichen Wörter und in den gleichen Wörtern, dann aber auch in ähnlich lautenden die gleichen, dann die ähnlichen Laute auffuchen läßt und zwar so, daß die einzelnen Laute von ihnen gefunden werden. Für die gefundenen und wohlbekannten Laute gebe man dann Namen und Zeichen. — Die Wörter müssen aber immer aus Sätzen genommen werden.“ — „Haben die Kleinen es erst einmal gelernt, die einzelnen Laute in ihrer Sprache für sich zu erkennen, so sind die Zeichen dafür leicht aufgefaßt. Haben sie aber trennen gelernt, was sie verbunden sprechen, so können sie auch das Getrennte wieder zusammenlesen, sie können lesen.“ („Ueber die Behandlung des öffentlichen Unterrichts. Bemerkungen, gesammelt im preussischen Regierungsbezirk Erfurt. Herausgegeben von Friedr. Otto. I. Bdch. Mühlhausen 1843.“) Der Versuch, den Leseunterricht nach den Vorschlägen Grassunders zu gestalten, ist mehrfach gemacht worden, und Berichte aus Gotha, Mühlhausen u. s. w. sprechen von guten Erfolgen, obwohl die Wahl der Sätze z. B. „Alma malt“ manches zu wünschen übrig ließ.

Anderer Wege betrat man indessen in Leipzig, dessen Bürgerschule zu jener Zeit unter der Leitung des Dir. Karl Vogel (1795—1862) stand. In einem amtlichen Bericht schildert F. Herold, welcher von Ostern 1838 bis 39 in der Elementarclasse unterrichtete, das von ihm in derselben angewandte Verfahren. Er ließ die Kinder zuerst die Hey'sche Fabel vom Raben („Was ist das für ein Bettelmann?") lernen, gewöhnte sie, die Verse „im Chor mit ganz richtigem Ton und wohlklingend“ zu sprechen und knüpfte an das im Gedichte vorkommende „Rab, Rab“ die ersten Uebungen im Zerlegen der Wörter in ihre Laute. Die Kinder finden, daß die Sylbe „Rab“ aus drei Lauten besteht, die sie anzugeben vermögen. Sie lösen nun eine Menge anderer Wörter in ihre Elemente auf. Nach mehreren Wochen beginnt der eigentliche Leseunterricht. Nachdem die Fabel noch einmal gesprochen, wird das Wort „Rabe“ an die Lesemaschine gestellt, und während die Schüler die Laute angeben, aus denen das Wort besteht, wird ihnen dasselbe in Druckschrift gezeigt, und sie sind nun im Stande, selbst anzugeben, wie die einzelnen Buchstaben heißen. Durch Wegnehmen und Versetzen einzelner Buchstaben werden neue Wörter gebildet. „Wohl gemerkt, niemals sagt der Lehrer: dieser Buchstabe heißt so, dieser so, sondern alles finden die Kinder allein, alles sagen sie sich selbst, und so ist es mit Bewußtsein wirklich gefaßt und bleibendes Eigenthum des Kindes, ohne ihm oder dem Lehrer nur eine saure Minute gemacht zu haben. Nach einiger Zeit, wenn der Rabe lange genug an (und wo möglich zu gleicher Zeit ein ausgestopfter auf) der Lesemaschine gestanden, wird eine zweite Geschichte, in der ein Elefant die Hauptrolle spielt, und die unter diesem Namen bei den Kindern bekannt ist, durch Aufstellung des Wortes Elefant an der Lesemaschine versinnbildlicht. Nach einigen Wochen wieder so — eine Geschichte mit dem Namen: Holzweg, dann Lilienkranz, und zuletzt noch Mus.“ „In diesen fünf Wortbildern sind alle (einfachen) Laute der Sprache repräsentirt.“ — War so durch einleitende Gedichtchen oder Erzählungen das Interesse der Kinder für einen Gegenstand erweckt, waren dann die Laute des Namens für denselben angegeben, auch die Zeichen für die Laute und Buchstaben gewonnen, so schloß sich nun der Leseunterricht an das von Maximilian Krämer, der an derselben Anstalt wirkte, herausgegebene „Lesebuch für Anfänger. 2 Theile. Leipzig 1836,“ ein Buch, das mit unsäglichem Fleiße gearbeitet war. Die ausgezeichneten Erfolge, welche erzielt wurden, lenkten die Auf-

merksamkeit auf die Methode, an deren Weiterentwicklung nun rüstig gearbeitet wurde. Der bereits erwähnte Lehrer M. Krämer entwarf auf einer großen Wandkarte 17 Bilder mit darunter stehenden, sehr groß gedruckten Namen der Gegenstände. Es waren Personen, Thiere verschiedener Classen, Producte aus dem Pflanzenreich und einige von Menschenhand gefertigte Gegenstände, die sich hier dem Auge des Kindes im Bilde darstellten. Bilderbogen für die Hand der Kinder enthielten dasselbe in kleinerem Maßstabe. Gedichtchen und Erzählungen, welche auf die dargestellten Gegenstände Bezug hatten, Gespräche und Unterhaltungen mannigfacher Art sollten das Interesse der Kinder wecken, Versuche, die auf dem Wandbilde dargestellten Gegenstände auf der eigenen Tafel nachzuzeichnen, ihnen eine angenehme Beschäftigung gewähren. Die Wörter sollten in ihrer Totalität aufgefaßt und eingeprägt, durch ihre Auflösung sollten die Schüler mit den Elementen der Sprache, den Lauten, bekannt werden. Bei der Auflösung sollten „die kleinsten Wörter mit den wenigsten Buchstaben oder Lauten den Anfang machen,“ die Wörter selbst aber in folgender Reihenfolge auftreten: „Ahu, Hase, Ofen, Igel, Lilie, Georg, Emilie, Mantel, Nelken, Plinte, Karpfen, Trompete, Regenwurm, Pianoforte, Wespennest, Samentafel, Aprikoskern.“ Stets sollten nach Sylbentheilung des aufzulösenden Wortes zuerst die Vocale, dann die Consonanten gewonnen werden. Fänden sich die Schüler schließlich im Besitz des ganzen gedruckten, später auch des geschriebenen Alphabets, so sollte sich daran der Leseunterricht in gewohnter Weise anschließen. Um Ermüdung der Schüler zu verhindern, sollten Rechnen, Schreiben, Lesen, Gesang u. s. w. nicht in gesonderten Stunden betrieben werden, sondern die Kinder sollten, wenn sie beim Schreiben zu ermüden anfingen, etwas singen, der Gesang sollte durch Rechnen abgelöst werden u. s. w. Krämers „Originalwerk über einen ganz neuen Unterrichtsgang. Ein Buch für jeden Gebildeten. Leipzig I. Heft 1844, II. und III. Heft 1846“ ist unvollendet geblieben, es umfaßt kaum das Pensum des ersten Halbjahrs und ist ermüdend durch die überaus ungeschickte, entsetzlich breite Darstellung und die fortwährenden Abschweifungen des Verfassers, der jede Gelegenheit benützt, von seinem unglücklichen Verhältnis zu seinem Director und seinem damit zusammenhängenden bedauerlichen Schicksale zu reden. Was den Mann so überaus aufregte, war, daß er es mit ansehen mußte, wie sich an die Methode, an der er so hervorragenden Antheil hatte, der Name eines andern knüpfte, in dem er seinen Todfeind und Unterdrücker zu sehen glaubte. Das Buch, welches seinen Zorn herausforderte, war „Des Kindes erstes Schulbuch. Zunächst für die Elementarclassen der Leipziger Bürgerschule bestimmt, Leipzig 1843,“ mit dem Dr. Karl Vogel, an dessen Anstalt Krämer lehrte, im Frühjahr 1843 hervorgetreten war. Vogel spricht nicht über das Verhältnis seiner Ideen zu denen Krämers (er bestreitet auch jede Bekanntschaft mit Jacotot), sagt aber, daß das Buch „auf dem Grunde mehrjähriger Erfahrung tüchtiger, denkender und strebsamer Elementarlehrer“ der Leipziger Bürgerschule erwachsen sei, während Krämer geradezu behauptet, daß Vogel die Idee des „ersten Schulbuchs“ seinen „Mittheilungen entnommen“ habe, was ihn allerdings nicht abhält, Vogel mißverständlicher Auffassung zu zeihen und sein Buch ein „verunglücktes“ zu nennen. Es möchte schwer sein, die Grenzlinie zu ziehen, welche den beiderseitigen Antheil genau erkennen läßt. Daß die Grundidee Krämer zugehört und nicht Vogel, läßt sich wohl kaum bestreiten, daß sich aber an die Methode der Name Vogel geknüpft hat, ist erklärlich. Einmal hat Krämer seine Gedanken zu spät schriftlich niedergelegt, dann ist sein Buch nicht vollendet worden und hat fast gar keine Verbreitung gefunden, endlich aber war Vogel der erste, der ein Schülerbüchlein brachte, das sofort in seiner Anstalt eingeführt und von fremden Besuchern gesehen wurde, und über dessen Anlage und Gebrauch sich sein Verfasser in kurzer, knapper, für Eltern wie für Lehrer verständlicher Form aussprach.

Als nächsten Zweck des dem „ersten Schulbuche“ zu Grunde liegenden Planes bezeichnet Vogel „die Verbindung der ersten Sprech- und Schreibübungen mit den ersten Anschauungen“, als entfernteren „den sicheren Unterbau für die Rechtschreibung durch frühe Gewöhnung des Kindes, das Wort stets als ein Ganzes aufzufassen.“ Die Benutzung des Büchleins dachte er sich folgendermaßen: „Der Lehrer zeichnet den im Buche vorfindlichen Gegenstand in möglichst einfachen Umrissen groß und deutlich an die schwarze Wandtafel und zwar vor den Augen der Kinder,“ stellt auch, wo es

angeht, den wirklichen, körperlichen Gegenstand daneben oder darüber auf, „um das Interesse, die Aufmerksamkeit zu vermehren,“ und versucht nun, „die Kinder für den dargestellten Gegenstand möglichst lebhaft zu interessiren, indem er denselben in eine kleine Erzählung verslicht und durch Fragen und Antworten das Verständnis des Ganzen und seiner einzelnen Theile zu vermitteln sich bemüht, wobei er die Kleinen jedes gewonnene Resultat in einem vollständigen, sprachrichtigen Satze auszusprechen lehrt und gewöhnt.“ Hierauf ergeht an das Kind die Aufforderung, den „Gegenstand nun auch selbst nachzubilden auf der Schiefertafel, so gut es eben kann.“ — „Ist dieses einigermaßen gelungen, wobei man aber ja nicht zu hohe Forderungen stellen muß, dann sage man dem Kinde, daß man einen Gegenstand, ein Haus, einen Hut, ein Fenster u. s. w. auch schreiben könne“, und nun „schreibe der Lehrer das Wort selbst an die Wandtafel und fordere hierauf das Kind auf, auch das Wortbild nachzumachen wie vorher das Sachbild.“ Vogel weist darauf hin, „wie schnell nicht nur Lesefähigkeit, sondern sogar auch Schönheit der Schrift schon in den ersten Stunden erzielt wird, während dasselbe Kind mit einem einzelnen, in seiner einfachen Form weit leichter scheinenden Buchstaben sich Tage und Wochen lang herumquält.“ Den Grund dieser Erscheinung sieht Vogel darin, daß das Wort für das Kind einen Inhalt hat, und zwar einen durch die vorausgegangene Unterhaltung ihm interessant gewordenen, welcher dem einzelnen Buchstaben, der an und für sich etwas Leeres und Todtes ist, ganz abgeht.“ Daß das geschriebene Wort aus einzelnen Buchstaben bestehe, werde das Kind im Verlauf des Leseunterrichts, bei welchem dieselben Wörter wieder benutzt werden, gar bald herausfühlen und erkennen, und dann erst sei die rechte Zeit, den eigentlichen (kalligraphischen) Schreibunterricht an einzelnen Buchstaben in genetischer Aufeinanderfolge zu beginnen, daneben aber die Uebung im Schreiben ganzer Wörter, in welchen die einzelnen Buchstaben nur verbunden erscheinen, fortzusetzen. Einen besonderen Werth legt Vogel darauf, daß alle Uebungen, die an das „erste Schulbuch“ zu knüpfen seien, sich auch zu häuslichen Beschäftigungen der Kinder eignen, so daß bei einer Benutzung desselben „sofort eine Verbindung zwischen Lehrer und Eltern hergestellt und den letzteren, namentlich den Müttern, ein Mittel gegeben ist, das lebhafteste Kind, welches in der Schule eine andere Beschäftigung kennen gelernt hat, im Geiste derselben auch zu Hause zu beschäftigen, das dort besprochene oder noch zu besprechende Bild wiederholend oder vorbereitend zu besprechen und zeichnen und schreiben zu lassen.

Es ist ersichtlich, daß es sich für Vogel nicht nur um die Anknüpfung des Leseunterrichts an eine Reihe von Wörtern handelt, sondern daß von ihm eine mehrseitige Verwendung dieser Wörter erstrebt wird. Die Uebungen, welche er an dieselben geknüpft wissen will, sind Anschauungsübungen, Zeichenübungen, Sprechübungen, Schreib- und Leseübungen; mit andern Worten: der gesammte elementare Sprachunterricht knüpft an einzelne Hauptwörter mit Bildern als an seinen Mittel- und Ausgangspunct an.

Da das „erste Schulbuch“ für die eigentlichen Leseübungen kein Material bot, so war daneben der Gebrauch einer anderen Fibel nöthig. Man bediente sich in Leipzig zumeist des Büchleins von F. W. Gebhardt: „Erstes Lesebuch für Elementarschüler. I. Abth. das Lesen der Laute, Sylben und Wörter enthaltend. Leipzig 1837.“ Das Verdienst, zuerst eine Fibel nach Vogel'scher Methode geschaffen zu haben, gebührt Adolf Böhme in Berlin, der im October 1843 die Vogel'sche Anstalt besucht hatte und bald darauf einen Bogen drucken ließ, der die Bilder ei, hut, maus, bär, zweig, schwan, kreuz, dach, faß, rose, rübe, bäume, igel, besen, vögel, peitsche enthielt, unter deren jedem das Wort in kleiner Schreib- und Druckschrift stand. Dieser Bogen ward in der Anstalt, an welcher Böhme thätig war, gebraucht und erschien, um einige Leseübungen u. s. w. vermehrt, 1847 als „Bildersibel“ im Buchhandel. Bald nachher kam dazu eine „Lesebibel oder: Zweite Abtheilung der Bildersibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht nach des Kindes erstem Schulbuch von Dr. Vogel in Leipzig. Berlin 1849.“ Das Manuscript dazu hatte Vogel im Juli 1847 vorgelegen und dessen Beifall erhalten, aber noch ehe Böhmes Buch erschien, brachte Vogel selbst „des Kindes zweites Schulbuch, Leipzig 1848,“ eine Fibel, die sich an das „Erste Schulbuch“ angeschlossen, und war so auch hier der erste auf dem

Büchermarkt. Fast gleichzeitig mit Vogel's zweitem Schulbuche erschien 1848 der I. Theil der Lebensbilder von Berthelt, Jäkel, Kell, Petermann, Thomas, worin aber nicht von Anfang an ein so strenger Gang befolgt wurde wie in den späteren Ausgaben. So treten schon bei dem ersten Worte Fisch als Übungswörter auf: Wisch, Fisch, Tasche, Tusch, Rausch. Erst die 14. und spätere Auflagen („Neue Lebensbilder“) entkleiden den Gang alles fremden Beiwerk's.

Ganz besonders verdient hervorgehoben zu werden, daß N. Böhme die Anzahl der Bilder, die bei Vogel 98 betragen hatte, auf 16 beschränkte, sowie, daß er auf die Lautverhältnisse der Wörter und ihre Schreibschwierigkeit mehr Rücksicht nahm als Vogel. Bald folgten andere mit Fibern, ersten Schulbüchern u. s. w. nach, so z. B. 1851 Plate, Franke, 1853 Ramshorn, 1856 Hoos, 1861 Motschmann, 1862 Klusmann und Placküter, 1864 Widmer, 1866 Schlimbach, 1867 Munkwitz, 1868 Behrens und Heege, Fritzsche, 1869 Sellner, Klauwell, 1870 Marschall, F. Mair, Fehner, 1871 Fütting, 1872 Bretschneider, Frühwirth und Zellner, 1873 Förster, 1875 Bohm, Armstross und Conf., 1876 Bauer und Schreibmüller.

Heut ist ihre Zahl bereits eine sehr ansehnliche und der Verbreitungskreis in Deutschland, Oesterreich, der Schweiz u. s. w. ein recht weiter, denn die Methode hat in den letzten Jahrzehnten von Jahr zu Jahr mehr Freunde und Anhänger gefunden und gewinnt zusehends Boden; neuerdings sind Schulbücher dieser Art sogar in russischer und schwedischer Sprache erschienen, und so darf vielleicht angenommen werden, daß diese Methode sich die Zukunft gewinnen wird. Allerdings hat es ihr seit ihrem ersten Auftreten auch nicht an Gegnern gefehlt, und mancherlei Vorwürfe sind ihr im Laufe der Zeit entgegengeschleudert worden. So hat man beispielweis behauptet, sie passe nur für den Privatunterricht bei geistig geweckten Schülern, eigne sich aber für gewöhnliche Land- und Armenschulen nicht und sei namentlich in einer Classe mit mehreren Abtheilungen nicht anwendbar; auch sei sie für den Lehrer zu anstrengend und untergrabe seine Gesundheit. Neuerdings hat man auch gesagt, sie bestimme den Anschauungsunterricht in unnatürlicher Weise und enge ihn ein.*) Diese Einwürfe sind hinfällig. Die Methode wird thatsächlich seit Jahren in sehr vielen Dorf- und Armenschulen angewandt, deren Schüler in der Sprache noch gänzlich ungeübt sind, und bei denen die Geistesentwicklung kaum schwach begonnen hat. Dennoch werden völlig befriedigende Erfolge erzielt, Erfolge, welche selbst die Gegner der Methode nicht in Abrede zu stellen vermögen. (Vgl. K. Richter: „Der Anschauungsunterricht in den Elementarclassen. 1. Aufl. Leipzig 1869.“ S. 117 u. 122.) Was die Anwendung in Classen von mehreren Abtheilungen anlangt, so hat Friedrich Nießmann wohl Recht, wenn er sagt: „Die Vogel'sche Methode dürfte im Gegentheil in einer mehrstufigen Classe eher durchführbar sein als die synthetische Leselehrtart, weil erstere den Kindern mehr zur Selbstbeschäftigung darbietet als letztere. Auch nimmt das Vogel'sche Verfahren nicht mehr Zeit in Anspruch, als die Behandlung derjenigen Unterrichtszweige, welche als wesentliche die Vogel'sche Methode umfaßt, und welche in keiner Elementarclassen fehlen dürfen. Anstatt nun diese Uebungen jede für sich zu betreiben, verwendet man die dazu bestimmte Zeit zur Durchführung der Vogel'schen Methode, durch welche, da sie auf dem Princip der Concentration ruht, der Lehrer eher vor Weiterschweifigkeiten und Unmüßem bewahrt wird, als wenn er die einzelnen Zweige des Elementarunterrichts getrennt betreibt.“

Daß die volle Kraft des Lehrers bei Anwendung der Methode in Anspruch genommen wird, ist zuzugeben, aber bei welcher Methode müßte nicht tüchtig gearbeitet werden, wenn etwas ersprießliches geschaffen werden soll? Wird aber nicht gerade eine solche Methode wie die Vogel'sche, die ganz besonders zur Selbstthätigkeit anspornt, der Unlust und Trägheit einzelner Schüler aufs kräftigste steuern? Muß sich nicht jeder Lehrer für seine Mühe mehr als reichlich entschädigt fühlen, wenn er sieht, wie leicht die Kinder auf diesem Wege der ersten Schwierigkeiten Herr werden, und wie frisch und fröhlich sie über die nach andern Methoden oft höchst langweiligen Elemente auf einem Wege hinwegkommen, der des Trockenen und Ermüdenden nichts bietet,

*) Man vergleiche den Artikel Deutsche Sprache, Band I. S. 275 ff.

sondern durch reiche Abwechslung erfrischt und das Interesse stets wach erhält? Mietlinge und Tagelöhner gehören überhaupt nicht in die Schule, am allerwenigsten aber in die Elementarclasse. Was den letzten, oben angeführten Vorwurf betrifft, so entspringt er einer eigenthümlichen Auffassung des Anschauungsunterrichts, wonach dieser Auge und Sinn der Kinder erst gehörig zu öffnen hat, ehe der Lese- und Schreibunterricht beginnt, was erst im zweiten Schuljahr, frühestens in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahrs geschehen soll. Wie die Verhältnisse zur Zeit liegen, bildet der Leseunterricht überall den Anfang, und da es wohl auch so bleiben wird, scheint es geboten, Mittel und Wege zu ergreifen, die ebensowohl ein gründliches und tüchtiges Können fördern, als sie der beweglichen Kindesnatur zusagen. Uebrigens dürfte bei Angriffen, welche die „großen Schwierigkeiten“ der ersten Uebungen betonen, zu beherzigen sein, daß bei dieser Methode auf die Wahl des Schulbuches, das dem Unterricht zu Grunde gelegt werden soll, außerordentlich viel ankommt. Es bedeutet doch einen großen Unterschied, ob die ersten Wörter, die geschrieben und in ihre Laute zerlegt werden sollen, Hand, Buch, Ast, Rad, Angel u. s. w. oder ei, eis, seil u. s. w. heißen (vgl. Rüegg: „Die Normalwörtermethode. Zürich 1876“).

Die Anhänger der Methode rühmen ihr manche Vorzüge nach. Es mögen hier einige der Sätze, die A. Böhme zu ihrem Lobe sagt, Platz finden: Das Kind lernt sämtliche Laute allmählich, ohne Schwierigkeit und zwar aus dem Ganzen, dem Worte, finden und kennen, es lernt das Wort in seine Bestandtheile auflösen und aus diesen zusammensetzen. Es lernt sprechen, zeichnen, schreiben und aufschreiben (Kalligraphie und Orthographie). Es gewinnt Interesse für den Unterricht. Das Verfahren bietet viel Mannigfaltigkeit in der Einübung und ermüdet deshalb weder Kind noch Lehrer. Lücken durch Schulversäumnisse sind weniger fühlbar, weil reichliche Gelegenheit geboten wird, durch Wiederholung und Zurückgehen auf die bereits besprochenen Wörter entstandene Lücken ausfüllen. Das Kind bildet sich mehr durch sich selbst; das Verfahren erzieht daher mehr zur Selbstthätigkeit und zur Selbständigkeit. Anschauung ist die Basis des Ganzen. Das Verfahren giebt reichlichen Stoff zu häuslicher Thätigkeit und bietet dem Hause Gelegenheit, ohne zu zerstören, mitzuwirken; das Haus wird für die Beförderung der unterrichtlichen Zwecke gewonnen. —

Darstellungen der Vogel'schen Methode, die man auch „Normalwörtermethode“, „Real-Leselehre“ oder „Realmethode“ genannt hat, finden sich in folgenden Schriften: Böhme: „Anleitung zum Gebrauch der Bilder-Fibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Lese-Unterricht nach des Kindes erstem Schulbuch von Dr. Vogel in Leipzig bearbeitet. Berlin 1847;“ L. Thomas: „Der Elementarunterricht im Lesen und Rechtschreiben nach den Grundsätzen Jacotots. Leipzig 1848;“ Nießmann: „Dr. Vogel's analytisch-synthetische Lesemethode. Dessau 1862;“ Klauwell: „Das erste Schuljahr. Leipzig 1866;“ Kehr und Schlimbach: „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahr. Gotha 1866;“ Weiland: „Der Unterricht in der Muttersprache auf der Unterstufe der Volksschule. Bromberg 1868;“ Jütting: „Der Schreibleseunterricht nach der Realmethode. Leipzig 1872;“ Frühwirth, Fellner und Ernst: „Praktischer Wegweiser für den Unterricht in der Elementarclasse. Wien 1872;“ Förster: „Die zwei ersten Schuljahre. Leipzig 1873;“ Bickel: „Anweisung zum elementaren Lese- und Schreibunterricht. Eisenach 1875.“

Das Wesentliche der Methode besteht, wie gesagt, darin, daß der Anschauungs-, der Lese- und Schreibunterricht an eine Reihe von Hauptwörtern („Normalwörter“, „Instructionswörter“, „Merkwörter“, „Grundwörter“, „Repräsentanten“) geknüpft wird, deren Behandlung sich folgendermaßen gestaltet:

- 1) Der Gegenstand wird in natura oder im Bilde angeschaut und besprochen.
- 2) Er wird im Umriss nachgezeichnet, oder, wie die kleinen Schüler zu sagen pflegen, „nachgemalt“.
- 3) Der Lehrer giebt ein Geschichtchen, ein Liedchen oder ein Räthsel, welche auf den Gegenstand Bezug haben. Das Liedchen oder das Räthsel wird gelernt (gesungen).
- 4) Das Normalwort wird vom Lehrer an die Wandtafel geschrieben und von den Schülern auf ihren Tafeln nachgebildet.

5) Es wird in seine Sylben und Laute aufgelöst (Analyse), und die Schüler lernen die Buchstaben, durch welche die einzelnen Laute bezeichnet werden, kennen.

6) Aus den gewonnenen Lauten (Buchstaben) werden neue Wörter gebildet (Synthese).

Zweierlei muß hierbei bemerkt werden. Einmal ist die Reihenfolge der erwähnten Uebungen nicht bei allen Methodikern dieselbe; dann können nicht sämtliche Uebungen als wesentliche bezeichnet werden. Wem das Nachmalen oder die Verschen hinderlich erscheinen, der lasse sie getrost beiseite, denn „wer den Anschauungs-, Lese- und Schreibunterricht an einzelne Normalwörter mit Bildern anknüpft, und beim Leseunterricht analytisch-synthetisch verfährt, der betreibt den Elementarunterricht nach Vogels Methode, mag er im Uebrigen die Reihenfolge der Uebungen ändern, wie er will, und weglassen und zusetzen, was er für gut hält.“ (Niefmann.)

Wir gehen zu einer specielleren Darstellung des Verfahrens über.

1) Vorzeigung des Gegenstandes und Besprechung über denselben.

Wo es angeht, zeigt der Lehrer den Gegenstand in natura vor, „und zwar stellt er ihn so vor die Kinder hin, daß ihn jedes Kind im Ganzen sowohl wie in seinen Einzelheiten hinreichend deutlich sehen und beobachten kann. Wo dies durch die Kleinheit des Objectes verhindert wird, muß dadurch, daß man dasselbe den entfernteren Kindern nahe bringt, oder eine entsprechende Anzahl von Exemplaren desselben Gegenstandes unter die Kinder vertheilt, dafür gesorgt werden, daß jedes Kind eine genaue und deutliche Anschauung von demselben zu gewinnen im Stande ist.“ Wo die Vorführung eines Gegenstandes in natura unthunlich ist, muß der Lehrer zu einem größeren Bilde greifen oder den Gegenstand mit Kreide an die Wandtafel zeichnen. Die Besprechung an die Fibelbilder knüpfen zu wollen, wäre ein Mißbrauch derselben. Lehrern, deren Fertigkeit im Zeichnen gering ist, können als Muster einfacher Darstellung die Bilder in Knauf „Lesebuch, geordnet nach dem Anschauungsunterricht. Reutlingen 1860,“ bestens empfohlen werden. — Durch die Anschauungs-, Sprech- und Denkübungen soll das Kind ein Interesse für den Gegenstand gewinnen, sein Auge gebrauchen lernen, zu genauem Anschauen und Betrachten angeleitet und befähigt werden, mit dem, seinem Alter entsprechenden Grade von Bewußtsein und Verstand den engen Kreis seines Wissens und Könnens zu erweitern, endlich zu correcter, sprachlicher Darstellung des Angesehenen und Erkannten gelangen. Lernt das Kind erst sehen, vergleicht es die dargestellten Gegenstände nach ihrer Gestalt, wird sein Auge für Formenunterschiede geschärft, so werden sich selbst beim Nachbilden der Schriftzüge die Früchte der auf die Anschauungsübungen verwandten Sorgfalt zeigen. Daß die Antworten der Schüler laut, grammatisch und lautlich correct, stets in einfachen aber vollständigen Sätzen gegeben, daß dialektische Fehler ausgerottet werden müssen, daß Einzel- und Chorsprechen in geeigneter Weise einander abzulösen hat, versteht sich eigentlich von selbst, mag aber hier noch besonders hervorgehoben werden. „Das Verfahren, alle Antworten in vollständigen Sätzen geben zu lassen, ist allerdings im Anfange zeitraubend, wie jedes gründliche Verfahren, später aber desto mehr zeitsparend, weil dann am meisten Zeit gespart wird, wenn am vollständigsten gedacht wird.“ (Grassunder.) Ohne eine gewisse Zähigkeit, die unachtsamlich corrigirt, und andererseits ohne eine große, liebevolle Geduld, die den Lehrer zu dem schwachen Kinde hinabzieht und ihn dasselbe sorglich leiten und führen läßt, wird bei den kleinen Anfängern wenig erreicht werden. Ein rauher Ton, aufbrauende Heftigkeit, wenn nicht alles nach Wunsch „klappt“, wohl gar Scheltworte schüchtern das Kind ein und schrecken es zurück, ja es kann so weit kommen, daß es sich schließlich mit der besten Antwort nicht mehr herauswagt, weil es mit Mißtrauen gegen seine eigene Kraft erfüllt worden ist. Der Lehrer, welcher in der Elementarclasse nur die Last sucht, wird sie reichlich finden; wem aber die Arbeit mit den Kleinen eine Lust ist, dem werden sie Lust und Freude in Fülle bereiten. — Noch ist zu bemerken, daß wohlgeordnete Anschauungsübungen, welche Kopf und Herz bilden sollen, nicht aus dem Aermel zu schütteln sind, sondern daß sie die sorgfältigste Vorbereitung fordern, wenn etwas gedeihliches daraus werden soll, weshalb Anfängern eine schriftliche, ganz eingehende Ausarbeitung unerlässlich ist. Schätzbares Material zur Vorbereitung findet

sich außer in den bereits erwähnten „Anleitungen“ in Harders „Anschauungsunterricht“, sowie in Wiedemanns „Präparationen“.

Leicht wird übrigens jeder Lehrer der Elementarclasse bemerken, daß das Interesse der Kinder für Naturkörper, insbesondere für Thiere, ein ungleich größeres ist als für Kunstproducte. Normalwörter, wie Nagel, Kamm, Topf, Zange, Laib, Quirl, sollten deshalb so viel als möglich vermieden werden.

2) Das Nachzeichnen des Bildes.

Wie bereits bemerkt, hängt es ganz von dem Ermessen des Lehrers ab, ob er diese Übung vornehmen lassen will oder nicht. „Das Nachmalen ist nicht Zweck, sondern nur ein Mittel, das Interesse des Kindes für den Gegenstand und damit für die Wortform zu erhöhen. Also als eine beabsichtigte Übung im Zeichnen will ich das Nachmalen nicht angesehen wissen. Aus eigener Erfahrung kann ich versichern, daß nur wenige Kinder vor der Schwierigkeit zurückschrecken.“ (Böhme.) Entschliesst sich der Lehrer, von den Kindern das Bild des Gegenstandes nachzeichnen zu lassen, so darf er freilich nicht hoffen, hohe künstlerische Ansprüche befriedigt zu sehen, davon kann gar keine Rede sein. Wenn er aber auch bei schwachen Leistungen ermunternde Worte hat, wenn er es versteht, dem kleinen Anfänger Muth einzulößen, so können oft gerade durch die Aufgabe des Kindes, das Bild zu Hause nachzumalen, die Eltern veranlaßt werden, sich mit ihm zu beschäftigen und sich um sein Thun in der Schule zu kümmern, was gewiß nicht ohne gegenseitigen Gewinn bleiben wird. Immerhin aber sei nochmals wiederholt, daß das Nachzeichnen ruhig wegbleiben kann, wenn man der Ansicht ist, daß es „die Kraft des angehenden Schülers übersteigt.“ Das Wesen der Methode wird dadurch nicht berührt.

3) Die Beigaben an Liedern, Räthseln, Geschichten.

Auch diese Beigaben sind etwas unwesentliches, womit freilich nicht gesagt werden soll, etwas überflüssiges. Im Gegentheil! Die wenigen Worte: „Kinder, ich will euch etwas erzählen!“ enthalten den Schlüssel zum Kinderherzen. „Wenn du ihnen etwas erzählst, so hast du sie ganz gewonnen und kannst von ihnen verlangen, was du nur willst. Du fängst nun also mit einer das Kinderherz recht ansprechenden Erzählung an; mit gedämpftem Ton, recht langsam jeden Buchstaben deutlich aussprechend. Sieh, wie die großen, weit offenen Augen erwartungsvoll, verwundert, überglücklich auf deine Lippen hingerrichtet sind! O, diese großen, sprechenden Kindesaugen, in denen sich die ganze Unschuld, das ganze Herz noch spiegelt, sie üben eine große, rückwirkende Kraft auf das Herz des Lehrers.“ — Ja, es ist richtig, wer den Kindern etwas zu erzählen versteht, der ist im Besitz ihrer ganzen Liebe. Aber freilich ist dringend zu wünschen, daß nicht über all und jedes Normalwort viel erzählt wird. Ueber Normalwörter wie Laib, Pumpe, Topf, Wurst, Zahnbürste, Speisekasten, Hofen, Leuchter, Trichter, Gabel, Wesen u. s. w. läßt sich nun einmal nicht viel interessantes erzählen, und warum sollten die langweiligsten, nüchternsten Sachen erzählt, und die Kinder gegen den Reiz, den die Erzählung auszuüben vermag, abgestumpft werden? Kommt einmal ein Normalwort, bei dem sich keine interessante Erzählung bietet, so erscheint es viel besser, ohne Erzählung weiter zu gehen, als die Kinder mit einer trockenen Geschichte zu quälen. Ganz Aehnliches ist über die Räthsel und Lieder zu sagen, in denen an Geschmacklosigkeit zuweilen ganz Unglaubliches geleistet wird. Fabelverse wie: „Zahnbürsten macht der Bürstenbinder, die Borsten nimmt er von dem Schwein. Wollt ihr recht artig sein, ihr Kinder, putzt täglich eure Zähne rein!“ (Dr. Rams-horn.) sind leider noch nicht die schlimmsten.

4) Das Schreiben des Normalwortes.

Es ist der Methode häufig der Vorwurf gemacht worden, sie biete den Kindern für den Anfang zu bedeutende Schwierigkeiten im Schreiben. Der Tadel mag nicht ganz unbegründet sein, wenn den Kleinen als erstes Wort: Hut, Fisch, Ast, Hand, Dach, Buch, Angel, Rad u. s. w. geboten wird, aber trägt denn an so ungeschickter Wahl die Methode die Schuld? Warum wählt man für den Anfang so schwierige Wörter? Wenn das erste Wort ei heißt, wie bei Böhme, Fehner, Jütting, Bohm, so wird zuzugeben sein, daß ein leichterer Anfang auch beim reinen Schreiblesen kaum zu denken ist. Wo sie nöthig erscheinen, ist auch gegen Vorübungen zum Schreiben, wie sie Rehr, Jütting u. a. in ihren Büchern bieten, durchaus nichts zu sagen. —

Selbstverständlich schreibt der Lehrer das Normalwort vor den Augen der Kinder groß, deutlich und in möglichst einfachen Buchstabenformen an die Wandtafel. Ehe er es nun aber von den Schülern abschreiben läßt, folgt er langsam mit der Spitze des Zeigestockes den Schriftzügen und veranlaßt die Kinder, den Bewegungen des Stockes anfänglich mit den Augen, später mit dem Zeigefinger der rechten Hand zu folgen und diese Bewegungen in einfachster Weise zu beschreiben. Dann läßt der Lehrer das Wort noch einmal entstehen, indem er langsam Zug an Zug reißt, während die Kinder eben so schrittweis folgen, bis endlich das ganze Wort dasteht; freilich nicht eben so schön wie das vom Lehrer vorgeschriebene, freilich oft die halbe, auch wohl die ganze Seite einnehmend, aber doch die Züge im ganzen und großen wohl erkennen lassend. Oft wird der Lehrer, namentlich wenn er noch Anfänger ist, überrascht sein, wenn er bemerkt, wie viele Schüler ohne Nachhülfe recht erfreuliche Leistungen zu Stande bringen; aber in den ersten Tagen auf Ueberraschungen durch kalligraphische Meisterwerke rechnen zu wollen, wäre falsch. Es tritt auch manches Unvollkommene zu Tage. Aber die Leistungen werden um so schneller besser werden, je mehr der Lehrer den guten Willen der kleinen Schüler anerkennt, mit freundlichen Worten sie aufmuntert, hier und dort ein schwerfälliges Händchen leitet, ein ungeübtes Auge auf einen falschen Zug aufmerksam macht. Ja nicht erschrecken darf der junge Lehrer, wenn ihm ein Wortbild in Niesenbuchstaben entgegentritt, oder wenn die Schriftzüge bergauf, bergab steigen. Man trifft selten eine Classe, wo das erste Wort nicht von einigen Schülern in angedeuteter Weise dargestellt würde, aber noch seltener eine, wo nicht schon vom fünften oder sechsten Wort an alles hübsch ordentlich in den dafür bestimmten Linien stände. Nur immer wieder muß die Bitte um leichte Wörter für den Anfang wiederholt werden.

5) Das Auflösen des Normalwortes in seine Sylben und Laute (Analyse).

Wenn die Kinder das Wort zu schreiben vermögen, so wird dasselbe in seine Sylben und Laute aufgelöst, und zwar werden die Schüler veranlaßt, das Wort erst sylbenweis zu sprechen, und dann die Laute, aus denen die Sylben bestehen, anzugeben. Sache des Lehrers ist es, die Sylbe, um deren Zerlegung es sich gerade handelt, möglichst deutlich und recht lang und gedehnt auszusprechen, auch den Laut, der gerade angegeben werden soll, ganz besonders hervorzuheben und, wenn es angeht, recht lange tönen zu lassen. Die Forderung, immer zuerst den Vocal der Sylbe anzugeben, ist durchaus nicht zweckmäßig. Das Kind unterscheidet wohl den ersten und den letzten Laut eines Wortes, aber einen von Consonanten eingeschlossenen Vocal unterscheidet es anfangs nicht leicht. Vortheilhaft erweist es sich, die Kinder daran zu gewöhnen, auf bestimmte Handbewegungen des Lehrers mit dem ganzen Wort, einer Sylbe, einem Laute zu antworten. Die Laute werden in einfacher Weise angegeben als l, m, n, r, s u. s. w. ohne ein vor- oder nachtönendes e, ganz so, wie es bei einem verständigen Lautiren geschieht. Eine Benennung der Laute, die auf deren Natur oder Entstehung deuten soll, ein Siquälen unverständlicher und zum Theil lächerlicher Namen wie: „Hintergaumenhauchlaute, Schweigelaute, Zitterlaute, Gähner, Kackeler, Zweiflanganzeiger, Trommler, Zirper, Zungenbrummlaute“ u. s. w. ist zwecklos und verwerflich. So wenig das Kind Belehrung darüber bedarf, welche Muskeln und Knochen beim Schreiben in Bewegung gesetzt werden müssen, so wenig braucht es zu wissen, welche Organe beim Sprechen thätig sind. — Von außerordentlicher Wichtigkeit ist es übrigens, daß namentlich die ersten Normalwörter so gewählt sind, daß sie nur lange Vocale enthalten, sowie, daß in ihnen nur solche Consonanten vorkommen, welche beliebig lang ausgehalten werden können, wie s, l, m, n, r, w, sch, f u. s. w. Auch Consonantenhäufungen wie br, bl, nt u. s. w. sind möglichst zu vermeiden. Daß Wörter ganz ungeeignet sind, in denen Bezeichnungen der Dehnung oder Schärfung vorkommen, in denen die Laute t, p, s, k, durch die Buchstaben d, b, f, g bezeichnet werden, in denen sich ng oder nk findet u. dergl., versteht sich eigentlich von selbst. Bedauerlicherweise leiden viele der in den verschiedenen Fibeln die Reihe der Normalwörter eröffnenden Wörter wie Hand, Angel, Dach, Fisch, Ast u. s. w. in betreff ihrer Lautverhältnisse an erheblichen Mängeln und erschweren dadurch den kleinen Schülern das Heraushören der einzelnen Elemente des Wortes über Gebühr. Nicht gut ist es, wenn die ersten Normalwörter so gewählt sind, daß jedes neue Wort

auch lauter neue Laute bringt (Böhme: ei, hut, maus, bär u. s. w.). Je mehr bekannte Laute der Schüler im neuen Normalwort vorfindet, desto leichter gelingt ihm die Auflösung desselben. Geschieht der Fortschritt in einer Reihenfolge wie etwa ei, eis, feil u. s. w. so bringt auch das schwächste Kind die Zerlegung glücklich zu Stande. Daß die Diphthongen als ein Laut zu betrachten sind, braucht wohl kaum erwähnt zu werden.

6) Der Aufbau neuer Wörter (Synthese).

Sobald die einzelnen Laute gewonnen sind, werden sie sofort zu Wörtern verbunden. Wörter, die mehr als zwei Syllben haben, sind vorläufig noch zu meiden, ebenso Wörter mit Consonantenhäufungen. Es genügt für den Anfang vollkommen, wenn solche einsyllbige Wörter gelesen werden, die entweder aus einem Vocal mit nachfolgendem oder vorhergehendem Consonanten (aus, lau) oder einem von zwei Consonanten eingeschlossenen Vocal (reif), desgl. solche zweisyllbige Wörter, bei denen die eine Syllbe aus einem Vocal, die andere aus einem Vocal mit nachfolgendem oder vorangehendem Consonanten (eile, eier) oder bei denen beide Syllben aus je einem Vocal und einem Consonanten bestehen (leise, sauer, alte). Wie die Consonanten b, d, g u. s. w. in den Normalwörtern nicht am Ende auftreten dürfen, weil sie dort wie p, t, k u. s. w. lauten und ihren charakteristischen Klang verlieren, so sind sie auch bei diesen Übungswörtern am Schluß zu vermeiden. Liest der Schüler „had“ und spricht „bat“, so bleibt er sich leicht des Unterschiedes zwischen den durch d und t bezeichneten Lauten nicht bewußt. Die in manchen „ersten Schulbüchern“ ganz planlos zusammengestellten Übungswörter zeigen, daß ihre Verfasser nicht verstanden haben, das Brauchbare und Zweckmäßige der alten Lautirschule sich für ihre Zwecke anzueignen.

Conjugationsformen wie schreißt, heizt, brichst, streißt u. s. w. sind zu vermeiden oder doch nach Möglichkeit zu beschränken. — Noch dürfte ein besonderes Augenmerk darauf zu richten sein, daß in den jedem Normalworte folgenden Übungswörtern sämtliche bis dahin gelernte Buchstaben vorkommen, so daß die Behandlung jedes Normalwortes gleich eine Gesamtwiederholung in sich begreift und die Möglichkeit ausgeschlossen ist, daß ein Buchstab längere Zeit nicht vorkommt und vergessen wird. Daß zur Übung keine sinnlosen Syllben zu geben sind, sollte heutzutage nicht mehr wiederholt zu werden brauchen; leider stirbt das unglückliche ma, me, mi, mo, mu noch immer nicht aus. — Was die Verbindung der Laute zu Syllben und Wörtern anlangt, so ist recht zu beachten, daß die Schüler von Anfang an aufs strengste angehalten werden, die Laute nicht einzeln auszusprechen, nicht zu sagen 'l, ei, 'm sondern den einen Laut so lange fortzöhen zu lassen, bis sich der folgende daran anschließt, und nun diesen so lange auszuhalten, bis der nächste hörbar wird, so daß die Laute nicht durch Pausen von einander getrennt werden, sondern das Wort sogleich als Ganzes erscheint, nur recht lang und gedehnt ausgesprochen. Das Verfahren, die Laute erst einzeln angeben zu lassen, ehe das ganze Wort ausgesprochen wird, ist eine Verunstaltung der Lautirmethode, gegen die sich schon Stephani ganz entschieden erklärt hat. Sie ist von solchen Lehrern ausgegangen, die früher nach der Buchstabirmethode unterrichteten und dann statt der Buchstabennamen die Laute setzten. — Die Fibel in ihren ersten Abschnitten von Anfang an zu den Leseübungen zu benutzen, erscheint uns unzweckmäßig. Die Aufmerksamkeit der Kleinen wird sehr leicht abgelenkt, schwächere Schüler gerathen jeden Augenblick in falsche Zeilen oder an falsche Wörter, und der Lehrer ist nur zu oft genöthigt, die zeigenden Finger an den richtigen Ort zu dirigiren, während die Arbeit ganz anders in Zug geräth, wenn der Lehrer es versteht, geschickt mit Kreide und Schwamm an der Schultafel zu arbeiten, durch Vertauschen einzelner Buchstaben fortwährend neues Material zu schaffen und die Augen der Schüler dauernd an die zu lesenden Wörter zu fesseln. Jene Übungen in der Fibel finden ihre passendste Verwendung beim Repetiren oder auch bei häuslichen Übungen. Eins der kräftigsten Förderungsmittel des Lesens ist das Schreiben von Übungswörtern nach Dictat. Wenige derartige Übungen bringen den Schüler weiter als bloßes Lesen großer Mengen von Übungswörtern. Selbstverständlich wird nicht jedes Übungswort die doppelte Behandlung erfahren können, sondern es wird Sache des Lehrers sein, hier eine verständige Auswahl zu treffen und namentlich solche Wörter von den Dictat-

übungen auszuschließen, die keine lautrichtige Schreibung haben, d. h. bei denen das Ohr dem Kinde nicht sagt, welchen Buchstab es zu schreiben hat.

Wir haben bei unserer Darstellung vorausgesetzt, daß die Schüler bis jetzt nur eine Art der Schrift, nämlich die Schreibschrift, und von dieser nur die Kleinbuchstaben kennen gelernt haben. Da eine Art der Schrift zum Lesenlernen genügt, so scheint es nicht zweckmäßig, die Schüler von vornherein mit mehreren Alphabeten bekannt zu machen. „Eine Schwierigkeit auf einmal!“ ist ein Grundsatz, der gerade in der Elementarclasse seine vollste Bedeutung hat. Wenn gegen die ausschließliche Anwendung der kleinen Buchstaben gesagt worden ist, daß dadurch dem Schüler Falsches vor Augen geführt werde, und daß sich das später in der Orthographie rächen müsse, so ist das nicht zutreffend. Der Schüler kann heutzutage — und er braucht dazu nicht zu J. Grimm zu greifen, sondern darf nur in eine alte Hausbibel oder ein altes Erbauungsbuch schauen — die Substantive auch klein geschrieben finden, die Kleinschreibung kann also füglich nicht als Fehler, sondern nur als ein zur Zeit seltener herrschender Gebrauch bezeichnet werden, und von einer üblen Einwirkung auf die Orthographie kann nun schon ganz und gar keine Rede sein. Der Schüler lernt wohl durch das Auge, daß Vater mit V und nicht mit F oder Ph geschrieben wird, aber es wäre schlimm bestellt, wenn er den Gebrauch der Großbuchstaben durch das Auge und das Gedächtnis lernen müßte. Hierbei handelt es sich um ein gewisses grammatisches Wissen, das dem Schüler der Elementarclasse noch fehlt. Kennt er erst die Großbuchstaben, und giebt man ihm etwa die Regel, alle Namen sichtbarer Gegenstände mit großem Anfangsbuchstaben zu schreiben, so schreibt er sie nun eben vorkommenden Falls richtig. Man wird nicht behaupten wollen, daß Schülern, welche ein paar hundert Substantive mit großen Anfangsbuchstaben gesehen haben, eine solche Regel zu erlassen sei.

Hat der Schüler die Kleinbuchstaben kennen gelernt, so werden ihm die Großbuchstaben vorgeführt. Da seine Fertigkeit im Schreiben mittlerweile so gewachsen ist, daß eine Rücksichtnahme darauf kaum noch nöthig erscheint, so richtet sich die Reihenfolge, in der die einzelnen Buchstaben vorkommen, am besten nach ihrer größeren oder geringeren Ähnlichkeit mit den kleinen Buchstaben. Consonantenhäufungen u. dergl. werden am passendsten auch jetzt noch vermieden.

Für die Erlernung der Druckbuchstaben gilt dasselbe, was soeben in betreff der Großbuchstaben der Schreibschrift gesagt worden ist. Es versteht sich von selbst, daß Uebungen im Lesen von Wörtern in gedruckten Kleinbuchstaben der Erlernung der Großbuchstaben vorangeht. Erst nachdem auch diese stattgefunden hat, erscheint es an der Zeit, zum Lesen größerer Wörter, die nun auch Consonantenhäufungen enthalten können, fortzuschreiten. Der Stufengang in den Uebungen wird nicht wesentlich von dem durch Stephani aufgestellten abweichen. Ein solcher Stufengang ist durch die nachfolgende Wörterreihe repräsentirt: „Ol, Bau, Seil, I-da, Ei-er, Tau-be, En-te, Arm, Frau, U-fer, Mu-schel, In-sel, Har-fe, Bür-ger, Fla-sche, Kra-gen, Gurt, Blut, Brust, Birn-baum, Milch-topf, Rind-fleisch, Schwarz-specht.“

In vielen Schulen bedient man sich einer sogenannten Lesemaschine, namentlich hat die Born'sche Lesemaschine in den letzten Jahren weite Verbreitung erfahren. Sie findet sich zuerst beschrieben und abgebildet in dem Schriftchen von Gustav Friedrich Neumann: „Die größte Erleichterung des Lesenlehrens durch Anwendung zwölf beweglicher und mit Zeichen und Buchstaben versehener Stäbchen u. s. w. Berlin 1826.“ Am zweckdienlichsten erscheint uns ein einfacher Kasten mit aufgeklebten, groß und deutlich gedruckten Buchstaben, die weit hin erkennbar sind und die verschiedenartigste Zusammenstellung gestatten.

Der nächste Fabelabschnitt führt die Schüler zur Kenntnis der Bezeichnungen der Dehnung und Schärfung, im folgenden werden einige seltener vorkommende Buchstaben wie v, ai, c, r, y, q, sowie gewisse Besonderheiten, z. B. ng, nk, pf, chs geübt.

Um in die Leseübungen mehr Abwechslung zu bringen, empfiehlt es sich, zwischen die Wörterübungen hie und da kleine Sätze einzustreuen, auch wohl Wörter in passender Weise so zusammenzustellen, daß die Schüler daraus auf einfache Fragen Sätze zu bilden im Stande sind. Immer aber müssen gegebene Sätze der Fassungskraft der Schüler angemessen sein, und alberne Sachen dürfen unter allen Umständen nicht ge-

boten werden. Was sollen die Kinder mit Sätzen, wie: „Die Wiege riecht nach Kien und nach der Ziege. Nieder mit dem Tiegel!“ Der nun folgende Theil der Fabel enthält zusammenhängende Lesestücke. Hier wechseln beschreibende und erzählende, poetische und prosaische Stoffe mit einander ab. Gerade auf dieser Stufe ist viel Selbstübung nöthig, wenn die Lesefertigkeit erreicht werden soll, darum muß der Inhalt der Lesestücke derartig sein, daß er das Kind anspricht und zur Selbstthätigkeit auch außer der Schule anregt. Ganz besonders wünschenswerth ist die Aufnahme der Fabeln und Kinderlieder von Hey, Güll, Hoffmann v. F., Reinick, Löwenstein, Dieffenbach, Sturm, Klette u. s. w. Eine nochmalige Berücksichtigung der Normalwörter auch in den Lesestücken erscheint nicht geboten.

Schwer zu beantworten ist die Frage, welcher Zeit es bedarf, die Schüler so weit zu fördern, daß sie im Stande sind, Gedrucktes zu lesen und fehlerfrei in Schreibschrift zu übertragen, sowie leichtere Sätze nach Dictat lautrichtig niederzuschreiben. Es versteht sich von selbst, daß es in der einlässigen Dorfschule, in welcher den Kleinen nur ein Theil der Zeit und Kraft des Lehrers gewidmet werden kann, länger dauern muß, bis die Schüler das erwähnte Ziel erreichen, als in der Vorschulklasse des Gymnasiums, wo der Lehrer mit einer einzigen, meist nicht sehr starken Abtheilung von Kindern gebildeter Classen arbeitet. Genügt hier meist ein Semester, so ist bei ungünstigeren Verhältnissen ein Jahr, zuweilen auch wohl noch einige Zeit mehr erforderlich.

Wir sind am Ende unserer Darstellung der hauptsächlichsten Methoden des ersten Leseunterrichts angelangt. Jeden irgend einmal vorgeschlagenen Weg hier darlegen zu wollen, kann uns nicht in den Sinn kommen. Ueber viele von ihren Erfindern einst laut gepriesene Methoden hat die Zeit gerichtet; nicht wenige davon waren Nebenzweige der oben geschilderten Verfahrensweisen und suchten das Heil in irgend einer unwesentlichen Abweichung. Nicht nur hat der erste Leseunterricht viele Methoden und Unmethoden gehabt, sondern noch mehr Methödden und Unmethödden. Wer dächte nicht an das Claudius'sche Wort: „Wir suchen viele Künste und kommen weiter von dem Ziel!“

Daß kein Abschluß auf dem Gebiete des ersten Leseunterrichts erreicht ist und erreicht sein kann, versteht sich von selbst. Ein wesentlich neues Verfahren dürfte aber kaum noch zu erwarten sein. Vieles, was hier und da als nagelneu angepriesen wird, erscheint, bei Lichte betrachtet, als etwas längst dagewesenes.

Das Heil des Leseunterrichts aber allein in seiner Methode sehen zu wollen, wäre natürlich falsch. Ohne redliche Arbeit ergiebt sich bei keiner Methode etwas erspriechliches, und „der Lehrer ist am Ende doch die Hauptsache bei jeder Methode.“ —

Ist nun der Schüler auf irgend einem Wege so weit gefördert worden, daß er im Stande ist, die Zusammenziehung von Lauten zu Sylben und Wörtern auszuführen, so ist doch noch eine weite Strecke mühevollen Weges zurückzulegen, ehe er wirklich im vollen Sinne des Wortes „lesen“ kann, d. h. ehe er die Forderungen erfüllt, die an den vollendeten Leser gestellt werden. Wir denken hier nicht an Leistungen, wie sie ein Dieck, Immermann, Falleske, Holtei u. s. w., also wirkliche Lesekünstler zu bieten vermögen, sondern an Leistungen, wie sie in einer guten Schule erreichbar sind. Soll aber der Schüler das Zeugnis erhalten, daß er das Schulziel im Lesen erreicht habe, so muß er drei Forderungen zu erfüllen im Stande sein.

1) Der Schüler muß richtig, sicher und fertig lesen. Richtig liest der Schüler, wenn er die Laute rein und in der Ordnung, wie sie das zu lesende Wort bietet, ausspricht, nichts zusetzt, noch wegläßt, nicht *ibel* für *übel*, *Bürne* für *Birne*, *Graben* für *Garben*, *arbeite* für *arbeitete*, *behrt* für *beeht*, *Gänseeier* für *Gänseier* liest. Ganz besondere Aufmerksamkeit hat der Lehrer auf mundartliche Unarten, auf Nachlässigkeiten, wie sie in der Umgangssprache oft vorkommen, sowie auf Fehler, welche der Ungeübtheit der Sprachorgane entspringen, zu richten. Vorkommende Fehler werden mit unnachlässiger Strenge corrigirt, nicht indem der Lehrer in bequemer Weise das falsch gesprochene Wort richtig ausspricht, und der Schüler in eben so bequemer Weise es wiederholt, sondern indem dieser angehalten wird, Sylbe für Sylbe selbst aufzubauen, bis endlich das ganze Wort richtig erfaßt und gesprochen ist. Der Schüler liest mit ganz anderer Aufmerksamkeit, wenn er bestimmt weiß, daß weder der Lehrer

noch ein geübterer Schüler helfend eintreten. Will es auch scheinen, als würden die Schüler durch die fortgesetzten Correcturen gelangweilt, so ist doch nicht davon zu lassen, denn Versäumnisse auf den ersten Stufen rächen sich hart, und vernachlässigte Lese Schüler vermögen oft später nicht mehr ihre Lücken auszugleichen. Aber es ist nicht genug, daß der Schüler im Stande sei, richtig zu lesen, er muß auch zu sicherem Lesen gelangen, d. h. nicht stottern, nicht Pausen machen, nichts mehrmals aussprechen, was nur einmal dasteht, nicht ein paar Worte schnell, die folgenden langsam lesen, sondern die Wortbilder in ihrer Totalität auffassen und eins nach dem andern in gleichbleibendem Tempo aussprechen. Fortgesetzte Wiederholung des unsicher gelesenen Satzes, bis er sicher geht, ist auch hier das förderksamste Mittel. — Durch dauernde Übung gelangt der Schüler endlich so weit, daß das ganze Lesen nicht mehr „den Ausdruck des Zwanges und der Anstrengung, sondern der Leichtigkeit und Gewandtheit hat.“ Der Schüler liest nun fertig. Eine Uebertreibung und ein Abweg wäre es, wollte man ihn gewöhnen, alles ihm dargebotene wie „mit Dampf“ herunter zu arbeiten; ein solches Ziel zu erstreben, ist eine Thorheit. Langsames Tempo im Anfange, stufenmäßige Beschleunigung desselben, — und die nöthige Fertigkeit wird in nicht allzu langer Zeit erreicht. Ganz besonders empfiehlt es sich hier, hin und wieder bant- oder abtheilungsweises Choresen zu üben, auch einzelnen Schülern nicht nur wenige Zeilen, sondern größere Abschnitte zu bieten. Als wesentliches Förderungsmittel wird auch das Beispiel des Lehrers wirken, der zuweilen ein Stück mit der Fertigkeit vorliest, wie er sie vom Schüler verlangt.

2) Der Schüler muß verständig lesen, d. h. verstehen was er liest. „Lesen und nicht verstehen ist halbes Müßiggehen,“ sagt das Sprichwort. Daß der Schüler das Gelesene versteht, äußert sich dadurch, daß er die Theile des Satzes dem Sinne nach gliedert und ihre Beziehung auf einander durch den Ton der Rede ausdrückt. Erst dann, wenn der Schüler so weit ist, daß er ein Verständniß von dem hat, was er liest, gewährt ihm die erworbene Fertigkeit Nutzen, weil sie seinem Geiste Bildungsmaterial zuführt. Ganz treffend sagt Stockmayer: „Zwar hat das Verstehen verschiedene Stufen, und man kann nicht von jeder Altersklasse der Schüler das gleiche Maß des Verständnisses verlangen, aber irgend ein Maß desselben soll bei allem Lesen sein. Ist es auch anfangs nur das Wissen von der Bedeutung der einzelnen Worte oder nur die den einzelnen Worten entsprechende Vorstellung oder innere Anschauung, so wird es nach und nach ein Auffassen des Verhältnisses der Worte zu einander, das durch Beugungsformen und Partikeln ausgedrückt ist, dann ein Einblick in den Zusammenhang und das Verhältnis der in den Sätzen enthaltenen Gedanken zu einander und zuletzt die Erkenntnis des Grundes von jenen.“ Nun wäre es aber falsch, das verständige Lesen erst dann erstreben zu wollen, wenn die Schüler im Stande sind, richtig, sicher und fertig zu lesen; im Gegentheil ist von Anfang an darauf zu sehen, daß die Schüler nicht maschinenmäßig und gedankenlos lesen, sondern die Bedeutung und den Sinn des Gelesenen erfassen; durch kurze aber präcise erklärende Bemerkungen, Hinweise auf Bekanntes, Erklärung unbekannter Wörter durch bekannte werden sie darin unterstützt. Lange, weit ausholende hunderterlei berührende Vorträge sind hier nicht am Platze. Es versteht sich von selbst, daß die Lesebuchstoffe so beschaffen sein müssen, daß sie dem Verständnisse erschlossen werden können.

Ein arger Mißbrauch ist das Zumessen des Lesestoffes nach der Elle, wir meinen das Verfahren, jeden Schüler eine bestimmte Zeilenzahl lesen zu lassen, unbekümmert darum, ob der ihm zugewiesene Theil vollständige Gedanken oder nur Bruchstücke von solchen bietet. Der Schüler wird dadurch mit Nothwendigkeit zu gedankenlosem Thun geführt. Von großer Wichtigkeit ist es, auf die Beachtung der Interpunctioenszeichen schon früh zu halten; das Verständniß findet dadurch eine wesentliche Stütze. Geschieht anfänglich auch das Pausiren, das Heben und Senken der Stimme zuweilen nur mechanisch, so zeigt sich doch gar bald, daß das Verständniß wächst. — Die Probe, ob der Schüler das Gelesene richtig aufgefaßt und verstanden hat, macht der Lehrer, indem er den Inhalt abfragt, denn nicht immer ist das Verständniß wirklich vorhanden, wenn die Art des Vortrages dies glauben läßt. Zuweilen ist es rathsam, auf den Inhalt des zu lesenden Stückes in einigen Worten hinzuweisen, und so zu gesteigerter Aufmerksamkeit anzureizen, doch empfiehlt sich dies nicht für alle Fälle. Was gelesen

wird, ist jedenfalls nicht eher zu verlassen, als bis eine befriedigende Leistung erzielt ist, sollte auch mancher Satz fünf- und zehnmals gelesen werden müssen, „denn es fruchtet mehr, wenn ein Satz zehnmals, als wenn zehn Sätze einmal (in einerlei Weise und Manier, etwa in der bekannten, leiermäßigen Schulmonotonie oder in dem unausstehlichen regelmäßig leiterförmigen Auf- und Absteigen) gelesen werden“ (Diesterweg). Damit nun aber der Schüler nicht durch alle Anweisungen, Bemerkungen und Verbesserungen darum komme, einen Gesamteindruck des Ganzen zu erhalten, so wird am Schlusse das ganze Lehrstück im Zusammenhange, ohne weitere Unterbrechung gelesen.

3) Der Schüler muß schön lesen,*) d. h. er muß das Gelesene mit demjenigen Ausdruck und demjenigen Ton der Stimme vortragen, den der Inhalt des Gelesenen erfordert. Wie man das verständige Lesen wohl auch logisches Lesen nennt, pflegt man das Lesen mit Ausdruck ästhetisches oder euphonisches Lesen zu nennen. Nun hat die Schule nicht die Aufgabe, Lesekünstler zu bilden; aber dem Ziele eines guten und schönen Lesens hat sie nachzustreben, „bei welchem einestheils das Schönheitsgefühl des Hörers nicht auf grobe Weise verletzt, andernteils dem Hörer möglich wird, den Inhalt des Lesestückes richtig aufzufassen und zu Herzen zu nehmen.“ Ein solches Lesen ist von hohem Werthe, denn „tiefer prägt sich alles ein, was mit Ausdruck gelesen wird, und es wird der Seele schon durch ein solches Lesen und Vorlesen klarer und begreiflicher, so daß man sagen kann, das richtige und ausdrucksvolle Lesen sei die halbe Erklärung, und diese werde dadurch beinahe überflüssig gemacht“ (Wilmsen). „Ein solches ausdrucksvolles Lesen wird bewirkt durch die musikalischen Elemente der Sprache, also durch rhythmische, melodische und dynamische Mittel. Diese Mittel sind das langsamere oder raschere Tempo, die stellenweise Verlangsamung oder Beschleunigung desselben, kürzere oder längere Pausen, ferner die Höhe oder Tiefe des Tones, die Senkung oder Hebung der Stimme, endlich die Stärke des Vortrages, das Forte und Piano, das Anschwellen und Schwächerwerden der Stimme. Die Anwendung all dieser musikalischen Mittel hat sich aber nach dem Gehalt des Lesestückes zu richten.“ Darum ist es in gleichem Maße nöthig, daß sich die Schüler des Inhaltes des zu lesenden Stückes bewußt werden und dem Verfasser nachdenken und nachempfinden, als daß sie sich erinnern oder es durch Vorsprechen oder Vorlesen vom Lehrer lernen, in welchem Tone und in welchem Tempo man einen bestimmten Affect vorzutragen pflegt. Die Schüler dahin zu führen, wird sich ein weitschweifiger Regelkram wenig wirksam erweisen, wogegen das Beispiel des Lehrers, hier wie überall, der Hauptfactor für die Heranbildung der Schüler ist, eine Anregung mehr für jenen, der eigenen Fortbildung im Lesen allen Fleiß zu widmen. — Schwer wird es übrigens, den „Schülern die falsche Scham zu benehmen, die sie oft hindert, mit dem wahren Ausdruck der Empfindung zu lesen, da sie so leicht besorgen, sich vor ihren Mitschülern lächerlich zu machen, wenn sie nicht in dem gewöhnlichen leiernden Tone ihr Pensum herschnattern“ (Gebike). Weil nun aber gerade am leichtesten solche Schüler, die von Natur dreist und feck sind, einen solchen Versuch wagen, so liegt die Gefahr, daß er ausarte, nahe, daß nämlich die Schüler „in einen weinerlichen Ton oder ein hochtrabendes Pathos verfallen, bald heftig ausschreien, bald läspeln oder murmeln,“ dann ist es eben Sache des Lehrers, rechtzeitig einzugreifen und zu mildern, damit der Schüler nicht an den Klippen der Ziererei, der Künstelei oder der Ueber-treibung scheitere.

Endlich handelt es sich noch um den Lesestoff, welcher mit den Schülern in den Lesestunden durchzuarbeiten ist. Es ist bekannt, daß in früheren Zeiten die Bibel oder besonders daraus abgedruckte Partien derselben, das Gesangbuch oder der Katechismus die Stelle des Schullesebuches vertreten mußten, während heutzutage das Lesen in den genannten Büchern in der Religionsstunde stattfindet, für die eigentlichen Lesestunden aber die Schüler im Besitze eines besonderen Lesebuches zu sein pflegen. Das erste derartige Schulbuch gab der namentlich um das Landschulwesen hochverdiente Frei-

*) Gebräuchlicher, aber nicht völlig zutreffender Ausdruck. Giebt es nicht Lesestoffe, bei denen ein angemessener Vortrag nicht gerade „schön“ genannt werden kann?

herr Friedr. Eberhard von Rochow (1754—1805), Erbherr auf Nekahn, unter dem Titel „Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen. Brandenburg und Leipzig 1776“ heraus, dem er 1779 einen zweiten Theil nachfolgen ließ. Rochow wollte in seinem Kinderfreunde den Dorfkindern einen Lesestoff bieten, der ihrem Verständnisse leicht zu erschließen war, in seiner Form für ihren eigenen sprachlichen Ausdruck vorbildlich sein konnte, dessen Inhalt den Kreis ihrer Anschauungen und Kenntnisse erweiterte, ihren sittlichen Wandel förderte, ihre Vorurtheile und ihre Unwissenheit zerstörte und sie endlich zu guten Christen, gehorsamen Unterthanen und tüchtigen Landwirthen heranbilden half. Er fand vielfache Nachahmer, von denen wir hier nur Mörschel, Otterbein, Treuman, Splittegarb, Wilberg, Thieme, Krüger, Lössius, Soldan, Köhnke, Glas, Chimani, Bacher, Fabricius anführen, welche namentlich eine sittliche Einwirkung auf die Schüler erstrebten, während andere das Lesebuch vorzugsweise zu einer Encyclopädie alles Wissenswürdigen für die Jugend zu machen suchten. Wir nennen hier nur das „Lesebuch für die Jugend der Bürger und Handwerker, zum Gebrauch in Schulen und beim häuslichen Unterricht nach dem Muster des Rochowischen Lesebuchs für Landschulen. Mit Kupfern und Holzschnitten. Dessau und Leipzig 1785—1787“ von dem Prediger Johann Gottbils Lorenz (1755—1791), den „Bürgerfreund“ (1787) von Samuel Ludwig, das „Allgemeine Lesebuch für den Bürger und Landmann, vornehmlich zum Gebrauch in Stadt- und Landschulen“ (1790) von dem Prof. der Theologie und Superintendenten Georg Friedrich Seiler (1733 bis 1807) in Erlangen, das „Lesebuch für Bürgerschulen“ (1788) von Karl Philipp Funke (1756—1807), Inspector des fürstlichen Schullehrerseminars zu Dessau, den „Brandenburgischen Kinderfreund. Ein Lesebuch für Volksschulen. Berlin 1800“ von Friedrich Philipp Wilmsen (1770—1831), drittem Prediger an der Parochialkirche zu Berlin, der 1801 noch mit dem „deutschen Kinderfreunde, ein Lesebuch für Volksschulen. Berlin“ hervortrat, den „Denkfreund. Ein lehrreiches Lesebuch für Volksschulen. Gießen 1811“ von Johann Ferdinand Schlez (1759—1839), großherzoglich hessischem Kirchenrath, geistlichem Inspector und Denkhosprediger zu Schlitz, den „Volksschulensfreund, ein Hülfesbuch zum Lesen, Denken und Lernen, Leipzig 1816“ von Karl Friedrich Hempel, Prediger zu Stünzhayn bei Altenburg, das „Gemeinnützige Lese- und Lehrbuch u. s. w. Soest 1807“ von Karl Gottbils Ehrlich (1776—1857), den „Westfälischen Kinderfreund u. s. w. Halle 1811“ von Karl Christoph Gottlieb Zerrenner (1780—1851), die Lesebücher von Köffler (1815), Löhr (1815), Fischer, Snell (1818), Glas (1819), Haab (1823), Schwabe (1824), Rieß, Dffinger (1825), Hanhart, Frdr. Hofmann (1826), Schweizer (1828), Dahmann (1834), Kirsch (1835), Witschel (1838), Wagner (1838), Stern (1839), Westermaier, Galinich (1844), Barthel (1851) u. s. w. Die meist von den Herausgebern selbst abgefaßten trockenen geschichtlichen, geographischen und naturkundlichen Abschnitte dieser „gemeinnützigen Lesebücher“ sind meist ebenso trocken wie die „Erzählungen zur Beförderung guter Gemüthungen“ vom plumpen Wärten, dem flatterhaften Kaspar, dem unvorsichtigen Peter, dem unreinlichen Theodor, der nachlässigen Christine u. s. w. Gegen die „moralischen“ Lesebücher erhoben namentlich Andreas Löhr (1815) und Eisenlohr (1839), gegen die „realistischen“ Adolf Diesterweg (1826), Wilhelm Lange (1826), Heinrich Gräfe (1828), Ludwig Aurbacher (1838), Otto Schulz (1841), Gustav Riecke (1843) ihre Stimme, ohne sie doch völlig verdrängen zu können, wie die Lesebücher von Albert Haesters (1851), von F. W. Theel (wohl auch 1851), von den Münsterberger Seminarlehrern (1855), den Cöpenickern (1855) u. a. darthun, die allerdings nicht bloß Realistisches enthalten, aber in denen doch die Realien den bei weitem größeren Raum einnehmen.“

Eine andere Reihe von Lesebüchern verfolgt den Zweck, ein gutes sowohl verständiges als ausdrucksvolles Lesen zu fördern. Die meisten derselben sind so eingerichtet, daß sie zu gleicher Zeit die Unterlagen für den grammatischen Unterricht bilden, weshalb sie sich auch oft „Lese- und Sprachbücher“ nennen. Wir führen von den Lesebüchern dieser Art an: Die „Eutonia oder deklamatorisches Lesebuch für mittlere und obere Schulclassen. Dortmund 1807“ von Johann Heinrich Philipp Seidenstücker (1765 bis 1817), das „Lesebuch zur Uebung in der Declamation. Bremen 1809“ von Betty Gleim (1781—1827), das „Erste Lesebuch für Kinder. Leipzig 1811“ von C. G.

Friedenreich, das „Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulclassen und gehobene Elementarschulen. Zur Beförderung eines verständigen Lese- und eines bildenden Sprachunterrichts. Offen 1826“ von Adolf Diesterweg (1790—1866), so wie dessen „Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung nach den Regeln des Lesens für Schüler bearbeitet. Grefeld 1831,“ „die Sprech- und Sprachschule, ein Lesebuch für die deutsche Jugend zur Beförderung ihres Sprachvermögens. I. Bd. Stuttgart und Tübingen 1826. II. Bd. Magdeburg 1829“ von Friedrich Wilhelm Lange, das „Lesebuch“ von M. Wagner (1831), die „Elementar-Sprachbildungslehre“ von Ignaz Thomas Scherr, den „Lese-schüler“ von Christian Gottlieb Scholz (1833), das „Deutsche Lesebuch“ von August Weingart, das „deklamatorische Lesebuch“ von Solbrig, die „Lese- und Sprachschule“ von G. Brückner (1836), die „Sprach- und Lesebücher“ von Wilhelm Stern (1837), das „Lese- und Sprachbuch“ von J. B. Hasselbach (1838), das „Lese- und Lehrbuch“ von F. Weinmann (1839), das „deutsche Elementarlesebuch“ von G. Härtter (1840), das „Volkschulbuch“ von August Hinte (1845), die „Eutonia“ von Gudenrath (1847), die „Sprach- und Lesebücher“ von G. F. Heinisch und J. L. Ludwig, das „deutsche Lese-, Lehr- und Sprachbuch“ von Heinrich Jastram (1867) u. s. w. — Ein gänzlich verändertes Gepräge zeigten die Lesebücher, deren Herausgeber sowohl die selbstgemachten einformigen und trockenen moralischen Erzählungen als auch die dünnen Abrisse aus dem Gebiete der Realien und den ganzen grammatischen Apparat, sowie die besonderen Stoffe, an welchen das verständige und ausdrucksvolle Lesen erlernt werden sollte, vom Lesebuche fern hielten und statt eigener Arbeiten darin boten, was sich aus dem Schätze volksthümlicher Literatur für die Jugend eignete und ihrem Verständnisse erschlossen werden konnte. Insofern blieben allerdings die Zwecke des Lesebuchs dieselben, als es auch jetzt noch dazu beitragen sollte, Geist und Herz der Schüler anzuregen, Verstand und Gemüth derselben zu bilden und zu veredeln, ihren geistigen Horizont zu erweitern und ihnen Sachkenntnisse anzueignen, ihr Sprachgefühl zu bilden und ihre Fertigkeit in der sprachlichen Darstellung zu fördern. Auf sachliche Vollständigkeit in den realistischen Aufsätzen aber ward verzichtet und vielmehr darauf gesehen, daß die belehrenden Darstellungen auch in der Form mustergiltig waren und geeignet erschienen, das Interesse der Schüler zu wecken und rege zu erhalten, auch ebenso wie die übrigen Lesestücke das Sprachgefühl bilden zu helfen. Durch einzelne der Lesebücher dieser Richtung geht ein starker religiöser und nationaler Zug. Wir nennen von hierher gehörigen Erscheinungen nur den „deutschen Kinderfreund. II. Theil“ von F. Philipp Wilmsen (1810), das „Deutsche Lesebuch“ von Heinrich August Erhard (1821), das „Lesebuch für deutsche Schulen“ von Karl Friedrich August Brohm (1821), Director des Gymnasiums zu Thorn, das „deutsche Lesebuch. Eine Sammlung von Musterstücken in Prosa und Poesie mit den nöthigen Erläuterungen für Kinder von 10 bis 13 Jahren zum Schul- und Privatgebrauch, herausgegeben von Georg Ludwig Kriegt. 2 Theile. Frankfurt a. M. 1829“ (ein vortreffliches Buch), das „Lesebuch für Preussische Schulen, herausgegeben von den Lehrern der höheren Bürgerschule in Potsdam“ (1833, 1835, 1838), das „deutsche Lesebuch für Töchter-schulen“ von Karl Ultrogge (1833), den „Bildungsfreund“ von Ignaz Thomas Scherr (1835), die „Mustersammlung interessanter Stücke deutscher Prosaisker und Dichter“ von Poplinski (1836), den „Preussischen Kinderfreund“ von Aug. Ed. Preuß und Joh. Andr. Better (1837), das „Berlinische Lesebuch für Schulen“ von Otto Schulz (1840), das „Schul-Lesebuch. II. Theil.“ von Adolf Diesterweg (1840), das „deutsche Lesebuch“ von Philipp Wackernagel (1843), eine der tüchtigsten und hervorragendsten Erscheinungen auf dem ganzen Gebiete der Lesebuch-Literatur, durchweht von einem starken, sowohl christlichen als nationalen Zuge und zusammengestellt durch einen Mann, der mit feinstem Geschmac eingehendste Quellenbekanntschaft und genaue Sprachkenntnis verbindet,*) den „Lebensspiegel“ von N. Sartorius (1843), den „Bildungsfreund“ von Heinrich Burgward (1843), das „deutsche Lesebuch für die Jugend“ von Christian Gottlieb Scholz (1845) den „Kinder-schatz“ von H. Schulze und W. Steinmann (1846), „das Vaterland“

*) Einen directen Gegenjah zu Wackernagels Buch bildet Claus Harms „Schleswig-Holsteinischer Gnomon, ein allgemeines Lesebuch insonderheit für die Schuljugend. Kiel 1842.“ das die poetische Literatur fast ganz beiseite läßt und sich mehr zum Volksbuch als zum Schullesebuch eignet.

von Wilhelm Curtman (1846), das „deutsche Lesebuch“ von R. Auras und G. Gnerlich, die „Germania“ von Karl Vogel (1847), die „Lebensbilder“ von A. Berthelt, J. Jäkel, J. Kell, K. Petermann, L. Thomas (1848), das „Lesebuch für Bürgerschulen“ von August Lüben und Karl Nacke (1851), den „Kinderfreund“ von Theodor Golsborn und Louis Müntel (1851), das „Vaterländische Lesebuch“ von R. Gude und L. Gittermann (1851), das „deutsche Lesebuch“ von den Brüdern K. und L. Selksam (1853), das „Vaterländische Lesebuch“ von Hermann Franke, Anton Bräunlich und F. Lauckhard (1851—1857), das „deutsche Lesebuch“ von Karl Hansen (1859 bis 1862), das „deutsche Lesebuch“ von F. K. Baldamus (1861—1865), das „deutsche Lesebuch“ von Karl Kehr (1866), das „Vaterländische Lesebuch“ sowie das „Norddeutsche Lesebuch“ von Heinr. Keck und Chr. Johansen (1868), den „Kinderschatz“ von Karl Kunkwitz (1869), das „deutsche Lesebuch für mittlere Schulklassen“ von A. Horwitz (1850), das „Lesebuch für Bürger- und Volksschulen“ von F. Scharlach und L. Haupt (1864—1871), das „deutsche Lesebuch“ von Eduard Vock (1871), das „deutsche Lesebuch“ von Heinrich Keck (1872—1876), den „deutschen Kinderfreund“ von Karl F. Theodor Schneider (1873), sowie dessen „Germania“ (1877), das „deutsche Lesebuch“ von den Brüdern Rudolf und Woldemar Dietlein (1873), das „deutsche Lesebuch“ von August Engeliem und Heinrich Fehner (1873—1876), das „Lehr- und Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung von Wilhelm Jütting und Hugo Weber, das im Auftrage der städtischen Schul-Deputation zu Breslau bearbeitete „deutsche Lesebuch für Stadt- und Landschulen“ (1874—1876), das „deutsche Lesebuch“ von Robert Niedergesäß (1874), das „deutsche Lesebuch“ von Wilhelm Fir (1874 bis 1875), das im Auftrage des königlichen Provinzial-Schulcollegiums zu Münster von den Seminardirectoren Kaiser und Sommer herausgegebene „Lesebuch für die Oberklassen katholischer Volksschulen“ (1875), das „deutsche Lesebuch mit Bildern für die einclassige Volksschule und für einfachere Schulverhältnisse überhaupt. Bielefeld und Leipzig 1876“ von H. Gabriel und K. Supprian, das sich von allen deutschen Lesebüchern der vortrefflichsten Ausstattung, insbesondere eines ausgezeichneten Bilderschmuckes erfreut, die „Heimat“ von E. A. Wiederhold (1876), das „deutsche Lesebuch für die Oberklassen in Bürger- und Landschulen sowie für Fortbildungsschulen“ von Albert Richter (1876), das „deutsche Lesebuch“ von L. Heinemann (1877), endlich die Lesebücher, welche sich auf dem Titel als „Lesebücher nach den Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872“ bezeichnen, nämlich den „Schul- und Hausfreund“ von E. Quietmeyer (1873), das „deutsche Lesebuch der Unterstufe“ von Georg Vormann (1873), das „deutsche Lesebuch“ von Wilhelm Böckler und L. Frize (1873—1874), das „deutsche Lesebuch“ von A. Büttner (1873—1874), das „deutsche Lesebuch für die Volksschule“ vom hessischen Lehrerverein (1874), das „Lesebuch für obere Classen confessionellgemischter Volksschulen“ von A. Arendt (1874) den „Preussischen Kinderfreund“ in seiner neuesten Umarbeitung von Friedrich Joachim Günther und Ferdinand Strübing (1877).

Fragen wir nun schließlich nach den Anforderungen, welche heutzutage an das Lesebuch zu stellen sind, so muß gesagt werden: Zuerst ist das Lesebuch zu entlasten von allem, was seinem Zweck als Lesebuch fern liegt, also von eingeflochtenen oder angefügten Leitfäden der Grammatik, von Lehrgängen für den Unterricht in den Realien, Beigaben aus dem Gebiete des Religionsunterrichts u. s. w. Dagegen muß der Hauptzweck des Lesebuchs neben der Förderung der Lesekunst die Pflege der sprachlichen Bildung des Schülers, die Läuterung seines Geschmacks, die Hebung seines sittlich-religiösen Gefühls und die Erweckung nationaler Gesinnung sein. Diesen Zweck wird das Lesebuch erfüllen, wenn es solche Stoffe bietet, die bei interessantem Inhalt in ihrer tadellosen Form Muster sind für die eigenen sprachlichen Darstellungen des Schülers, Stoffe, welche in sittlich-religiösem Geiste geschrieben sind und in denen sich deutscher Sinn und Volksgeist, deutsches Leben und deutsche Sitte abspiegeln. Da aber eine weitere Aufgabe des Lesebuches auch darin besteht, den Wissenskreis der Schüler zu erweitern, so wird es auch belehrende Darstellungen aus dem Gebiete der Geschichte, der Erd- und Völker-, sowie der Naturkunde aufzunehmen haben. Nur darf das Lesebuch nie zum Knechte jener Unterrichtsfächer gemacht werden, nie darf es versuchen, den besonderen Unterricht in denselben ersetzen zu wollen. Nur zur Belebung, zur Ergänzung dürfen die Lesestücke gebraucht werden. Darum ist jede trockene compendienhafte Darstellung

jeder Versuch, eine stoffliche Vollständigkeit zu erreichen, verwerflich. Aus den Werken der besten populären Schriftsteller sind Charakterbilder geschichtlich hervorragender Persönlichkeiten, die Schilderungen bedeutsamer Ereignisse, die anschaulichen Bilder aus dem Natur- und Völkerleben, namentlich solcher Objecte, denen eine hervorragende Rolle im Haushalte der Natur oder im Menschenleben zufällt, oder die sich durch Großartigkeit und Seltsamkeit auszeichnen, zu wählen. „Das Beste nach Form und Inhalt, was man Kindern geben kann, soll das Lesebuch enthalten, damit ihr Geist daran erwache und sich hebe und der Sinn für gute Lectüre, für das Lesen des Besten in ihnen genährt und gestärkt werde.“

Es ist keine Frage, daß dem Leseunterricht eine der hervorragendsten Stellen im gesammten Schulunterricht gebührt, daß er der sorgsamsten Pflege werth ist. Aber er erfordert auch „die Kraft des Schülers und die ganze Kraft des Lehrers, die ganzkörperliche und die ganze geistige Kraft beider“ (Diesterweg). Er stellt hohe Anforderungen an die Geduld, die Hingabe und Treue des Lehrers, von dem er namentlich auch eine strenge Vorbereitung, ein genaues Studium der Regeln des Lesens, eine dauernde Übung im guten Vorlesen verlangt. „Was einer nicht selbst hat und besitzt, kann er natürlicherweise auch in andern nicht erzeugen.“ Aber der Unterricht ist, wenn er mit Treue betrieben wird, auch ein dankbarer, denn nicht mit Unrecht beurtheilt man eine Schule wie nach der Art des Sprechens der Schüler, so nach der Art ihres Lesens. Wie eine Schule liest, so ist sie.

Literatur außer den in obiger Darstellung gelegentlich genannten Schriften.

A. Geschichte und Kritik der Methoden des ersten Leseunterrichts: J. Georg Kelber: „Die neuesten Leselehrarten u. s. w. Erlangen 1821.“ — Frdr. Jacobi: „Der Leseunterricht. Nürnberg 1851.“ — Kurras: „Zur Geschichte des Schreibleseunterrichts.“ („Schulblatt für die Provinz Brandenburg. 1870.“ S. 476—489.) — Wilh. Jütting: „Kritische Geschichte des ersten Leseunterrichts“ (S. 314—380 in dessen: „Sprachlichen und pädagogischen Abhandlungen. I. Bd. Leipzig 1872“). — Ad. Böhme: „Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin 1872.“ — Jos. Kehrein: „Uebersicht der Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes insbesondere auch der wichtigsten Lesemethoden. Paderborn 1873.“ — Aug. Vogel: „Methodik des gesammten deutschen Unterrichtes in der Volksschule, begründet und entwickelt aus ihrer Geschichte. Gütersloh 1874.“ — Fr. Schäfer: „Ueber die wichtigsten der heute herrschenden Leselehrmethoden. Frankfurt a. M. 1876.“ — Stockmayer: „Leseunterricht.“ (Artikel in Schmidts „Pädag. Encyclopädie. IV. Bd. 1. Aufl. Gotha 1865.“ S. 379—401). — B. Behandlung des ersten Leseunterrichts: Wilhelm Harnisch: „Erste fassliche Anweisung zum deutschen Sprachunterrichte. Breslau 1814.“ — F. Grünmayer: „Grundriß für den ersten Unterricht in der deutschen Sprache oder Anleitung das Lesen, das Schreiben, das Rechtschreiben und die Sprachübungen in Schulen zweckmäßig zu betreiben. Bromberg 1827.“ — Dessen: „Die Leselehrmethode des Bromberger Seminars. Bromberg 1845.“ — P. F. Th. Kawerau: „Leitfaden für den Unterricht im Lesen nebst vorangeschickter kurzer Lautlehre zur Belehrung des Lehrers. 2. Aufl. Liegnitz 1833.“ — Adolf Böhme: „Anleitung zum Schreib-Lese-Unterricht, zugleich als orthographische Vorschule bearbeitet. Berlin 1842.“ — Joh. Gottfried Hienrich: „Anweisung zu einem gründlichen und umfassenden Leseunterrichte in den Volksschulen. Potsdam 1845.“ — Emil Theodor Goltzsch: „Anweisung zum grundlegenden Lese-, Schreib-, Rechts- und Schönschreibeunterricht in der Unterclasse der Volksschulen. Berlin 1854.“ — Otto Schulz: „Pädagogische Abhandlungen. I. Heft. Abhandlungen besonders über den ersten Leseunterricht. Berlin 1867.“ — Gottfried Gurke: „Einige Worte über den ersten Leseunterricht. 3. Aufl. Hamburg 1870.“ — Rudolf Dietlein: „Der vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Lese-Unterricht auf der Unterstufe. Wittenberg 1874.“ — Heinrich Deinhardt: „Erläuternde Bemerkungen zu dem Ersten Sprach- und Lesebuche. Wien 1875.“ — Ludwig Schindler: „Theoretisch-praktisches Handbuch für den ersten Schulunterricht. Zwei Theile. Leipzig 1876—1877.“ — Ernst Wachsmuth: „Elementarschule und Elternhaus. Eine Anleitung zum häuslichen Nachhülfeunterricht für das erste Schuljahr. Leipzig 1869.“ — S. auch Ad. Diesterweg: „der Unterricht in der Kleinkinder-Schule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. Crefeld 1829.“ — C. Geschichte des Volksschullesebuches: August Vogel: „Methodik u. s. w. Gütersloh 1872.“ — „Uebersicht über die Entwicklung des Volksschullesebuches während der ersten hundert Jahre seines Bestehens“ („Für Haus und Schule. Han-

nover'sches Zeitblatt. VII. Jahrgang. 1876. Nr. 36, 37, 38"). — D. Beschaffenheit des Lesebuchs: Gustav Niecke: „die Erfordernisse eines Lesebuchs für Volksschulen.“ („Deutsche Vierteljahrsschrift. 1844. II. Heft. Stuttgart und Tübingen.“ S. 186—211. — Friedrich Körner: „Arabesken u. s. w.“ („Pädagogische Litteraturzeitung. Herausg. von F. W. Löff. 6. Jahrgang. Wiesbaden 1846.“ S. 190 und 191.) — K. Th. Kriebitzsch: „In Sachen der Lesebücher.“ („Schulblatt für die Provinz Brandenburg. 1860.“ S. 705—729.) — Ferdinand Krieger: „Das Lesebuch. Grundlage und Mittelpunkt des Sprach- und Realunterrichts in der Volksschule. Leipzig 1872.“ — Hugo Weber: „Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. Leipzig 1872.“ (S. 90—142. „Das Lesebuch nach Zweck und Inhalt.“) — S. auch die Bemerkungen von K. Naack und A. Lüben im „Pädagogischen Jahresbericht,“ den Aufsatz von Wilhelm Petsch in der „Berl. Schulzeitung. 1864. Nr. 22, 23, 26, — namentlich auch die Bemerkungen Philipp Wackernagels im IV. Theil von dessen Lesebuche. (Stuttgart 1843.) — E. Gebrauch des Lesebuchs: Ad. Diefterweg: „Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuchs u. s. w. 1. Aufl. Grefeld 1831.“ — G. L. Schulze: „Andeutungen zu einem zweckmäßigen und fruchtbaren Gebrauch des zweiten Lesebuchs für Elementar-Volksschulen. Leipzig 1843.“ — Fr. Otto: „Das Lese-Buch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden, aber nicht grammatisirenden Unterrichts in der Muttersprache. Erfurt 1844.“ — K. Th. Kriebitzsch: „Musterstücke mit Erläuterungen für die Mittelstufe des Sprachunterrichts. Glogau 1859. — C. Richter: „Anleitung zum Gebrauch des Lesebuchs in der Volksschule. Berlin 1861.“ — Th. Eisenlohr: „Die Behandlung des Lesebuchs auf der Mittelstufe. Stuttgart 1859.“ — Karl Hugo Holtzsch: „Sprachliche Normal- oder Lernstoffe. Ein Wegweiser zu sprachbildender Behandlung von Normalstoffen in der Volksschule. 2 Abth. Bunzlau 1868—1871.“ — Franz Brümmer: „Der poetische Lesestoff, seine Behandlung und Verwerthung u. s. w. Berlin 1871.“ — J. A. Hefner: „Erläuterungen deutscher Lesestücke für Volksschulen. Tauberbischofsheim 1873.“ — August Lüben und Karl Naack: „Einführung in die deutsche Literatur, vermittelt durch Erläuterung von Musterstücken aus den Werken der vorzüglichsten Schriftsteller. 3 Bde. 6. Aufl. Leipzig 1874.“ — A. Büttner: „Der Sprachunterricht in der Oberklasse der Volksschule. Die Behandlung des Lesebuchs nachgewiesen an achtzig Lesestücken. 2. Aufl. Berlin 1875.“ — C. L. Leimbach: „Ausgewählte deutsche Dichtungen für Lehrer und Freunde der Literatur erläutert. Th. I. und II. Kassel 1875—1876.“ — Karl Kehr: „Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. Gotha.“ — Karl Gude: „Erläuterungen deutscher Dichtungen. 4 Bde. Leipzig.“ K. Th. Kriebitzsch: „Zum Lesebuch. 300 Lesestücke, poetische und prosaische, mit Auslegungen für den Schulgebrauch. I. Heft. Gotha 1877.“

Heinrich Fehner.

Liberalerziehung, s. servile und liberale Erziehung.
Liebe, s. Erzieher.

Diefterweg. Friedr. Adolf Wilh. Diefterweg, den Dittes für den ohne Zweifel größten aller deutschen Volksschulmänner erklärt hat, wurde als Sohn eines fürsüchlich nassauischen Gerichtsbeamten am 29. Oct. 1790 in Siegen, einem damals zu Nassau, jetzt zum westfälischen Regierungsbezirk Arnsberg gehörigen Städtchen, als das siebente von zehn Kindern geboren. Der Mutter seit seinem achten Jahre durch den Tod beraubt, wurde er von dem Vater, dem er in inniger Liebe zugethan war, in christlicher Familiensitte erzogen. Durch den Unterricht der lateinischen Schule seiner Vaterstadt wenig angezogen, gewann er durch Umherschweifen in Wäldern und Bergen, im Verkehr mit Handwerkern, deren Werkstätten er fleißig besuchte, einen Schatz von concreten Anschauungen. Nachdem er von 1808 bis 1811 in Herborn und Tübingen Mathematik, Philosophie und Geschichte studirt hatte, ergriff er 1812, da ihm durch die politischen Zeitereignisse die Laufbahn eines Ingenieurs, für die er sich ursprünglich bestimmt hatte, verschlossen wurde, den Lehrerberuf. Zuerst Hauslehrer in Mannheim, wurde er nach 1812 Lehrer am Gymnasium zu Worms und folgte im nächsten Jahre einem Rufe an die Musterschule zu Frankfurt a. M. Hier gründete er 1814 durch Verheirathung mit Sabine Enslin aus Weßlar einen eigenen Hausstand und erwarb im J. 1817 durch eine gegen die Möglichkeit eines Weltunter-

ganges gerichtete Abhandlung die philosophische Doctorwürde. Bisher in der Pädagogik ohne feste Richtung, ward er durch den Verkehr mit de Laspée in Wiesbaden, einem unmittelbaren Schüler Pestalozzi's, den dieser selbst für einen der eingehendsten, reinsten Jünger seiner Lehre erklärt hatte, zu einer tieferen Auffassung des Lehrerberufs geführt und für die Methode Pestalozzi's dauernd gewonnen, während es ihm nicht vergönnt war, an dem methodologischen Curjus, den Denzel 1817 in Idstein hielt, theilnehmen zu dürfen. Dagegen erhielt er in Elberfeld, wo er 1818 zweiter Rector an einer lateinischen Gemeindeschule wurde, im vertrauten Verkehr mit Wilberg, einem als Mensch wie als Schulmann gleich bedeutenden und von D. stets aufs höchste gepriesenen Manne, tiefe und dauernde pädagogische Anregungen. Hier entstand auch seine erste pädagogische Schrift: Ueber Erziehung im allgemeinen und Schulerziehung im besonderen, die noch heute mit Interesse und Nutzen gelesen werden kann und sich sogar vor den meisten spätern Schriften und Aufsätzen D.'s von allgemein pädagogischem Inhalte durch wesentliche Vorzüge auszeichnet. Um sich für immer dem Dienste der Volksschule zu widmen, lehnte er den an ihn ergangenen Ruf als Lehrer der Mathematik an das Gymnasium zu Hamm ab und übernahm am 3. Juli 1820 das Directorat des neuerrichteten Lehrerseminars zu Mörs. Unter anfänglich recht schwierigen Verhältnissen (D. war 3½ Jahre lang der einzige ordentliche Lehrer der Anstalt) widmete er seine volle Manneskraft mit bestem Erfolge seinen Zöglingen, die ihn als einen Vater verehrten und sich seiner unterrichtlichen und erziehlichen Einwirkung mit Begeisterung hingaben. Mit den entlassenen Zöglingen fortdauernde Beziehungen pflegend, gewann D. durch rege Betheiligung an Lehrervereinen und durch die seit 1827 von ihm herausgegebenen Rheinischen Blätter einen immerfort sich erweiternden Einfluß auf die Lehrer seiner Provinz. Als seine besondere Aufgabe erkannte er mit steigender Deutlichkeit ein Wirken im Geiste und Sinne Pestalozzi's, und er löste dieselbe vorzugsweise in einer bedeutenden Zahl methodischer Werke, die in diesen Jahren (bis 1832) aus seiner Feder hervorgingen. Als solche sind zu nennen: Geometrische Combinationslehre (1820), Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre (1822), Anweisung zum Gebrauche desselben (1829), Raumlehre oder Geometrie (1828); — Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen und praktischen Arithmetik (1823), Praktisches Rechenbuch (I. 1825, II. 1826, III. 1827), Methodisches Handbuch für den Gesamtunterricht im Rechnen I. (1829, zweiter Theil von P. Heuser); — Lese- und Sprachbuch (1826), Schullesebuch in sachgemäßer Anordnung nach den Regeln des Lesens (1831), Anleitung zum Gebrauche desselben (1831), Praktisches Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache (1828), Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache (I. 1828, II. 1830, III. 1830); — Anleitung zu einem methodischen Unterricht in der Erdkunde (1829); — Der Unterricht in der Kleinkinderschule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule (1829). Ein wahrhaft staunenswerther Fleiß! Durch das Schullesebuch und die dazu gehörige Anleitung, sowie durch den demselben Gegenstande gewidmeten 3. Theil des Praktischen Lehrganges ist Diesterweg der methodische Begründer der höheren Leselehre geworden; auch die geometrischen Schriften, sowie besonders die Rechenbücher sind für ihre Zeit von der höchsten Bedeutung gewesen. Es kann nicht geleugnet werden: durch diese methodischen Schriften, denen sich später mit wenigstens gleicher Bedeutung das Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde (1840) anschloß, hat sich D. als den gewandtesten und talentvollsten Vertreter der Pestalozzi'schen Ideen erwiesen, hat mehr als jeder andere seiner Zeit- und Berufsgenossen dazu beigetragen, dieselben aus ihrer ursprünglichen Ueberschwenglichkeit und theilweisen Verschwommenheit in das Gebiet des Praktischen, Greif- und Ausführbaren hinüberzuleiten. Für Norddeutschland wenigstens steht er als Dolmetscher Pestalozzi's unbedingt obenan. Diese schaffensfreudigen 12 Jahre in Mörs waren für D. auch an Glück und innerer Befriedigung die besten, die ihm beschieden waren: als glücklicher Vater einer fröhlich gedeihenden Schaar von acht Kindern (ein Sohn wurde noch 1834 in Berlin geboren), in vertrautem Verkehr besonders mit Dr. R. Hoffmeister, dem Biographen Schillers, der damals Rector der lateinischen Schule in Mörs war, geliebt und geehrt von allen, die in engeren und weiteren Kreisen mit ihm in Berührung traten, durfte er sich wohl

glücklich preisen. Bezeichnend ist es, daß selbst nach der Erklärung G. Langenbergs viele Leser in den Schulreden und pädagogischen Abhandlungen, welche als Denkmal dieser Zeit von einem befreundeten Schüler gesammelt und zum Druck befördert wurden, „das Innigste und Schwungvollste finden, was Diesterweg gesprochen und geschrieben hat.“

Einen größeren, vorläufig sogar noch nicht einmal ganz klar umschriebenen Wirkungskreis erhielt er in Berlin, wohin er 1832 als Director des neubegründeten Seminars für Stadtschulen berufen wurde. D. erfüllte ihn mit seiner gewaltigen Arbeitskraft und mit dem hinnehmenden Zauber seiner Persönlichkeit, so daß sein Unterricht in Seminar und Übungsschule seine Zöglinge begeisterte, Söhne der gebildetsten und wohlhabendsten Familien der Seminarschule zuführte und einheimische und fremde Besucher in größter Anzahl heranzog, welche den berühmten pädagogischen Schriftsteller in seiner eigenen Werkstatt belauschen wollten. Es muß in der That etwas erstaunliches gewesen sein um die Kraft und das Talent, welche D. in seinen Lehrstunden bethätigte. Die Schilderungen seiner Schüler von diesen geometrischen Lectionen morgens früh im Winter von 7—8 Uhr in der stockfinstern Classe, von den geistvoll geleiteten, klärenden Disputationen, die er mit ihnen hielt, und von seinen meisterhaften Lehrstunden in der Seminarschule (er unterrichtete in derselben in der Geometrie, im Rechnen und in der deutschen Sprache) erklären das Geheimnis seines Wirkens zur Genüge. Daneben gieng seine literarische Thätigkeit ungemindert fort. Außer der Fortsetzung der Rheinischen Blätter und der schon erwähnten „Populären Himmelskunde“ verfaßte er eine große Anzahl von Broschüren über Tagesfragen, „Beiträge zu den Lebensfragen der Civilisation“ (1836) und „Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik“ (1837 und 1838), durch die er zum Theil in lebhafteste literarische Kämpfe verwickelt wurde. In den Jahren 1835 und 1836 gab er unter dem Titel: „Das pädagogische Deutschland der Gegenwart“ eine Sammlung von Selbstbiographien hervorragender deutscher Schulmänner heraus, die leider ohne Fortsetzung geblieben ist. Von dem Schullesebuche erschien 1841 ein zweiter Theil nebst einer dazu gehörigen Anleitung. Der 100jährige Geburtstag Pestalozzi's gab zu einer Anzahl von Flugschriften Veranlassung, die auf diesen Begründer der neueren Pädagogik in weiteren Kreisen aufmerksam machten und zu einer Feier seines Gedentages und zur Gründung der seinem Andenken gewidmeten Waisenstiftung in Pankow bei Berlin Anstoß gaben. Das wichtigste Werk dieser Zeit ist jedoch der „Wegweiser für deutsche Lehrer“, welcher bei Lebzeiten D.'s in vier Auflagen (1835, 1838, 1844 und 1850) und nun seit 1873 in einer neuen, von seinen Schülern besorgten Bearbeitung erschienen ist. Diesterweg selbst hat in demselben außer dem allgemeinen Theil die Abhandlungen über Anschauungs- und Sprechübungen, über den Unterricht im Lesen, in der deutschen Sprache, in der Naturlehre und mathematischen Geographie, in der Zahlen-, Formen- und Raumlehre verfaßt; für Religion und Geographie war Bormann, für Geschichte Prange, für Naturgeschichte Lüben, für fremde Sprachen waren Knebel, Schmitz und Mager, für Zeichnen und Singen Hentschel, für Schreiben Reinbott und Mädler (der bekannte Astronom, damals Lehrer dieses Faches am Berliner Seminar) als Mitarbeiter gewonnen. „Die Vereinigung hervorragender Männer, welche keineswegs alle den pädagogischen Standpunct Diesterwegs theilten, gereicht dem Herausgeber zum besondern Verdienst und dem Buche zur Zierde.“ In den einleitenden Abhandlungen zeichnet Diesterweg mit glühenden Farben das Ideal eines echten Lehrers, welches seine Seele erfüllte; er stellt demselben in unterrichtlicher, wie in erziehlicher Hinsicht, in Bezug auf sittliche Bervollkommnung und berufliche Fortbildung, auf sein Wirken in der Schule nicht allein sondern auch in seiner Gemeinde die höchsten Anforderungen, und seine Worte packen und schlagen ein, weil sie zugleich Zeugnis davon geben, daß es ein Mann von strengster Wahrhaftigkeit und Selbstzucht, von ernstem Fleiß und Berufseifer ist, der seinen Lesern und Jüngern nur die Lasten auflegt, welche er selbst ganz und mit Freuden trägt. Dennoch waren es gerade diese einleitenden Abschnitte des Wegweisers, welche zu ernstestn Angriffen auf die religiösen und pädagogischen Ansichten des Verfassers Veranlassung gaben (1841—1844), Angriffe, von denen D. selbst sagt, daß sie ihn beinahe tödtlich verwundet hätten. Das Resultat der dadurch herbeigeführten literarischen Kämpfe suchte Dobschall zu ziehen in dem Buche: „Diesterweg, seine Ankläger

und seine Vertheidiger im Lichte der wahren Pädagogik" (Liegnitz 1844), ohne freilich den Beifall Diesterwegs durch diesen Versuch zu erwerben. In der That war das von D. aufgestellte Bildungsideal: „Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten“ einseitig humanistisch und diesseitig genug, um den Vorwurf der Irreligiosität hervorzurufen, und die von einer Auflage zur anderen anschwellenden Expectorationen über das Dogma von der Erbsünde, welches doch mit Recht für ein wesentliches Fundament des Christenthums erklärt wird, als den Hemmschuh aller wahren und naturgemäßen Pädagogik, können nicht verfehlen, das ernsteste Bedenken zu erregen. Mit Pestalozzi, seinem Meister und Vorbilde, theilte D. das Schicksal, daß bei lebendiger subjectiver Religiosität die begriffliche Ausprägung des Christenthums eine mangelhafte und fehlerhafte blieb, nur mit dem Unterschiede, daß dieser Zwiespalt, der bei dem lebenswürdigen Schweizer nicht eclatant wurde, den streitbaren, schneidigen D., der doch früher in ernstesten Worten seine Ehrfurcht vor dem Christenthum bezeugt hatte, je mehr und mehr in eine feindliche Stellung zu demselben und zur Kirche brachte. Wenngleich es vermessene wäre, einen einzelnen Mann für die Richtung einer ganzen Zeit oder eines ganzen Standes verantwortlich zu machen, so ist doch die voreingenommene, um nicht zu sagen: feindliche Stimmung, welche sich leider nur zu oft aus Lehrerkreisen heraus in Rede und Schrift der Kirche, ja dem Christenthum gegenüber vernehmlich macht, wohl zum guten Theil auf das machtvolle Wort Diesterwegs zurückzuführen.

Auch noch in einem zweiten wichtigen Stück war D., zum Schaden der deutschen Schule, ein nur zu getreuer Nachfolger Pestalozzi's, nämlich in seinem Formalismus. Was damit gemeint sei, suche ich an einem Beispiel deutlich zu machen. In den beiden letzten Briefen von „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ zeigt Pestalozzi, wie durch das natürliche Verhältnis des Kindes zur Mutter sich in diesem die ersten Keime religiös-sittlicher Anschauungen entfalten, wie dann aber die Mutter sich bemühe, die erweckten Gefühle der Liebe, Dankbarkeit u. s. w. an Gott anzuketten und dazu umsomehr genöthigt sei, als jetzt die Reizungen der Welt, der durch den Sündenfall verderbten Welt sich dem Kinde aufthun und ihm Sinnengenuss und Eigengewalt zum Gott geben wollen. An diesem Scheidewege sei alle Kunst, alle Kraft aufzuwenden, um die Gefühle der Liebe, des Dankes u. s. w. in dem Kinde rein zu erhalten, und zwar dadurch, daß die Reize der neuen Erscheinung der Welt nicht anders als in Verbindung mit diesen Gefühlen an das Kind herangelassen werden, daß dem Kinde, indem es zeichnet, misst und rechnet, die Welt in ihrer Gesetzmäßigkeit und Schönheit als eine Schöpfung Gottes dargestellt wird. Das ist der Formalismus. Die in dem Kinde lebendig gewordenen Gesinnungen sind doch Ergebnisse des Umgangs, und daher müßten sie auch fortgebildet werden durch Erweiterung und Vertiefung des Umgangskreises, wie dieselbe möglich ist einmal durch Unterricht in der Geschichte, welche uns zeigt, was Menschen gethan und erlebt, und zum andern durch Unterricht in der Literatur, welche uns zeigt, was Menschen gedacht und empfunden haben, wonach denn die Geschichte und Lehre der h. Schrift die constitutiven, das Kind zum reicheren und innigeren Umgang mit Gott hinleitenden Stücke des Gesinnungs- oder Religionsunterrichts sind. Hiervon ist aber bei Pestalozzi a. a. O. mit keinem Worte die Rede, vielmehr glaubt er, daß die Zwecke des Gesinnungsunterrichts durch eine nach den Regeln seiner Elementarmethode zu bewirkende Erweiterung und Vertiefung der Naturkenntnisse zu erreichen sein werden. Dieser Ansicht, daß durch jeden beliebigen Unterricht alles und jedes bewirkt werden könne, daß es also nur auf Weckung und Entfesselung der Kraft, auf das „Princip der Entwicklung“ ankomme, begegnen wir auch bei Diesterweg, und darum ist es kein Zufall, daß er eigentlich nur die formalen Unterrichtsfächer gepflegt hat: Rechnen, Form- und Raumlehre, deutsche Sprache ausschließlich nach ihrer formalen Seite, daß auch das Lesebuch ihm in erster Linie nicht Lebensbuch, sondern eine Sammlung von Beispielen zu den Regeln des Lesevortrages gewesen ist. Nirgend ein Hinweis auf die erziehende Kraft eines wohlgerundeten, harmonisch gegliederten Gedankentreibes; schon in seiner ersten pädagogischen Schrift ist ihm der „erziehende Unterricht“ ausschließlich Kraftbildung. D. selbst hat freilich im Abgeordnetenhaus erklärt, er habe nie daran gedacht, die Kräfte des Kindes bilden zu wollen ohne passenden Stoff, habe niemals Hasenpfeffer machen wollen, ohne einen Hasen zu haben (Jahrbuch 1860, S. 264), aber zu leugnen ist es doch nicht, daß sein Princip con-

sequenterweise dahin führt, die Kraft des Subjects ohne Rücksicht auf das Gegebene sich fortentwickeln zu lassen bis zu dem Punkte, wo es sich stark genug glaubt, das Positive nach dem Maß, welches es aus sich selbst nimmt, meistern zu können, wo also der Formalismus in den Rationalismus umschlägt.

Kein Wunder daher, wenn die Horneschale, welche König Friedrich Wilhelm IV. den im Januar 1849 in Berlin versammelten Seminardirectoren und Lehrern credenzte, aus der auch Prinz Johann von Sachsen äzende Tropfen gegen die moderne Pädagogik verspritzte, sich vorzugsweise über Diesterwegs Haupt ergoß. Nach jahrelangen Reibungen und Erörterungen, die von Diesterweg unter dem Titel: „Geschichte meines amtlichen Schiffbruchs“ im Jahrbuch 1851, von gegnerischer Seite in der Schrift von Julius Richter: „Otto Schulz, ein Denkmal“ u. s. w. (Berlin 1855) dargestellt sind, nahm D. im Juli 1847 mit Belassung seines gesammten Einkommens seine Entlassung. Wiederholte Aufforderungen, als Regierungs- und Schulrath (1849 in Marienwerder, 1850 in Coblen) im Dienste des Volksschulwesens zu arbeiten, lehnte er ab. Fast gleichzeitig (1846) war das Breslauer Lehrerseminar aufgelöst worden. „Der Eindruck beider Maßregeln war ein sehr tiefer, nachhaltiger, dessen Wirkungen bis in die Gegenwart hineinreichen, und jedenfalls stand der Gewinn, den sie im Augenblick brachten, in keinem Verhältnis zu dem Schaden, den sie gestiftet haben.“ Director des Berliner Seminars wurde bereits 1853 der Schwiegersohn Diesterwegs, Wilh. Thilo.

D. behielt seinen Wohnsitz in Berlin und widmete sich ausschließlich schriftstellerischer Thätigkeit, bis er 1858 in das Abgeordnetenhaus gewählt wurde, dem er fortan als Mitglied der Fortschrittspartei bis an seinen Tod angehörte. Außer der Fortsetzung der Rheinischen Blätter beschäftigte ihn das pädagogische Jahrbuch, welches er von 1851 bis 1866 alljährlich herausgab. Einen breiten Raum in diesen Publicationen beansprucht die Polemik gegen die 1854 erschienenen Regulative, welcher D. 1855 auch drei besonders herausgegebene Schriften widmete. Außerdem ist zu nennen: „Pädagogisches Wollen — und — Sollen“ (1857); die neue Bearbeitung von Dr. L. G. Blancs Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner (1858) und die Elementargeometrie für Volksschulen und Anfänger überhaupt (1860) nebst Commentar dazu für den Lehrer (1864), so daß also die Thätigkeit D.'s auf dem Gebiete der methodischen Schriftstellerei mit der Geometrie beginnt und endigt. D. hat weder ein neues System der Erziehung und des Unterrichts begründet, noch Zeugnisse hervorragender Gelehrsamkeit in seinen Schriften niedergelegt, auch nach dem Ruhme formeller Vollendung seiner Arbeiten hat er schwerlich gegeizt; aber jede Zeile, die er geschrieben hat, trägt den Stempel seiner Persönlichkeit. Er steht seinem Leser Aug' in Aug' gegenüber, seine Gegenrede erwartend, herausfordernd. Daher ist sein Stil packend und interessant, freilich nicht selten auch durch Wiederholungen breit und ermüdend; zuweilen — ich kann's nicht ändern — mahnen die unablässigen Reden vom „Princip der Entwicklung“ u. dergl. auch wohl leise an die satirische Schilderung der Lehrerversammlung in der „Reise des Cheirisophos durch Bbötien.“ Selbst Aufsätze, die manches Gute enthalten (wie z. B. „Mein Religionsunterricht“ im Jahrbuch 1855) werden durch die herbe, absprechende Art des Vortrages in ihrer Wirkung auf unbefangene Leser beeinträchtigt. Mehr und mehr occupirte D. in diesen Schriften und Aufsätzen die Stellung eines Anwalts der deutschen Volksschule, so wie er ihr Princip erfasst und in sich dargestellt zu haben glaubte, und des Volksschullehrerstandes. Es blieb sein Verdienst, daß ihm beides, die Stellung und Wirksamkeit der Schule, ihre Leistung für das gesammte Volksthum und die Stellung der Lehrer in socialer und pecuniärer Hinsicht, gleich sehr am Herzen lag, während viele, die sich seine Nachfolger nennen, in Vereinen und Zeitungen fast nur für das letztere agitiren. D. will für den Lehrer etwas erreichen, aber er fordert auch viel, sehr viel von ihm: er verlangt vor allem, „daß man kein fauler oder versaulender Philister, daß man kein verbauerteter Blümmel, kein kannegießender Wirthshausheld, kein pietistischer Pinzel (!), kein engherziger Egoist, kein verholzter Schulmeister und vieles andere nicht sei“ (Jahrbuch 1855, S. 164), und manchem emancipationsfüchtigen Schreiber hat er im November-, Decemberheft der Rhein. Bl. 1842 ein erschreckendes Spiegelbild vorgehalten. Durch den von D. ausgegangenen Anstoß zur Gründung der Pestalozzivereine ist dem ganzen Lehrer-

stande ein dauernder Segen gestiftet worden. Sein 75. Geburtstag wurde im J. 1865 von seinen Schülern und in weiteren Kreisen der Lehrer festlich begangen. Er selbst hat seinerseits denen, die ihn pädagogisch gefördert hatten, zeitlebens Dankbarkeit und Pietät bewahrt und noch in späterem Alter sich dem Begründer der Kindergärten, Friedrich Fröbel, mit Begeisterung hingegeben (vgl. die Widmung zur 4. Aufl. des Wegweisers). D. starb, nachdem seine Gattin, mit der er zwei Jahre vorher den Ehrentag der goldenen Hochzeit gefeiert hatte, am 27. Juni ihm vorangegangen war, den 7. Juli 1866 in Berlin an der Cholera.

Die Rheinischen Blätter werden von Dr. W. Lange in Hamburg mit Talent und Geschick fortgesetzt, als das hervorragendste publicistische Organ der Pestalozzi-Diesterweg'schen Richtung, die von ihren Vertretern auch zuweilen in nicht allzu bescheidener Kürze die deutsche Pädagogik genannt wird. Die Schlagworte derselben: Emancipation der Schule von der Kirche, Simultanschule, allgemeine Volksschule, für alle Stände gemeinsam, Erziehung ad hoc u. s. w. sind sämtlich Diesterweg entlehnt, der ohne Zweifel noch auf lange hin unsere pädagogische Entwicklung im Guten und Bösen beeinflussen wird. (Adolf Diesterweg, sein Leben und seine Schriften, von E. Langenberg, 3 Theile. Frankfurt a. M. 1867 und 1868. Geh. Rath Dr. Schneider in Berlin in der Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 1. Aufl. Band X. Art. Volksschullehrerseminare, bes. S. 77 bis 81; 2. Aufl. Band II. Art. Diesterweg.)

Deezhüll (Provinz Schleswig-Holstein).

Selmuth Meyer.

Englische Sprache. Das Englische ist keine aus Einem Stamme herausgewachsene Ursprache, sondern eine aus der Verschmelzung verschiedener Sprachstämme in Großbritannien entstandene Mischsprache. Diese Insel bietet in den ersten 13 Jahrhunderten unserer Zeitrechnung ganz eigenthümliche sprachliche Verhältnisse dar. Die Ureinwohner, welche dem großen Völkergeschlecht der Kelten angehörten, sprachen keltisch, wie heute noch die Waliser, Schotten und Irländer; die Römer unterjochten sie und führten in dem mehrere Jahrhunderte lang von ihnen besetzten Gebiet die lateinische Sprache ein. Aber sie scheint trotz der langen Dauer dieser Fremdherrschaft keine tiefen Wurzeln in der Masse des Volks getrieben zu haben; man könnte sich sonst, auch wenn man den späteren Wirren und Stürmen volle Rechnung trägt, das schnelle und fast spurlose Verschwinden derselben in Britannien nicht genügend erklären, besonders wenn man sich erinnert, wie ganz andere Folgen die römische Eroberung in sprachlicher Beziehung für Gallien hatte. Der keltische Dialekt der Waliser, die seit der Römerherrschaft ihre Wohnsitze sich gewahrt haben, soll nicht viele lateinische Wortstämme enthalten.

Nachdem die römischen Legionen in der ersten Hälfte des 5. Jahrh. sich aus Britannien zurückgezogen und dasselbe innerer Verwirrung und äußerer Bedrängnis von Seiten der Picten und Scoten überlassen hatten, fiengen seit dem Jahr 449 germanische Volksstämme an, sich des Landes zu bemächtigen. Es waren Sachsen, Angeln und Jüten, die an den Küsten der Nordsee von Friesland bis nach Jütland hinein ihre Wohnsitze hatten. In langen blutigen Kämpfen besiegten sie die Briten und besetzten nach und nach ihr Land; von der Südküste bis an die schottischen Grenzen, von den westlichen Gebirgen bis an die östlichen Gestade erklangen deutsche Dialekte; sie waren reines Deutsch, da zu jener Zeit nur wenig keltische und lateinische Wörter in dasselbe eingedrungen waren. Ein großer Theil der Briten war gefallen, die Ueberlebenden zogen sich in die Gebirge zurück oder wanderten in die französische Bretagne aus. Diejenigen, welche unter den Siegern zurückgeblieben waren, verschmolzen sich mit ihnen. Die Angeln besetzten hauptsächlich die nördlichen Landestheile, die Sachsen die südlichen; die Jüten, welche keine hervorragende Rolle spielten, ließen sich in Kent nieder. Von den Angeln bekam das ganze Land den Namen England (Englaland); die Briten nannten die Germanen insgesammt Sachsen und ihre Sprache die sächsische, wofür später der Name angelsächsisch aufkam.

Nach der Einführung des Christenthums vom Ende des 6. Jahrh. an entfaltete sich die angelsächsische Sprache und Literatur schnell zu schöner Blüte in Prosa und

Poesie. Es wurden eine Menge Klöster gestiftet, die meistens Stätten der Gelehrsamkeit und höherer Bildung waren; ein lebhafter Verkehr mit Rom unterhielt und förderte den Sinn nicht nur für geistliche, sondern auch für geistige Interessen, die gewiß schon von Anfang an durch den Anblick römischer Kunst und Cultur, welche die Angelsachsen in Britannien noch vorfinden mußten, erregt worden waren. Leider sollten aber die erfreulichen Fortschritte durch die verheerenden Einfälle der Dänen und Norweger oder Normannen, von den Angelsachsen ohne Unterschied Dänen genannt, bald schwer geschädigt werden.

Sie führten das Altnordische in Britannien ein. Schon seit dem Ende des 8. Jahrh. beunruhigten normannische Seeräuber seine Küsten. Es gelang ihnen, sich allmählich an verschiedenen Punkten festzusetzen und von da aus ihre Raubzüge über das ganze Land auszudehnen. Städte und Dörfer, hauptsächlich aber Kirchen und Klöster mit ihren Büchersammlungen wurden von ihnen geplündert und zerstört und ganze Landstriche verödet; durch ihre Wildheit und Grausamkeit erfüllten sie die Bewohner mit Schrecken und Entsetzen. Die barbarischen Horden stießen zwar oft auf kräftigen Widerstand; aber die kleinen und häufig unter sich uneinigen Königreiche vermochten nicht, die Räuber aus dem Lande zu verjagen, da sie immer neue Zuzüge aus der Heimat erhielten. Selbst mächtigeren Königen, wie Egbert und Alfred, gelang es nur, sie auf längere oder kürzere Zeit in Ruhe zu halten, aber nicht, ihr Land von dieser furchtbaren Plage zu befreien; man mußte ihnen, namentlich in den östlichen und nördlichen Gegenden, größere Gebiete zu festen Niederlassungen einräumen, und die fast dreihundertjährigen Kämpfe endigten schließlich damit, daß sich dänische Könige des ganzen Landes bemächtigten und es von 1016 bis 1042 beherrschten.

Was nun den Einfluß betrifft, den das Altnordische auf das Angelsächsische gehabt hat, so ist derselbe nicht so bedeutend gewesen, als man nach den geschichtlichen Verhältnissen erwarten könnte. Die Gründe hiervon liegen wohl darin, daß beide Sprachen nahe verwandt waren; daß die Normannen den alten Landesbewohnern an Bildung weit nachstanden, und daß sie wahrscheinlich, wie ihre Landsleute in der Normandie, ihre Muttersprache bald mit der der Besiegten vertauscht haben. Das Altnordische hat dem Angelsächsischen nur eine ziemlich unbedeutende Anzahl von Wörtern zugeführt, dagegen hat es auf das Lautsystem des letzteren in den von Dänen stark bevölkerten nördlichen und östlichen Gegenden einen großen Einfluß ausgeübt, indem es dasselbe in seiner organischen Entwicklung störte und ihm durch „einen dunklern Vocalismus und einen härteren Consonantismus“ (Koch, histor. Gramm. 1, 12) eine besondere Färbung verlieh. Manche Eigenthümlichkeiten der heutigen Dialekte in England werden noch auf altnordische Einwirkung zurückgeführt.

Zu den vier Sprachen, die wir bis jetzt nach und neben einander in Britannien haben sprechen hören, gesellte sich im 11. Jahrh. noch eine fünfte, die französische, und zwar ebenfalls infolge einer normannischen Eroberung. Ungefähr 150 Jahre vor dieser Zeit hatten sich Normannen in der nach ihnen benannten Normandie niedergelassen und die französische Sprache angenommen. Ihre Nachkommen führte der Herzog Wilhelm in mächtigem Heereszuge im J. 1066 nach England; durch die siegreiche Schlacht bei Hastings bemächtigte er sich mit Einem Schlage des angelsächsischen Thrones und nach wenigen Jahren des ganzen Landes. Infolge der mit eiserner Consequenz durchgeführten feudalen Verfassung, die er seinem Reiche gab, mußte sich die französische Sprache schnell verbreiten, auch wenn er es nicht beabsichtigte. Er gründete 700 Baronien und mehr als 60,000 Ritterlehen, die das Land gleichsam mit einem eisernen Netze überzogen und die, weil er sie meistens Normannen übertrug, ebenso viele Mittelpunkte für die Ausbreitung des Französischen bildeten. Es wurde natürlich am Hofe gesprochen, wie in den zahlreichen, im Lande zerstreuten normannischen Besatzungen; königliche Verordnungen und Gesetze wurden in französischer Sprache erlassen, deren sich fortan auch die Gerichtshöfe bedienten; durch die vielen, in geistliche Aemter und in Klöster eingetretenen Normannen wurde sie in die Kirche, und weil diese den Unterricht in Händen hatte, auch in die Schule eingeführt. So war das Französische ausschließlich die Sprache der herrschenden Classe und der höheren Schichten der Gesellschaft. Daneben bestand das Angelsächsische, gesprochen von den Besiegten und Unterdrückten; es theilte das Loos des tief erniedrigten Volkes und wurde wie dieses von den Siegern verachtet; ohne Pflege von Seiten höher Gebildeter

mußte es nach und nach in einen Zustand der Verwilderung gerathen und zu einer Art von Patois herabsinken. Der Haß der Angelsachsen, der Uebermuth und die Roheit der Normannen schufen zwischen beiden anfangs eine weite Kluft. Nichtsdestoweniger war ein gewisser Verkehr zwischen den untereinander gemischten Nationalitäten unerläßlich; mit der Zeit wurde er vielseitiger und allgemeiner, und es mußte allmählich eine Menge französischer Wörter in das Angelsächsische eindringen und darin festwurzeln. Die Normannen haben sich wohl auch im mündlichen Verkehr mit den Angelsachsen Wörter und Redensarten ihrer Sprache bedient; aber die Reinheit des Französischen wurde dadurch nicht berührt, weil sie theils durch eine gebildete Gesellschaft, theils durch eine blühende Literatur gewahrt wurde. Die eigentliche Sprachmischung darf man sich also nur als einen Vorgang im Angelsächsischen denken, sonst hätten zwei Mischsprachen entstehen müssen, die eine mit angelsächsischer, die andere mit französischer Grundlage. Die gleichzeitigen angelsächsischen Schriften aus dem 11., 12. und der ersten Hälfte des 13. Jahrh. scheinen die allgemeine Volkssprache nicht abzuspiegeln. Man findet in denselben nur einen verhältnismäßig geringen Procentsatz von französischen Wörtern; in der 2. Hälfte des 13. Jahrh. aber steigert er sich schon auf 12 bis 20, und im 14. Jahrh. finden sie sich, selbst in Werken für das Volk geschrieben, in großer Menge. Diese rasche Vermehrung des französischen Elements in angelsächsischen Schriften erklärt sich aus dem Umschwung in der Stellung beider Nationalitäten zu einander, der sich vom 13. Jahrh. an vorbereitete. Die Mißregierungen eines Johann und Heinrich III. vereinigten Angelsachsen und Normannen zu vereintem Widerstand und zur Erlangung gemeinsamer Rechte und Freiheiten; durch den Verlust der Normandie wurde den häufigen Zuzügen aus dem Heimatlande ein Ende gemacht, zugleich aber den englischen Normannen die materielle Grundlage ihres ausländischen Patrialismus entzogen, und die häufigen Kriege mit Frankreich, in denen sie an der Seite der Angelsachsen kämpften, verwandelten ihre Hinneigung zu diesem Lande in Abneigung und Haß; Sachsen und Normannen fühlten sich jetzt als Angehörige eines Volkes und bekamen nun als Ausdruck ihrer Zusammengehörigkeit auch eine gemeinsame Sprache. Da die weit überwiegende Mehrheit desselben aus Angelsachsen bestand, so mußten die ehemaligen Eroberer sich endlich bequemen, angelsächsisch zu lernen. Die französischen Elemente, welche dieses bereits in sich aufgenommen hatte, wurden natürlich von den Normannen mit Vorliebe gebraucht und ohne Zweifel noch längere Zeit stetig vermehrt, und so entstand eine Sprache, die englische, deren Organismus im wesentlichen deutsch, aber durch die Einverleibung so vieler fremdartigen Elemente entstellt worden ist. Der ganze Assimilationsproceß war natürlich ein allmählicher, und so läßt sich auch kein bestimmter Zeitpunkt für das Auftreten des Englischen angeben. Man heißt aber die Sprache von 1250—1350, vertreten durch die Chronik des Robert von Gloucester, altenglisch, die von 1350—1550, in welcher Chaucers Werke und Wycliffes Bibelübersetzung geschrieben sind, mittenglisch. Mit dem letzten Zeitpunkt beginnt das Neuenglische, dessen Aera bald durch den ersten Dichter der Neuzeit verherrlicht werden sollte.

Es ist interessant zu sehen, wie spät und nur ganz allmählich die englische Sprache das Französische aus dem öffentlichen Leben verdrängte. Erst 1363 führte sie Eduard III. bei den Gerichten ein; 1385 wurde sie Schulsprache; 1392 wurde zwar das Parlament zum erstenmal in derselben eröffnet, aber erst seit 1483 wurde sie ausschließlich darin gebraucht; ein Beweis, daß sich die französische Sprache noch lange in den höheren Kreisen erhielt, nachdem die englische längst schon sich gebildet hatte. Man sagt sogar, daß keiner von den 3 Königen Eduard, die von 1272—1377 regierten, Englisch verstanden habe.

Charakteristisches der englischen Sprache. Wenn man das merkwürdige Sprachsystem, das Product einer mehr als tausendjährigen Entwicklung, mit Einem Blick überschaut, so könnte man sich beim ersten Anblick zuerst versucht fühlen, es mit einem Baum zu vergleichen, den viele Stürme seiner Blätter und zarteren Zweige beraubt und mit allerhand fremdartigen Gewächsen bedeckt haben. Die Reibungen der verschiedensten Volksstämme, Dialekte und Sprachen haben bald die natürliche Entwicklung der angelsächsischen Sprache gestört, die Bedeutung der grammatischen Wortformen verdunkelt, diese eben dadurch abgetödtet und ihren Wegfall rascher und voll-

ständiger herbeigeführt, als in irgend einer andern modernen Sprache. Der Artikel ist flexionslos geworden, und kann weder Genus, noch Casus, noch Numerus andeuten. Das Substantiv hat ebenfalls seine Flexion verloren und zur Bezeichnung der Mehrzahl, mit wenigen Ausnahmen, das französische *s* angenommen; das Adjectiv hat für die verschiedenen Geschlechter, Casus und Numeri nur noch eine einzige unveränderliche Form. Was das Geschlecht der Hauptwörter betrifft, so kann man sich leicht denken, wie bei der Mischung verschiedener Sprachen, die darin so oft nicht übereinstimmten, bald Verwirrung entstehen mußte. Die englische hat den vernünftigen Ausweg getroffen, das grammaticale Geschlecht mit dem natürlichen in Uebereinstimmung zu setzen; was also von Natur männlich oder weiblich ist, das ist es auch in der Sprache, alles andere ist sächlich. Mit dem Verbum ist fast ebenso radical verfahren worden, wie mit dem Substantiv. Es hat nur noch eine einzige regelmäßige Conjugation, die mit den vier Endungen *est*, *s*, *ed* und *ing* ausgeführt wird; die Personalendungen des unregelmäßigen Verbuns sind die gleichen wie die des regelmäßigen; der Coniunctiv ist ohne alle Flexion und gleich dem Infinitiv; die Personen der Mehrzahl sind in allen Zeitwörtern immer gleich der ersten Person der Einzahl; der Imperativ hat nur Eine Form für Einzahl und Mehrzahl gleich dem Infinitiv ohne *to*. Wenn man sich ein anschauliches Bild von den radicalen Umwälzungen machen will, welche das Angelsächsische in Beziehung auf Flexion erfahren hat, so darf man nur versuchen, sie auf deutsche Wörter anzuwenden. Die Declination von: der große Dichter würde, nach englischem System, wenn man den Artikel *der* in *de* abschwächt, wie man etwa im schwäbischen Dialekt den ausspricht, so heißen: *de* groß Dichter, von *de* groß Dichter, zu *de* gr. D., *de* gr. D.; und in der Mehrzahl: *de* groß Dichters, von *de* groß Dichters *ic.*; ebenso in den andern Geschlechtern. Das Imperfectum von lieben würde sich so ausnehmen: *ich* liebt, *du* liebst, *er* liebt; *wir*, *ihr*, *sie* liebt u. s. f. Wenn man den Wegfall fast aller und jeder Flexion, das Abschleifen von Vor- und Nachsilben, das Verstummen von Consonanten und Vocalen in der engl. Sprache betrachtet, so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß sie eigentlich mishandelt worden sei; zu einer wirklich schön ausgebildeten Sprache gehört auch ein gewisser Formenreichtum, nicht als bloßer Luxus, sondern zur plastischen Darstellung logischer Verhältnisse, wie zum rhythmischen Wohlklang. Von diesem Gesichtspuncte aus darf man sagen, daß die engl. Sprache große Verluste erlitten hat, und eigentlich arm und dürftig erscheint. Dagegen muß man andererseits zugeben, daß sie durch diese Einbußen nicht unklarer, sondern nur kürzer und kräftiger, wenn auch weniger wohlklingend geworden ist. Es ist, als ob bei ihrer Bildung ein instinctartiger Geschäftsgeist gewaltet hätte, der auch im Sprechen Zeit ersparen und mit den geringsten Mitteln möglichst viel erreichen will. Dieses Streben nach Kürze zeigt sich namentlich in der gewöhnlichen Verkehrssprache in einer Menge von Zusammenziehungen, wie z. B. *I an't* (*I am not*); *I can't* (*I can not*); *I'll* (*I will, shall*); *they'll* (*they will, shall*); *Bob* (*Robert*); *Dick* (*Richard*); *Ned* (*Edward*); *Mawd* (*Mathilde*); *Meg* (*Margareth*); *Bess* (*Elizabeth*); *cab* (*cabriolet*); *bus* (*omnibus*); besonders aber in den vielen Abkürzungen von Nebensätzen und Redensarten mittelst der Participien. Wir können Sätze und Ausdrücke wie: *If a man is worth having, he is worth waiting for*, oder *My being looked at and my being talked to* nicht ebenso kurz im Deutschen wieder geben.

Was den Wortschatz betrifft, so ist der größere Theil, etwa $\frac{5}{8}$, deutsch. Das Angelsächsische hat das Französische in sich aufgenommen, deutscher Flexion, so weit noch von einer solchen die Rede sein kann, und schließlich im allgemeinen auch deutscher Accentuation unterworfen. Die Hülfszeitwörter, Fürwörter, Zahlwörter, die eigentlichen Präpositionen und Coniunctionen sind deutsch. Beachtenswerth ist, wie das Englische den Wortschatz der beiden Sprachen, aus denen es entstanden ist, verwendet hat. Das Deutsche, sagt J. Grimm, gab bei weitem die sinnliche Grundlage her, während das Französische die geistigen Begriffe zuführte. Die Namen der Naturgegenstände und Erscheinungen, der Mineralien, Pflanzen, Thiere und Theile des menschlichen Körpers, des Himmels und Wetters, der Kleidung und Waffen, besonders der Geräthe des Landmannes, sind deutsch. Das Fleisch einiger Thiere als Nahrungsmittel wird französisch benannt, wie *beef*, *veal*, *mutton*, *pork*, während die

deutschen Namen das lebendige Thier bezeichnen: ox, calf, sheep, swine. Die Angelsachsen haben die Thiere aufgezogen und die normannischen Herren haben sie verpeist. Bei den Benennungen des Staates und seiner Einrichtungen, der Aemter und Würden, der Künste und Wissenschaften ist die französische Benennung vorherrschend (Koch 1, 25); die Normannen waren die Herrscher und Lenker des neuen Staatswesens und erhoben sich auch durch geistige Bildung über die unterdrückten und verachteten Angelsachsen. Infolge der Verschmelzung des Deutschen mit dem Französischen besitzt das Englische die Kraft der germanischen und die Geschmeidigkeit der normannischen Sprachen, und einen außerordentlichen Wortreichthum, der sich fortwährend vermehrt durch Zuflüsse aus allen Gebieten der Wissenschaften, Künste und Technik, wie aus den verschiedensten Sprachen der Welt. Besonders reich ist die englische Sprache an Synonymen; es hat solche aus dem Deutschen wie to do, to make; aus dem Deutschen und Französischen to begin, to commence, und aus dem Französischen allein to consent, to assent; darum haben sie auch Dichter und Philosophen, Geschichtsschreiber und Männer der exacten Wissenschaften, wie der verschiedensten praktischen Berufsarten geeignet gefunden, alle ihre Gedanken und Empfindungen, Lebensverhältnisse und Geschäfte in ihr darzustellen. Eine mehr äußere als innere Eigenthümlichkeit des Englischen ist seine weite Verbreitung über die ganze Erde. Die Engländer haben ihre Sprache in alle ihre Colonien in allen Welttheilen mitgenommen, beibehalten und verbreitet. Man schätzt die Zahl der englisch sprechenden Menschen auf etwa 90 Millionen. Das Englische kann daher im eigentlichen Sinne des Wortes eine Weltsprache genannt werden.

Die englische Sprache in unseren Schulen. Die englische Sprache hat Jahrhunderte lang neben der französischen eine sehr untergeordnete Stellung in Deutschland eingenommen. Die Franzosen sind unsere Nachbarn, mit denen wir immer in den vielseitigsten Beziehungen, freundlichen und feindlichen, gestanden haben. Gelehrte, Künstler, Kaufleute, Handwerker und Vergnügungsreisende giengen vorzugsweise nach Frankreich und hauptsächlich nach Paris, um sich dort weiter auszubilden, oder auch bloß um Neues zu sehen und sich eine Zeit lang angenehm zu unterhalten. Die französische Literatur, ausgezeichnet durch die Nettigkeit und Klarheit der Sprache, durch die Feinheit und Zierlichkeit in der Form, und nicht selten aufregend durch die neuen weltbewegenden Ideen, die sie verkündigte, übte auch in Deutschland einen allgemeinen Zauber aus. Französisch war die Sprache der Diplomatie, der Höfe, des Adels und endlich auch der feineren bürgerlichen Kreise; französisch war und ist eigentlich heute noch die internationale Verkehrssprache der Gebildeten in und zum Theil auch außer Europa. Es ist daher nicht zu verwundern, daß man in den neu errichteten Real-, Gewerbs-, Handels- und Bürgerschulen, ja selbst in den alten Gymnasien das Französische als obligatorisches Unterrichtsfach einführte und es ohne Zweifel auch als solches beibehalten wird. Bei der englischen Sprache lagen die Verhältnisse ganz anders. England grenzt nicht unmittelbar an Deutschland und ist durch ein Meer vom Continent getrennt, was gewiß an sich schon manchen Binnenbewohner abgehalten haben wird, es zu besuchen. Die Reise dahin war umständlich und theuer, der Aufenthalt im Lande kostspielig und die fast immer in Nebel und Kohlenstaub gehüllte Hauptstadt bot früher weniger wissenschaftliche, namentlich aber künstlerische Ausbeute und leicht zu bekommende Unterhaltung dar, als das glänzende Paris. Ueberdies hatte man gegen die Einwohner das Vorurtheil, daß sie verschlossen und unzugänglich, ja abstoßend gegenüber von Fremden seien, während man ihre Sprache für mistönend und kaum für erlernbar hielt. Es ist daher begreiflich, daß der persönliche Verkehr mit England viel schwächer war, als mit Frankreich, und daß man viel weniger Veranlassung hatte, englisch als französisch zu lernen. Indessen blieb die engl. Literatur doch nicht ohne Pflege in Deutschland, namentlich während des 18. Jahrhunderts. Wie hätten auch Shakespeare, Milton, Bacon, Locke, Pope, Addison, Johnson, Swift, Fielding, Sterne, Smollet, Goldsmith, Hume, Gibbon, Robertson u. s. w. bei einem Volke unbeachtet bleiben können, das sich von jeher mit besonderer Vorliebe in die Literatur fremder Nationen vertieft hat? Die bedeutendsten englischen Werke wurden von Dichtern, Gelehrten und Literaten ins Deutsche überetzt und übten bekanntlich einen großen Einfluß auf die Entwicklung der deutschen Literatur. Was nun die

Schulen betrifft, so muß in manchen schon im 18. Jahrh. und selbst während der Napoleonischen Herrschaft die englische Sprache gelehrt worden sein, wenn man die große Anzahl von Grammatiken, Chrestomathieen, Wörterbüchern, überhaupt den ganzen damaligen Lehrapparat übersieht. Noltke und Ideler sagen in der 1802 erschienenen 2. Aufl. ihres Handbuchs der englischen Sprache: „Die 1. Ausgabe, welche im J. 1793 erschien, wurde nicht unvortheilhaft beurtheilt. Mehrere Schulmänner schenkten diesem Buche gleichfalls ihren Beifall und legten es bei dem Unterricht, den sie in der englischen Sprache ertheilten, zu Grunde.“ Arnolds engl. Grammatik erschien 1809 in der 12. Aufl., und Lloyd entschuldigt sich in der Vorrede zu seiner früher sehr verbreiteten Grammatik (1816), daß er die schon so große Zahl engl. Sprachlehren durch eine neue vermehre. Ganz konnte also das Studium des Englischen auch während der Fremdherrschaft nicht unterdrückt sein; es scheint aber, daß es im Norden, besonders in den großen Handelsstädten und in Hannover wegen seiner politischen Beziehungen zu England, mehr gepflegt wurde als im Süden.

Einen neuen Aufschwung bekam es, als Byron, Walter Scott, Bulwer, Marryat, Cooper, Washington Irving u. a. m. die Lesewelt zu begeistern anfingen. Zwar wurden uns ihre Werke zunächst nur in Uebersetzungen geboten, aber sie erregten gewiß bei vielen die Lust, sie auch in der Ursprache zu lesen.

Ein eigentliches Bedürfnis, englisch zu lernen, wurde in weiteren Kreisen hervorgerufen durch die massenhaften Auswanderungen nach Amerika, durch den Verkehr mit Engländern und Amerikanern, die uns von den Eisenbahnen und Dampfschiffen zahlreich und oft zu längerer Niederlassung zugeführt wurden; die Deutschen selbst fanden nun auch mehr Veranlassung und Erleichterung, zu wissenschaftlichen oder gewerblichen und technischen Zwecken Reisen nach England zu machen, und wohl wissend, daß man in einem fremden Lande, dessen Sprache man nicht kennt, nur mit halbem Gewinn reist, haben sich ohne Zweifel viele, wenn immer nur möglich, zuvor mit dem Englischen bekannt zu machen gesucht; es wurde nicht bloß eifrig privatim gelernt, sondern auch allmählich in vielen öffentlichen und Privatanstalten als Unterrichtsfach aufgenommen, wozu nun die zwei Hauptgründe, die bei der Einführung einer neuen Sprache in den Schulen maßgebend sind, vorhanden waren: weit verbreitetes Bedürfnis und Werthgehalt der Literatur. An den meisten Gymnasien, die ohnehin schon mit sprachlichem Lehrstoff reichlich gefättigt sind, konnte man dem Englischen nur die untergeordnete Stellung eines facultativen Nebenfaches mit wenigen Stunden, in Süddeutschland gewöhnlich 2, einräumen; Hannover, Oldenburg und wohl auch einige größere Handelsstädte zählen es zu den ordentlichen Lehrfächern. Die Schullehrerseminare, die in neuerer Zeit anfangen, auch eine fremde Sprache in ihren Lehrplan aufzunehmen, werden sich ebenfalls mit der facultativen Betheiligung ihrer Zöglinge an einem Unterrichtsgegenstand begnügen müssen, der zu ihrer Berufsbildung eigentlich in keiner notwendigen Beziehung steht und mehr als eine Art von Luxusartikel zu betrachten ist. Anders verhält es sich mit den vollständigen Oberrealschulen; für ihre Schüler hat die englische Sprache außer dem geistigen auch noch einen großen praktischen Werth; sie müssen sie deshalb neben dem Französischen als ordentliches Lehrfach aufnehmen; auch die Realschulen II. Ordnung sind, wenn sie sonst nur Eine fremde Sprache lehren, dazu verpflichtet, im Fall sie die Berechtigung erlangen wollen, Zeugnisse für den Dienst als einjährige Freiwillige auszustellen. Auch in höheren Töchterschulen hat das Englische Eingang gefunden; ob es hier als obligatorisches oder als facultatives Fach zu behandeln sei, wird von dem besonderen Charakter dieser Anstalten, von der socialen Stellung der Schülerinnen, von ihrem Bildungs- und Berufsziel abhängen. Aus dem bisher Gesagten ergibt sich, daß englischer Unterricht in den verschiedenartigsten Lehranstalten Schülern ertheilt wird, die sehr ungleich an Alter, an Vorkenntnissen und in Beziehung auf ihre Berufsbestimmung sind; daß er für die einen obligatorisch, für die andern bloß facultativ ist. Eine ebensoviele Verschiedenheit zeigt sich in Beziehung auf die Zeit, die ihm gewidmet wird: die Anzahl der darauf verwendeten Wochenstunden steigt von 2 bis 4, und an einigen Orten vielleicht auch höher; ebenso verschieden ist die Dauer der Lehrurse. Unter solchen Verhältnissen kann weder von einem einheitlichen Lehrgang, noch von einem gleichen Lehrziel die Rede sein, ebenso wenig als von der Gleichförmigkeit der Lehrbücher, die auch in der

That ganz den Umständen gemäß die größte Mannigfaltigkeit darbieten. Man sieht aber auch, welche große Verbreitung die englische Sprache in unserer Zeit gefunden hat. Man darf wohl sagen, daß gegenwärtig mehr Englisch als Französisch gelesen wird. Das Verhältnis beider Sprachen scheint sich, für den Augenblick wenigstens, umgekehrt zu haben, und nicht wenige Lehrer verlangen nun auch, daß dies in der Schule geschehen müsse; das Englische soll die erste, das Französische die zweite Stelle einnehmen oder nach Umständen ganz wegfallen. Wir glauben nicht, daß dies so leicht möglich, noch daß es das Richtige wäre. Neben voller Anerkennung eines wirklichen Bedürfnisses, Englisch zu lernen, muß man doch auch zugeben, daß es bei vielen Modesache ist, wie einst das Französische; die Mode ist aber wandelbar. Die Stellung des Französischen ist nicht nur durch ein langes Herkommen befestigt, sondern auch, wie uns dünkt, durch das constante geographische, politische und sociale Verhältnis Deutschlands zu Frankreich dauernd gesichert. Ueber den

Bildungswert der englischen Sprache für die Schulen ist es unnötig, viele Worte zu machen, wenn man den allgemeinen Satz zugiebt, daß die Erlernung jeder gebildeten Sprache selbst wieder ein vorzügliches Bildungsmittel ist. Man muß allerdings zugeben, daß es für den Schüler mehr Kraftanstrengung kostet, und darum auch den Geist mehr übt und bildet, sich die griechische, lateinische, ja selbst die französische Formenlehre anzueignen, als die englische. Indessen giebt es doch auch bei dieser in jeder Wortart Gelegenheit, Verstand und Gedächtnis zu üben, und die Erlernung der englischen Aussprache und Orthographie erfordert mehr Aufmerksamkeit, mehr Beharrlichkeit und sorgfältige Übung, als in anderen Schulsprachen. Was die Syntax betrifft, so wird jeder Sachverständige ohne Bedenken zugeben, daß z. B. der Gebrauch des Artikels, der Präpositionen und Conjunctionen, der Hilfszeitwörter, des Modus, die Rection der Zeitwörter, namentlich aber der Participien, die, nach J. Grimms Ausdruck, dem Satzbau „seine gedrängte Fuge“, Uebersichtlichkeit und kraftvolle Kürze geben, dem Schüler reichen Stoff zur Übung seines Verstandes geben. Bei den Uebersetzungen ins Deutsche wird er auf manches Satzgefüge stoßen, das ihm so viel Kopferbrechen verursacht, als im Griechischen oder Lateinischen; namentlich wird er seinen Scharfsinn an den vielen englischen Synonymen üben können. Blair führt in seinen Lectures on Rhetoric 30 Wörter auf, die den Affect des Zorns ausdrücken, ohne den ganzen Vorrath erschöpft zu haben. Bei den englischen Compositionen wird wohl kein Schüler sagen, er dürfe sich nicht besinnen, um die einzelnen Redetheile fehlerlos zu gebrauchen und zu stellen, die Zeit- und Modusverhältnisse richtig auszudrücken und den Zusammenhang der Sätze logisch und sprachlich correct darzustellen. Hat einer z. B. an, auch, bei, durch, unter zu übersetzen, so muß er oft das richtige Wort aus einer ganzen Reihe synonymen englischer Präpositionen mit Ueberlegung heraussuchen. Wenn die Umstände es gestatten, sich auf das englisch Sprechen einzulassen, so ist dies jedenfalls wieder eine Übung von nicht gering anzuschlagender geistiger Bedeutung. Schließlich glauben wir noch auf die reiche englische Literatur, die auch für die Jugend des Vortrefflichen so vieles enthält, hinweisen und bemerken zu dürfen, daß der Ausfall an geistiger Übung in der Formenlehre einigermaßen dadurch ausgeglichen wird, daß man das Lesen zusammenhängender Stücke viel früher anfangen kann, als z. B. bei den alten Sprachen.

Bildung der Lehrer der englischen Sprache. Wenn eine fremde Sprache anfängt, Unterrichtsgegenstand in den Schulen zu werden, so muß man sich zuerst oft ausländischer Lehrer bedienen, deren Muttersprache sie ist. Wenn sie diese grammatikalisch und literarisch gründlich verstehen, des Deutschen mächtig sind und sonst die erforderlichen Eigenschaften eines tüchtigen Lehrers haben, so könnte man ihnen, im Interesse der Sache, diesen Unterrichtszeitpunkt vorzugsweise überlassen. So verfährt man auch meistens in England und in Frankreich (nach einer nicht leichten Prüfung) in Beziehung auf die Lehrer fremder Sprachen. Allein häufig treffen die nothwendigen Voraussetzungen nicht zu, und wenn dies auch der Fall wäre, so ist die Mehrzahl unserer Anstalten zu klein, um einen Lehrer mit Englisch oder Französisch allein zu beschäftigen. Man ist daher gewöhnlich genöthigt, den Unterricht in modernen Sprachen Deutschen zu übertragen, bei denen es sich nun vor allem um eine gründliche Vorbildung handelt, und man darf es mit Vergnügen anerkennen, daß gegenwärtig

viel besser dafür gesorgt ist, als ehemals. Für die Erlernung des Englischen namentlich war vor 40—50 Jahren in unseren Schulen nicht viel oder nur mangelhafte Gelegenheit. Auf den Universitäten war es damals auch nicht viel besser. Man mußte sich mit Privatunterricht begnügen. Ein besonders günstiger Umstand war es, wenn der Lehramtsandidat auf einige Zeit nach Frankreich oder England gehen und sich in der Landessprache weiter ausbilden, sie namentlich sprechen lernen konnte. Kam er dann zurück, so durfte er hoffen, daß man ihm, nach einer ziemlich leichten Prüfung in derselben, neben irgend welchen anderen Lehrfächern auch den Unterricht des Französischen oder Englischen an dieser oder jener Schule übertrage. Von einem planmäßigen umfassenden wissenschaftlichen Studium war nicht die Rede. Nun aber sind die Verhältnisse ganz anders. Zunächst können die künftigen Lehramtsandidaten auf der Schule in beiden Sprachen einen soliden Grund legen. Dann haben sie auf der Universität, wo es jetzt auch Studierende der modernen Sprachen (gewöhnlich Deutsch, Englisch und Französisch) giebt, Gelegenheit, an der Hand wissenschaftlich gebildeter Männer, gelehrter Deutschen, geborner Franzosen und Engländer, ihre Studien in gründlicher und umfassender Weise fortzusetzen. Sie werden in die historische Grammatik, eigentlich die Seele der modernen Sprachwissenschaft, eingeführt und mit den Schriftwerken der verschiedenen Perioden bekannt gemacht; sie können Vorträge über Literaturgeschichte und über einzelne hervorragende Schriftsteller hören. Dazu kommen noch die höchst wichtigen Uebungen in den Seminaren, die nun fast auf allen Universitäten auch für die modernen Sprachen eingerichtet sind und worin diese mehr praktisch und schulmäßig behandelt werden. Die Grammatik wird tiefer begründet und vervollständigt; es werden einzelne Schriftsteller gelesen, wobei die Candidaten auch selbst interpretiren müssen; schriftliche Uebersetzungen von der einen Sprache in die andere und Aufsätze angefertigt, die von den Professoren corrigirt werden; da sie beim Unterricht in den fremden Sprachen sich dieser selbst so viel als möglich bedienen, so haben die Candidaten auch Gelegenheit, französisch und englisch Gesprochenes verstehen zu lernen. Wenn sie ihre Universitätszeit gewissenhaft benützen und das Privatstudium nicht vernachlässigen, das sich besonders auch auf eine ausgedehnte Lectüre der bedeutendsten Schriftsteller erstrecken muß, so wird ein drei- bis vierjähriges Universitätsstudium zur tüchtigen Vorbereitung auf die Prüfung für höhere Lehranstalten und für den Unterricht bis in die oberste Classe hinreichen. Bei derselben wird in Preußen nach einem Erlaß vom 12. Decbr. 1866 verlangt: „daß der englische Aufsatz eine gewisse Geläufigkeit und Sicherheit sowohl in Beziehung auf Eigenthümlichkeit des Ausdrucks, als auch auf die grammaticalischen Geetze der Sprache erkennen lasse. Die mündliche Prüfung ist darauf zu richten, ob der Candidat Sicherheit in der Grammatik und Metrik besitzt, ob er mit den hervorragendsten Erscheinungen der Literatur bekannt ist und einige Werke der bedeutendsten Schriftsteller, namentlich der classischen Periode, mit eingehendem Verständnis gelesen hat, auch sich mündlich in guter Aussprache correct und sicher auszudrücken weiß. Soweit es erforderlich ist, letzteres zu ermitteln, wird die Prüfung in englischer Sprache abgehalten. Kenntniß der geschichtlichen Entwicklung der Sprache ist wünschenswerth.“ Der Forderung in Beziehung auf das Sprechen wird der Candidat mit seinem Universitätsstudium allein in der Regel nicht Genüge leisten können. Dazu muß er entweder besondere Sprechstunden nehmen, oder, was viel sicherer und erfolgreicher ist, in das Mutterland der Sprache gehen und sie aus dem Munde des Volkes selbst erklingen hören. Viele, die glaubten, wohl vorbereitet dahin gekommen zu sein, werden sich erinnern, wie verdußt sie anfangs waren, als sie dieselbe zum erstenmale in der freien Unterhaltung der Gesellschaft, oder in der Kirche, im Parlament, in den Gerichtshöfen und im Theater von Eingeborenen sprechen hörten und oft nur sehr wenig oder gar nichts verstanden. Wie ganz anders lautete sie auf dem heimischen Boden, wo sie der natürliche Ausdruck des geistigen Lebens des Volkes ist, als in der Fremde, wo sie nur ein trockenes Lehrobject bildet und, fast widerwillig von dem Secirmesser des Sprachmeisters zergliedert, dem Schüler mundgerecht gemacht wird. Hier, in ihrer Heimat, tritt uns die Sprache in lebensvoller Gestalt entgegen, und wer sie nicht da vernommen hat, wird sich kaum eine richtige Vorstellung von ihrem ganzen Wesen bilden können. Der gut Vorbereitete findet sich auch bald zurecht und kann dann reichlich aus der frischen

Quelle schöpfen. Indem er die fremde Sprache überall sprechen hört, wird es ihm gelingen, nicht nur frühere Lücken und Mängel seines sprachlichen Wissens zu beseitigen, sondern auch rasche Fortschritte in der eigenen Anwendung derselben zu machen.

Da es bei den ökonomischen Verhältnissen der meisten Lehramtsandidaten selten möglich sein wird, auf längere Zeit den theuren Aufenthalt in England aus eigenen Mitteln zu bestreiten, so müssen sie versuchen, in irgend eine gebildete Familie oder in eine gute Erziehungsanstalt als Lehrer einzutreten. Wenn sie wählen können, so werden sie natürlich darauf sehen müssen, nicht an einen Ort zu kommen, wo die Aussprache ein zu starkes dialektisches Gepräge hat, doch darf man in dieser Beziehung auch nicht zu ängstlich sein; die Sprache der wirklich Gebildeten hat durch den Einfluß der Hauptstadt, deren Aussprache in der guten Gesellschaft für mustergültig gehalten wird, eine gewisse Gleichförmigkeit bekommen und wird jedenfalls allgemein verstanden. Vor zu grell hervortretenden dialektischen Eigenthümlichkeiten kann man sich mittels eines guten Aussprache-Wörterbuchs, wie z. B. das von Smart, hüten. Die Engländer selbst sind oft genöthigt, sich bei einem solchen Rathes zu erholen, weil die Aussprache vieler Wörter schwankend ist.

Wir haben bisher vorzugsweise Candidaten für das höhere Lehramt im Auge gehabt und stillschweigend die Kenntniss des Lateins*) vorausgesetzt, ohne welche weder die französische, noch die englische Sprache wissenschaftlich begriffen werden kann. Nun giebt es aber viele Lehrer und Lehrerinnen, die keine Universitätsstudien machen wollen oder können, und bei denen es sich bloß darum handelt, die fremde Sprache in ihrem gegenwärtigen Bestand sich so anzueignen, daß sie dieselbe Schüler lehren können, bei deren Unterricht keine tiefere und umfassendere Sprachkenntniss vorausgesetzt wird. Wenn der erhaltene Schulunterricht zur Vorbereitung auf das Lehramt nicht zureicht, oder wenn sie ihn nicht bekommen können, so sind sie natürlich auf das Privatstudium angewiesen. Für Anfänger ist die nächste Aufgabe, sich eine gute Aussprache anzueignen, und diese ist in erster Linie bei einem gebornen Engländer zu suchen, mit dem man auch die Grammatik und die damit verbundenen Uebungen durcharbeiten kann, wenn er genügend deutsch versteht; sonst ist ein deutscher Lehrer vorzuziehen, besonders für Personen, die noch keine genügende sprachliche Vorbildung haben. Im übrigen muß der Privatfleiß das Meiste thun, namentlich in Betreff der Lectüre. Wenn einige Sicherheit in der Aussprache erlangt ist und die Hauptstücke der Formenlehre durchgearbeitet worden sind, so können ältere Leute, die sich auf eine Prüfung vorbereiten, mit Hülfe eines die Aussprache bezeichnenden Wörterbuchs sich schon an die selbständige Lectüre eines leichten englischen Schriftstellers wagen. Ueber besondere Schwierigkeiten kann der Privatunterricht, den wir uns so lange als möglich nebenher gehend denken, hinüberhelfen. Das Lesen muß aber mit aller Sorgfalt betrieben werden; unbekannte Wörter und Redensarten, deren es im Anfange nur zu viele geben wird, müssen aufgeschrieben und auswendig gelernt werden; auch die Uebersetzungen sollte man nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich machen, um sie später wieder ins Englische übertragen zu können. Kleinere Abschnitte kann man auch bald auswendig lernen und für sich oder vor einem Lehrer laut hersagen. Setzt man die Lectüre auf diese Weise consequent fort, so wird man bald seinen Schatz an Wörtern und Redensarten vermehrt sehen, und dann auch wagen können, leichte ursprünglich deutsch geschriebene Stücke ins Englische zu übersetzen. Man wähle aber zuerst womöglich solche, für welche schon eine gute englische gedruckte oder geschriebene Uebersetzung vorhanden ist, um dann die eigene damit vergleichen und darnach corrigiren zu können. Von Zeit zu Zeit wiederholt man die Uebersetzung derselben Stücke, bis man im Stande ist, sie fehlerlos zu machen. Dabei wird man in zweifelhaften Fällen immer auf die Grammatik zurückgreifen müssen, so daß diese stets eingeübt und immer fester eingeprägt wird. Ist man so weit vorgeschritten, daß an eine Ausbildung im Stil gedacht werden kann, so läßt sich auch hierin

*) Um die Maturitätsprüfung zu bestehen, muß der Lehramtsandidat auch Griechisch können, wenn er die Universität nicht als bloßer Hospes besuchen will, was ihn zwar nicht hindert gründliche Studien zu machen, aber ihn doch mancher Vorrechte eines ordentlichen Studenten verlustig macht.

vieles allein erreichen, wenn man das bekannte Verfahren Benjamin Franklins nachahmt. Man nimmt einen möglichst abgerundeten Abschnitt aus einem englischen Werke, geht ihn sorgfältig durch, indem man die Hauptgedanken, ihren logischen Zusammenhang, ihre Begründung und Entwicklung aufsucht und das Wichtigste notirt. Nach einiger Zeit schreibt man das ganze Stück nach dem ausgezogenen Schema aus dem Gedächtnis nieder und vergleicht die Arbeit mit dem Buch, indem man etwaige Fehler darnach corrigirt. Der Versuch wird zu verschiedenen Zeiten wiederholt, bis er zur Zufriedenheit ausfällt. Diese Uebungen alle haben nur den Nachtheil, daß der Lernende in zu großer Abhängigkeit vom Original steht und zu glauben geneigt ist, Abweichungen davon seien an sich schon Fehler; wenigstens wird er oft im Zweifel darüber sein. Hier nun muß wieder ein kundiger Lehrer die nöthige Aufklärung geben. Ist es möglich, daß sich zwei oder mehrere zu solchen Privatstudien vereinigen, so können sie noch eine ganze Reihe schulmäßiger Uebungen gemeinsam vornehmen und eine Art von wechselseitigem Unterricht einführen. Sie können einander die schriftlichen Arbeiten corrigiren, gemeinschaftliche mündliche Uebersetzungen von der einen Sprache in die andere machen; oder liest der eine etwas Englisches oder Deutsches vor und die andern übersetzen es nach dem Gehör; sie können leichte Dramen in Rollen vertheilt lesen, einander etwas englisch erzählen, sich im Sprechen üben u. s. f. Die Lectüre wird allmählich auf die englischen Classiker ausgedehnt, indem man von einigen ganze Werke, von andern nur einzelne Proben liest, wie sie z. B. in dem Handbuch der englischen Nationalliteratur von Herrig, in den Charakterbildern aus der englischen Literatur von Männel, Bandow u. a. m. zu finden sind. Man kann also durch Privatstudium sehr viel erreichen, in Verbindung mit dem nöthigen Privatunterricht, wenn keine Gelegenheit vorhanden ist, eine öffentliche Anstalt zu benutzen. Auf dem angedeuteten Wege mag es Lehrern und Lehrerinnen gelingen, die in Preußen gestellten Anforderungen bei der Prüfung auf ein Lehramt für Mittelschulen und höhere Töchterschulen zu erfüllen. Von den Lehrern wird verlangt: Kenntniss der Formenlehre und der Syntax und die Fertigkeit, einen leichten poetischen Abschnitt aus dem Englischen ins Deutsche richtig zu übersetzen. Allgemeine Kenntniss der Geschichte der englischen Nationalliteratur, der Lebensgeschichte und der Hauptwerke der bedeutendsten Dichter. Von den Lehrerinnen: „Correcte Aussprache, Kenntniss der Grammatik und Sicherheit in der Anwendung derselben; die Fähigkeit, die in höheren Mädchenschulen eingeführten Schriftsteller ohne Vorbereitung zu übersetzen, und leichte Stoffe im wesentlichen richtig, sowohl mündlich wie schriftlich, darzustellen; allgemeine Kenntniss der Literaturgeschichte.“

Es mag auffallend erscheinen, daß zwar bei den Lehrerinnen, aber nicht bei den Lehrern correcte Aussprache gefordert wird; als selbstverständlich könnte man sie eher bei den Frauen annehmen, da sie bei ihrem geschmeidigeren und in der Regel auch geübteren Organe im Durchschnitt wohl eine bessere Aussprache haben als die Männer.

Methodik. Wir haben die Bildung der Lehrer der Besprechung der Methode vorangestellt, weil wir sie für wichtiger halten als diese. Ein tüchtiger Lehrer wird sich entweder die für ihn und seine Schüler passendste Methode selbst bilden, oder, wenn er das nicht will, doch fähig sein, die beste unter den vorhandenen auszuwählen, ja, er wird sogar mit einer weniger guten mehr leisten, als ein untüchtiger mit der besten. Wenn man oft die Vortrefflichkeit einer Methode durch die damit erzielten Erfolge beweisen hört, so wird man bei näherer Prüfung nicht selten finden, daß dieselben mehr das Verdienst des Lehrers als der Methode sind. Die alten lateinischen Präceptoren haben sich meistens nicht viel mit Methodik beschäftigt, und doch oft vortreffliche Resultate erzielt, vor allem: sicheres Wissen und Können. Die Wichtigkeit und der Werth der Methode für den Unterricht soll damit nicht herabgesetzt werden; nur gegen den Anspruch auf die allein seligmachende Kraft dieser oder jener Unterrichtsweise möchten wir uns erklären. Bei näherer Untersuchung wird man finden, daß eben jede neben gewissen Vorzügen auch ihre besonderen Mängel und Gebrechen hat. Nehmen wir beispielsweise die analytische Methode. Ihr liegt der Gedanke zu Grunde, daß der Schüler die fremde Sprache lernen soll, wie ein Kind seine Muttersprache, d. h. wie dieses in ganzen Sätzen zu sich und um sich her sprechen hört, die es dann allmählich zergliedern lernt, so müsse man auch bei jenem vom ganzen Satze ausgehen. Aber wie

ungleich ist die Stellung beider zu ihrer Aufgabe! Das Kind hört den ganzen Tag in seiner Muttersprache reden und hat in den ersten Lebensjahren eigentlich nichts anderes zu thun als sprechen zu lernen, während der fremde Sprachschüler seiner Aufgabe nur ein paar Stunden in der Woche widmen kann, wo er zunächst nicht die lebendige Rede vernimmt, sondern nur den todtten Buchstaben vor sich hat. Es wird ihm also ein fertiges Sprachstück vorgelegt; das muß er lesen, übersetzen und grammatikalisch analysiren. Der Schüler steht also ohne alle Vorbereitung der ganzen Sprachaufgabe gegenüber und das ist doch des Guten zu viel auf einmal; er kann auf diese Weise allerdings zur selbständigen Beobachtung geführt werden, was übrigens bei jeder vernünftigen Methode geschehen muß; allein die meisten Jüde hat wenigstens im Anfang der Lehrer selbst zu machen, und wie viel Zeit würde bei consequenter Durchführung der Methode dazu gehören, die ganze Formenlehre oder auch nur die Conjugation eines einzigen Verbums auf analytischem Wege herzustellen! Man sagt nun freilich, sprachlich nicht gebildete Arbeiter befinden sich in einem Lande mit fremder Sprache in ganz ähnlicher Stellung wie der analytische Schüler und lernen sie schließlich eben durchs Analysiren. Allein man übersteht dabei, daß solche Personen gewöhnlich in einem höheren Alter stehen, daß sie die fremde Sprache fortwährend um sich her vernehmen können und daß ihnen die Noth als wirksame Lehrmeisterin zur Seite steht. Auch darf man nicht außer Acht lassen, daß das Endresultat solchen Lernens häufig kein glänzendes ist. Wir haben Deutsche, Schüler dieser praktischen analytischen Methode, gesprochen, die Jahre lang in Frankreich oder in Amerika waren und fast keinen einzigen Satz fehlerfrei bilden konnten.

Die genetische oder seltsam so genannte calculirende Methode ist eigentlich das Gegentheil der vorigen. Sie zerlegt den ganzen Lehrstoff in eine Reihe einzelner vom Leichten zum Schwereren fortschreitender Theile, bei deren Bildung man mehr das lernende Subject, als das zu lehrende Object im Auge hat. Bei dieser Anordnung muß oft Zusammengehöriges zerrissen, Fremdartiges zusammengestellt und der Ueberblick über einzelne Partien, wie über das Ganze, erschwert werden. Und welchen Gewinn soll es zumal für ältere Schüler haben, wenn sie z. B. von einem Verbum hier das Präsens, dort das Imperfectum und an einem andern Ort wieder die übrigen Zeiten lernen und einüben sollen, statt das ganze Schema der Conjugation, die ja im Englischen so einfach ist, sich auf einmal anzueignen. Für das Alter, in welchem unsere Gymnasial- und Realschüler gewöhnlich die englische Sprache anfangen, halten wir die synthetische Methode für die geeignetste. Sie behandelt in der Formenlehre einen Redetheil nach dem andern, wobei sie aber nicht an die herkömmliche Aufeinanderfolge gebunden ist; die Conjugation der Hilfszeitwörter und des regelmäßigen Verbums z. B. kann der Declination des Hauptworts vorausgehen oder unmittelbar folgen, um freiere Hand in der Satzbildung zu haben. In der Syntax wird der Gebrauch der einzelnen Wortarten und -formen nachgewiesen sowohl im einfachen, als im zusammengesetzten Satz; diese Anordnung hat den Vorzug, daß sie dem Schüler eine wünschenswerthe Uebersicht über die Verwendbarkeit der einzelnen Redetheile gewährt. Uebrigens widerstrebt es der synthetischen Methode nicht, die Lehre vom zusammengesetzten Satze auf das logische Verhältnis der Nebensätze zu gründen.

Bei der Verschiedenheit des Alters, in welchem die Schüler das Englische anfangen, der Vorkenntnisse, die sie mitbringen, der Stellung, welche dieses Fach in der Schule einnimmt (obligatorisch oder facultativ) und namentlich auch der Zeit, welche darauf verwendet wird, läßt sich keine allgemeine gleichförmige Methode aufstellen, und die Lehrer werden oft genöthigt sein, auch diejenige, für welche sie sich entschieden haben, den verschiedenen Verhältnissen gemäß abzuändern. Die Methode, die wir nun in Kürze skizziren wollen, macht deshalb nicht auf Allgemeingiltigkeit Anspruch; wir setzen dabei 14jährige Gymnasiasten voraus, die also schon mit 3 Sprachen bekannt sind, facultative Btheiligung am Unterricht, also auch eine kleinere Schülerzahl, eine wöchentliche Unterrichtszeit von 2 Stunden und einen 2jährigen Kurs, also im ganzen ungünstige Verhältnisse. Als Lehrziel denken wir uns: richtige Aussprache, Sicherheit in der Formenlehre, Kenntniß des Wichtigsten aus der Syntax und die Fähigkeit, die weniger schwierigen Stücke des eingeführten Lesebuchs zu übersetzen, und leichte deutsche Themen ohne grobe Fehler ins Englische zu übertragen.

Die Aussprache kann auf dreierlei Art gelehrt werden: durch bloßes Vor- und Nachlesen kleinerer Portionen eines englischen Lesestücks, ohne sich auf Regeln besonders einzulassen; dieser rein empirische Weg ist lang und giebt keine Sicherheit. Oder dadurch, daß man erst sämtliche Laut- und Accentregeln durchgeht sammt ihren zahlreichen Ausnahmen und dann erst zu ihrer Anwendung schreitet. Dieses rein theoretische Verfahren muß für die Schüler langweilig sein, und da man ihnen unmöglich zumuthen kann, die Masse von Regeln auswendig zu lernen, von sehr zweifelhaftem Erfolg. Wir schlagen daher eine dritte Methode vor, in welcher sich die beiden vorhergehenden bis auf einen gewissen Grad vereinigen. Vor allem müssen wir uns gegen eine besondere Lautbezeichnung erklären, sei es durch Zahlen, Accente oder eine Darstellung in ganzen Wörtern. Sie ist eine Krücke, welche das eigene Gehörlernen unnötig hinausschiebt und den Druck erschwert und entstellt, wie namentlich in dem Lehrbuch von Fölsing. Ganz ohne Ausspracheregeln darf der Schüler nicht bleiben; sie geben ihm für den Anfang sichere Anhaltspuncte, bis er sie durch fortgesetzte Übung sich so angeeignet hat, daß er ihrer nicht mehr bedarf. Man nimmt natürlich nur die wichtigsten und nicht alle auf einmal vor, sondern in kleineren Portionen. In den ersten Lectionen wird die Aussprache der langen und kurzen Vocale vorgenommen. Der Lehrer spricht die Musterwörter langsam und deutlich vor und läßt sie von dem Schüler nachsprechen, bis er damit zufrieden sein kann. Sollten schwierigere Laute auf die ersten Versuche nicht gelingen, so darf man den Schüler nicht zu lange damit hinhalten; er weiß sonst am Ende gar nicht mehr, wo er eigentlich fehlt; man muß eben von Zeit zu Zeit darauf zurückkommen, bis das Organ sich zur Hervorbringung des fremdartigen Lautes eingerichtet hat. Die Musterwörter werden mit der Uebersetzung geschrieben; man fragt sie wiederholt ab, bis sich Laut- und Wortbild sammt der Bedeutung dem Gedächtnis fest eingeprägt haben. Ist dieses Pensum fertig, das man durchs Dictiren ähnlich lautender Wörter beliebig ausdehnen kann, so wird nur noch eine halbe Stunde in der vorigen Weise auf die Ausspracheregeln verwendet; in der andern nimmt man sofort die Conjugation der Hilfszeitwörter und des regelmäßigen Verbums vor. In Betreff der Aussprache giebt es dabei keine besonderen Schwierigkeiten, nur das th und etwa noch das w sind besonders zu berücksichtigen. Der Lehrer spricht dann das Präens langsam vor und die Schüler wiederholen es, bis die Aussprache befriedigend ist; dann schreiben sie es wieder mit der Uebersetzung und zwar in den vier verschiedenen Formen: bejahend, fragend, verneinend und fragend und verneinend. Indem man von den schon bekannten Substantiven die geeigneten als Objecte zu dem Verbum setzen läßt, so kann man jetzt schon eine größere Mannigfaltigkeit von Übungen mündlich und schriftlich anstellen; die übrigen Zeiten werden ähnlich behandelt. Diese Arbeit geht parallel mit den Ausspracheregeln und wenn diese abgemacht sind, wird man ungefähr auch mit dem regelmäßigen Verbum zu Ende sein. Von da an wird je eine Stunde auf die Formenlehre und die andere auf die Lectüre leichter englischer Stücke verwendet. In der ersteren wird nun nach der eingeführten Grammatik ein Redetheil nach dem andern mit den englischen Muster- und deutschen Übungssätzen mündlich und schriftlich durchgearbeitet. Die Hauptsache dabei ist, daß der Schüler die nöthige Sicherheit und Festigkeit erlange, die durch öftere Wiederholung erzielt wird; aber auch auf eine gewisse Freiheit in der Anwendung des gewonnenen Sprachstoffes hat man zu sehen, die dadurch angestrebt wird, daß man die gegebenen Sätze in alle möglichen, dem Schüler schon bekannten Formen, theils schriftlich, theils mündlich, umwandeln läßt. Dadurch kommt Leben in den Unterricht; die Schüler werden immer in Thätigkeit erhalten, sie kommen aus sich heraus und lernen über ihr erlangtes Wissen mit Freiheit verfügen. Durch solche vielfältige Übungen wird auch das erreicht, daß die Schüler die meisten fremden Wörter in der Unterrichtsstunde selbst dem Gedächtnis fest einprägen und zu Hause nicht viel mit Memoriren in Anspruch genommen werden; wenn sie das einsehen, so werden sie während der Lection um so aufmerksamer sein.

Was die Lectüre betrifft, so muß der Lehrer natürlich jeden Satz, bevor er übersetzt wird, den Schülern vorlesen und dann erst von diesen nachlesen lassen. Auch beim Uebersetzen wird man es anfangs so halten müssen; man verweilt bei jedem Stück, bis es geläufig gelesen und übersetzt werden kann. Da es sich längere Zeit hauptsächlich darum handelt, daß die Schüler richtig aussprechen lernen, so wird man darauf Be-

dacht nehmen müssen, daß sie möglichst viel lesen. Zu den Uebungen, die man mit der Lectüre zu verbinden pflegt, und die auch oben unter dem Privatstudium der Lehramts-candidaten erwähnt worden sind, wird im ganzen nicht viel Zeit übrig bleiben; sie werden hauptsächlich der Grammatik zuzuweisen sein.

Der 2. Curfus ist für die Syntax und die Fortsetzung der Lectüre bestimmt. Die englische Satzlehre ist bei weitem nicht so einfach als die Formenlehre. Bei der Knappheit der zugemessenen Zeit wird man hauptsächlich die Abweichungen vom deutschen Sprachgebrauch, deren es so viele giebt, berücksichtigen müssen. Im einfachen Satz z. B. die verschiedene Wortfolge, den Gebrauch der Artikel, der Fürwörter, der Adjective bei den Zeitwörtern sein, scheinen, der Hilfsverba I shall, will, may, can, must, ought und die Umschreibung ihrer fehlenden Formen; man kann im Englischen nicht wörtlich übersetzen: ich habe es thun können, ihr habt es nicht thun wollen u. dgl. m.; den verschiedenen Gebrauch des Imperfectums und Perfectums, die Rection der gewöhnlichsten Zeitwörter. In dem zusammengesetzten Satz wird besonders hervorzuheben sein: der Gebrauch des seltenen Coniunctivs und seine Umschreibung durch Hilfszeitwörter, die Zeitfolge in den Nebensätzen, die Construction des Accusativs mit dem Infinitiv bei den Zeitwörtern des Sagens, Wollens, Wünschens u. s. f.; namentlich aber der vielfache Gebrauch des Particips und seine Verwendung zur Abkürzung von Nebensätzen. Vieles aber, was man in der Grammatik übergehen muß, kann bei der Lectüre bemerkt oder auf jene verwiesen werden.

Die Lectüre wird in der oben angegebenen Weise auch im 2. Jahre fortgesetzt; wenn der Lesestoff der Grammatik hiezu nicht ausreicht, so muß man zu einer leichteren Chrestomathie übergehen. Es ist indessen wünschenswerth, daß man bei einem nur 2jährigen Curs den ganzen Unterrichtsstoff in einem Buch beisammen habe, wie z. B. in der Grammatik von Petersen, die sich auch dadurch auszeichnet, daß sie den Schüler nicht mit so vielen inhaltslosen Uebungssätzen überschüttet, die ihn langweilen und zur Gedankenlosigkeit führen müssen. Außer den schriftlichen Uebungen, zu welchen die Grammatik den Stoff giebt, müssen im 2. Curs auch von Zeit zu Zeit englische Compositionen von dem Schüler zu Hause gemacht werden. Als Vorbereitung darauf kann man zuerst Retroversionen von deutschen Uebersetzungen aus dem Englischen nehmen, und dann zu leichten ursprünglichen deutschen Themen übergehen.

Für günstigere Verhältnisse, als wir vorausgesetzt haben, kann der eben skizzirte Lehrgang leicht weiter ausgedehnt werden. Man kann die Grammatik eingehender und umfassender behandeln, namentlich die Wortbildungslehre, für die Lectüre von Gedichten und versificirten Dramen das Nothwendige aus der Prosodie aufnehmen; bei ältern Schülern von Gelehrtenanstalten wird man auch mehr auf die Resultate der historischen und vergleichenden Sprachforschung Rücksicht nehmen können. Auch für die englischen Compositionen bekommt man mehr Raum und kann schwierigere Stoffe dazu verwenden. Auf der obersten Stufe eines mehrjährigen Curses wird es sogar möglich sein, eigene englische Aufsätze machen zu lassen, seien es nun kleinere Erzählungen, Berichte über Selbsterlebtes und Gelesenes, oder kurze Ausführungen eines in dem Sprachkreis der Schüler gelegenen Themas. Der Hauptgewinn wird aber auf die Lectüre fallen. Mit dem 3. Curs wird man die Chrestomathie verlassen und zu ganzen englischen Werken übergehen können, indem man allmählich von leichteren Erzählungen von Walter Scott, Washington Irving, Dickens aufsteigt zu den Schriften von Macaulay, Byron, Milton (wenigstens in auserlesenen Gesängen seines Paradise lost) und endlich zu Shakespeare, dem sehnlichstigen Ziel so vieler Gebildeten, die oft allein ihm zu lieb das Studium der englischen Sprache anfangen.

Das Sprechlernen einer fremden Sprache wie die englische hat nicht nur einen großen praktischen Werth in unserer Zeit, sondern ist auch für die Schüler eine sehr gute geistige Uebung besonderer Art. Nun spricht sich die Erfahrung im allgemeinen nicht ermunternd darüber aus. Wir erlauben uns aber doch die Frage, ob bei günstigen Verhältnissen, d. h. bei größerer Stunden- und kleinerer Schülerzahl, bei länger dauernden Cursen und, was eigentlich die Hauptsache ist, wenn der Lehrer selbst die nöthige Sicherheit und Gewandtheit im Gebrauch der mündlichen Sprache besitzt, nicht doch bessere Resultate erzielt werden könnten. Die Schüler selbst haben in der Regel eine große Freude, wenn es ihnen gelungen ist, etwas in der fremden Sprache richtig zu

sprechen, namentlich wenn sie sich einmal mit einem Eingebornen haben verständigen können. Als Vorbereitung aufs Sprechen kann man die Lectüre leichter englischer Dramen, die mündliche Uebersetzung deutscher ins Englische, die zusammenfassende Wiedergabe von Gelesenem, kleinere Berichte und Erzählungen u. s. w. in englischer Sprache ansehen. Auch kann der Lehrer während des Unterrichts vieles englisch abfragen und beantworten lassen. Ganz möchten wir daher die Sprechversuche, soweit die Umstände solche gestatten, nicht beseitigt wissen.

Literarische Notizen. Allgemeine Werke. Herrig, Archiv für das Studium der neueren Sprachen. B. Schmitz, die neuesten Fortschritte der französisch-englischen Philologie, zeitweise in Heften erscheinend. Beide Zeitschriften sehr zu empfehlen.

Wörterbücher: Noah Webster, American Dictionary of the English Language; Walker, Pronouncing Dictionary, umgearbeitet von Smart; James Knowles, Pronouncing Dictionary (ein Gegner Walkers); für ein systematisches Studium der englischen Aussprache sind die gründlichen Arbeiten Dr. Voigtmanns zu empfehlen. Deutsch geschriebene größere von J. G. Flügel, Grieb, Thieme (das neue vollständige kritische), N. J. Lucas; kleinere von Odell Ewell, Feller, Flügel, Kalschmidt; synonymische von Crabb (engl.), Graham (engl.), Melford, Zimmermann.

Grammatiken: Ahn, Badow, Baskerville, Crüger, van Dalen, Fölsing, Gantter, Gaspey (revidirt von Otto), Gesenius, Plate, Schmitz, Schottky, Wiedmayer, Zimmermann.

Lesebücher: Ahn, Baskerville, Crüger, Gantter, Herrig, Adolphine Töppe und Henriette Waldbach. Für Mädchenschulen: Golden deeds von Miß Yonge und Early lessons von Miß Edgeworth; Ritter, Lesebuch für höhere Töchterschulen. Ganze englische Werke: Walter Scott, Tales of a Grandfather; Irving, Alhambra Tales; Dickens, A Christmas Carol in Prose and The Cricket on the hearth; die beiden Essays über Lord Clive und Warren Hastings, für die Schule von D. Jäger herausgegeben; Walter Scott, The Lady of the Lake; Byron, The Prisoner of Chillon. Shakespeare'sche Dramen, für die Schule herausgegeben von E. Schmid, eine Sammlung englischer Dramen von Köhler und Seitz in Feyer; R. Badow, Auswahl englischer Gedichte. Für die obersten Classen ist reicher Lesestoff vorhanden, wenn für die Schule geeignete Ausgaben, namentlich in angemessenem Umfang, zu bekommen sind.

Uebungsbücher zum Uebersetzen vom Englischen ins Deutsche: Behn-Eschenburg, Herrig, Callin, Zimmermann.

Vocabularien und Dialoge: Benede, English Vocabulary and English Pronunciation; J. Vaneš, Systematical Vocabulary and Guide of English Conversation; John Laycock, New Dialogues; W. H. Crump, English as it is spoken; Herrig und Hamilton, englisch-deutsche Dialoge.

Briefsammlungen von Williams, Gantter, Skelton.

Literaturgeschichte: Gättschenberger, Geschichte der englischen Dichtkunst nebst einer Skizze der wissenschaftlichen Literatur Englands; A. Büchner, Geschichte der englischen Poesie von der Mitte des 14. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts; Scherr, Geschichte der englischen Literatur; van Dalen, Grundriß der Geschichte der englischen Literatur; W. Chambers, Cyclopaedia of English Literature; G. L. Craik, A Compendious History of English Literature and of English Language; W. F. Collier, A History of English Literature in a Series of Biographical Sketches.

Dr. Wildermuth.

Französische Sprache.

I. Aus der Geschichte des französischen Sprachunterrichts in Deutschland.

In unserer neueren Zeitgeschichte hat es schon einigemal Abschnitte nationaler Aufregung und patriotischer Entrüstung gegeben, entstanden durch aufrichtige Selbstschau und ehrliche Einker der deutschen Volkes bei sich selbst. Da durchdrang uns wieder völlig das Gefühl der eigenen Stammesart und das Bewußtsein des germanischen Eigenwerthes. Wir zürnten über unsere verblendete Hingabe an das Ausland, über unsere Lobpreisung des Wälschen, über unsere Misachtung der eigenen nationalen Güter, und erklärten schließlich besonders alles französische Wesen in die Acht. So geschah es z. B. gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts. „Welche Nation ist sittlich so

leichtfertig wie diese französische!" hieß es im Munde ernster deutscher Männer; „wer misachtet so sehr wie sie alles Ehrwürdige und Heilige! wer neigt so zu kecker Revolution und staatlichem Umsturz!“ Und wie die ganze Nation wenig taugt, führen die Freunde idealer Bildung und deutscher Erziehung fort, so hat auch ihre Sprache, als der geistige Abdruck ihres Gesamtwesens, wenig Tugend. Ist denn das Französische von Hause aus etwas anderes als ein zerrüttetes, ein verdorbenes Latein? Ist die französische Prosa mehr als eine schöne Phrase? entbehrt sie nicht bei aller „Politesse der Wendungen“ der Wahrheit der Empfindung? Und wie schmerzlich haben vollends ihre Dichter uns das classische Alterthum gefälscht! Warum also zu den Franzosen in die Schule gehen? warum französisch treiben? Oder soll etwa die Sprache und die Literatur „der Galanterie und der Courtoisie“ die Bedürfnisse des deutschen Geistes und Gemüths befriedigen? Unmöglich, und so oft wirs auch seither den Franzosen nachgemacht in Witz und Geschmack, so wars zum unsrem Verderben. So werden uns auch ins künftige die französischen Studien wenig Segen bringen.“ Diese patriotischen Stimmen der neunziger Jahre verhallten nicht wirkungslos; ihre Rufe warteten nicht vergeblich vor dem einflußreichen Wesen des Nachbars, vor seiner Sprache und Literatur. Sie weckten bei allen gebildeten Deutschen das eingeschlafene nationale Gefühl, so daß wir uns selber wieder fanden und allerlei verachtenswerthe und verderbliche Nachäfferei französischen Wesens und Unwesens ablegten oder wenigstens mit Ernst abzulegen suchten. Besonders auch gegen die beschämende Begünstigung der französischen Conversation an den Höfen und in den Kreisen der Adelligen kehrte man sich, und es war nur folgerichtig gehandelt, daß man auch den Unterricht im Französischen tilgte, wenn er etwa da oder dort in den Schulanstalten getrieben worden war.

Diese strengpatriotische, fast teutonische Strömung hielt indes nicht sehr lange an; schon noch einem Jahrzehent oder wenig mehr, zur Zeit der eigentlichen Gewalt Herrschaft Napoleons über Deutschland schlug sie theilweise ins Gegentheil um, erschien wenigstens wieder im Leben und in der Schule.

Nach unsern erhebenden Freiheitskriegen allerdings wurde das französische Wesen mitsammt dem Studium der Sprache aufs neue geächtet; jenes als ein Gift für unsere sittlichen Grundsätze und die ganze gesunde nationale Bildung, dieses als ein schnöder Abfall von der altclassischen Geistescultur und von allen idealen Interessen. — Diese zweite Verbannung war von etwas längerer Dauer. Gleichwohl trachtete man schon 1823, trotz Kohlrausch und Beneke, dem Unterricht im Französischen wiederum eine Thüre zu öffnen, und der Mann, der das wollte, war Spilleke in Berlin. Was trieb ihn dazu? Der Schulmann bekannte, das Französische sei „mit unseren äußeren Verhältnissen zu mannigfach verwachsen.“ So zog im Jahr 1831 der französische Unterricht in der That von neuem in unsere Lehranstalten ein, bald wurde er an manchen Orten obligatorisch und 1834 erschien er sogar in der preußischen Maturitätsprüfungsordnung. Warum, so muß man fragen, wurde beidemal das Französische doch wieder aufgenommen? War deutscherseits alle vaterländische Gesinnung gewichen oder hatte sich französischerseits der Charakter der Sprache und der Geist der Nation gebessert? Weder das eine noch das andere; die gegebene geographische Lage und die vorhandene germanische Eigenart brachten dies zu wege. Kann sich doch kein Volk der Welt ohne Nachtheil über die mancherlei Verhältnisse und Beziehungen hinwegsetzen, welche aus seiner örtlichen Lage inmitten von Nachbarvölkern sich mit Nothwendigkeit ergeben. So konnten und können auch wir Deutsche uns als Volk der vorhandenen Sachlage mit all ihren Einflüssen und Einwirkungen unmöglich entziehen. Nach derselben sind aber die Franzosen unsere nächsten Nachbarn, und wenn leider auch keine „getreuen“, so doch unsere „interessantesten“. Unmittelbar neben ihnen müssen wir leben und mit ihnen führen uns seit Menschengedenken tausenderlei Geschäfte und die vielfachsten Beziehungen zusammen. Mit ihrem Geistesleben in Kunst und Wissenschaft hat sich das unsere von jeher aufs vielfachste berührt und ihre reiche Literatur war seit Jahrhunderten ein starker Magnet für den deutschen Geist. Dieser Verkehr vornehmlich hat in unsrem Gefühl stets tiefe Eindrücke hervorgerufen, besonders aber unserer Einsicht immer wieder nahe gelegt, daß für unsere nationale Eigenart beim französischen Nachbar manches gefunden wer-

den könnte, was uns fehlt und doch eine Tugend oder ein Lob ist. Wir sahen dort z. B. von jeher eine Gewandtheit im Reden und Beweglichkeit im Thun sich offenbaren, einen feinen, die Sinne bestechenden Geschmack, das Talent anmuthiger Formbehandlung und Darstellungskunst und zwar in allen Stoffen und auf allen Gebieten, sogar in dem der wissenschaftlichen wie der schönen Literatur. Wie ganz Europa gaben auch wir uns dem unwiderstehlichen Reize meistens gefangen und strebten darnach, mit Aneignung dieser Vorzüge, bei gehöriger Vorsicht, eine heilsame Ergänzung unseres eigenen Wesens zu erzielen. Dies die Gründe, welche die französische Sprache, das Mittel zum äußeren und geistigen internationalen Verkehr, bei uns immer wieder in Aufnahme und in die Schule brachten. Und dem Letzteren konnten endlich auch die Männer der ausgesprochensten nationalen Gesinnung ruhiger zusehen. Hatte man doch bei reiflicherer Erwägung an manchen Orten schon die tröstliche Erfahrung gemacht, daß der französische Unterricht an sich durchaus nicht die bösen Folgen für unsere Jugend haben müsse, vor welchen den Patrioten und patriotischen Schulmännern so bange gewesen war. Man konnte sehen, daß mit französischer Grammatik und Schullectüre nicht auch der Geist leichtfertiger Anschauungsweise und frivoler Willensrichtung in das Jugendgemüth, und durch das französische Studium nicht ein Gift in den gesunden Körper des deutschen Bürgerthums einziehen müsse. Aber auch der Blick auf unsere Lateinschulen und deren Wirksamkeit hatte die nationalen Bedenken beschwichtigt. Trieben diese doch die altclassischen Studien eifrig und im ausgedehntesten Maße, und gleichwohl waren bis zur Stunde weder Römer noch Griechen daraus hervorgegangen. Warum also befürchten, daß der so bescheidene Umfang französischer Studien eine fremdartige Geistesrichtung und undeutsche Gesinnung erzeugen und so unserem nationalen Bestande zur Gefahr werden müsse? — Aber auch der Schrecken vor einer grundstürzenden Umgestaltung unseres gesammten deutschen Unterrichtswesens war mehr und mehr am Verschwinden. Statt dessen stellte sich das Bestreben ein, der nirgends mehr zu umgehenden französischen Schulfrage gründlich ins Angesicht zu schauen. Es kam zu umfassenderem Untersuchen und ruhigerem Prüfen, von da zum gerechteren Beurtheilen und zuletzt zu einer richtigeren Schätzung des Objects an sich und dessen, was die Schule damit erreichen sollte. So erkannten nun in den vierziger Jahren die Mehrzahl der Schulmänner und Schulleitungen, und damit stimmten die Familien- und die Geschäftskreise überein, daß es sich beim Französischen um eine Mitgabe fürs Leben handle, die von niemand mehr entbehrt werden könne, der heutigen Tages zu den Gebildeten gezählt werden wolle. Es sei ein nothwendiges Ausrüstungsstück jedenfalls für die gebildeten Berufsclassen, insonderheit für die künftigen Spitzen der Industrie und des Handels, nicht minder in dem westlichen Deutschland für die noch zahlreicheren einstigen Mitglieder des Kleingewerbs und Kleinhandels; ja für letztere beinahe noch ein dringenderes Erfordernis als für erstere, weil sie ebenfalls eine gründlichere Schulbildung brauchen und doch weder Zeit noch Mittel noch Neigung haben, noch in Bildungsverhältnissen stehen, wie sie erforderlich sind, wenn man die classischen Studien mit Nutzen betreiben will.

Diese Erkenntnis von der Nothwendigkeit des französischen Schulunterrichts und von dessen unerläßlicher organischer Einfügung in unsere Mittelschulanstalten war ein entscheidender Erfolg. In ihm war eine sichere Grundlage für weitere geregelte Entwicklung gegeben und auf diesem Fundamente errichteten im vierten und fünften Jahrzehent die Realanstalten, Gewerbeschulen u. s. w. der meisten deutschen Länder die Organisation des neuen Schulfachs, und damit konnte man die französische Schulfrage, wenigstens nach der Seite der äußeren Existenz hin, als gelöst betrachten. Von dieser Zeit an bis zur Gegenwart ist auch nirgends weder eine Zurückstellung noch eine Eindämmung des fremdnationalen Schulfachs und Bildungselements mehr erfolgt, im Gegentheil noch manches für seinen äußeren Bestand geschehen. Wenn so heute auf eine vierzigjährige Geschichte des französischen Unterrichts in vielen Gymnasien und eine mehr als dreißigjährige in unsern Realanstalten zurückgeblidt werden kann, liegt wohl gewiß auch die Frage nahe: Was ist in dieser Zeit aus dem Fache geworden? Steht es in den Schulen jetzt als ein stattlicher Baum da, mit hohem Wipfel und kräftigem Astwerk? Leider wird uns nirgends im gesammten deutschen Unterrichtswesen dieser erfreuliche Anblick zutheil. Zu einem solchen Wachsthum war,

scheint es, die Zeit noch zu kurz und konnte es auch infolge von allerlei Ungunst gar nicht kommen. Denn, was das Letztere betrifft, so war doch trotz des Interesses, welches man in immer weiteren Kreisen dem französischen Unterricht schenkte, fürs erste das Geschlecht der lauten und der stillen Widersacher desselben noch zahlreich vorhanden und allesammt rührig, dem jungen Baume Boden und Licht und Luft zu schmälern, und fürs andere war die Zahl der Gönner und thätigen Freunde eine kleine und auch diesen mangelte es zu oft an Weisheit und Umsicht in dessen Behandlung und Pflege. Und hiemit ist schon ausreichend begreiflich gemacht, warum der Baum in seiner Entwicklung bis heute nur langsam vorwärts kam und warum auch das Auge des wohlmeinendsten Beschauers zu dieser Stunde weder viel Kraft noch viel Schönheit an ihm zu entdecken vermag.

Freilich, erst wenn unsere Blicke tiefer und ins Innere dieser vierzigjährigen Entwicklung eindringen, können sie den eigentlichen und wahren Grund entdecken, warum dieselbe nicht rascher von statten gieng. Der aber besteht darin, daß so lange Zeit eine Hauptbedingung alles Gedeihens im Unterricht unerfüllt geblieben, daß nämlich die geläuterte, klare Erkenntnis vom eigentlichen Wesen des neuen Unterrichtsfaches fast allerorten mangelte, infolge dessen auch die richtige Erkenntnis von seinem Zweck in der Schule und demgemäß endlich auch die gesunde schulmäßige Behandlung desselben. Diese drei im übrigen leicht erklärlichen Lücken sind es, die, wie wir sogleich finden werden, vor allem den stockenden Gang der Entwicklung verschulden. Die Schulwissenschaft sowohl als die Schulmänner hatten sich vordem und bis dahin fast ausschließlich in dem altclassischen Unterrichte bewegt. Der neu sprachliche blieb ihnen lange fremd, ja er schien ihnen widerwärtig, besonders wenn er neue Prinzipien in die Schule einführen wollte. Daher allerlei Unlust und Fehde in den beiden pädagogischen Lagern der Classischen und der Modernen, daher nicht selten in jedem das Bestreben, dem von ihm aufgepflanzten Banner ausschließlich Achtung und Geltung zu verschaffen. In dem einen fristeten aber die irrthümlichen Ansichten oder übertriebenen Befürchtungen früherer Zeit ein zähes Leben. Daher verkündete ein Gymnasium wieder in ärgerlichem Tone: die französische Sprache ist dennoch nur eine verderbte Abart der alten edlen Römersprache, also mit den Gymnasialstudien durchaus nicht in Einklang zu bringen; ein anderes rief: weil diese neuere Sprache mit unserer eigenen wesentlich gleichartig ist, so kann sie gar nicht die bildende Kraft der alten haben, wozu also sollen wir sie treiben? hier fürchtete eine Lateinschule, daß die französischen Schriftsteller, Classiker wie Romantiker, eben doch unsere deutsche Jugend vergiften; dort behauptete eine andere: wenn auch das Französische ohne schädlichen Einfluß auf die sittliche Erziehung sei, so könne es doch nimmermehr den Gymnasialfächern ebenbürtig, d. h. eine Schule geistiger und wissenschaftlicher Zucht werden. Unter diese Ruße aus dem humanistischen Lager mischten sich die des realistischen. Hier gewahrte man ebenfalls viel dunklen Drang und die Klarheit war nicht größer als dort. Begehrte die eine Stimme, das Französische müssen wir lediglich als todte Sprache behandeln, ganz wie etwa das Latein, so widersetzte sich eine andere aufs entschiedenste und verlangte, es dürfe nur so gelehrt und gelernt werden, wie das Kind seine Muttersprache lerne; eine dritte verkündete, in der praktischen Nützlichkeit des Französischen liege dessen einzige Berechtigung als Unterrichtsgegenstand; eine vierte endlich behauptete, man brauche diese Sprache keinesfalls geistbildend zu betreiben; für diese „Conversationsprache der höheren Stände“ können allüberall nur die rein- (richtiger gesagt, roh-) praktischen Gesichtspunkte maßgebend sein. — So groß war das Dunkel, welches über das eigentliche Sein und Wesen des neuen Unterrichtsfaches an beiden Orten herrschte. Aber noch schlimmer war es, daß diesem Wirrwal und Widerstreit in den leitenden Grundansichten die Schulpraxis fast allenthalben aufs genaueste entsprach. Welches Minimum von Zeit gewährte man doch in den meisten Anstalten dem Französischen, oft kaum zwei Stunden in der Woche, und welches Maximum von ungenügenden Lehrkräften traf hier zusammen! Welche Verwirrenheit oder Planlosigkeit machte an vielen Schulen die Munde durchs ganze Lerngeschäft, und welche Mißgriffe in den Methoden geschahen von Seiten der bloß praktisch eingeschulten wie der wissenschaftlichen Lehrer dieses Faches! War es schlimmer, wenn bei vielen der zuerstgenannten jahraus jahrein die geist- und gedankenlose Routine herrschte oder

aber der böse Geist der Oberflächlichkeit? Unbekümmert um rationelles Darlegen der sprachlichen Thatsachen, vollbrachte man im ersteren Falle mechanische Arbeit, froh, wenn überhaupt etwas beigebracht wurde; ebenso wenig methodisch gerichtet, streifte man im andern mit leichtem Fluge, tastend, rathend, probirend durch Grammatik wie Lesebuch; aber beidemal empfand man keine Bangigkeit darüber, daß so am Ende des Cursus weder ein gründliches Erlernen der Sprache noch ein Eindringen in einen Autor stattgefunden hatte, noch weniger quälte das böse Bewußtsein, daß durch solches Lehrverfahren das Fach überhaupt herabgewürdigt werde. — Doch zur Ehre der deutschen Schule sei es gesagt, es gab auch andere Praktiker, Lehrer, die mit ihren Schülern im Französischen schlicht und streng den altehrwürdigen Gang der lateinischen Grammatik verfolgten, und ebenso auch noch manche hervorragende Philologen, wissenschaftlich gebildete Schulmänner, welche ein lebhaftes Streben nach Selbständigkeit des Denkens und zugleich ein unermüdblicher Eifer für Verbesserung der Unterrichtsmethode in den neueren Sprachen erfüllte. Ihnen allen verdanken wir es, daß neben dieser Oberflächlichkeit und Ungründlichkeit hier und jener Geistlosigkeit und mechanischen Unterrichtsweise dort auch edlere Leistungen im neusprachlichen Unterricht sich zeigten, durch die, obgleich vielfach noch ungenügend, doch das Ansehen desselben bei Freund und Feind gehoben wurde. Unter den Männern aber, deren ernsteste Bemühungen einer richtigen Methode galten, verdienen die Analytiker zuerst hervorgehoben zu werden. Ihre Principien und ihre Wirksamkeit sind großer Beachtung werth. Mitten in ein ganzes Lesestück, also in die volle Sprache hinein strebten sie schon die Anfänger zu stellen; aus den lebendigen Elementen der Sprache selbst, wie sie sich nach einander im Texte darboten, sollten dieselben auf einmal die ganze Sprache lernen, Aussprechen und Lesen und Uebersetzen, Grammatik und Conversation, alles in allem. Leider entsprach bei aller Begeisterung der Meister und der Jünger der analytischen Gruppe der Schulerfolg weder den Bestrebungen noch den Erwartungen. Er konnte unmöglich entsprechen, das wissen wir jetzt. Sie wandelten auf einem Wege, der sprachgereifte oder doch grammatisch durchgebildete, also wohl vorbereitete Leute wohl zu einem erklecklichen Ziele führen kann, nimmermehr aber Knaben, am wenigsten solche, die nicht vom Lateinischen her tüchtig in der Grammatik geschult waren. Für sie alle hatte diese analytische Methode im Französischen durchschnittlich unerquickliche Folgen: ein verwirrendes Durcheinander von Kenntnissen, ein haltloses Wissen und ein unsicheres Können.

Nicht mindere Beachtung verdient die Gruppe der Genetiker. Ihnen erschien die wulste classische Gliederung der Wortlehre nach den zehn Redetheilen und die synthetische Behandlung derselben durchweg logisch schadhast und praktisch geringen Werthes; daher zogen sie es vor, den Schüler sofort im Geist in die Syntax zu führen; in diese hinein aber verlegten sie mit großem Scharfsinn neben der Lehre von den Satzformen und Satzgliedern auch noch die Wort- und die Lautlehre, also die ganze Grammatik der Sprache. Umsonst hielt man ihnen vor, daß so die doch ebenso wesentliche Wortlehre nie zu ihrem Rechte komme, daß es ihr zum Verderben werden müße, wenn man sie in tausend Partikelchen zertrenne und über die ganze Satzlehre hin zerstreue: sie blieben bei ihrer an und für sich richtigen These, daß die volle Bedeutung irgend einer Wortform nur erkannt werden könne, wenn man sie im lebendigen Satzzusammenhange sieht. Aber in ihrem Streben, über die unvollständige Erkenntnis, welche die Wortlehre dem Anfänger verschafft, hinauszukommen und sogleich die volle und ganze zu gewähren, welche allerdings erst aus dem Einblick in die mancherlei syntaktischen Beziehungen kommt, verwechselten sie eben den schulmäßigen und den wissenschaftlichen Standpunct und daher waren auch die Erfolge, welche selbst die eifrigsten Genetiker in der Schule erzielten, nur sehr mäßige, ja es ist unanfechtbare Thatsache, daß die große Mehrzahl der Schüler, gleichviel ob Lateiner oder nicht, bei ihnen ihres Lernens nicht recht froh wurden; sie waren eben außer Standes, Wortlehre und Satzlehre zugleich gründlich zu erlernen.

So viel über die Praxis im damaligen französischen Schulunterricht. — Rechnet man nun schließlich alle diese Factoren zusammen, nimmt man zu den unklaren Vorstellungen über das Wesen des Fachs die unrichtigen Unterrichtsprincipien mit diesen oft so unzweckmäßigen Methoden, und zu all dem noch die vielen untauglichen Lehr-

kräfte, so kann man sich über die unbefriedigende Entwicklung unseres französischen Unterrichts nicht mehr verwundern. Daß derselbe unter solchen Umständen sein Wesen auch bei den Schülern und der feindlich gegenüberstehenden Lehrwelt nicht entfaltet hat, ist selbstverständlich. Bei den Schülern nicht. Woher sollte ihnen auch Interesse und Liebe für das Fach kommen, wenn so geringe Resultate erzielt wurden? Bei der Lehrwelt nicht; sie sah zu wohl, daß diese französischen Stunden geistige Interessen weder weckten noch nährten und von einem Nutzen fürs spätere Leben hörte sie auch nicht viel Ruhmens. — Doch halten wir uns nicht länger bei den Erfolgen auf. Daß nur diese, d. h. vorherrschend ungenügende erreicht wurden, hatte, wie schon bemerkt, allermeist in unserer lückenhaften Erkenntnis über das Was, Wozu und Wie des Faches seinen Grund. Aber im Hinblick auf die ganze Sachlage und den Sachverlauf müssen wir doch nun mehr sagen: Hatte man früher, im ersten Drittel dieses Jahrhunderts dem französischen Schulunterricht im allgemeinen nicht viel Credit geschenkt, weil er noch zu unbekannt und vereinzelt war, so traf ihn im zweiten, als dem anfänglichen äußeren Aufschwunge nur eine unsichere innere Entwicklung folgte, allmählich an manchen Orten ein hemmendes oder gar lähmendes Mißtrauen. —

Wird sich dasselbe im gegenwärtigen dritten bald heben lassen? Wir sind des guten Zuversicht. Die deutschen Schulmänner haben nicht umsonst nach hellerer didaktischer Erkenntnis im fremdsprachlichen Unterricht gestrebt. Sie hegen die Hoffnung besserer Zeiten gerade auf Grund der seitherigen Geschichte des Faches. Fürs erste sind diese Kreuz- und Querzüge der Methodik nicht vergeblich gewesen, diese Arbeiten mit dem analytischen oder dem genetischen Princip, dazu der Kampf gegen das synthetische Verfahren haben auf die gesunde Fortentwicklung in der Zukunft günstig eingewirkt. Sie haben viel kräftige Bewegung ins Schulleben gebracht und diese wiederum einen Läuterungsproceß in den Sprachunterrichtsmethoden zur Folge gehabt. Durch diesen sind bis zur Stunde schon allerlei Schlacken ausgeschieden worden, z. B. das handwerksmäßige Sprachmeisterthum, die Conversationsgrammatik, der schädliche Aberglauben vom leichten Erlernen des Französischen u. ä. Sodann ist aber aus der seitherigen Entwicklung der große wesentliche Gewinn gezogen worden, daß eine der drei so nachtheilig empfundenen Lücken ausgebessert und definitiv verschwunden ist; denn überall in der deutschen Schulwelt haben die maßgebenden Stimmen nunmehr den schulmäßigen Charakter des französischen Unterrichts aufgestellt; nirgends, auch im Gymnasium nicht, soll sich um eine Gelegenheit zu etlicher Fertigkeit im Französischen, sondern überall um einen wahrhaften Sprachunterricht handeln. Wir haben jetzt eine feste Erkenntnisgrundlage sowohl in Bezug auf das Wesen als auf den Zweck des Französischen: vom Zeitbedürfnis ist es in unsere Gymnasien und Realanstalten eingeführt worden, aber nur als wahrhaftes Schulfach, als allgemeines Bildungsmittel kann es darin bleiben. — Aber ist damit in der That ein Wesentliches gewonnen? Ist durch diesen Spruch unserem Fache nicht eigentlich erst recht die innere Existenzfrage gestellt worden? So ist es in Wahrheit; und deshalb haben auch seit geraumer Zeit Schulwissenschaft und Schulpraxis, im Gefühle, daß von der Lösung dieser Frage die ganze glücklichere Zukunft unseres Faches abhängt, es sich angelegen sein lassen, den verlangten Nachweis zu liefern. Sie haben sich dabei, um sicherer zu gehen, folgende zwei Fragen vorgelegt und beantwortet: Kann das Französische aus seinem eigensten Wesen die innere Tauglichkeit zu einem Bildungsfache nachweisen und seine innere Berechtigung in unseren deutschen Schulen darthun? und wiederum: Kann man es auch geistbildend und geistkräftigend lehren? Die Beantwortung der ersten Frage kann nicht ungünstig ausfallen; aber auch die zweite muß eine Bejahung finden. Denn darüber kann bei keinem Schulmann ein Zweifel sein, daß im Verneinungsfalle das Französische aus all unseren Schulen abziehen müßte, auch wenn die Sprache an sich noch um vieles geistvoller und interessanter wäre als sie schon ist und wenn sie vom späteren Leben noch viel entschiedener gefordert würde als seither geschehen. Andererseits wiederum, wenn beide Antworten günstig lauten, ist der Beweis erbracht, daß das Fach in unsern Mittelschulen nicht bloß bleiben kann, sondern darin organisch eingefügt werden und ein ebenbürtiger Bildungsbestandtheil derselben bleiben muß. Wenden wir uns nun zu der ersten Frage und betrachten

II. Das Französische als Schulfach.

Die alte These, daß der Unterricht in Sprachen überhaupt das zweckmäßigste Mittel sei, den jugendlichen Geist zu entwickeln, zu bilden und zu kräftigen, hat auch in unserer vorwiegend realistisch gerichteten Gegenwart noch keinen beachtenswerthen Widerspruch erlitten; und daß fremde Sprachen, mit der Muttersprache in geeignete Verbindung gesetzt, sich am vortheilhaftesten dazu erweisen, wird ohne Einsprache zugegeben. So handelt es sich nun im vorliegenden Falle darum, zu untersuchen, ob das Französische uns fremd genug sei. Hier muß sogleich bemerkt werden, daß schon manche Stimmen ein Nein haben vernehmen lassen. Deutsche und Franzosen, hieß es, seit Jahrhunderten als Nachbarn in derselben Civilisation und denselben Zeitverhältnissen lebend, müssen der Hauptsache nach auch in den Denkformen übereinstimmen und demgemäß auch ihre Wörter und Sätze fast auf die nämliche Weise bilden. — Wäre diese Ansicht zutreffend, so könnte allerdings durch französischen Unterricht nur geringe Förderung der sprachlichen Bildung unserer Schüler zu erwarten sein. Nun ist sie aber nicht stichhaltig, und, scheint es, hauptsächlich durch oberflächliche Kenntnis der französischen Sprache und Literatur entstanden. Denn wo immer ein tieferes Eindringen in den Gegenstand statt findet und dadurch eine gründliche und ausreichende Kenntnis desselben gewonnen wird, da vernimmt man eine ganz andere Ansicht. Man hört, daß Voltaires Wort: Rien ne ressemble moins à un Français qu'un Allemand in seinem ganzen Rechte besteht und bestehen bleiben wird, sofern wir es, trotz aller äußeren Ähnlichkeiten, bei dem ersteren mit einer innerlich doch anders gerichteten Volksart, mit einem uns im Innersten fremden Volksgeist zu thun haben.

Man vernimmt des weiteren, daß in der That die französische Anschauungs- und Ausdrucksweise mit nichten mit der deutschen so zusammenfalle, wie es, oberflächlich genommen, oft scheinen mag, sondern daß des Fremden, Eigenthümlichen und Ungleichartigen weit mehr darinnen sei als des Uebereinstimmenden, ja daß, richtig gesprochen, sehr oft die starken Unterschiede der germanischen und romanischen Rasse in zwei auseinandergehenden, wenn nicht entgegengesetzten Sprachgenien zu Tage treten. Um das Letztere zu erkennen, genügt allerdings schon ein Einblick in die Grammatik. Man fasse das Adjectiv ins Auge, das als Attribut nach der französischen Grundregel seinen Platz durchaus nach dem Substantiv hat; man sehe sich im Französischen die Wortfolge des einfachen und des erweiterten Satzes an, welche durch ihre strenge Ordnung und Gebundenheit von der überraschend freien Fügung und Gliederung im Deutschen so grell absticht; ferner die Behandlung der Aussprache, welcher im Französischen so große Sorgfalt gewidmet wird, ebenso die ganz andere Betonung von Wort und Satz, und endlich den vorherrschend historischen Charakter der Orthographie gegenüber von unserem vornehmlich phonetischen. Daß die französische Sprache in der Hauptsache mit der deutschen gar nicht übereinstimmend geartet und eingerichtet, fühlt aber auch schon jeder Schüler, wenn er einen richtigen Elementarcursus durchzumachen hat, und dieser Eindruck steigert sich in ihm von Jahr zu Jahr. Wäre das alles anders, wäre diese Fremdartigkeit, ja stellenweise Gegensätzlichkeit in der That nicht vorhanden, wie möchte man dann begreifen, daß der Franzose, auch bei redlicher Bemühung und bei zweckmäßigem Unterricht, unsere deutsche Sprache so schwer erlernt, und daß ihm das Erfassen ihrer Eigenthümlichkeiten sogar nur ausnahmsweise gelingt? Kurz darüber, daß das Französische hinreichend fremdartig und schwierig sei, kann es für den Schulmann keinen Zweifel geben, seine täglichen Beobachtungen heben ihn über alle Bedenkllichkeiten hinweg.

Aber ist die französische Sprache auch an sich tauglich, d. h. ist sie formell und materiell edel genug, um ein Bildungsmittel für die Jugend unserer Mittelschulanstalten zu sein? Ich denke, der Hinweis darauf, daß sie eine Weltsprache ist und bleiben wird, ruft ein kräftiges Ja, denn ohne hervorragende Tugenden und ohne allgemein anerkannte Vorzüge können wir uns gewiß eine solche nicht denken. Und diese letzteren liegen vor jedermanns Auge in erheblicher Anzahl. Wir nennen nur die Präcision der Begriffe bei jedem einzelnen Wort, die Schärfe der Unterschiede in den Zeit- und Modusformen des Verbums, die Uebersichtlichkeit und Durchsichtlichkeit des Satzbaues, die Klarheit und Bestimmtheit des Gedankenausdrucks und zu allem noch die Gewandtheit und Annehmlichkeit der gesammten Darstellung; lauter

sprachliche und stylistische Eigenschaften, welche an und für sich werthvoll und von der Art sind, daß sie in jedem geistig wohlorganisirten Menschen geistiges Interesse und Vergnügen erwecken. Sie verfehlen aber auch erfahrungsgemäß auf unsere Schüler ihre wohlthätige Einwirkung nicht. Sie bekämpfen bei ihnen die Verschwommenheit der Vorstellungen, die Schwerefülligkeit des Ausdrucks, den Schwulst und die Breite der Darstellung, das willkürliche und bequeme Sichgehenlassen. Dies mag für das Formelle der Sprache genug sein. Sollte es nun in materieller Hinsicht nicht ebenfalls gut stehen um die Sprache und Literatur eines hochgebildeten Volkes, auch wenn es nicht immer an der Spitze der geistigen Cultur des Jahrhunderts wandelt? Sollten nicht beide unserer Jugend einen reichen geistigen Inhalt bieten können? Die Erfahrung hat dies bestätigt und wird es in Zukunft in noch reicherm Maße thun. Es ist auch anders gar nicht denkbar, als daß im guten französischen Unterricht ebenfalls wie im classischen durch Wort und Satz eine Fülle von Anschauungen in die Seele des Schülers gelange, daß durch gehaltvolle Musterstücke neue Vorstellungen und werthvolle Begriffe herzufließen, daß durchs Eindringen in die fremde geistige Welt und durch den Umgang mit dem Geistesleben der fremden Nation das eigene geistige Leben erweitert und bereichert werde und bei dieser Geistesarbeit zugleich unsere edelsten Seelenvermögen sich entfalten und kräftigen. Und hiemit halten wir die Tauglichkeit der französischen Sprache an sich für durchaus erwiesen, desgleichen die Tauglichkeit und Nützlichkeit des französischen Sprachunterrichts als Bildungsmittel in unseren Latein- und Realschulen, und sagen es unverhohlen, an der französischen Sprache kann am allerwenigsten die Schuld gefunden werden, wenn der Unterricht in derselben bei uns seither so oft ungenügende Erfolge brachte; nicht die französische Sprache, sondern einzig und allein der französische Unterricht war seither unter der Würde des Gymnasiums und der Realschule.

Wie sollen wir nun aber dieses fremdsprachliche Bildungsmittel anwenden, um die gehoffte Besserung des französischen Unterrichts zu erreichen? Was haben wir zu thun, daß derselbe in unseren Schulen nicht nur bestehen bleibe, sondern daß er, wenn auch nicht sehr bald, so doch gewiß in nicht zu ferner Zeit zu Werthschätzung und Bedeutung gelange und endlich eine geachtete Stellung unter den obligatorischen Schulfächern einnehme? Das alles kann nur geschehen, wenn er seinen Zweck wirklich erfüllt, d. h. 1) für die geistige Bildung unserer Jugend sich in Wahrheit werthvoll erweist, 2) auf die Pflege der sittlichen und nationalen Interessen unseres Volkes heilsamen Einfluß ausübt und 3) tüchtige Erfolge auch im späteren Leben wahrnehmen läßt. Diese dreifache Wirkung wird er aber um so eher zu Stande bringen, je mehr er einerseits eben diese seine Gesamtaufgabe unverrücklich vor Augen hat: gründliche Aneignung der französischen Sprache und dabei edle und erhebende, also nicht flache und seichte, deutsche also nicht französische, Bildung des Geistes und Herzens; und je mehr er andererseits an klaren Unterrichts- und Bildungsprincipien festhält, und an der Hand derselben zu einer zweckmäßigen methodischen Behandlung aller Theile des französischen Schulunterrichts sich durcharbeitet. In Betreff des letzteren Punctes ist jedoch wohl zu beachten: Nicht darum handelt es sich in der Gegenwart, daß wir neue Principien für denselben auffinden, auch nicht darum, daß wir noch neuere Methoden ersinnen, sondern das ist unsere Obliegenheit, die seither zu Tage getretenen, den Unterricht leitenden Grundgedanken zu sichten, und was sich als tauglich erweist, zu klären, und ebenso die vorhandenen etwa ausgetretenen Bahnen oder verfahrenen Wege zu bauen und zu bessern. Bei dieser Arbeit des Klärens und Bauens wollen sich nun auch die folgenden Blätter noch betheiligen. Sie möchten versuchen, zunächst die Unterrichtsprincipien darzulegen, welche aus der Aufgabe und dem Bildungscharakter unseres Faches sich ergeben, sodann eingehende methodische Anleitung zu erteilen, wie der Unterricht seine Aufgabe im einzelnen lösen kann. Die Augen fest zum Kern der Sache gerichtet, wollen sie den so oft gebotenen anspruchsvollen Schlagwörtern und inhaltslosen Phrasen aus dem Wege gehen; auch nicht theoretische Rathschläge, sondern Schülererfahrungen für den Schulgebrauch geben, langsam gereifte Früchte aus der vieljährigen Praxis eines liebgewonnenen Faches. — Wenn wir nun sogleich fragen:

III. Welches sind die leitenden Grundzüge im französischen Sprachunterricht? so werden wir finden, daß es größtentheils dieselben sind, welche nach dem heutigen Stande der Methodik beim guten schulmäßigen Sprachunterricht überhaupt, handle es sich um Alterthum oder um neuere Zeit, durchaus in Anwendung kommen müssen.

a) Vor allem wird vom französischen Unterricht verlangt, daß er materiell dem gegenwärtigen, unbestrittenen Bestande der Wissenschaft entspreche, demnach auf den Boden der germanischen wie der romanischen Philologie sich gründe. Damit ist natürlich nicht gesagt, er habe ohne Ausnahme alles, was dort festgestellt worden, auch schulmäßig zu verwerthen; noch weniger ist damit als zweckmäßig bezeichnet, wenn man das historische und vergleichende Moment in gelehrter Gestalt in Schülerclassen einführt, in welchen noch gar kein sicheres grammatisches Wissen vorhanden, noch nicht die nothwendigste Fertigkeit im guten Lesen und Uebersetzen erzielt worden ist. Oder, kann es von Nutzen sein, diese historisch-comparative Schnitzerei nicht sicher sind? Sondern das ist fürs erste gesagt, daß wie jede Sprache als Organismus, als geistiges Naturproduct anzusehen ist, so auch diese abgeleitete französische. Weg also mit der mißbräuchlichen Vorstellung als habe man es in der französischen Wortlehre nur mit trümmerhaften Formen, abgestorbenen, entwurzelten oder gar rein conventionellen Bildungen zu thun. Ferner: dieser Organismus hat eine glückliche Entwicklung durchlaufen. Ursprünglich und manche Jahrhunderte hindurch war er zuvor nur in Gestalt einer vulgären Volkssprache vorhanden; aber erfüllt von dem im Volke lebenden Sprachgeist und sorgsam gepflegt von den geistlichen wie höfischen Culturträgern der Nation, hat sich die Sprache schon im 12. Jahrhundert zur Schriftsprache Nordfrankreichs emporgeschwungen und erschien bereits damals den Gebildeten Mitteleuropas moult delitable. Seit dieser Zeit hat sie sich ohne Rückfall und ohne Unterbrechung formell gefügiger und materiell reicher gemacht, so daß heutzutage auch in dieser Sprache jedes Wortes Geschichte überschaut und jedes Gedankens genaueste Fassung erzielt werden kann. So lasse man sich nun nicht bereben, das Französische sei, wenn auch kein corrumptes, so doch ein unvollkommenes und nicht aus dem Geist und Gemüth des Volkes geborenes Gebilde; man höre auch nicht auf jene, welche viel davon zu sagen wissen, als habe diese Sprache für allerlei logische Verhältnisse keinen adäquaten Ausdruck finden können, als besitze sie für viele deutsche Begriffe kein Wort und Declinationen seien vollends gar nicht vorhanden; sondern man lasse sich von Diez, Hofmann, Fuchs, Mätzner u. a. auf dem romanischen Gebiete das Richtige weisen wie über die Geschichte der französischen Sprache im Großen und Ganzen, so der einzelnen Flexionsformen und Sprachmaterialien und der damit zusammenhängenden Begriffsentwicklung insbesondere; dann wird man in der französischen Wortforschung wie Sprachbehandlung allezeit auf dem guten Wege bleiben.

b) Der französische Unterricht erfülle aber auch seinen materialen Zweck; dies ist die andere Forderung. Er bringe den Schüler also dahin, daß er in Wahrheit das Französische lerne, d. h. bis zu einem gewissen Grade fertig werde im Verständnis wie im Gebrauch dieser Sprache. Sieht man sich diese allgemeine Forderung genauer an, so ist klar, daß sie in Bezug auf Kenntnisse und Fertigkeiten etwa folgende einzelne in sich schließt: der Schüler muß im Verlaufe des französischen Unterrichts, wie ihn die verschiedenen Species der Mittelschulen bis zum 14. oder 15. Jahre ertheilen, lernen 1) französisch vorgesprochene oder vorgelesene kleinere Sätze richtig nachsprechen und verstehen; 2) französisch Geschriebenes von mittlerer Schwierigkeit lesen, vortragen und übersetzen; und 3) aus seiner Muttersprache jede leichtere Prosa ins Französische übertragen, so wie seine eigenen Gedanken in leidlicher Weise mündlich und schriftlich ausdrücken. Wenn nach diesen drei Seiten hin nur vom Können, nicht auch vom Wissen die Rede ist, so ist zu bemerken, daß hier nur das wahre Können gemeint wird, ein Können, welches das Wissen einerseits voraussetzt und andererseits vollendet, und demgemäß Kern und Krone alles rechten Lernens bildet. Aus dem Obigen folgt weiter: unser Schüler muß den französischen Sprachschatz dem Wesentlichsten nach, desgleichen die gebräuchliche Wortformlehre ins Gedächtnis bekommen und sicher handhaben lernen, dazu die erforderliche Satzlehre richtig verstehen und anwenden können.

Strebt man nun in einer Schule nach diesem Sprachebesitzen und Sprachgebrauchen, so wird allmählich auch französisches Sprachgefühl und Sprachbewußtsein, in seinen Anfängen wenigstens, sich ausbilden; mit diesen dreien aber sind die Factoren der Fertigkeit im Französischen, des Französischkönnens, vorhanden.

c) Der französische Unterricht sei ferner systematisch und planmäßig. Es ist oben schon von dem Unterrichtsverfahren der Analytiker die Rede gewesen. Hamiltons und seiner ersten Nachfolger System und Lehrverfahren blieb, wie auch dort bemerkt, nur so lange in Geltung, als es von tüchtigen Lehrern und eifrigen Jüngern getragen wurde. Auf sie folgte bekanntlich eine Reihe von Schulmännern mit einem modificirten analytischen Verfahren. Das ihrer Vorgänger hatte doch gar zu wenig Methodisches an sich. Man stieg dort stets zu allen sprachlichen Elementen herab, beim Aufsteigen aber kam man im allgemeinen nie über ein grammatisches und onomatistisches Conglomerat hinaus. Diefem Uebelstande überwältigender Unordnung mußte jedenfalls abgeholfen werden. So stellten nun Seidenstückler, Ahn u. a. in ihren französischen Lehrmitteln ein Aggregat des Allerleichtesten aus der Laut-, Wort- und Satzlehre an den Anfang des Unterrichts. Daran reihten sie im Verlaufe des Curfus Grammatikalien der verschiedensten Capitel mehr oder minder atomistisch, nicht selten nach Bedarf und Gelegenheit, allermeist aber nach der äußerlichen Rücksicht der Leichtigkeit des Erlernens. Elementar hieß nun leicht und bequem, und daher von nun an und auf lange das landläufige leichte Gerede von dem ganz leichten und schnellen Erlernen des Französischen, daher die klägliche Erscheinung, daß jeder Stümper von einem Lehrer mit dem kleinen Ahn in der Hand französischen Unterricht gab, daher auch das unschätzbare Wort des Pädagogen: "Der französische Unterricht ist im Anfange zu leicht, um recht bildend zu wirken." Diese Art des Zusammenstellens erzeugte natürlich statt eines einfachen übersichtlichen Elementarwerkes ein wirres Labyrinth, und diese Weise des Sammelns führte in dem Geiste des Schülers in Wahrheit zu einem Zerstreuen. Dem Lateinschüler zwar reichte seine grammatikalische Vorbildung immer wieder den Faden; aber um so schwerer mußte der lateinlose Realschüler leiden. Ohne festen Halt gelangte er von einer Materie zur andern und unerachtet zweckmäßiger Zusammenstellungen und übersichtlicher Wiederholungen erzielte er nur ein zerfahrenes, zusammenhangsloses Wissen, sehr oft auch, trotz alles reichlichen und löblichen Einübens, ein nur wenig stichhaltiges Können. Kein Wunder, wenn er das peinliche Gefühl nicht loswerden konnte, daß er auf unzweckmäßige und unbildende Weise französisch lerne. Diese modificirte analytische Methode wird auch gegenwärtig noch vielfach in unsern Schulen geübt, lateinischen wie lateinlosen; aber im Interesse all unserer Mittelschulen muß mit dieser und aller System- und Planlosigkeit durchaus gebrochen werden; wir müssen den Weg des chaotischen Erlernens, welcher doch nur der der kleineren oder größeren Unordnung ist, durchaus verlassen. Je baldier dies geschieht, desto eher wird ein Haupthindernis für die gedeihliche Fortentwicklung und für das Ansehen des französischen Unterrichts aus unsern Schulen weggenommen sein.

Eine richtige Methode kann doch unmöglich ihren Standpunct irgendwo außerhalb des Unterrichtsfachs nehmen; das Unterrichtsobject, dessen Natur, organische Gliederung und logischer Zusammenhang, muß ihr das Erstbestimmende sein. Hieraus ergeben sich ihr die materiellen Bestandtheile, die Unterrichtsstoffe, in wohlgeordneter Reihe und festem natürlichem Zusammenhang. Demgemäß wird von Anfang an jeder Theil oder Abschnitt, jeder einzelne grammatische Lehrstoff, jede einzelne sprachliche Uebung an einem durch innere Nothwendigkeit bestimmten Orte erscheinen müssen, mithin nicht gelegentlich da oder dort vorgenommen, beliebig eingereiht werden können. Diese fest bestimmte Reihe, diese entwickelnde Ordnung und Aufeinanderfolge der Materien ist für beide, für Lehrer und Schüler, gleich sehr bindend und heilsam. Gerade so vortheilhaft wirkt es, wenn sie sich auch in jedem einzelnen Falle, sei's für einen im grammatischen Unterricht entwickelten Begriff, sei's für Citirung einer Regel oder eines theoretischen Lehrsatzes, durchaus nur der ein für allemal fixirten Formel oder Ausdrucksweise bedienen. Diese feste, systematische, streng gefügte, aber doch naturgemäße Gliederung des gesammten Unterrichtsobjectes, dieser stramme sichere Gang durch die ganze erforderliche Grammatik, hindert die zweckmäßigste Vertheilung

der Schwierigkeiten durch die Course hin nicht im mindesten. Das Wort: je wissenschaftlicher der französische Unterricht gegeben wird, desto praktischer (hier so viel als schulmäßiger) wird er auch sein, ist gewißlich leicht umzustossen; aber das andere: je unwissenschaftlicher und unsystematischer, desto unpraktischer, je systemloser, desto haltloser, steht um so fester. Gewiß, der systematische Betrieb kann und muß der am meisten praktische, schulmäßige werden. Am nützlichsten zeigt er sich für jeden Unbefangenen auf dem Gebiete des grammatischen Unterrichts. Weil er die Lehrobjecte von unten herauf im sicher gefügten Zusammenhang, Laut-, Wort- und Satzlehre nach einander, überall mit Abstufung, mit übersichtlichen Schematen, behältlicher Gliederung vorführt und einübt, so wächst im Geiste des Schülers ein wohlverwendbares Stück an das andere und entsteht schließlich wie ein zusammenhängendes und einheitliches Wissen so auch ein geistiges Ganzes. Aber auch in den übrigen französischen Stunden schafft dieses streng einheitliche und zusammenfassende Verfahren reiche Frucht: fast von selbst erzeugt es im Geiste des Schülers feste Angewöhnungen, ein streng geregeltes Lernen, wohlgeordnete Kenntnisse und vornämlich auch einen wissenschaftlichen Sinn.

Daß dieser Unterricht, obgleich wissenschaftlich richtig und in systematischer Folge, deshalb doch nicht in Compendiumform ertheilt werden darf, sondern daß er elementar und durchaus schulmäßig gegeben werden muß, ist selbstverständlich. Dazu gehört aber wesentlich das rechte schulmäßige Lehrverfahren, d. h. zu dem systematischen Lehrgang muß eine Methode kommen, mittelst welcher der Lehrer seine Schüler durch intensive Geistesarbeit und Geisteszucht allein zu diesem wohlgeordneten Wissen und diesem befriedigenden Können des Französischen führt; daher muß

d) der französische Unterricht durchaus auch formal bildend ertheilt werden. Der Sprachunterricht bemühe sich zu dem Ende vor allem den Grammatismus nicht einschleichen zu lassen, jenen bloßen Wortunterricht, der bekanntlich dem Schüler in der ganzen großen lebendigen Welt einer Sprache nur trockene Formen, starre Wurzeln und erstarrte Endungen, leblose Paradigmen, isolirte Vocabeln und abstracte Regeln zeigen und sogar auch in der geistvollsten Lectüre nur grammatikalisches Material bieten kann. Vielmehr trachte er jedes Wort Geist werden zu lassen, es mit lebendigem realem Inhalt zu erfüllen und mit richtigen und klaren Vorstellungen zu verbinden.

Um dies ganz und gar thun zu können, wird er dem Schüler im französischen Unterricht jeder Zeit nur das bieten, was dieser geistig erfassen und assimiliren kann, was er, nach Herders treffendem Worte, wirklich zu genießen und zu verdauen im Stande ist. Was er aber fassen kann und soll, das muß er sodann auch auf gründliche und rationelle, also auf den Grund hinab und in die ratio hineindringende und eben dadurch geistbildende Weise erfassen und sich zu eigen machen. Hiemit berühren wir eine Kernforderung der Methode und ein Gebiet, auf welchem die Praxis sehr viel sündigt. Soll diese dreifache Forderung erfüllt werden und dadurch allerlei schwere Schädigung der Schule wegfallen, so hat man in unseren Schulen hauptsächlich gegen zwei Verkehrtheiten Front zu machen und sie aufs ernstlichste zu bekämpfen. Fürs erste gegen jenes gerade im französischen Unterricht so häufige unselige Lehrverfahren, welches das Object, die Unterrichtsaufgabe, wie das Subject, die geistige Kraft des Schülers, nur so äußerlich zu berühren pflegt, und daher das Lernen gar nicht als ernste Geistesarbeit treiben läßt. Wenn aber das oberflächliche, ungenaue und unsolide Tractiren der französischen Sprache auf allen Schulstufen schadet, so ist dies doch ganz besonders auf der Elementarstufe der Fall, weil, wenn sie ungründliche und hudelige Arbeit liefert, eben das Fundament nicht errichtet wird, das einen soliden Weiterbau gestattet, und man dann auf Jahre hinaus nichts als das verdrießliche Geschäft des Nachbesserns hat. Wird es der deutschen Schule gelingen, im französischen Unterricht dieser üblen Arbeitscheu sich zu entschlagen? Aber die Bekämpfung des andern Verfahrens wird noch viel mehr Mühe machen und noch weniger Aussicht auf baldigen Erfolg gewähren. Ich meine jenes, welches im bloßen Mittheilen der Lehrstoffe, im äußerlichen Beibringen der Kenntnisse und im Einüben der „Ergebnisse“ besteht. In einem solchen Unterricht hat der Schüler bekanntlich um kein Woher oder Wohin sich zu bekümmern, hat gar nicht frisch activ mitzuthun, sondern sein passiv das zubereitete Mahl anz- und einzunehmen und das Pensum ist geleistet. Wo bleibt aber, muß man fragen, bei dieser mechanischen Tradition und rein äußerlichen Recep-

tion in das Gedächtnis- und Wissensmagazin die Arbeit des Denkens? wo ist das bildende Lernen, welches alle Geistesvermögen der Schüler wecken und stärken soll? Ich denke: wie der formalbildende Sprachunterricht jene Oberflächlichkeit verachtet, so meidet er auch diese Bequemlichkeit. Nimmermehr stellt er die Schüler vor die fertigen Begriffe, Urtheile, Gesetze, Regeln, Lehrsätze, sondern allezeit vor die sprachlichen That-sachen, vor die anschaulichen Objecte in Laut, Wort und Satz, und leitet sie an, jene Erkenntnis und Kenntnisse durch selbstthätige Thätigkeit sich zu verschaffen. Soll aber auch das Dritte geschehen, soll der Schüler durch das Lerngeschäft geistig ausgebildet werden, also in Wahrheit an das Denken und an Ordnung und Regel bei demselben sich gewöhnen, soll er dadurch an geistiger Kraft gewinnen und in seinen geistigen Fähigkeiten gehoben werden, so ist unerlässlich, daß er allezeit selber auch geistige Kraft einsetze. Zu dem Ende muß er im französischen Unterricht, und zwar von der Einführung in die Elemente an und überall im späteren Verlauf angehalten werden, selber zu hören und selber zu sehen, zu bemerken und zu beobachten, zu vergleichen, Bestandtheile und Gliederung, Grund, Ursache und Wirkung zu untersuchen, vom Einzelnen aufs Allgemeine zu schließen und umgekehrt; kurz, selber ins sprachliche Object einzudringen, zum genauen Verständnis durchzubringen und schließlich seine Wahrnehmungen richtig formulirt auszusprechen. Ich sage: angehalten werden; denn von selber gelangt er nicht an dieses Ziel, dahin kommt er nur unter deiner Führung und nur ohne Schonung deiner und seiner Kraft. Leitest du ihn aber durch verständige und lebendige Lehrweise, geiststärkend in den grammatischen Bau der Sprache, führst du ihn durch gründliche, geschmackvolle und geistweckende Behandlung in die Ideenwelt gediegener Lesestoffe hinein und gewöhnst du ihn auf diesem ernstlichen Wege an diese eigene Geistesarbeit, an anhaltende Aufmerksamkeit und redliches Ringen mit Schwierigkeiten, so hast du ihm eine unschätzbare Wohlthat erwiesen. Aber auch der weitere werthvolle Erfolg kann nicht ausbleiben. Dein Schüler hat auf diese Weise nicht nur gelernt, seine geistige Kraft recht einsetzen und mit Ernst und Ausdauer zu gebrauchen, sondern er hat auch von Anfang bis zu Ende die befriedigende Empfindung intellectuellen Wachstums, des Erstarkens seiner geistigen Kräfte und geistigen Interessen, der Zunahme allseitiger Geistesbildung, und das ist sein und dein wahrer Triumph.

Der französische Sprachunterricht darf sich aber mit dem Wissen, und wäre es noch so gründlich und hätte man es noch so geistbildend erlangt, nicht begnügen, es muß zum Wissen noch die technische Fertigkeit, allerlei Können in der französischen Sprache dazu kommen:

e) der französische Sprachunterricht muß also durchaus auch praktisch sein, technische Resultate erzielen. Hiemit sind wir zu einem Princip gelangt, welches im Schulunterricht der neueren Sprachen vorzügliche Beachtung in Anspruch nimmt.

Es kann wohl keinem Zweifel unterliegen, daß man in all unseren Schulanstalten die neueren Sprachen vor allem des Gebrauchs wegen lernt, also nicht um ihrer selbst willen, auch nicht lediglich des formalen Zweckes wegen, sondern allermeist deswegen, daß man sie gebrauchen könne. „On apprend les langues vivantes pour les parler et les écrire.“ Das im französischen Unterricht Gelernte will man also besitzen, das Verstandene gegenwärtig haben (nicht gehabt haben), um darüber jeder Zeit zu sicherem und raschem Gebrauch beim Hören und Reden, beim Lesen und Schreiben verfügen zu können. Diese Forderung liegt ja schon in dem Begriff des Französischen als einer lebenden Sprache eingeschlossen. Als solche ist sie für den mündlichen wie schriftlichen Verkehr bestimmt, ein Mittel des raschen Gedankenaustausches. Leider wird dieses so wesentliche gegenwärtige Wissen und das fertige Können in unserem französischen Unterricht gar zu oft nicht erzielt, und dadurch derselbe in der Familie und beim Publicum oft in schlimmes Licht gestellt. Ursache genug für uns zu untersuchen, woran die Schuld liegt. — Es ist eine bekannte Thatsache, daß was in unser Bewußtsein eintritt, aus demselben auch wieder verschwinden kann und um so schneller verschwindet, je weniger tiefen Eindruck es dort gemacht hat. Demgemäß dürfen wir für unseren Schulgebrauch alles nur einmal Erkannte bei der großen Mehrzahl der Schüler als ein vorübergehend Gelerntes ansehen. Es wird zu leicht in den Hintergrund geschoben oder hinausgedrängt, wenn der Unterricht nicht dafür sorgt, daß aus dem flüchtigen Gut ein dauerndes und bleibendes werde. Letzteren Zweck erreicht,

wer im Unterricht nicht von Lehre zu Lehre eilt, sondern regelmäßig und allsfort das Gelernte durch Einübung dem Gedächtnis fester einprägt und im Geiste tiefer legt, also zur Lehre die Einübung fügt. Dieses Geschäft darf kein Lehrer für Zeitverschwendung achten, er muß ihm vielmehr mit Geduld und allem Nachdruck obliegen. Ist aber das neue Pensum (die neue Flexionsform, Regel oder Satzconstruction) genügend eingeprägt, so hat er es auch noch zweitens mit diesem oder jenem früher abgemachten in mannigfache Verbindung zu setzen und in sinniger Anwendung zu üben. Zur Einübung trete also noch die Wiederholung und Durcharbeitung. Wo immer diese beiden Stücke wohl beachtet werden, gestaltet sich das Gelernte gewiß allmählich zu einem sichereren Eigenthum und freien Besitz; ohne sie möge dagegen niemand im französischen Sprachunterricht auf dauernde Erfolge zählen. Doch übersehe man nicht: man muß sich aus dem ersteren, dem Einüben, auf allen Stufen und in allen Gebieten des Unterrichts, also schon im Elementarcursus und vornämlich in der Fibel, eine Pflicht machen und so auch in Beziehung auf das zweite wohl bedenken, daß es mit einem gelegentlichen Wiederholen nicht gethan ist, weil es kaum halbe Zinsen trägt; noch weniger mit einem, durch ungenügende Arbeiten und verdächtige Antworten plötzlich abgenüthigten, weil dieses in der Regel zu spät kommt und verdrießlich verläuft, sondern daß nur das planmäßige Wiederholen und Durcharbeiten den ganzen Nutzen stiftet. Das Sicherste möchte daher sein, all seine Sprachstunden in fast unabänderlicher Weise zu theilen 1) in das *sonder*, die Controle, ob das in der früheren Lektion Gelernte und Geübte im Geiste des Schülers noch vorhanden ist und ob „es geht“; 2) in das *avancer*, das theoretische Durcharbeiten der neuen Materie, und 3) das *exercer*, das Einprägen und Einexerciren des Neuen und, sobald es feststeht, dessen systematische Verbindung mit dem hieher gehörigen Alten. Auf diesem Wege streng geregelten Lernens, Uebens und planmäßigen Wiederholens ist mit Bestimmtheit nicht nur auf festen Besitz der erforderlichen Kenntnisse sondern auch auf genügendes Geschick in Verwendung des Gelernten zu rechnen und so wird gründliches Wissen und gründliches Können die reife Frucht des praktischen Verfahrens im französischen Unterricht sein. Und hiewit haben wir auch dargethan, wie wir den vielangerufenen Namen des praktischen Schulunterrichts auffassen: er pflegt zuerst das Wissen, das er durch ein richtiges, wohlgeordnetes, gründliches und formalbildendes Erkennen erwirbt; dann aber auch durch Einüben, Wiederholen und Durcharbeiten das Können, soweit der thatsächliche Gebrauch im Leben es fordert und die Schule es zu leisten vermag.

Dies die fünf Principien, welche unser französischer Unterricht zu befolgen hat. Wollte man nun noch fragen, wie sie sich zu einander zu stellen haben, ob etwa eines von ihnen in den Vordergrund treten und die anderen sich unterordnen müsse, so würde ihm jeder erfahrene Schulmann antworten: Wie alle neben einander bestehen können, da keines das andere ausschließt, so darf auch kein einzelnes einseitig hervorgekehrt werden. Im Gegentheil, unser Lehrverfahren wird stets im Auge behalten, daß alle sich gegenseitig wirksam durchbringen und heilsam beschränken und so in harmonischem Gleichmaß auf den Schüler einwirken. So kann man auch für den französischen Unterricht unumstößlich zeigen, daß er dem gymnastischen Sprachunterricht nicht unebenbürtig, sondern in Wahrheit ein gediegenes, tiefgreifendes und allseitiges Bildungsmittel ist.

IV. Besondere Methodik des französischen Unterrichts.

Dieselbe erstreckt sich über folgende Punkte: 1) Aussprache, 2) Lesen, 3) Dictirtschreiben, 4) Memoriren, 5) Grammatik, 6) Lectüre, 7) Componiren, 8) Mündliche Uebungen. Um aber in all diesen Stücken die einzelnen Ziele und Wege um so gewisser finden zu können, wurde in den einschlagenden Fragen so viel als möglich von den jetzt gebräuchlichen Lehrmitteln abgesehen; gleichwohl wird man finden, daß dadurch keiner der Lehrgänge zu einer idealen Construction geworden ist.

A. Die Aussprache.

Von der Aussprache des Französischen haben unsere Schulmänner lange Zeit nicht anders als gering gedacht; niemand hat, und wäre es auch nur aus bloßem Gegensatz zum abschätzig behandelten *Maitre de langue* gewesen, von einem sorgfältigen Erlernen, von einer methodischen Behandlung der Aussprache viel wissen wollen. Man hat wohl

auch gesagt, die französische Aussprache lerne sich von selber wie die lateinische, und seien daher weder Uebungen des Gehörs noch der Zunge nothwendig. Von diesem Standpuncte aus hat man sich dann freilich nicht daran gestoßen, daß die große Mehrheit der Schüler keine französische Aussprache des Französischen sich aneignete, sondern höchstens eine deutschfranzösische. „Eine gute Aussprache, sagte man sich, ist etwas Schönes, aber sie ist nur ein Schmuck, den man äußerlich umlegt, kein nothwendiges Erfordernis; wir haben jedoch keine Zeit zu Nebensachen und zum Luxus; es ist genug am Kampf gegen die Germanismen in der Wort- und Satzlehre, was sollen wir uns noch um die in der Lautlehre kümmern? Was schadet es denn auch, wenn da und dort in unserem Französischen ein fremdes, allerdings in den Organismus nicht Taugliches, mit aufwächst! Wir begnügen uns mit einer naturgemäßen Aussprache, sprechen also das Französische eben aus, nicht besser und nicht schlechter, als wir es vom Deutschen her thun können. So gar weit gefehlt wirds nicht sein.“ Auch hierin ist an den meisten Orten eine Wendung zum Besseren eingetreten und sind die Anschauungen der früheren Decennien wesentlich berichtigt, und das mußte so kommen. Denn allerdings, hätten wir das Französische als todte Sprache zu lehren, dann dürften wir in Betreff der Aussprache ohne Bedenken auf unserem angeborenen Standpunct beharren und brauchten uns um einen französischen Mund und eine französische Aussprache des Französischen nicht im mindesten zu bemühen, und wären da mit einem Ruck über einen Berg von Schwierigkeiten weg, welche uns Lehrern die widerstrebenden Organe und die angenommenen Arten und Unarten der Aussprache in der Schule machen. Nun ist aber obige Annahme unzulässig; denn, wie gesagt, das Französische ist uns auch in der Schule eine lebende Sprache und muß als solche gelehrt werden. Als lebende Sprache ist sie aber besonders für den mündlichen Gebrauch bestimmt, und im großen persönlichen Weltverkehr, in den so viele unserer Schüler sich einst werden hineinbegeben müssen, ist sie ein kaum mehr zu entbehrendes Hülfsmittel. Weil nun aber unser Unterricht den Schüler befähigen soll, dieses Mittel allmählich zu gebrauchen, so kann sichs des weiteren nur noch um Beantwortung der Frage handeln, ob du ihm dieses Mittel echt und rein und zu sofortiger Verwendung tauglich, oder aber mit Fremdartigem vermischt und so einstellt reichen willst, daß für längere Zeit keine sichere und rasche Anwendung desselben möglich ist? Darüber kann jedoch kein Zweifel walten, daß es thöricht wäre, das letztere zu thun und daraus eben ersehen wir, daß es kein Ueberflüssiges, sondern etwas Wesentliches ist, auf die Aussprache Werth und Gewicht zu legen, sie zu pflegen und zu üben. Uebrigens liegt es auch schon im Begriffe des praktischen Unterrichts, daß man mit der französischen Aussprache Ernst mache, zum mindesten also doch nichts Unrichtiges lehre und das zu Lernende in der brauchbarsten Form mittheile. Ueberlegt man das alles, so muß man ob gern oder ungern schon in der Theorie zugeben, daß eine gute französische Aussprache mit zum Nothwendigsten im französischen Unterrichte gehört. Von einer Erfahrung, die uns hierin widerspräche, ist noch nirgends zu lesen gewesen. Eher vom Gegentheil; denn alle diejenigen, die zwar mit guten grammatikalischen Kenntnissen, aber mit mehr oder minder deutscher Aussprache in eine französisch redende Umgebung oder gar auf das Pflaster einer französischen Stadt versetzt wurden, haben zu ihrem Schmerz gar bald und monatelang allstündlich gefühlt: sie hätten eben das rechte Französisch doch nicht gelernt, also das Französische nicht recht gelernt. Nur der könne französisch, der es auch richtig, d. h. französisch ausspreche; das Französische, in halb mundartlicher deutscher Weise gesprochen, könne niemand brauchen.

Diese Erkenntnis, daß die unrichtige Aussprache eben deswegen auch eine unbrauchbare ist, muß als ein namhafter Fortschritt bezeichnet werden. Gegenwärtig sieht man nun ziemlich allgemein die Aussprache im Französischen nicht mehr als eine gleichgültige oder als eine Nebensache an, ja an manchen Orten geschieht jetzt schon viel, um den Schülern eine gute, d. h. richtige, reine und wohlklingende beizubringen. Und man weiß, daß damit eine Hauptsache gewonnen. Wir wiederholen: eine Hauptsache, und setzen, um Mißverständnissen sogleich zu begegnen, hinzu, daß dadurch die anderen Hauptsachen nicht das Geringste an ihrer Bedeutung einbüßen, sowie wir auch in der guten oder gar feinen Aussprache nicht das höchste Kriterium des französischen Unterrichts sehen.

Vor anderen Schulmännern haben Schmitz und Beneke, Plötz und Toussaint-Langenscheid dahin gewirkt, daß diese Grundansichten Geltung und Verbreitung erlangten. Sie haben um so Verdienstlicheres geleistet, als sie zu ihren Beweisen von der Nothwendigkeit einer guten Aussprache noch die offene Darlegung der Schwierigkeit derselben fügten. Ihr Hauptverdienst in dieser Sache besteht jedoch darin, daß sie selber vorzügliche Lehrmittel verfaßten, in welchen die gute Aussprache mit eingehender Sorgfalt gelehrt, ja was noch mehr, in besonderen abgestuften Uebungen exercirt wird. Für die Behandlung dieser Sache in unseren Schulen gelten heutzutage nun etwa folgende Gesichtspuncte.

a) Nichts ist trügerischer als die Meinung, es brauche nur eine kurze theoretische Anweisung, dann komme die gute Aussprache nach und nach von selber. Leider kommt sie nicht, auch wenn der Lehrer von Stunde zu Stunde ein gutes Beispiel giebt; dagegen vernimmt man sowohl in der Lectüre als auch beim Componiren von Seiten des Schülers ein unaufhörliches Stocken und Zerren in der elementaren Mundarbeit, und von Seiten des Lehrers fast bei jedem Satz ein Unterbrechen, weil die zu unleidliche Aussprache verbessert werden muß. Spätere Belehrung ist aber fast immer eine verspätete; rechtzeitige Angewöhnung kann in den meisten Fällen ein Tüchtiges erzielen.

b) Wie schon bemerkt, die französische Aussprache ist uns nicht angeboren und von selber kann sie niemand weder in Nord- noch in Süddeutschland; wir bringen auch die Fertigkeit, die französischen Laute hervorzubringen und französische Wörter und Sätze gut auszusprechen, nicht von unserem hochdeutschen oder vom lateinischen Unterricht mit in den französischen; im Gegentheil, durch die uns angeborene und anerzogene Mundart sowohl, als durch die Schulsprache kommen wir zu Ausspracheweisen, die im Französischen meistens nichts taugen. Woher rührt das? Einestheils von der Achtlosigkeit, ja Nachlässigkeit, mit der das Hochdeutsche ziemlich allgemein von uns ausgesprochen wird, wodurch aber der Sinn für sprachliche Laute nicht selten ganz ungeweckt oder doch ungebildet bleibt; andernteils daher, daß bei uns Deutschen die Aussprache überhaupt meistens einen Charakter hat, von dem aus es schwer ist, das Französische gut d. h. französisch auszusprechen. Um dies des Näheren darzu thun, wollen wir der ganzen Aussprachefrage in der Schule selbst näher treten. Halten wir uns vorerst das Wort als bloßes Lautgebilde vor. Ist es da nicht Aufgabe des Sprechenden, alle einzelnen Laute, Vocale und Consonanten, Diphthongen und Consonantenverbindungen, deutlich, rein und klar hervorzubringen, so daß keinerlei Ungenauigkeit, Verwechslung und Verschwommenheit bemerkt werden kann?

Wie lösen nun unsere Schüler diese Aufgabe zunächst im Gebiete der französischen Vocale? Wer immer Ohren hat zu hören und Französisch kann, dem sagt die tägliche Erfahrung, daß es eine Täuschung ist, zu meinen, als ob die Vocale a, é, i, o, ou keinerlei Veranlassung zu Ausstellungen geben könnten, und als ob nur auf e und u sich das Fehlerhafte beschränke. Man findet vielmehr, daß die ganze französische Vocalreihe in unserer Schüler Munde mehr oder minder vom Tadel getroffen wird, weil sie dieselben eben in der fremden Sprache so darstellen, wie sie es in unserer Muttersprache zu thun gewöhnt sind, d. h. mit allerlei Abweichungen vom reinen schriftgemäßen Laute. Zunächst bemerken wir da die Neigung, volltönende Vocale nur geschmälert hörbar werden zu lassen, oder gar zu verschlucken. Daher hört man in den Schulen statt *auparavant* nur *auparvant*, statt *déchirer* nur *décherer*, statt *finir* ein *fénir*, statt *délicat* ein *dolécat*. Man ist auch geneigt zu sagen *matrnel*, *convrsation*, *étrnel*, andererseits *imperrial*, *impratit*, *tressor*, *la verrité*, *le général*. Besonders aber wird das kurze trübe e, der tonlose Silbenauslaut, wenig beachtet oder mißverstanden, und insolge davon treten allerlei unwichtige Vocale dafür ein. Vor allem geschieht dies in *le*, *ce*, *je*, *me*, *te*, *se*, *ne* und *que*; *mener* lautet dann *menner*, *venez* entweder *vénez* oder *vennez*; *dévant* spricht man *devant*, und so *la lesson*, *la mesure*, *rélatif*, *cé qué*. Allermeist kommt jedoch die Abneigung gegen u und eu, diese Vocale der vorderen Mundhöhle, zur Geltung, und dann lautet es in der französischen Stunde unausgesetzt: *ti as*, *ti es*, *ti as rendi*, *fitir*, *la verti*, *premier venni*, *premier moulli*; *Dié*, *jé vé*, *lé péple*, *hére* und *la jennesse*. Diesem Hauptübelstande reiht sich noch einer an, der nämlich, daß wir so oft den reinen Vocal

zu einem nasalen machen und guter Dinge sagen: la da_nme, l'a_nme, a_nmuser, l'hu-
ma_nité, le trô_ne, Ro_me statt la dame, l'âme, amuser, l'humanité, le trône,
Rome. Diese Liste der Vocalefehler ist nicht vollständig, doch lange genug; der Unter-
schied ist zwar einigemal nicht grell, aber schon diese kleinen Mängel und noch mehr
die größeren Abweichungen vom reinen und volltönenden Vocal einstellen, eben weil
sie so außerordentlich oft auftreten, in ihrer Summation unsere französische Aussprache
am allerübelsten. Jedenfalls kommt sie dadurch um allen Wohlklang, denn der ruht
vornämlich auf den reinen, anmuthig wechselnden Vocalen.

Forcht man der Entstehung der bezeichneten Uebelstände nach, so findet man, wie
so gar häufig nicht beachtet wird, daß Deutsch und Französisch auch durch verschiedenen
Gebrauch der Sprachwerkzeuge von einander abweichen, sondern daß man im Gegen-
theil annimmt, in allen Sprachen finde bei den Lauten des ABC dieselbe Anwendung
der Sprachwerkzeuge statt. Dem ist aber nicht so, wie jeder aufmerksame Beobachter
sehen und hören kann, und so rühren nun die meisten obenerwähnten Vocalunrichtig-
keiten von einer Stellung der Lippen und einer Rundung der Mundhöhle her, die sich
zur Erzeugung der französischen Vocale ungünstig oder fehlerhaft erweist. Genauer
gesprochen, sie beruhen darauf, daß der deutsche und besonders oberdeutsche Mund es
liebt, mit weiter und tiefer Höhlung zu sprechen und, im Zusammenhange damit, bei
der Articulation der Laute die Kehle sich mehr oder minder mitbetheiligen zu lassen.
Dadurch eben entsteht der sogenannte gutturale Charakter unserer mundartlichen und
hochdeutschen Selbstlaute; bei den französischen dagegen muß vorzüglich die vordere,
labiale Hälfte der Mundhöhle in Anspruch genommen werden, und dadurch erhält diese
Vocalreihe einen vorherrschend labialen und dentalen Ausdruck. Gehen wir zu dem
Fehlerhaften in den Nasalen über. Hier ist wohl die scheinbar geringste Mangelhaftig-
keit die, daß der Nasenlaut fast verweist, jedenfalls nicht abgerundet, nicht volltönend
hervorgebracht wird. Daß so das Ohr an nicht von on, und in nicht von un u. s. f.
und den Nasal nicht von seinem reinen Vocal unterscheiden kann, also Unreinheit und
Ungenauigkeit der Klänge eintritt, versteht sich von selbst. Ein anderer Fall ist der,
daß z. B. in Oberdeutschland der nasale Vocal zu einem doppelten und in die Breite
gedrückt wird. Daher die Erscheinungen: le wain, la fain, le pain, das aindessen;
in anderer Lautumgebung läßt man dagegen den Nasal ganz entchlüpfen und sagt le
nobre, les Athéniés, il répodit, mo père.

Bei den Diphthongen ist wohl die häufigste Verderbnis die, daß man sie nicht
durch eine einzige, rasche und leichte Mundöffnung hervorbringt, sondern sie zweisylbig
macht und demzufolge spricht mo/a, so/a, no/ar, le ro/a. Noch übler ändert man an
den nasalen Diphthongen und bringt allerlei schlimme Formen von bia bis biäng her-
vor, keine aber ohne die betreffenden französischen Wörter breit, schwerfällig und übel-
lautend zu machen.

Wie steht es nun mit den Consonanten? Das Französische ist in dieser Hinsicht
nicht reich, und dennoch haben wir mit harten Hemmnissen zu ringen: Wir bringen,
ähnlich wie bei den Vocalen, die französischen labialen und dentalen tenues und mediae
nur mit gutturalem Zusatz hervor. Wir erzeugen nämlich die Labialen nicht mit einem
leichteren oder stärkeren Zusammenpressen und Hinausstößen der Lippen, sondern wir
verlegen den Entstehungsort dieser Laute theilweise von den Lippen oder der vorderen
Mundhöhle weg in die mittlere Mundhöhle hinein und lassen neben den Lippen auch
die Kehle sich bei der Aussprache theilnehmen. So kommt es, daß der Ansat zum p
oder b bei uns von der Kehle her dringt und diesen beiden Labialen ein hörbarer Luft-
hauch durch die Mundhöhle nachströmt. Ähnlich aspiriren wir bei den Dentalen.
Erwägt man nun, daß der Franzose sogar auch die Kehllaute nicht in der hinteren
und tiefsten Mundhöhle bildet, auch keine Aspiration dabei aufkommen läßt, so kann
man mit Recht sagen, auch das französische Consonantensystem hat labialen und den-
talen Charakter, während es dagegen in unserer Aussprache gar zu gern wieder einen
vorherrschend gutturalen annimmt. Der französische Mund scheidet ferner sehr deut-
lich jede tenuis von ihrer media; dies wird bekanntlich da und dort in Deutschland
nicht so gehalten. Rechnen wir zu diesem Uebelstande noch den, daß man so häufig
zwischen dem säuselnden z und dem scharfen s, dem j und ch nicht unterscheidet, so
rufen wir damit allen Lehrern eine Unzahl unschöner und lästiger Ausspracheerscheinnun-

Hiermit wollen wir die Besprechung der deutschen Ausspracheeigentümlichkeiten und zugleich das Register der Schwierigkeiten schließen.

Es versteht sich nun von selbst, daß in keiner Schule und bei keinem Schüler alle die bezeichneten Uebelstände sich vereinigt finden, wobei ja gar kein Französisch mehr herauskäme; gleichwohl ist nicht zu leugnen, daß jedem sein mehr oder minder ansehnliches Theil Hindernisse in den Weg treten, je nachdem seine Organe spröde und widerstrebend, oder aber bildsam sind, und daß er sich wacker halten muß, um zu einer wahrhaft guten Aussprache zu gelangen.

c) Wollen wir nun die für uns sich ergebende Arbeit in kurzen Worten zusammenfassen, so können wir sagen: Wer immer es in der Aussprache zu einem französischen Französisch bringen will, hat ein Doppeltes zu leisten: fürs erste muß er lernen die deutsche und mundartliche Weise der Aussprache abzulösen und beiseite zu legen, wann er und so oft er Französisch treibt, d. h. er muß lernen, über seine nationale und provincielle Eigenart im gesammten Aussprechen so weit Herr werden, daß er, so oft das Bedürfnis dazu vorliegt, auch aus ihr heraustreten kann; fürs andere muß er lernen, die fremde, oft fast entgegengesetzte französische Art zu verstehen und suchen, sie für den Gebrauch sich anzueignen.

d) Weil nun also die rechte französische Aussprache bei den meisten Schülern nur die Frucht andauernder Bemühungen sein kann und weil sie ein förmliches Kunstproduct des Unterrichts ist, so muß die Schule, um ihre Aufgabe mit Sicherheit zu lösen, das Aussprechenlernen durchaus als ein Geschäft für sich in Lehre und Uebung betreiben und zwar vom Beginn des französischen Unterrichts an. Sie wird also durch eine geordnete systematische Folge von Uebungen einerseits allmählich das richtige Hören, andererseits das mundgerechte und mundfertige Nachahmen der fremden Sprachelemente lehren.

e) Das wichtigste Hilfsmittel hiezu liegt bekanntlich im Muster des Lehrers, insofern er nicht nur bei der anfänglichen Erlernung der Aussprache in der Fibel die fremden Laute, Wörter und Sätze correct und deutlich vorbildet, sondern auch sonst im späteren Unterricht stets bemüht ist, jegliche Mangelhaftigkeit zu bessern. Sache der Schüler aber ist es, dabei stets genau zu sehen und zu hören, damit sie ihre Organe nach des Lehrers Beispiel stellen und brauchen und den vorgebildeten Laut u. s. w. nachahmen können. Diese Nachahmung geschieht erst im Chor, dann einzeln, und ist diese Gymnastik der Gehör- und Sprachwerkzeuge unverdroffen so lange fortzusetzen, bis die einzelne Uebung und Aufgabe frei von offener Flüchtigkeit, leidlich richtig und leidlich geläufig von statten geht, und keinem gebildeten Ohre wehe thut. Dabei überzeugt man sich bald, es reicht nicht aus, diese Reihe besonderer Uebungen der Fibel einmal durchgenommen zu haben, sondern wie der Clavierpieler durch tägliche methodische Fingerübungen allein recht fingerfertig bleibt, so haben auch unsere Schüler, sollen sie anders ihre oft so eigenartigen oder gar hartnäckigen Sprachorgane geschmeidig erhalten und zu einer wirklichen Herrschaft über sie gelangen, alle Tage einige Minuten lang pure Ausspracheübungen zu pflegen; daß dabei nicht Künsteleien oder allerlei Aussprachekunststücke gemeint sind, sondern nur die Kunst der Aussprache, betonen wir ausdrücklich.

f) Eben diese wird stets als Pfahl im deutschen Fleische und als Kreuz der öffentlichen Schule empfunden werden, auch wenn man, wie schon bemerkt, auf die feinen Eigentümlichkeiten des französischen Lautsystems wie billig bei den Schülern verzichtet, auch an elegantes oder modernstes Aussprechen dieser oder jener Laute oder Wörter entfernt nicht denkt; umso mehr aber wird auch das nothwendige Streben nach einer brauchbaren, klaren und angenehmen Aussprache unsere Sprachwerkzeuge und unser Sprachgehör heilsam ausbilden, in nicht unerheblichem Maße zur ästhetischen Bildung beitragen, auch wohlthätige Geisteszucht schaffen und jedenfalls das bewirken, daß man fortan auch auf sorgfältiges Sprechen seiner eigenen hochdeutschen nationalen Sprache den gehörigen Werth legt. Oder, wenn man sieht, wie hoch der Franzose seine Sprache hält, wie er sie nur rein und angenehm gesprochen hören will, muß man sich da nicht mit Schmitz fragen: „Was thust du, damit deine Muttersprache so vortheilhaft klinge, als sie zu klingen im Stande ist?“ Wer sollte

da dem Franzosen nicht nachzueifern und seine deutsche Sprache nicht gleichen Fleißes werth achten? welcher Lehrer nicht sein und seiner Schüler Hochdeutsch von den Nachlässigkeiten des Vocalismus wie Consonantismus und von jeder schwerfälligen oder plumphen Aussprache reinigen, und so in der Schule jederzeit für unserer deutschen Sprache lautliche Reinheit und Schönheit, für ihren Wohlklang und ihre Kraft alles Ernstes thätig sein?

An das Aussprechen- und Nachsprechenlernen knüpft sich im französischen Unterrichte aufs engste

B. Das Lesen,

ebenfalls ein Hauptstück der elementaren Grundlegung. — Lange Zeit behandelte man es nicht als ein Geschäft für sich; man lernte es nebenher, nämlich neben der Grammatik, als ob etwa die Paradigmen dazu eine passende Gelegenheit wären, oder gar neben der Lectüre des Schriftstellers. Es halfen zu diesem Verfahren allerlei irrthümliche Voraussetzungen, z. B. jene, die Buchstaben kenne man schon vom deutschen und lateinischen Unterrichte her, auch lauten die meisten wie dort, u. ä. Später verfuhr man besser, sofern das Lesen wenigstens theoretisch gelehrt wurde. Der ganze Unterricht bestand aber darin, daß man in den paar ersten Unterrichtsstunden die Leseregeln rasch nach einander durchnahm und so den Schülern das nöthigste Wissen über die Geltung der Buchstaben beibrachte. Von Einübung und Angewöhnung war dabei keine Rede. Daher traf man auch das Lesekönnen außer bei den begabteren Schülern nur selten; dagegen zeigte sich in den meisten Fällen, und zwar in älteren wie jüngeren Classen, eine armselige Lesestümperei. In der Grammatikstunde und noch mehr bei der Lectüre stockte es bei jedem Satze; es brauchte ein unaufhörliches Nachbessern und Wiedervorneanfängen. Zu alle dem war ein Ton angenommen, welcher unnatürlich klang oder leierte oder sonstwie zeigte, daß der Lesende nicht lese, d. h. nicht aus dem Buch heraus rede, auch nicht verstehe, was er sage. Ein deutlicher Beweis, daß das Lesenlernen im Französischen seine Schwierigkeiten habe. Diese kurzweg zu umgehen ist Selbsttäuschung, sich dies elementare Geschäft ersparen oder nur ungenügend besorgen, heißt sich für die ganze folgende Lernzeit viel Verdruß aufsparen. So wird das einzig Richtige sein, die Schwierigkeiten ernstlich ins Auge zu fassen und methodisch zu überwinden. Wie dabei vorzugehen sei, das haben uns ebenfalls die früher genannten verdienstvollen Schulmänner Schmitz, Benecke, Plötz u. a., zuletzt noch ganz besonders Toussaint-Langenscheid in trefflicher Weise gezeigt. Will die Schule ihnen folgen, also in diesem Stücke das Rechte auf die rechte Weise thun, so ist vor allem andern in den Anfängerclassen ein Fibelunterricht unerlässlich, zunächst also ein selbstständiges und systematisches Lehrverfahren für das Lesenlernen. Die Hauptzüge desselben dürften folgende sein:

Im Elementarleseunterricht hat man zwei Stufen zu unterscheiden, die erste, welche das lautrichtige, und die zweite, welche das mechanisch geläufige Lesen umfaßt. Aufgabe der ersteren ist es, den Schüler allmählich so weit zu bringen, daß er a) alle lauten Buchstaben, einzeln und in Verbindungen, richtig lese; b) alle stummen Buchstaben in dem Wortbilde erkenne und c) alle in der Bindung lauten lesen könne. Demzufolge muß die Lesefibel den ganzen Buchstabenbestand für Vocale und Consonanten, für Diphthongen und Consonantenverbindungen, methodisch geordnet, erst einzeln, dann in Sylben, Wörtern, zuletzt in kleinen Sätzen vorführen und nach einander für Auge und Sprachorgane fertig einüben. Daraus geht hervor, daß sich der Elementarleseunterricht stets unmittelbar mit dem im Aus- und Nachsprechen verbindet. Wenn der einzelne Laut und die Lautgruppe, vom Munde des Lehrers ab, gut ausgesprochen wird, wird sie sofort auch lesen gelernt. Der Lehrer schreibt die betreffenden Buchstaben, Sylben, Wörter an die Wandtafel, liest sie vor, läßt nachlesen bis zur Fertigkeit. Auf die Uebung an der Wandtafel folgt die im Buche. Es ist klar, daß auch hier das Vorlesen des Lehrers eine Haupthülfe ist. Das Nachlesen geschieht stets zuerst im Chore, dann von einzelnen. Man darf nicht zufrieden sein, wenn das Französische der Schüler nicht französisch lautet, auch nicht weiter gehen, bevor die Uebung leidlich richtig und fertig von statten geht. Dabei ist jedoch nicht zu übersehen, daß in Bezug auf b) und c) vieles erst nach und nach durch die

Formenlehre beigebracht wird, also durch die neben dem Fibelunterricht bald hergehende und auf ihn materiell sich stützende Unterweisung in der Grammatik.

Ist das lautrichtige Lesen zu Stande gebracht, so handelt es sich darum, die Aufgabe der zweiten Stufe in Angriff zu nehmen. Wie bringt man nun die Schüler zum geläufigen Lesen? Wohl am sichersten, wenn man für diese Anfänger eine kluge Theilung der Schwierigkeiten eintreten und sie nacheinander durch das Syllben-, das Wörter- und das Sätzelesen hindurchführt. Zuerst übt man also das Syllbenlesen. Der Lehrer liest jedes Wort des zu behandelnden Satzes oder Absatzes nach Sprechsyllben vor, und die Schüler lesen ebenso und mit scharfem Absetzen bei jeder Syllbe nach, erst im Chore, dann einzeln, und so pünktlich, daß jeder Buchstabe seine genaue Beachtung findet. Der ganze Absatz muß aber so lange in Syllben gelesen werden, bis die Schüler auch bei rascherer Bewegung ohne Anstoßen Syllbe für Syllbe übersehen und lautrichtig und sicher zugleich lesen. Ist dies erreicht, so nimmt man denselben Absatz im Wortlesen durch. Der Lehrer geht wieder voran; die Schüler haben bei ihrer Uebung das schon Erreichte durchaus festzuhalten und dazu noch das leichte Ueberschauen der zusammengehörigen Syllben und das Zusammenfassen zum Worte zu lernen. Hierbei gewinnt der aufmerksame Schüler aber nicht bloß das Wort als Lautgebilde, sondern es prägt sich ihm auch als orthographisches Wortbild bleibend ein. Ist in dieser Uebung das Erforderliche erzielt, so liest der Lehrer von Satzzeichen zu Satzzeichen, faßt demnach all das zusammen, was dem Sinne nach zusammengehört; die Schüler üben wieder bis zur Geläufigkeit, und so sind sie schließlich wohl befähigt, den ganzen Absatz technisch fertig vorzulesen. Der Weg durch diese gründlichen, wohlhabgestuften Uebungen hindurch sieht von weitem fast wie ein Umweg aus, er ist in Wirklichkeit nicht und führt jedenfalls sicher ans Ziel; wer aber ohne diese oder ähnliche vorbereitende Schritte sogleich aufs Geläufig- oder gar Schnellelesen abzielt, kommt unfehlbar beim Schlechtlefen mit seinem Hudekn und Stocken an, und hat dazu noch der Erlernung der Orthographie übel mitgespielt. Ein solches eilfertiges Verfahren kann aber auch schon deswegen nicht gebilligt werden, weil unsere Schüler bei ihren Elementarleseübungen doch Schwierigkeiten genug zu bezwingen haben. Nicht nur sind alle diese Wortbilder durchaus neu sondern auch fremd, und dazu treten immer diese unbequemen Forderungen der pünktlichen Aussprache auf; besonders macht es Mühe, wenn man nun auch beim Lesen die Syllben einerseits vorherrschend kurz und leicht, fast flüchtig und andererseits doch scharf ausgebildet und volltönend hören, auch eine fast gleichmäßige Betonung erzielen will.

Den Grammatik- und vornehmlich den Chrestomathiestunden fällt die Aufgabe zu, auf Grund des technisch fertigen Lesens zunächst das logisch richtige und zuletzt das schöne wirksam zu pflegen. Beide Stufen bieten Schwierigkeit genug und fordern viel Uebungen. Da man nicht logisch richtig lesen und richtig betont vortragen kann, was man nicht versteht, so muß jeder Leseübung in der Chrestomathie das gehörige Verständnis des Lesestücks vorausgehen; daß man ferner in dem Grammatikunterricht die einzelnen Satzformen nicht bloß verstehen und übersetzen, sondern auch gut betont vortragen lernen soll, ist einleuchtend, nur geschieht es nicht oft. Den Schluß der Lesekunst bildet das Vortragen mit Ausdruck, das kunstschöne Lesen. Es bewegt sich allmählich in allen stilistischen Formen, hält aber alle declamatorischen Kunststücke sorgsam fern, sowie ja überhaupt in diesen Dingen die Forderungen an unsere Classen nicht hoch gehen dürfen. Hier und da mag es einigen Schülern vermöge besonderer Begabung noch ziemlich leicht werden, eine gefällige Modulation zu erlangen, aber im allgemeinen müssen wir uns begnügen, wenn wir der Mehrzahl dazu verhelfen, daß sie, vor einem Auf- und Abwiegen im Satze sich hütend, in anmüthiger leichtschwebender Bewegung vorträgt, daß sie leichtere Prosastücke mit Geläufigkeit und nicht ohne Wohlklang liest und vor allem mit jenem Ausdruck, der das Verständnis bezeugt.

Um ein solches Lesen mit Ausdruck zu erzielen, giebt es keine bessere Handreichung als die Musterleistung des Lehrers. Wie steht es in dieser Hinsicht in unsern Schulen? Wird hinreichend und ansprechend vorgelesen? Wir bedauern, diese Frage auf Grund unserer vielfährigen Beobachtungen verneinen zu müssen. Erstens hören die Schüler ihren Lehrer durchschnittlich zu wenig vorlesen; zweitens, wenn er vorliest,

ist er sich der Wichtigkeit seines Vorbilds meistens nicht bewußt und liefert kein Muster. Wenn der Lehrer hier seinem eigenen Wirken keinen Abbruch thun will, so hat er viel, aber auch gut vorzulesen. Daß die Schüler ihm dabei mit geschlossenem Buche zuhören müssen, versteht sich von selbst. Er aber wird Biegung, Verstärkung und Abschwächung der Stimme eintreten lassen, überhaupt so vortragen, wie es eine frische und ansprechende Darstellung fordert. Dem Vorbilde streben dann die Schüler nach, und zwar in regelmäßiger Einübung von Absatz zu Absatz.

Genügt es das Lesenlernen ein für allemal durch- und abzumachen? Nach unsern Erfahrungen darf man es im Interesse eines soliden Lernens nicht für ausreichend erachten, den Elementarcursus des lautrichtigen und des geläufigen Lesens nur einmal durchzunehmen; auch nachher sind noch besondere Leseübungen d. h. regelmäßige Wiederholungen nothwendig. Bloß gelegentliches Wiederlesen etwa in übrigen fünf Minuten thut nicht; nur durch das geregelte Wieder- und Weiterüben kann dem Schüler seine technische Lesefertigkeit erhalten werden, und da mögen in der Schule diese regelmäßigen Leseübungen mit den oben geforderten technischen Ausspracheübungen meistens zusammengebracht werden können. Was sodann die höhere Lesestufe anbelangt, so denke ich, daß die Chrestomathiestunden immer neue Veranlassung zu fortgesetzten Übungen auch im logischrichtigen und schönen Lesen geben werden.

C. Das Dictirtschreiben.

Hier besonders auch erfährt der Schulmann, wie viel es in Wirklichkeit mit der so oft gehörten Behauptung, die französische Sprache sei leicht und werde daher schnell gelernt, eigentlich auf sich hat; hier, wo sich Hören, Aussprechen, Lesen und Grammatik aufs innigste verbinden und daher das NichtHören, das UeberHören, das Nichterfassen u. s. w. sich so unerbittlich strafen. Was der gewöhnliche Schüler noch ziemlich erträglich bemeistert, wenn er es en toutes lettres im Buche vor sich hat, das dünkt ihm nicht selten fremd und seinem Verständnis unerreichbar, wenn man es ihm nicht zu lesen, sondern gut französisch zu hören giebt; ja sogar der vorgeriücktere muß oft sein grammatikalisches Wissen ernstlich zusammennehmen, wenn er das Dictée frei von bösen Fehlern niederschreiben will. Was macht denn daselbe für den Schüler so schwierig? Da er sprachrichtig niederschreiben soll, was vorgesprochen wird, so handelt es sich vor allem um ein aufmerksames und verständiges Hören, also um das Festhalten, Unterscheiden und Verstehen der vernommenen Laute, Wörter und Sätze. Darauf muß schnellstens ein rasches Eindringen in den Sinn des Vorgesprochenen, also ein stilles Exponiren folgen, und zuletzt beim Niederschreiben hat ein Componiren stattzufinden. Das Dictée stellt demnach an den Geist des Schülers eine doppelte Forderung, die des fertigen und sicheren Erfassens und die des geschickten Verarbeitens, nimmt also Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Verstand in erheblichem Maße in Anspruch. Ueber diese Schwierigkeiten hat man sich im französischen Unterrichte nicht selten keine Rechenschaft gegeben und, ohne von wohldurchdachten Grundsätzen auszugehen oder gar völlig principlos, eben von Zeit zu Zeit etwas dictirt. Da man aber durch das bloße Dictirtschreiben nicht einmal bei phonetischem Schriftsystem Orthographie lernen kann, so bekamen die Übungen im französischen Dictat vorherrschend etwas unerquickliches und ungedeihliches; ja sie erzeugten nicht selten so viel Enttäuschung und Verdruß, daß man sie nur wenig trieb oder gänzlich fallen ließ: zum Schaden für einen erfolgreichen französischen Unterricht. Denn wer immer das Dictée recht betrieben, muß in ihm eine ungemein eingreifende Beschäftigung, ein werthvolles Hilfsmittel gefunden haben. Der rechte Betrieb aber ist nur der methodische. Je mehr man auch im französischen Dictat auf vernünftige Principien und angemessene Behandlung dringt, desto mehr wird es in Aufnahme kommen und sich als fruchtbringend bewähren. Was nun sowohl Grundsätze als methodisches Verfahren betrifft, so möchte das Wesentliche in folgenden Puncten enthalten sein.

a) Die französische Orthographie ist vorherrschend eine historische. Dein Schüler kann nur in einer kleinen Minderzahl von Fällen schreiben, wie er spricht, er hat sich vielmehr eine gegebene, im Laufe der Zeit so gewordene Schreibung genau einzuprägen.

b) Diese Orthographie ist dem Anfänger nur Sache des Buchstaben- und Wortgedächtnisses, dem Vorgeriückteren aber Gedächtnis- und Verstandesache.

c) Die Dictirübungen der Schule müssen materiell und formell im engsten Zusammenhange stehen mit den eben eingeübten Lese-, Lehr- und Lernstoffen, haben sich also in wohlgeplanter Weise und als nothwendiges Glied in den übrigen französischen Unterricht einzufügen. Sie handeln mithin nicht über irgend einen beliebigen Paragraphen oder auch über gar keinen in Fibel oder Grammatik oder Chrestomathie, sondern schließen sich bei den Anfängern in den Fibelunterricht ein, bei den Vorgerückteren hauptsächlich an die Chrestomathie an.

d) Die Dictirübungen müssen ferner zu geregelter Zeit auftreten, sollen also nicht gelegentlich hie und da einmal vorgenommen werden, wenn man gerade übrige Zeit zu haben meint oder nichts anders zu thun weiß.

e) Das Dictirschreiben ist demgemäß keine selbständige Branche, braucht auch keine besondere Gliederung; desgleichen ist auch durch c) die Frage schon beantwortet: was soll dictirt werden?

Sehen wir nun die Arbeitsaufgabe und das Lehrverfahren genauer an, so erkennen wir etwa Folgendes. Der Anfänger soll dahin geführt werden, was er aus- und nachgesprochen und in der Fibel gelesen, sofort auch abschreiben und Dictando schreiben zu lernen. Um diese Aufgabe genügend zu lösen, muß ein orthographischer Anschauungsunterricht zu Hülfe genommen werden, und durch denselben soll der Schüler mit Bewußtsein ansehen lernen, was er gedruckt vor sich hat und liest. Um diese innere Anschauung, Erfassung und Einprägung der Wortbilder im Schüler herbeizuführen, bedient man sich meistens des Durchbuchstabirens. Das möchten wir nicht tabeln, vorausgesetzt, daß es nicht ins Gedankenlose fällt; gleichwohl rathen wir, auch das Verfahren des buchstäblichen Aussprechens einer Probe zu unterziehen, vornehmlich bei Schülern, welchen die Basis der lateinischen Sprache mangelt. Ohne zu buchstabiren, ja ohne das französische Alphabet zu berücksichtigen, läßt man die Schüler das neue Wort (denn die bekannnten alten hat man unter allen Umständen auf der Seite zu lassen) buchstäblich so lesen und (in Sprechsyllben) so aussprechen, wie wenn es ein deutsches wäre. Also *le dimanche* lö *dimanchö*, *la centaine* la *zentainö*, *heureuse* *heureusö*, *toutes* *toutes*. Die Sache, obschon nur eine schulmäßige Anwendung des phonetischen Prinzips, mag auf den ersten Anblick etwas seltsam erscheinen; sie stellt sich aber besser dar, wenn man erwägt, daß, was jetzt stummer Buchstabe, es einmal früher nicht war u. s. w., und noch günstiger, wenn man findet, daß die Anfänger durch dieses deutschfranzösische Tonbild (wenn es gestattet ist, so zu sagen,) eine richtige Vorstellung von der Schreibung des neuen Wortes fast unfehlbar erhalten und dasselbe in seinem vollen Buchstabenbestande schnell, richtig und fest ihrem Gedächtnisse einprägen. Es ist selbstverständlich, daß auf das Abschreiben eines Absatzchens das Dictirschreiben desselben folgen muß, und es ist hier, wie auch sonst bei allem, was Einübung der Orthographie zum Zwecke hat, unverbrüchliche Regel, ein und dieselbe Aufgabe ganz oder theilweise so lange durchzunehmen, bis sie fast von allen Schülern fehlerfrei geliefert wird.

An diese Uebungen des vorbereiteten Dictirschreibens, wobei anfangs die genaueste Wiedergabe bezweckt wird, später auch eine freiere Benützung der angeschauten Wortbilder seitens des Lehrers vorkommen kann, reiht sich das Niederschreiben von auswendig gelernten Stücken. Es heißt das nichts anderes als niederschreiben, was man aufs reichlichste zuvor gelesen und nun in der Stille sich selbst dictirt. Doch merke man wohl: man memorirt nicht, um das Memorirte nachher orthographisch verwenden zu können, sondern, was ohnehin memorirt werden muß, das verwerthet man des guten Memorirens und der Orthographie wegen auch zum Dictirschreiben.

Ist nun in den ersten Jahren das eben beschriebene Verfahren sorgfältig eingehalten worden, so macht es später den Vorgerückteren nicht zu große Mühe, wenn man Dictirstoff aus den Lesebüchern der Chrestomathie auswählt, nachdem dieselben gründlich übersetzt und bis zur Fertigkeit gelesen worden sind. Also auch hier gebe man nur vorbereitete Dictate. Denn obschon diesen Schülern durch den Grammatikunterricht, durch den Nachweis der Abstammung der Vocabeln, durch Belehrung über Ableitungen, Zusammensetzungen u. s. w. in der Lesebuchstunde selber allerlei Hülfe gereicht worden ist, so dürfen wir doch nicht übersehen, daß für sie auch die Zahl der stummen Buchstaben und Endungen und vornehmlich die der gleichlauten-

den Syllben und Wörter beträchtlich zugenommen hat. Erfahrungsgemäß wirkt auch hier ein einziges verständig vorbereitetes Dictat mehr Gutes als ein halbes Duzend unvorbereiteter. Greift man indessen aus diesem oder jenem Grunde doch einmal zu einem unvorbereiteten Dictate, so ist im allgemeinen zu verlangen, daß es sich durchaus innerhalb des durchlaufenen sprachlichen Bereiches bewegen muß; bei unteren Classen sodann ist nothwendig, daß der Lehrer, weil doch alles von seinem Munde abgesehen werden muß, zuerst aufs deutlichste den Satz vorspreche, dann ihn ganz oder in seinen Theilen langsamer wiederhole, dann nachsagen und hie und da wohl noch übersetzen lasse; bei oberen Classen mag das deutliche Vor- und das sichere Nachsprechen genügen. — Wie dem Dictat die Vorbereitung vorausgeht, so folgt ihm die Fehlerverbesserung nach. Daß diese nur wirksam sich erweist, wenn der Lehrer die Arbeiten seiner Schüler selbst corrigirt, d. h. die Fehler angestrichen und hernach im Unterricht besprochen hat und die Verbesserung selber wieder durchsieht, wird von jedem erfahrenen Lehrer bestätigt werden müssen.

So planmäßig betriebene Dictirübungen können nicht anders als vortheilhaft wirken. Die gehörig vorbereiteten der unteren Classen nöthigen jeden Schüler zum scharfen Aufmerken, verbessern sein Lesen, weil er zu einem genaueren Sehen kommt, und greifen auch der grammatischen Unterweisung unter die Arme; die vorbereiteten der oberen bewirken diese Gründlichkeit in noch höherem Grade und machen jedenfalls auf die mittleren Schüler den Eindruck, als arbeiten sie an einem Thema. Die unvorbereiteten Dictate vollends sagen dir auf einen Schlag, wie weit die Schüler im Französischen überhaupt sind, im Wortreichthum und Sprachformenverständnis, im Französischhören, Auswendigwissen, im Verstehen und im Construiren, im Rechtschreiben, Lesen und Exponiren. — Bis zum 14. Jahre sollte aber der Schüler so weit sein, daß er nicht nur aus allem, was im Laufe des Jahres gelesen worden ist, sondern auch aus einfacher stilisirten unvorbereiteten Stücken unter sorgfältiger Aussprache ein richtiges Dictat niederschreiben kann.

D. Das Memoriren.

Es genügt nicht, gute Sprachstücke zu lesen und gutes sprachliches Material dictirt zu schreiben, man muß auch, und zwar frei von weichlicher Schonung des Gedächtnisses, von beidem das gehörige Quantum memoriren, richtig und sicher einprägen, daß das Sprachgefühl sich bilde, das sprachliche Wissen fest werde und allerlei sprachliche Stoffe und Formen jederzeit zur Verfügung stehen.

Auch hier ist wieder mit Nachdruck von einem rationellen, geregelten und methodischen Verfahren zu reden. In ersterer Beziehung halten wir an dem Worte: Gedächtnis und Denken sind leibliche Verwandte; wir machen demnach die Memorirungsaufgabe faßlich für den Verstand als erste Stütze des Gedächtnisses, und weisen das Memoriren von dem, was der Schüler grammatisch und sachlich noch nicht fassen kann, auf allen Stufen des Unterrichts ab. Sodann sehen wir auch im Auswendiglernen kein besonderes Fach, sondern ebenfalls wieder ein Hilfsmittel, das wir gerne ergreifen, sei es im Lese- oder im Grammatikunterricht, bei der Lectüre wie bei der Composition, so oft sich eben darum handelt, nothwendiges oder sonst werthvolles sprachliches Material dauernd einzuprägen.

Was soll nun memorirt werden? 1) Vocabeln. Es wird aber jedes neue Wort, wenn möglich und wenn lehrreich, nach seiner Etymologie ins Auge gefaßt, um die wurzelhafte tiefere Bedeutung darzulegen und das Wort nach seiner Sinnfülle zur lebendigen Anschauung zu bringen. 2) Die Schemata der Declinationen und Conjugationen. Hat man sie auf genetischem Wege und in gemeinsamer Arbeit vor den Augen der Schüler entstehen lassen, so sind sie als reine Gedächtnissache zu behandeln, und es kann hierin so wenig eine harte grammatistische Speise als dort beim Vocabellernen eine geistlose lexikologische Plage gefunden werden. 3) Musterätze für die wichtigsten grammatikalischen Regeln; sie geben einen festen Normalstoff; feste Mittelpuncte grammatischer Erkenntnis und grammatischen Wissens. 4) Musterstücke, besonders Erzählungen in Prosa oder Versen. Erstere dürfen allmählich auch etwas freier nacherzählt werden. — Im übrigen ist als selbstverständlich voranzusetzen, daß jeder Classe ihr wohlhabgestuftes Memorirquantum im Lehrplan zugeschrieben wird; ebenso ist unabweislich, daß man in den untersten Classen die Memorirübungen so

weit immer thunlich in den Unterricht selbst verlegt. In dieser Hinsicht dürfte es sich empfehlen, vom Fibelunterricht an alle neuen Vocabeln und Musterätze durch mündliche und schriftliche Uebungen der mannigfaltigsten Art so lange zu üben, durch Mund, Ohr und Auge gehen zu lassen, bis sie haften. Hierin mag zugleich eine Anleitung liegen, wie die Schüler beim Memorirgeschäft am zweckmäßigsten verfahren.

Bei den metrischen wie prosaischen Musterstücken der oberen Classen versäume man nicht, nachdem sie mit gehörigem Ausdruck vorgelesen worden, auch die logische Disposition, das Ganze in seinen Grundzügen und Theilen in Kürze den Schülern vor Augen zu legen, ein Nachweis, der sie in den Stand setzt, auch eine längere Reihe von Vorstellungen und Gedanken sicherer festzuhalten. Daß diese Musterstücke in bestimmten Stunden aufgesagt werden müssen, daß dabei die älteren Aufgaben in geregelter Folge wieder vorzunehmen sind, daß man überhaupt das Neue zu dem Alten hinlernt, und daß somit keine folgende Classe den Memorirstoff der früheren über Bord werfen dürfe, ist eine wesentliche Bedingung, wenn der oben bezeichnete Zweck des Memorirens in befriedigendem Grade erreicht werden soll. Die andere ebenso wesentliche beruht in der Art und Weise des Hersagens. Hast du auf das richtige und sichere Aufnehmen eines Musterstücks ins Gedächtnis gedrungen, so bringe noch vielmehr auf das sinngemäße Hersagen, auf den Vortrag mit lebendigem Ausdruck. Hältst du in dieser Beziehung alles gedankenlose Leiern, alles gleichgültige Plappern aufs entschiedenste fern, und gehst du selber allezeit mit tüchtigem Recitiren voran, so erweist auch die Schönheit und Vortrefflichkeit des Musterstücks an den Schülern ihre ästhetisch und sittlich bildende Kraft und das Memoriren, sicherlich aber das Recitiren wird zu einem geistigen Vergnügen.

Wünschenswerth ist endlich noch, daß der Lehrer die Memoriraufgaben selber auswendig wisse und nicht genöthigt sei, mit dem Buche in der Hand und vor Augen einzulernen und abzuhören.

E. Der Grammatikunterricht.

Hiermit sind wir an das Hauptmittel gelangt, das der Schule gegeben ist, um die fremde Sprache richtig, gründlich und bildend zu lehren, und dadurch den Schüler sowohl zum rechten Sprachverständnis als auch zum lebendigen Sprachbesitz zu führen. Wenn aber durch die Grammatik für den gesammten französischen Unterricht das feste Fundament gelegt und zugleich ein dauerhafter Aufriß bewerkstelligt werden soll, so kann es nicht zweifelhaft sein, daß dieses Hauptmittel jedenfalls das Hauptstudium, wenigstens der ersten Jahre ausmachen, aber auch in den späteren Curfen durchaus mit ganzem Ernste betrieben werden muß. Daß wir die Vortheile, welche der Grammatikunterricht bringen soll, nur beim systematischen suchen, ist aus dem früher Gesagten bekannt. In demselben unterscheiden wir eine elementare untere und eine gehobeneren obere Stufe.

Die untere, in den lateinlosen Anstalten wohl bis zum zurückgelegten ersten Jahre gehend, ist der erste geregelte Gang durch die Grammatik; er führt durch die Lautlehre, die Wortlehre, die Syntax, beschränkt sich aber in allem auf das im Gebrauch Unentbehrliche und Nöthigere, sowie auf das zunächst Faßliche; demnach bleiben alle selteneren Formen, die Ausnahmefälle, die feineren Unterschiede u. ä. beiseite.

Welches Material nimmt er nun im einzelnen durch?

In der Lautlehre die Aussprache, das Lesen und Schreiben der Vocale, Consonanten, Diphthongen, Consonantenverbindungen, Sylben, Sprechsyllben, Wörter, Wörterverbindungen. Die Laute treten natürlich in wissenschaftlich geordneten Gruppen oder Reihen und möglichst schnell in Sylben und Wörtern auf. Auf wohlverwendbares, zweckmäßig gewähltes Material ist sehr zu dringen, sowohl in den Wortarten der Nominal-, wie der Verbalgruppe. Jedenfalls vermeide man Namen von Dingen oder überhaupt Wörter, welche erst spät oder nie in der Praxis vorkommen. Die Lautlehre fällt also hier mit dem ersten Fibelunterricht zusammen und liefert jene schon früher bezeichneten Uebungen im Hören, Aussprechen, Ablesen und Abschreiben von der Wandtafel, Lesen im Buch, Dictirschreiben und Memoriren. Mit dem Hörenlernen und Sprechensehen und Nachsprechen fängt der ganze französische, auch der grammatische Unterricht an: *Le premier pas à faire dans l'instruction d'une langue étrangère*

sera d'accoutumer l'oreille à la prononciation de cette langue, de lui en faire sentir peu à peu les articulations, de lui faire distinguer les syllabes, les mots, les phrases, de lui faire sentir tout ce qu'on prononce dans cette langue, schrieb der Methodiker Delaveaux schon vor hundert Jahren. Nachdem der Anfänger diesen Unterricht einige Stunden ausschließlich gewidmet hat, tritt eine Zweitheilung ein, so nämlich, daß nun der eigentliche grammatische Unterricht selbständig wird, die Fibelstunden aber mit ihren Aussprech-, Lese- und Schreibübungen parallel daneben fortgehen. Ersterer beginnt nun die Wortlehre. Sie ist im wesentlichen nach den zehn Wortarten angelegt. Ihre Uebungen verwerthen womöglich alle im vorausgegangenen und nebenher laufenden Fibelunterricht vorgekommenen Vocabeln, von denen jede ihre genaue deutsche Uebersetzung erhalten hat. Da giebt es reichliche Exercitien sogleich bei den Formen der Declinationen des Substantivs, hernach beim Adjectiv und so fort, sowie Gelegenheit genug zur Bildung von kleinen Sätzen (natürlich mit Ausschluß syntaktischer Schwierigkeiten). Wir betonen diese Bezugnahme der Grammatikstunden auf das jeweilige Fibelmaterial als durch das Wesen des einheitlichen Unterrichts gefordert, zugleich führt sie zu einer Oekonomie, welche die Zahl der Entlehnungen und Vorausgriffe aufs erheblichste verringert.

Was nun die einzelnen Redetheile betrifft, so lasse man das Substantiv sogleich mit dem Artikel auftreten und damit nacheinander vier Declinationen bilden: die mit dem bestimmten Artikel sing. und plur., die mit dem unbestimmten ebenso; diese beiden vornehmlich für die Gattungsnamen; die mit dem Theilungsartikel oder die Declination der Stoffnamen; die ohne Artikel oder die Declination der Personen- und Städteeigennamen. Hierbei werden die Bezeichnungen régime direct und indirect am besten zunächst ganz gemieden; das lateinische Declinationschema hat noch niemand gereut, sowie überhaupt die lateinische Terminologie oder doch die Unbequemung an dieselbe am zweckmäßigsten sich erweisen.

Auf das Substantiv folgen ganz von selbst die einfachen Präpositionen des Orts, der Richtung, mit dem acc. Daran reiht sich das Adjectiv, zunächst attributivisch gebraucht und dem Substantiv nachstehend, in den verschiedenen Declinationen auftretend, sodann auch in Verbindung mit den eben gelernten Präpositionen; hernach Comparativ, Superlativ; nun die nothwendigsten voranstehenden Adjective in ähnlicher Weise.

Das Numerale bringt zunächst das Grundzahlwort; Uebungen an vielerlei Zahlenreihen, Ausspracheschwierigkeiten; Verbindungen mit dem Hauptwort und Declinationsübungen; sodann das Ordnungszahlwort ähnlich; zum Schluß die einfachsten Zeitbestimmungen. Beim Pronomen wird das Personale nur vorläufig und übersichtlich durchgenommen; das Possessive erst adjectivisch mit mancherlei Declinationsübungen durch Verbindung mit Adjectiv und Numerale; dann substantivisch nach der ersten; das Demonstrativum ähnlich; das Relativum (vorläufig) nur übersichtlich; das Interrogativum theils adjectivisch theils substantivisch. Beim Verbum bietet avoir genugsam Verbindungen mit dem Accusativ der vier Declinationen; être dagegen führt von selbst zu Uebungen mit dem prädicativen Adjectiv. Bei den vier schwachen Conjugationen erscheinen vorherrschend die zielenden Zeitwörter; hernach die ziellosen; bei den zurückzielenden werden die pronomina personalia sowohl als Subject als auch als Accusativ-, Dativ- und Genetiv-Objecte ausführlicher behandelt. Den Schluß bilden die häufigeren starken Verba. Dieser ganze Abschnitt erfordert die größte Sorgfalt. Mündlich, schriftlich müssen die so mannigfachen Veränderungen eingeübt werden, und man darf nicht ruhen, bis entschiedene Sicherheit erzielt ist. Beim Adverbium werden die nothwendigsten des Orts, der Zeit und der Art und Weise berücksichtigt; desgleichen die Steigerung. Die Conjunction wird zunächst nur so geübt, wie sie Satzglied mit Satzglied verbindet oder trennt.

In der Satzlehre kommt zuerst der unausgebildete, dann der bekleidete einfache Satz; hiebei neben dem Aussagesatz besonders der Frage-, der Wunsch- und der Befehlsatz; dann die einfachsten Formen der Satzverbindung und des Satzgefüges; überall anschauliche Darstellung der Wortfolge, der Satzfolge und der Satzfügung; die vielerlei Uebungen bringen auch die Ergänzungen zum Capitel von den Relativpronomen und zu dem von den Conjunctionen.

In Betreff des Verfahrens in dem Unterricht sind folgende drei Hauptstücke wohl zu beachten:

1) Bringe den Lehr- und Lernstoff auf dieser Stufe nur in kleinen Quantitäten und nimm eine grammatische Materie nach der andern durch, nicht mehrere zugleich; gehe auch nie zur zweiten, solange die erste nicht zu völliger Erkenntnis und durch sichereren Gebrauch festes Eigenthum geworden ist.

2) Um für diese richtige Erkenntnis zu sorgen, laß jede zu behandelnde grammatische Thatsache, Form u. s. w. an einigen französischen Musterbeispielen, und zwar so weit nöthig und thunlich, im Satzverband, anschauen und erkennen; bewerkstellige sodann eine richtige und gute deutsche Uebersetzung derselben; hierauf laß die deutschen und die französischen Formen vergleichen und endlich daraus die Paradigmen erzeugen oder den Lehrsatz für das Deutsche und den für das Französische ableiten. Durch diese vier sich rasch folgenden Verstandesoperationen wird das Verständniß der französischen Sprachform sicher und gründlich erzielt.

Daß auf diesem Wege auch für den deutschen Unterricht ein namhafter Gewinn sich zugleich ergeben muß, wird unbestreitbar sein; doch wollen wir nicht übersehen, daß es sich nicht um einen puren Anschluß des Französischen ans Deutsche, sondern nur um ein förderndes Zusammenschließen und Zusammenhalten beider handelt.

3) Wie wird aber das grammatische Wissen ein sicherer Besitz? Wenn man dieses Verständniß der Form vertieft und diese Erkenntnis der Regel einprägt. Dies geschieht wohl nicht durch „öfteres Lesen der Regeln“, sondern fürs erste dadurch, daß man Form oder Regel einübt an weiteren, den Musterätzen ähnlichen Expositionsbeispielen, die in dem grammatischen Übungsbuch gegeben sind und deren Zahl im Nothfall durch Dictate vermehrt werden muß. Auf die mündliche, wenn von Nutzen auch schriftliche Uebersetzung ins Deutsche ist großer Fleiß zu verwenden. Auf dieses Einüben folgt das mehr oder weniger selbständige Verwenden der Formen und Regeln an entsprechenden Compositionsbeispielen.

Endlich wird besonders durch jenes mündliche Uebersetzen, wobei der Schüler ohne Buch und ohne Präparationsheft arbeitet, durch Auswendiglernen, durch geregeltes Wiederholen und mannigfaltigstes Verbinden des Alten mit dem Neuen das Durchgenommene zu einem freien Eigenthum gemacht, das jederzeit vorhanden und verwendbar ist, und zu einem sicheren Grund und Boden, auf welchem der spätere grammatische Unterricht nicht bloß sicher stehen, sondern auch ebenso fortschreiten kann.

Weitere methodische Winke.

Stelle für jede der vier Declinationen des Substantivs, sodann für die des Substantivs mit nachfolgendem, mit voranstehendem Adjectiv, ähnlich für den Comparativ, den Superlativ, für die Conjugation einfache Muster-schemata auf. Sie seien klar, übersichtlich angeordnet und eben dadurch geeignet, als feste unabänderliche Orientierungspuncte zu dienen. Aus eben diesem Grunde laß diese Formen von Anfang an gründlich anschauen, scharf auffassen, in ihre Bestandtheile zerlegen, und durch hinreichende Versinnlichung der grammatischen Verhältnisse besonders auch die Bedeutung jedes Theils unterscheiden.

Ueberseh dabei nicht, daß die Formen der französischen Flexionen schwieriger zu fassen und zu behalten sind, weil sie fürs Auge nicht scharf genug geformt und geschieden sind, besonders aber durch das häufige Stummwerden von Vocalen und Consonanten für das Ohr eine höchst empfindliche Einbuße an bestimmter Ausprägung erlitten haben. Da ist eine Nachhülfe nicht zu verschmähen. Diese kann fürs Ohr darin gefunden werden, daß man, wie oben beim Dictiren schon angerathen, jede Flexion beim Anschauen und Erfassen zunächst nach dem geschriebenen Buchstabenwerth behandelt und volltönend lesen läßt. Aber auch für das Auge kannst du sie faßbarer und behältlicher machen durch anschauliche Entwicklung und saubere Darstellung an der Wandtafel, durch jeweilige übersichtliche Zusammenstellungen einzelner Formen (z. B. alle Nominative oder alle Genetive sing. der vier Declinationen oder alle prés. de l'ind. sing. 3; alle imparf. de subj. pl. 1 u. ä.). Auf diese Schemata komme man aber nicht erst im Falle der Noth zurück, um von ihnen aus die benötigten Analogieschlüsse zu machen; viel besser ist es, wenn man im Elementarcurse keine Grammatikstunde vorübergehen läßt, ohne irgend eine Declination oder Conju-

gation, wie es gerade taugt, in mündlicher Uebung rasch vorgenommen zu haben. Im Anschluß an diese Schemata müssen die unbegreiflicherweise außerhalb der Lateinschule so gering geachteten Formenübungen am einzelnen Wort oder an Wortverbindungen vorgenommen werden. Es lebt doch in jedem einzelnen Substantiv oder Adjectiv eine Vorstellung; warum sollte dabei nichts gedacht werden, warum an Wortverbindungen keine sprachlichen Verhältnisse gelernt werden können? Zudem sind Uebungen an Satzgliedern die natürlichste Vorstufe für die Uebungen im Satz, und nur wer diese wichtigen Elemente sicher beherrscht, kann seine späteren syntaktischen Aufgaben lösen.

Laß jede Regel, weil sie ein grammatischer Lehrsatz und eine Vorschrift über das, was allgemein und mustergültig ist, in leichtfaßliche, jedoch möglichst scharf bestimmte Spruchform bringen; halte dann aber darauf, daß sie wortgetreu und in unabänderlicher Form auswendig gelernt werde. So streng das Letztere vom Schüler gefordert werden muß, so streng ist vom Lehrer zu verlangen, daß er die Regeln aus den Beispielsätzen durch Beobachten und Schließen ableiten lasse, sie also durchaus nicht in fertiger Form mittheile. Eine einzige unter der Leitung von sicher führenden Fragen durch eigenes Bemühen abstrahirte Regel oder Definition dient dem geistigen Zweck des Unterrichts besser als das Behalten von zehn pure überantworteten. Nicht von gegebenen, sondern nur von gefundenen Regeln sollte im Unterricht die Rede sein.

Die Musterätze und alle Uebungsbeispiele für Exposition wie Composition der Grammatikstunde sollen im Elementarcursus in Bezug auf den Inhalt allermeist auf der Stufe der Anschauung sich bewegen, natürlich mit Ausschluß alles Armseligen und Langweiligen; die Darstellung sei einfach aber anregend, das Ganze verwendbar und behaltenswerth. Allgemein-grammatisches Theoretisiren bleibe aus dem Elementarcursus (und dem folgenden) weg; um so mehr halte man bei der Behandlung der Formenlehre darauf, daß die Schüler scharf auffassen, unterscheiden und vergleichen lernen, und so geistig sich bilden.

Das Construiren der Sätze nicht zu verlangen, ja thatsächlich unnöthig und unmöglich zu machen, wie wirs noch immer in manchen französischen Elementarbüchern finden, sofern man den Wörtern im deutschen Satze Zahlen beigiebt, nach der Ordnung, in welcher sie im französischen Satze an die Reihe zu kommen haben: diese directe Anleitung zum Nichtconstruiren erscheint mir als ein Hauptgebrechen unseres französischen Unterrichts. Von einem denkenden Lernen kann sicherlich unter solchen Umständen niemals die Rede sein, die Arbeit des Uebersetzens ist gar nicht mehr vorhanden, es findet nur die öde mechanische Verrichtung des Unterzetzens statt. Ist ein Schüler also gegängelt worden, so braucht es mehrere Jahre, bis man ihn an ein vernünftiges Verfahren gewöhnt hat. Findet er seine Leitzahlen nicht, so ist er unglücklich, weil hülflos, und bringt schließlich die bekannten *comment beaucoup*, oder *on faut ses dettes payer* zuwege. Dabei können wir nicht verschweigen, daß gerade dieses geistloseste aller Hülfsmittel den französischen Unterricht in den Augen aller Lateinlehrer wie Lateinschüler verächtlich gemacht hat, ja daß viele darin einen Hohn auf alles vernünftige Sprachenlernen gefunden haben, weil es erfahrungsgemäß allen Sprachsinn abstumpft. Dieses Uebel muß durchaus weggeschafft werden, eher ist eine innere Gesundung und dauernde Erstickung unseres französischen Schulunterrichts eine Unmöglichkeit. Unsere Schüler müssen angeleitet werden, sowohl jedes einzelne Nomen an und für sich scharf aufzufassen als auch die verschiedenen Casus im Satze zu unterscheiden, und beides um so ernstlicher, je weniger Flexionsmerkmale dies erleichtern; müssen sie allmählich lernen, die Stellung und Verrichtung jedes einzelnen Satzgliedes und die mancherlei logisch-sprachlichen Verhältnisse zu verstehen, und darnach nicht nur den deutschen Satz geordnet aus einander zu legen, sondern auch den französischen regelrecht selber aufzubauen. Giebt man ihnen hiefür gleich zu Anfang ein Normalverfahren an, eine ganz bestimmte Form, bestehend aus einer festen Folge von Fragen für die logische Ordnung der Satzglieder, und hält man allezeit streng an dieser Form, so lernen alle Schüler das Construiren, und für alle wird es eine Geistesgymnastik und ein unschätzbares formales Bildungsmittel.

Nachdem so in Gestalt von sicheren positiven Kenntnissen die Grundzüge, Grundformen und Grundgesetze der ganzen elementaren Grammatik angeeignet worden sind, kann nun die eigentliche Arbeit strengen Denkens, der obere grammatische Cursus

beginnen. In Ansehung des Materials, welches derselbe zu lehren und zu üben hat, handelt es sich um Erweiterung und tiefere Gründung des bis jetzt Gelernten, so zwar, daß nunmehr bei diesem zweiten Gange durch die Grammatik auch die wichtigeren Ausnahmen, die sogenannten Unregelmäßigkeiten, und die Eigenthümlichkeiten und Feinheiten, soweit erforderlich, an die Reihe kommen. Daß man das Neuhinzutretende in engste Verbindung mit dem zuvor Gelernten zu bringen hat, braucht kaum angedeutet zu werden.

Nachdem die Vocale, die Consonanten in ihren Hauptgruppen, wieder übersichtlich dargestellt sind, fallen nun der Lautlehre allerlei Ergänzungen zu. Sie betreffen die Accentlehre, die Apostrophe, die Theilung nach Sprechsyllben, die Quantität der Syllben, allerlei Unregelmäßigkeit in der Aussprache und kleiden sich am wirksamsten in das Gewand praktischer Uebungen und Aufgaben.

Die Wortlehre wird wiederum selbständig betrieben, also nicht in die Satzlehre eingewoben. Hier gilt es, beim Substantiv die dritte und vierte Declination gründlich durchzunehmen, beim Adjectiv die Gesetze über die Stellung, beim Pronomen die Gruppen der unbestimmten, beim Verbum, besonders beim reflexiven, die Häufung der Objectpronomen recht ins Auge zu fassen. Hier wie bei allen andern Redetheilen müssen die sprachlichen Thatfachen in richtigem Zusammenhang und deutlicher Gliederung sichtbar werden, müssen Function und Bedeutung jeder Wortart und Wortform zu klarer Erkenntnis gelangen, und die Schüler angeleitet werden, solche in genauen Definitionen, in Lehrsätzen und Regeln auszudrücken. Die grammatischen Uebungen müssen natürlich bei jedem Paragraphen so lange fortgesetzt werden, bis mehr und mehr ein bewußter freier Gebrauch sich einstellt. Neben der Wortlehre haben aber die Schüler nun auch bei jedem Redetheil die Wortbildungslehre in etwas zu erfassen.

Von einer systematischen Einführung in den französischen Wortschatz, etwa in der Art, daß zuerst nur Stämme, dann Ableitungen, dann Zusammensetzungen in der Bibel, dem Lesebuch und in den Exercitien vorkommen sollten, kann im Schulbetrieb nicht die Rede sein. Aber besondere praktische Uebungen an einzelnen Stämmen sind wohl durchzuführen; erforderlich ist es, daß nunmehr die neuen Vocabeln, und bei Gelegenheit auch lehrreiche ältere, nach ihrer leiblichen Abstammung und Bildung angeschaut, und sodann nacheinander in ihrer ursprünglichen, späteren und abgeleiteten Bedeutung erfaßt werden. Diese Belehrungen werfen oft ungemein helles Licht auf eine sprachliche Gruppe. Da hören diese Wörter alsbald auf, willkürliche Bildungen, starre Zeichencomplexe zu sein, denn der Schüler vernimmt, welchen Sinn das Wort von Hause aus in sich trägt, sieht die Wurzel, aus welcher es hervorgewachsen ist, und dasselbe steht nun in sinnlicher Anschauung und unmittelbar wirkender Kraft vor dem Auge seines Geistes. Die rechte Wortbildungslehre wird von selbst zur Wortbedeutungslehre.

Die Syntax wird wieder nach den Satzformen und Satztheilen angeordnet.

Beim einfachen Satze ist besonders zu betonen die Satzgliederfolge im Aussage-, Ausrufe-, Frage- und Befehlsätze, sodann die Casuslehre, die Rection der Verba, der Adjective. In der Satzverbindung müssen die Conjunctionen und die Tempuslehre vornehmlich zu ihrem Rechte kommen, bei beiden Capiteln nicht ohne ernste Anforderungen an Lehrer und Schüler. Beim Satzgefüge endlich hat man außer den Nebensätzen drei der wichtigsten Gegenstände zu behandeln, nämlich die Moduslehre, die Consecutio temporum und die Participialconstructions. Hier müssen die mancherlei Vergleichen mit dem deutschen und dem lateinischen Satzbau wirksame Dienste thun, sei es daß die verglichenen Erscheinungen gegensätzlich oder parallel laufend oder gar congruent sich darstellen; und wenn irgendwo durch praktische Uebungen die grammatische Einsicht und Erkenntnis Gewinn zieht, so ist es hier; weshalb auf die mannigfaltigsten Expositions- und Compositionsarbeiten der Nachdruck zu legen ist.

In Betreff der Methode dürfte zum Bisherigen noch Folgendes zu sagen sein. Auf dieser Stufe, beim elf- bis vierzehnjährigen Schüler, bleibt es eine Hauptaufgabe, nicht bloß in sichern Besitz aller nöthigen Formen zu kommen, sondern auch durch die harte Schale der Formen durchzudringen zur reiferen Einsicht in ihr Wesen. Wie geschieht das? Indem der Lehrer jedes grammatische Pensum geistbildend betreibt und jede

Materie möglichst rationell darstellt: sei es, daß man hier die Entstehung einer syntaktischen Form nachweist, oder dort, wie eben angedeutet, französische Wortformen mit den entsprechenden lateinischen und deutschen vergleichend zusammenstellt und den sprachlichen oder den logischen Zusammenhang zwischen beiden klar macht; sei es, daß man das einmal den innern Grund der grammatischen Thatsache, die *ratio des usus*, ein andermal die praktische Zweckmäßigkeit einer sprachlichen Regel darlegt; kurz gesagt, indem der Lehrer alles so in die Hand nimmt, daß der Schüler jede sprachliche Erscheinung der Wort- und der Satzlehre nach ihrer sichtbaren Gestalt und ihren onomatistischen Bestandtheilen, wie nach Begriff, Bedeutung und Anwendung lebendig und richtig erfährt. Ist dieses Erkenntnisfundament in genügender Weise gelegt, so geht das Geschäft des Einübens in ungehemmter Weise und mit Erfolg vor sich, die Formen setzen sich im Gedächtnis fest und mit ihnen das lexikalische Material, und auf dieser doppelten Grundlage erzeugt sich auch ein befriedigendes Können. Dieser Erfolg stellt sich jedoch nur ein, wenn der ganze grammatische Unterricht, das müssen wir aufs bestimmteste wiederholen, den Schüler stets in logische Zucht nimmt, also von einer Materie zur andern ihm Gelegenheit eröffnet, die geistigen Kräfte einzusetzen zum scharfen Unterscheiden und zum unverdrossenen Eindringen, dergleichen alles theoretisch Gelernte zu ausgiebigen praktischen Übungen, mündlich wie schriftlich verwendet.

Im einzelnen dürfte noch davor zu warnen sein, daß man in Verfolgung des theoretischen Theils der Aufgabe sich nie in unfruchtbare Untersuchungen einlasse, noch auch in unersprießliche Unterscheidungen verliere. Was möchten auch die feinsten Subtilitäten oder gelehrten Excurse auf dieser Stufe sogar bei begabten und strebsamen Schülern frommen? Es genügt, sie soweit zu bringen, daß sie sattelfest in den Formen und wohl versehen mit Vocabeln seien und einen Trieb haben, alle sprachlichen Erscheinungen geistig zu erfassen. In Betreff der Casuslehre dürfte die Erklärung der logischen Verhältnisse am sichersten gelingen, wenn sie von den ursprünglichen räumlichen Beziehungen ausgeht; dergleichen wird es gute Früchte tragen, wenn man bei eben dieser Materie dem trefflichen Vorgang der lateinischen Grammatik weiter folgt und bei jedem einzelnen Casus die besondere Function sorgfältig unterscheidet. Man faßt also z. B. nicht allgemein den *acc.* ins Auge, sondern scheidet den des Objects auf die Frage *wen oder was?* von dem der Werthbestimmung auf die Frage *wie viel?* und von dem der Zeitbestimmung auf die Frage *wie lang?* u. s. w. Bei der Behandlung der Syntax ist das Wesentliche der Interpunctiionslehre zu berücksichtigen, aber ebenso wichtig möchte es sein, auch das Lesen, und überhaupt den Vortrag der einzelnen Satzarten etwas zu üben. — Daß am französischen Satzbau vollends nicht selten Maß und Muster für Einfachheit, Kürze und Klarheit des Gedankenausdrucks und der Darstellung überhaupt genommen werden können und müssen, ist wohlbekannt.

F. Die Lectüre.

Das erste Lesebuch, im Anschluß an die Lesesibel, entspricht dem ersten grammatischen Cursus. Es steht seinem Inhalt nach auf der Stufe der Anschauung; es vermeidet also so viel als möglich die unvermittelten abstracten Begriffe, wählt das rein anschauliche Begreifen, Urtheilen und Schließen, redet die einfache kindliche Sprache in Geschichten aus dem Natur- und besonders Thierleben, Scenen aus der menschlichen Welt, lebhaften dialogues familiers, kurz in Darstellungen, welche nicht über den Gesicht- und Gemüthskreis des Schülers hinausgreifen, frisch gearbeitet sind und mit Freude ergriffen werden.

Der Form nach bietet es kleine, zusammenhängende Lesestücke, lebendige Sprachganze in schöner Darstellung und so einfach geschrieben, daß nur die gewöhnlichsten Wort- und Satzformen angewendet sind, also des *textes faciles et élémentaires*, wie sie den einfachen grammatischen Kenntnissen des jungen Alters entsprechen. Dieses Lesebuch kann man bald, jedenfalls mit Beginn des zweiten Jahres in Angriff nehmen.

Das zweite Lesebuch geht neben dem zweiten grammatischen Cursus her. Es besteht aus einer etwas umfangreicheren Sammlung anregender Musterstücke, und enthält nur Originale, nicht Uebersetzungen aus dem Deutschen oder Lateinischen. Theils reden sie die gehobene Sprache der Bücher, theils führen sie in die Redeweise der

guten Gesellschaft, des edlen Umganges, des gewöhnlichen gebildeten Mannes ein. Es handelt sich also nicht darum, eine Auswahl französischer Autoren nach einander vorzuführen, auch nicht einen französischen Autor zum Mittelpunkt der Lectüre zu machen; überhaupt nicht Autoren, sondern classische Stücke mit passender Nahrung für das Jugendalter sind das, was unserer Stufe frommt; ob sie von berühmten oder unberühmten Schriftstellern herrühren, ist hier Nebensache und entscheidet nichts.

Zu welchem Zwecke aber lesen wir dieses sprachlich classische Buch? Hierüber sich klar zu sein, ist von Wichtigkeit. Daher sprechen wir sogleich auf das verschiedenste aus, daß uns die Lectüre fürs erste nicht wegen der Grammatik da ist. Das französische Lesebuch ist uns nicht der Mittelpunkt des gesammten französischen Sprachunterrichts, so wenig, als es das deutsche für den deutschen Unterricht sein kann; und daher darf auch der Lehrer den Schüler hier nicht weiter mit Grammatikalien behelligen, weder ordinären noch spitzfindigen, als eben zum sprachlichen Verständnis nöthig ist.

Die Lectüre ist ferner auch nicht da, um den Realienunterricht in sich aufzunehmen, sie hat nicht einmal das etwa mitlaufende Realienmaterial in ausgiebiger Weise sachlich zu verwerthen. Qui trop embrasse, mal étirent: wenn also die Lectüre bei der Exposition in die dargestellten realen Verhältnisse und Zustände lebendig hineinführt und die Handlung anschaulich entwickelt, thut sie genug.

Unsere Lectüre ist endlich auch nicht da, um den Schülern Kenntniß der Literaturgeschichte zu verschaffen und einen Ueberblick über die Entwicklung der französischen Dichtkunst zu geben. Diese Schullectüre hat eine andere Aufgabe. Sie verfolgt einen realen Zweck und will in französische Schriftwerke einführen, um darin und dadurch das französische Volk in seiner geschichtlichen Entwicklung, seinem Denken, Reden und Thun kennen zu lernen; aber sie steckt sich auch ideale Ziele und nimmt ein sprachliches Musterstück durch, daß der Schüler die darin niedergelegten interessanten Gedanken verarbeite und dadurch seinen eigenen Geisteshorizont erweitere und bereichere, daß er die Schönheit der Darstellung fasse und unverkümmert genieße und dadurch seine Phantasie belebe und läutere, und so durch beides Geist und Herz auf eine höhere Stufe der Bildung hebe. — Was hat nun der Lehrer zu thun, um diese Zwecke zu erreichen, um dem Schüler nicht bloß ein gründliches Verständnis des dargebotenen Gedankeninhalts, sondern auch ein Gefühl der schönen Erscheinungsformen zu verschaffen? Er fängt die Lesebuchstunde mit dem guten Vortrag des Musterstücks an. Er erschließt natürlich den Inhalt desselben dadurch noch nicht, wenn die Darstellung auch die lebendigste war. Gleichwohl übt derselbe durch seine Leistung einen anregenden Gesamteindruck auf das Gemüth des Schülers aus und erweckt in diesem den Wunsch, sich weiter mit dem Stücke zu beschäftigen. Das nächste, was derselbe dabei zu Tage fördert, ist eine französisch-deutsche wortgetreue Uebersetzung. Sie hilft die äußeren fremdsprachlichen Hüllen beseitigen und dem Gedankenkern näher treten. Nachdem er sodann das Wort: *verbis studetur* et rebus weiter befolgt, nachdem das sprachlich Unklare vom Lehrer aufgeheilt, das sachlich Unverständene richtig gestellt worden, versteht er, was ihm vorgelesen wurde. Doch dieses Verstehen ist zunächst mehr ein inwendiges: den vollen Beweis gründlichen Verständnisses hat er erst erbracht, wenn es ihm schließlich gelungen ist, den ganzen vorliegenden Gedankeninhalt, und nur diesen, in richtigem und reinem Deutsch wiederzugeben. Diese Arbeit gehört jedoch entfernt nicht zu den leichten. Weil man sie aber gemeinhin für leicht hält, nimmt man sie auch durchschnittlich leicht und so geschieht es, daß in diesem Stücke erstaunlich viel gestümpert, vernachlässigt, gesündigt wird, und daß die Schüler sich für das Thema meistens eine bessere Note erwerben als für die Version. Was man da und dort als deutsche Uebersetzung bietet oder gelten läßt, ist oft nichts als eine rohe, lexikalische, kaum eine logische, noch weniger eine stilistische Uebung oder Leistung, völlig dazu angethan, die herbe Anlage zu stützen, der französische Unterricht schade dem in der Muttersprache und verderbe dem Schüler jedenfalls seinen deutschen Stil. Wie ist nun beim französischen Exponiren des Genaueren zu verfahren, daß der Vorwurf der Flachheit und Leichtfertigkeit uns nicht treffe und der Zweck der Lectüre ganz erfüllt werde? Ich denke, hiezu fehlen uns die Mittel nicht. Vor allem müssen wir den Schüler beim Uebersetzen sprachlich und logisch so leiten, daß er

in der fremden Denk- und Ausdrucksform den Gedankenkern finde und solchem alsdann völlig und rein daraus losschäle. Hierbei dringe man darauf, daß er den Sinn aus dem Texte nehme, nicht aber einen hineintrage oder es gar aufs Errathen ankommen lasse. Zu dem Behufe folge man Luthers Weisung und sehe dem Text recht ins Gesicht. Man drehe also im Nothfalle jedes Wort gleich einer Geldmünze um und untersuche es mit dem Schüler auf sein Gepräge und seinen Werth; dergleichen sorge man durch Construiren für das Aufschließen schwierigerer Satzformen. Ist endlich der ganze Vorstellungsinhalt gehoben und zu klaren und genauen Begriffen erhoben, so mag der Schüler wohl das Buch zuklappen und den Gedankeninhalt ebenso treu als frei in den ihm geläufigen deutschen Sprachformen wiedergeben. Wie vorhin gesagt, ist dies eine wahrhafte Arbeit und kein Spiel und der Lehrer darf den Schüler gar nicht schonen. Letzterer muß diese und jene Wendung und Satzformirung so lange versuchen, bis alle ungenauen Satzglieder und schiefen Satzverbindungen gebessert, alle nachlässigen An- und Entlehnungen vermieden, alle holprigen Wortfolgen abgewiesen, alle Geschmacklosigkeiten völlig getilgt sind. Daß bei einem derartigen Betrieb keinerlei Nachtheile weder für geistige Bildung noch auch für die Ausbildung im Deutschen möglich sind, ist einleuchtend; im Gegentheil, es ergiebt eine solche Beschäftigung mit der klar und scharf gefaßten französischen Prosa eine vortreffliche Gelegenheit im unterscheidenden und eindringenden Denken, und dazu löst sie die Zungen unserer Knaben und schult sie im präcisen und erschöpfenden deutschen Gedankenausdrucke; eine solche französische Exposition gestaltet sich zu einer deutschen Composition. Ist aber auf diesem Wege eine wirklich gute deutsche Uebersetzung zu Stande gebracht, so ist bekanntlich in ihr auch die beste Interpretation gegeben. Um so mehr erspare sich der Lehrer alles weitläufige Reden über Inhalt, grammatische und stilistische Form, meide auch alles ästhetische Kritisiren, und schenke vielmehr die ganze Aufmerksamkeit der nun zu vollziehenden letzten Arbeit des Schülers. Diese besteht darin, das französische Lesestück mit gutem Ausdruck vorzutragen. Thut er dies mit Hingebung und läßt er dabei spüren, wie ihm dieses Vorlesen zur Freude sei, so ist alles wohlgerathen und eine Bürgschaft gestellt, daß er auch künftig Liebe zur guten Lectüre bewahren werde.

Die Frage, wie viel zu lesen sei, kann hier wohl nicht im einzelnen beantwortet werden. Einerseits muß man wünschen, daß die Schüler viel lesen, andererseits jedoch ruht der Hauptwerth und Hauptnachdruck darauf, daß sie viel verstehen und viel sich aneignen.

Zum Schlusse noch ein Wort über das Präpariren. Nach unserer Erfahrung wird es anfangs am besten vermieden; jedenfalls ist es ohne passendes Schulwörterbuch nicht gut auszuführen. Bei den jüngeren Knaben ist es gemeinhin nichts anders als die mechanische Arbeit des Blätterns und oberflächlichen Wörtersuchens. Und wenn sie schließlich die erste beste deutsche Vocabel niederschreiben, so ist der Gewinn für den Geist klein, aber die Förderung der Gedankenlosigkeit und der Zeitverlust groß. Vom Anfänger verlange man als ganze Vorbereitung nur den Eintrag der unbekannteren Vocabeln und lasse die Verdeutschung in der Lehrstunde selber dazusetzen. Die Vorgerückteren erst können sich mit Nutzen präpariren und sollen auch ernstlich dazu angehalten werden, nachdem der Lehrer sie im rechten Präpariren zuvor unterwiesen hat. Das bildende, förderliche Vorarbeiten und Vorbereiten für die Lesebuchstunde, das eigene selbständige Zuorddurchforschen eines Textes ergiebt sich für die Schüler mit nichts von selbst; es muß ihnen einigemal vorgezeigt werden. Da leitest du sie an, wie Satz von Satz geschieden, wie durch die feststehenden Constructionsfragen die Haupt- und Nebenglieder derselben aufgefunden werden; ferner wie zu verfahren ist, um den passenden Sinn für jedes unbekanntes Wort aus dem Wörterbuch oder der Grammatik zu erforschen, und zeigt, wie man nicht abläßt, bis man einen logischen Zusammenhang und eine erträgliche Verdeutschung hergestellt hat. Kennt der Schüler aber einmal das zweckmäßige Verfahren, so ist unerlässlich, daß der Lehrer allezeit streng darob halte. Auf eine leichtsinnige oder nur zum Schein gefertigte Vorarbeit folgt durchweg ein gedanken- und geschmackloses Uebersetzen; je zweckmäßiger dagegen sich der Schüler von Anfang an präparirt, desto größer sein formaler und geistiger Gewinn, desto näher für ihn die Zeit, wo er ohne viel Mühe sich vorbereitet, ja der Hauptsache nach stets vorbereitet ist.

G. Das Componiren.

Mit dem größten Rechte sieht die Lateinschule seit Jahrhunderten in den Expositions- und Compositionsübungen die zwei Hauptmittel zur Lösung ihrer sprachlichen Aufgabe. Besonders die letzteren, als geist- und sprachbildend in gleich hohem Maße, haben bei ihr von jeher in unerschütterlichem Ansehen gestanden, ja sind das erste Kriterium sprachlichen Wissens und Könnens geworden. — Von der Vorstufe des Componirens, sofern man unter demselben das Verfertigen eines französischen Thèmes auf Grund einer deutschen Vorlage versteht, haben wir beim Grammatikunterricht schon gehandelt. Dort galt es eine grammatische Regel um die andere exponendo und componendo einzuüben; die Compositionsübungen erfolgten daher vornehmlich an abgerissenen einzelnen Sätzen. Je weiter aber der Schüler sich des Gebiets der Grammatik bemächtigt, desto häufiger legt man ihm zusammenhängende deutsche Materialien (als Exercitien) vor und diese französisch componiren zu lernen, ist eine Hauptaufgabe der Grammatikstunden. Es liegt nun auf der Hand, daß die Schule bei Lösung derselben vor allem auf die Beschaffenheit des Uebersetzungsmaterials ihr Augenmerk zu richten hat. Weil die Aufgabe allerlei Schwierigkeiten in sich schließt, hat unsere Zeit auch hier auf Erleichterung gesonnen und den alten strengbürgerlichen Weg gründlicher Anstrengung namhaft geebnet. Aber anstatt zu zeigen, wie der Schüler mit diesen Schwierigkeiten ringen soll, um sie selber zu überwinden, hat man vorgezogen, dieselben geradezu aus dem Wege zu räumen: man hat nämlich die zu übersetzenden Stücke zuvor französisch hergerichtet, in Satzgliederung und Satzfügung eigens französischdeutsch zubereitet. Hat man dabei das Rechte gethan? Es ist doch unbestreitbar, daß bei einer so gestalteten deutschen Vorlage dem Schüler das Produciren der französischen Satz- wie Stilformen, also die wichtigste und werthvollste geistige Arbeit, größtentheils abgenommen ist; daß ihm nur die Reproduction des vorgelegten Inhalts, und eben damit die kleinere Hälfte geistiger Anstrengung und geistigen wie sprachlichen Nutzens verbleibt, daß folglich sein Geschäft in einem ziemlich äußerlichen Uebersetzen ohne viel Anstrengung der Urtheilskraft, seine Leistung in einem französischen Abdruck eines „vorgearbeiteten“ deutschen Satzes besteht. — Wie ganz anders gestaltet sich das französische Componiren, wenn man echte deutsche Geistes- und Gemüthsproducte in ihrer deutschen Form vorlegt, Musterstücke aus deutschen Schriftstellern, von anregendem Inhalt und ansprechender Formschönheit. Allerdings fällt diese Arbeit dem Schüler viel schwerer, sofern er nicht nur den gegebenen Inhalt zu reproduciren, sondern dazu noch die freie Production der fremden Form zu besorgen hat. Er darf nicht die Wörter übersetzen, muß aber jedes Wort des Originals berücksichtigen, er kann nicht vorgelegte Satzformen abdrucken, sondern soll echte deutsche Formen in regelrechte französische umsetzen. Eben deswegen lohnt es sich aber auch der Mühe, wenn wir uns hier noch genauere Rechenschaft von den Arbeiten geben, welche ihm bei diesem Uebersetzen zugemuthet werden.

Ehe wir dies thun, haben wir jedoch noch eine Voraussetzung namhaft zu machen, nämlich die, daß das deutsche Thema dem Schüler nichts biete, was er nicht verstehen kann, und daß es überhaupt in den Schwierigkeiten das rechte Maß halte; denn nur wenn sich diese in angemessenen Schranken bewegen, ist aus ihrer Ueberwindung ein wahrhafter Gewinn zu ziehen.

Das erste Geschäft des componirenden Schülers besteht nun darin, den Inhalt des deutschen Stückes nach seinen Vorstellungen, Begriffen, Urtheilen im einzelnen und nach den vorliegenden Verbindungen und Beziehungen sich schnell klar zu machen. Sobald er das gethan und demzufolge den Inhalt in seine Gewalt bekommen hat, muß er sich anschicken, ihn von der deutschen Ausdrucksweise abzulösen und in französischen Sprachformen wiederzugeben. Diese haben aber ihre Eigenthümlichkeiten und sind wohl in der Mehrzahl der Fälle den deutschen nicht congruent. Hier gilt es, auf der Hut zu sein und theils die sich vordrängenden Germanismen abzuweisen, theils die ergänzenden und ausgleichenden Materialien und Formen aus dem Vortschatz, den Participial- und andern syntaktischen Constructionen, den Gallicismen u. s. w. aufzusuchen und das alles im Sinn und Geist der französischen Sprache anzuwenden. Soll der Schüler nun gegenüber von so viel Schwierigkeiten Erfolg haben, so muß er freilich mit aller Anstrengung beim Werke sein: sein Gedächtnis muß sich in voller

Sammlung befinden, sonst kann es nicht Gesetze und Regeln, Vocabelformen zur steten Auswahl bereit halten; seine Urtheilskraft muß frisch und elastisch sein, sonst wird sie sich nicht in den ungleichartigen Denk- und Ausdrucksformen beider Sprachen hin und her bewegen; sein Geschmaek muß jene beiden wachsam begleiten, sonst ist er nicht im Stande, das Zutreffende zu erlesen, und nur wenn alle drei einheitlich wirken, gelingt die erforderliche fremdsprachliche Form. Man ersieht hieraus, daß auch das französische Componiren eine Schule der Kraft ist, und das gesammte geistige Vermögen des Schülers in anhaltender Weise in Anspruch nimmt. Das aber ist ja gerade der einzige und naturgeordnete Weg, um die Geisteskräfte zu entwickeln und eine gleichmäßige formale Ausbildung derselben zu gewinnen. Rechnet man noch dazu, daß der Geist des Schülers den im Uebersetzungsthema dargebotenen Gedankenstoff keineswegs umsonst durcharbeitet, sondern daß er sich daran nährt und bereichert, so begreift man, daß durch das rechtbetriebene französische Componiren die geistige Ausbildung nach der formalen wie materiellen Seite hin in einem vorzüglichen Grade gewinnen muß. Zu den besonderen Wirkungen rechnen wir aber noch die, daß der Schüler im Verlaufe dieser Uebungen nicht bloß die Fähigkeit, an gegebenen Stoffen sich mit Erfolg geistig anzustrengen, mit Gewandtheit etwas aufzufassen, durchzudenken und durchzusprechen, sondern auch die Neigung und die Kraft zu geistiger Selbstthätigkeit in sich wachsen fühlt.

Nicht minder werthvoll in ihrer Art sind die Vortheile, welche solche Compositionsübungen der Sprachbildung selber eintragen. Vor allem erweisen sie sich als das sicherste Mittel, um in Herz und Leben der französischen Sprache einzudringen und sich ihrer in Wahrheit zu bemächtigen. Sodann läuft hier allein der Weg durch, welcher zum gründlichen Verständnis der Schriftsteller führt; durch das Französischschreiben lernt man das Französischlesen, d. h. je bildender das französische Componiren betrieben wird, desto fertiger wird man im Exponiren, desto umfangreicher und befriedigender gestaltet sich die Lektüre. Diese Arbeit giebt endlich dem deutschen Schüler auch die naturgemäße Anleitung, seine eigenen Gedanken richtig und gefällig in das fremde Gewand zu kleiden, so oft ihm die Umstände diese Aufgabe stellen.

Dies die Vortheile schulmäßiger französischer Compositionsübungen. Will jedoch ein Lehrer dieselben seinen Schülern wirklich in vollem Maße verschaffen, so ist freilich unerläßlich, daß er mitcomponire, das Thema zuvor selber auch überseze. Durch diese Vorarbeit allein stellt er sich ganz in die Sache hinein und weiß vorher — bei der vorbereitenden Besprechung und nachher — bei der Correctur, sowie in Bezug auf die altera versio das Erforderliche einzuleiten und das Zweckmäßigste zu geben.

H. Mündliche Uebungen.

Französische Sprechübungen oder nicht? Ueber diese vielumstrittene Frage sich klar zu werden, ist für den Schulmann von großer Erheblichkeit. Bekanntlich haben bis jetzt nur wenige berufene Stimmen sich mit Entschiedenheit dafür ausgesprochen, nicht wenige dagegen diese Uebungen aus dem Gebiet des Schulunterrichts ausgewiesen. Unseres Erachtens ist seither eine befriedigende Behandlung dieses Gegenstands in und außer der Schule, und somit die Gewinnung eines klaren Ergebnisses allermeist durch zwei Dinge erschwert worden, durch ein Mißverständnis und durch einen Mißstand.

Ersteres hatte seinen Grund in dem Worte Französischsprechen. Wer dachte da nicht an das französische Sprechen überhaupt und über alles? an den mündlichen Gebrauch dieser Sprache im ganzen Umfang? an ein correctes und fließendes Sprechen? Letzterer, der Mißstand, rührte davon her, daß jeder fürchtete, mit dem Französischsprechenlernen müße durchaus auch das Sprachmeistertum vergangener Tage und das armselige Bomenlehrverfahren, jenes pädagogische Unwesen mit dem äußerlichen Anlernen der nothwendigsten Vocabeln, hausbräuchlichen Redensarten und Redewendungen, in unsere Schulen hereingebracht werden.

Wer nun an unsere Schüler denkt und an das, was ihnen bis zum 14. oder 15. Jahre erreichbar ist, wird sich sagen, daß französische Conversation für sie ein Ding der Unmöglichkeit ist und daß Conversationsstunden im öffentlichen Unterricht im eigenen „Unfuge“ zunichte werden müssen. Wie hievon nicht die Rede sein kann, so aber auch nicht von dem Gouvernantenunterricht. Weil er auf „kurzem Wege“ in

die französische Umgangssprache einführen will, in öffentlichen Schulen damit aber niemals zurecht kommt, sofern er ohne grammatikalische Unterweisung weder geistbildend noch nachhaltig sprachbildend wirken kann, versagt ihm der schulmäßige Unterricht zu jeder Zeit Dach und Fach. — Aber wie verhält sich dieser nun zu der Frage selbst? Daß die französischen Sprechübungen ihre Schwierigkeiten haben, und daß ihnen bis jetzt nur wenig Anerkennung hat zutheil werden können, kann er entfernt nicht leugnen. Aber muß er daraus die Folgerung ziehen, als seien diese überhaupt im Schulunterrichte unstatthaft? Das allein folgt für ihn daraus, daß er einestheils vor Abwegen in Bezug auf das Wesen dieser Uebungen sich hüten, und andernteils an das Erreichbare sich halten soll. Und so verlangt er in der That Sprechübungen, und in seinen Augen umfaßt der französische Unterricht von Anfang an und auf allen Stufen die Trias des Lesens, Schreibens und Sprechens, letzteres allerdings nur unter der bescheidenen und realen Firma von mündlichen Uebungen im Gebrauch der französischen Sprache. In solcher Gestalt aber kann er sie wohl verantworten und werden sie den Kundigen als ein unumgängliches Erfordernis des französischen Unterrichts erscheinen. Es ist nämlich eine vielbezeugte Erfahrung, daß man sich in den Besitz einer fremden lebenden Sprache nicht setzen, ja nicht einmal das Gefühl von ihr als einer lebenden bekommen kann, wenn man sie nur lesen und schreiben gelernt hat. Immer stört uns in diesem Fall die Empfindung, daß wir es nur zu einem unfreien Besitz derselben gebracht, und daß sie uns nur in beschränkter, mangelhafter Weise zu Gebote stehe. Sobald wir aber angefangen, uns auch im mündlichen Gebrauch derselben zu versuchen, werden wir aus diesem beengenden Zustand allmählich herausgehoben; wir fühlen, daß wir nun auf dem richtigen Wege sind, in den vollkommenen Besitz des Französischen zu gelangen und über all unter sprachliches Wissen stets verfügen zu können. Diese Erfahrung gilt nun in ganz besonderem Grade der französischen Sprache gegenüber. Bekanntlich ist sie ja nicht nur eine lebendige im vollen Sinn des Wortes, sondern sie erweist sich auch in ihrem ganzen Wesen als eine Sprache, welche vor vielen andern für den mündlichen Verkehr angelegt und ausgebildet ist. Von dieser eigensten Natur der französischen Sprache erhält jeder, der sie lernt, einen solch deutlichen Eindruck, daß ihm hier das Sprechenlernen geradezu als eine Forderung der Sprache selbst, und ein Französischkönnen ohne Sprechkönnen als eine Widernatürlichkeit erscheint. Der schulmäßige französische Unterricht erstrebt aber einige Fertigkeit im mündlichen Gebrauch dieser Sprache nicht bloß um der sprachlichen Bildung willen, sondern auch weil das spätere Leben solches verlangt. Wir wollen es nicht übersehen, jeder, der im Unterricht das Französische nur lesen und übersetzen gelernt hat, zürnt hernach der Schule, wenn er im späteren mündlichen Verkehr mit Fremden gar nichts verstehen und sich nicht genügend verständlich machen kann. Wir können also auf mündliche Uebungen schon aus dem praktischen Gesichtspunct nicht verzichten, müssen vielmehr in Bezug auf sie und auf die Grammatik das Wort anwenden: „Und ob beides, gerieth, wäre es desto besser.“ Daß sie in der Schule wohlgerathen, wird nun freilich die Hauptsache sein. Was hat zu diesem Zwecke zu geschehen?

Vor allem muß die Schule sich ihre Aufgabe klar machen und sich dieselbe so dann nie aus den Augen rücken lassen.

Diese besteht nun in nichts anderem, als daß die Schüler zum Französischsprechen angeleitet, an den mündlichen Gebrauch dieser Sprache gewöhnt werden sollen, so weit nämlich, daß sie mit Sicherheit und einiger Fertigkeit ihren Wortvorrath und ihre grammatikalischen Formen und Regeln anwenden können und demzufolge besonders auch im Stande sind, das Nothwendigste aus der Sprache des allgemeinen Verkehrs zu verstehen und sich in demselben fragend und antwortend verständlich zu machen. Man fordert demnach Richtigkeit des Ausdrucks der Hauptsache nach; also keine Eleganz, sondern eine gefeilte stilistische Leistung; auch keinen Esprit, nur Sinn und Zusammenhang in dem, was man sagt; ebensowenig ein fließendes Reden, sondern bloß einige Geschicklichkeit im mündlichen Verkehr: lauter Forderungen, wie sie dem Wesen und besonders dem geistigen Vermögen des frühen Jugendalters entsprechen und von demselben auch erreicht werden können. Wenn ein Schulmann gleich-

wohl auf Grund dessen, wie es die frühere Praxis etwa da oder dort im französischen Schulunterricht getrieben, und im Hinblick auf die früheren meistens so wenig günstigen Ergebnisse jene Forderungen doch für unerfüllbar halten möchte, so müßte man ihn auf die Ursachen hinweisen, welche jenes Mislingen eigentlich und allein verschuldet haben, nämlich auf den Mangel an einer soliden grammatischen Grundlage, an tauglichem Material zu Sprechübungen und an einem systematischen Gang. Diese drei führten in den Sprechstunden zu nichts als zu planlosen Versuchen und zu wiederholten unfruchtbaren Anläufen, nie aber zu einem wohlgeordneten Lehrgang und Lehrverfahren. Andererseits dürften wir dagegen an die Gruppe der Analytiker erinnern, und besonders an die Bemühungen einiger Meister unter denselben: nicht bloß haben sie die Sprechübungen als einen wesentlichen Bestandtheil des Unterrichts in der lebenden Sprache erkannt, sondern sie haben auch für die Methodik derselben das Richtige angebahnt oder erzielt und so den thatsächlichen Beweis für die Erreichbarkeit jener Forderungen geleistet. Auf dem Grunde der Vorgänge, Leistungen und Erfahrungen eben dieser verdienten Schulmänner stehen wir, wenn wir jetzt in Kürze die Hauptstücke namhaft machen, welche sich für die Uebungen im mündlichen Gebrauch der französischen Sprache als sachgemäß bewährt haben.

1) Die Anleitung zum Sprechen besteht in dem Betrieb von Uebungen, einfachen mündlichen Exercitien auf Grund des Gelesenen und Geschriebenen; sie erfolgen also nicht zusammenhangslos, sondern geschehen im engsten Anschluß an den übrigen französischen Unterricht.

2) Die Sprechübungen tragen von Anfang an und auf allen Stufen den Charakter des schulmäßigen bildenden Unterrichts. Sie greifen demnach nicht gelegentlich zu irgend einem Stoffe, noch schweifen sie planlos von dieser zu jener Uebung; formell und materiell halten sie einen systematischen Gang ein und betreiben alles in methodischer Ordnung und Regel.

3) Demgemäß beginnen wir mit den Sprechübungen schon im Fibelunterricht. Obschon dieser vorerst nur wenige Vocabeln und grammatische Formen zur Verfügung stellen kann, gestatten dieselben doch schon die Vornahme der wichtigen vorbereitenden Exercitien im Hören und Verstehen, im Nachsprechen und Antworten. Ihre nächste Fortsetzung finden sie auf dem Gebiet der Wortlehre und der Syntax, welche verwendbares Material in Menge liefern. Die besten Grundlagen zu unsern Sprechübungen bietet aber die Lectüre; obschon was die Compositionen bringen, nicht übersehen werden darf.

4) In der Zahl der stufenmäßigen Uebungen beobachten wir folgende Ordnung. Vor allem bildet man das Hören. Dies ist sehr wichtig, weil es Geschicklichkeit im äußern und innern Auffassen der fremden Laute, Wörter und Sätze bezweckt und sie die Voraussetzung des Verstehenslernens ist. Dieses, nämlich das Erfassen der vom Lesen und Schreiben her bekannten Wörter durchs Gehör und das sofortige Wiedererkennen und Wiederwissen durch Gedächtnis und Verstand, wird um so besser gelingen, je mehr man im Fibelunterricht, der natürlichen Sachlage entsprechend, das Ohr dem Auge, den Laut dem Buchstaben voranstellt und das Hören, Aussprechen und Nachsprechen, nicht das Lesen und Schreiben zum Ersten macht.

Das richtige Hören und rechte Verstehen will gelernt sein, noch mehr die dritte Uebung, das Nachsprechen. Es erstreckt sich auf vorgesprochene Wörter, dann Wortverbindungen, zusammengehörige Satzglieder überhaupt, kleine einfache Sätze, schließlich auf kleinere und größere Satzgefüge. Dieses Geschäft des Nachsprechens muß auf allen Stufen bis zur Sicherheit und Fertigkeit getrieben werden. Wer seine Schüler zum frischen Nachahmen ohne Scheu und Ziererei bringt, hat viel gewonnen. Das Chorsprechen giebt auch dem Zaghafteren Muth und hilft besonders die Wort- und Satzbetonung leichter treffen. Daß der Lehrer auf passenden, anregenden Inhalt und weniger auf die Formen der Bücher Sprache als auf jene der guten Umgangssprache zu sehen hat, ist selbstverständlich. Ebenso daß er es ganz in seiner Hand hat, leeres Geschwätze ferne zu halten.

Diese drei Uebungen kommen der Elementarstufe zu. Auf der folgenden fügt man diejenigen hinzu, welche zum Selbstsprechen anleiten. Zunächst handelt es sich hierbei darum, daß die Schüler französische Antworten geben lernen auf Fragen,

welche der Lehrer in eben dieser Sprache auf Grund des Lesebuchtextes an sie richtet. Sodann lernen sie ihre Lesebuchstücke oder Aehnliches in Einzelsätze auflösen, ohngefähr das, was die Franzosen bei der Analyse logique thun. Später üben sie sich im Nacherzählen der anderswo behandelten Erzählungen, Reisebeschreibungen u. s. w. Hierbei hat der Lehrer oft durch geschickte Fragen nachzuhelfen und zu Verbesserungen hinzuleiten. Seine Fragen und Hinweise werden nach und nach in zusammengesetzten Sätzen geschehen dürfen. Endlich versuchen sich die Schüler auch im zusammenhängenderen Wiedergeben der Lectüre. Daß im allgemeinen diese zwei letzteren Uebungen nur dann befriedigend von statten gehen, wenn die katechetische Durcharbeitung des Inhalts in französischer Sprache vorher geschehen ist, muß einleuchten und ebenso daß den Schülern bei ihren Versuchen freiere Bewegung zu gestatten ist. Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen all dieser Uebungen, sowohl der Elementar- als der gehobenen Stufe, besteht darin, daß dieselben sich lediglich an das halten, was der vorausgehende Lesebuch- und Grammatikunterricht geboten hat. Unter diesen Umständen allein kann der Lehrer jeden Schüler zur Mitbetheiligung beim Red- und Antwortgeben bringen, und weil manchem doch bald etwas gelingt, so bekommen andere auch Muth und nach und nach lösen sich die Zungen der ganzen Classe. Wo sich jedoch längere Zeit große Unbeholfenheit offenbaren sollte, werde man nicht kleinmüthig, sondern getröste sich des Sprichworts: Il faut parler mal pour parler bien.

Die auf diese Weise lebendig und verständig betriebenen methodisch geregelten Sprechübungen werden niemals ein leeres Spielen mit Worten, sondern sind und bleiben ein sprachliches Bewegen und Durcharbeiten der grammatikalischen Uebungssätze, der Expositions- und Compositionsstoffe, also in Wahrheit ein bildendes Lernen. Sie müssen daher dem Schüler auch einen Bildungsgewinn abwerfen. Den rein geistigen erfährt oder ahnt der Lehrer schon nach wenigen Sprechübungen. Wie horchen doch da seine Schüler auf, wie sind sie scharf bei der Sache! Es macht also der französisch vorsprechende oder fragende Lehrer aufmerksame Leute. Der Schüler sodann, der sich nicht recht sammelt und sein Wissen nicht gegenwärtig hat, kann nicht antworten. Daher erzeugen die Sprechübungen in der Classe eine Spannung und Erregung der Geisteskräfte; und das macht schlagfertige Leute oder treibt sie jedenfalls aus dem gemächlichen und halbklaren Aufmerken heraus. Und schlägt nicht die Praxis des Lebens Beweglichkeit und rasches Verständnis hoch an? Ein weiterer Vortheil dieser Uebungen liegt darin, daß sie dem Schüler große Befriedigung gewähren. Es ist in der That unmöglich, die Freude nicht zu bemerken, welche in deiner Schüler Augen sich kund thut, wenn sie verstanden haben, was du ihnen in der fremden Sprache vorgefagt oder erzählt hast, und vollends, wenn sie selber etwas sagen können. Da fühlen sie, daß sie auf dem rechten Wege sind und das treibt sie zu Fortschritten.

Nicht geringer schlagen wir den sprachlichen Nutzen an. Dadurch daß diese Sprechübungen ihre Arbeit auf dem Grundstock der Grammatik und Lectüre betreiben, befestigen sie, als die natürlichsten regelmäßigen Memorirübungen, die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten und prägen den Wortvorrath, Constructionen und Satzformen immer tiefer ein. Da sie ferner das Neue in lebendige Verbindung mit dem Alten setzen und durch die mannfachsten Uebungen alle Materialien in Fluß bringen und allem Wissen zur Anwendung verhelfen, so stellen sie in dieser Durcharbeitung des Gelernten den wahrhaft praktischen Sprachunterricht dar, der französisches Wissen und Können aufs fruchtbarste vereint. — Angesichts dieser Erträgnisse für die allgemeine geistige und specielle fremdsprachliche Bildung, welche durch die mündlichen französischen Uebungen erzielt werden, ist es daher auch begründet, daß man in ihnen mitsammt dem Französischschreiben die Krönung des ganzen französischen Unterrichts erblickt.

Wenn es uns nun gelungen ist, im Bisherigen einen zweckmäßigen Lehrgang und Lehrplan des französischen Unterrichts auf den unteren und mittleren Stufen im wesentlichen richtig darzustellen, so wird man im weiteren von unserem Handbuch nicht verlangen, daß es auch im einzelnen nachweise, wie sich derselbe in den verschiedenen lateinischen und lateinlosen Schulen, in Seminaren und Mädchenschulen zu modificiren habe. Nur die Mahnung an die lateinlosen Anstalten möchten

wir noch aussprechen, daß sie mit dem bildenden Studium der französischen Sprache vollen Ernst machen, daß sie, wie die Schwesternanstalten für ihr Latein, ihrerseits für das Französische Zeit, viel Zeit verlangen, und daß sie auf die tüchtige Betreibung der Grammatik einen Hauptnachdruck legen, um dem alten Vorwurf, daß sie unfähig seien, mit dem Französischen eine tüchtige Grundlage sprachlicher Bildung herzustellen, den Boden zu entziehen.

Statt eines ausführlichen Berichtes über die französischen Schulbücher verweisen wir auf B. Schmitz Encyclopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen. Hinsichtlich der Ausbildung der künftigen Lehrer der französischen Sprache schließen wir uns ganz an das an, was der Artikel Englische Sprache am Schlusse hierüber sagt.

Dr. Bücheler.

Geschichte. Der für diese Stelle verwiesene Artikel hat infolge unvorhergesehener Hindernisse noch nicht vom Verfasser geliefert werden können. Die Redaction ist daher genöthigt, diesen Artikel an den Schluß des II. Bandes zu stellen.