

Zeitschrift: Allgemeine schweizerische Schulblätter
Band: 2 (1836)
Heft: 4-5

Artikel: Ueber den Lautirunterricht
Autor: [s.n.]
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-865847>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 23.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

gemeiner Volksbildung ist kein Wahn. Nur mitbig
ans Werk mit Herz und Mund und Hand. Der Segen der
Gotttheit und der Dank der Menschheit ist mit den Thaten
der Männer, die da fördern das Reich alles Wahren, Guten
und Schönen auf Erden. Es komme!

Ueber den Lautirunterricht.

A. Methode des Lautirunterrichtes.

Wenn das fünf- oder sechsjährige Kind den Boden der
Schule betritt, so spricht es schon seine Muttersprache; sie ist
Eigenthum seines Geistes geworden; es hat sie mit der Mutter-
milch eingesogen; es existirt gar nicht ohne dieselbe. Das Kind
spricht aber nur so, wie in seiner Umgebung gesprochen wird;
es drückt öfters die Laute nicht rein aus; daher ist die erste
Uebung:

I. Reines Aussprechen der Laute.

A. Der hellen Laute (Vokale).

Um die Kinder dahin zu bringen, daß sie die Vokale rein
aussprechen, wähle der Lehrer zweisylbige Wörter, deren erste
Sylbe nur aus einem Vokale besteht. Das Verfahren ist fol-
gendes:

Kinder, ich spreche ein Wort vor, ihr sprecht es nach:
„Acker.“ Der Lehrer spricht dies, wie gewöhnlich, aus. Er
läßt dieses Wort von einzelnen Kindern allein aussprechen.
Merkt auf, ich spreche es anders vor: „A:cker.“ Er legt den
Hauptton auf A. Die Kinder sprechen nach. Was für einen
Ton hörtet ihr zuerst? „A.“ Sprecht alle: „A.“ Nun läßt er
jedes Kind den Laut A aussprechen. Ich spreche ein anderes
Wort vor, ihr sprecht es nach: „Ostern.“ Hernach wird
es wieder von einzelnen ausgesprochen. Ich spreche es anders
vor: „O:stern,“ den Hauptton auf „O“ legend. Welchen
Ton hörte man zuerst? „O.“ Sprecht alle: „O.“ Dieser
Laut wird von jedem Kind allein ausgesprochen. Der Lehrer
stelle noch verschiedene Fragen an die Kinder: z. B. wie viele
Laute haben wir jetzt aufgefunden? Zwei. Wer kann sie noch
benennen? Welches war der erste Laut? Der andere? Wel-
chen Laut hört man zuerst in „o:ben?“ In „A:bel?“ —

Der Lehrer halte strenge darauf, daß *u* und *o* nicht mit einander verwechselt werden. Denn in vielen Gegenden ist es der Fall, daß der Laut *u* in manchen Wörtern wie *o* klingt. Er verlange von den Kindern, daß sie den Mund bei der Aussprache des Lautes *u* gehörig öffnen, so daß man den kleinen Finger zwischen die Zähne legen kann. Der Lehrer lasse nun auch die übrigen Vokale, *e*, *i*, *u*, auf diese Weise auffuchen. Wie viele Laute haben wir bis dahin aufgefunden? Fünf. Nun spricht der Lehrer die Laute in folgender Ordnung: *u*, *o*, *a*, *e*, *i*. Dies ist die steigende Lautreihe. Wer kann die steigende Lautreihe vorsprechen? Die Kinder werden es versuchen, ohne es zu können. Er spricht sie nochmals vor: *u*, *o*, *a*, *e*, *i*. und so noch mehrere Male, bis er glaubt, einige Kinder haben diese Laute dem Gedächtnisse eingeprägt. Wer kann jetzt die steigende Lautreihe hersagen? — Ich spreche diese Lautreihe anders vor: *i*, *e*, *a*, *o*, *u*. Dies ist die fallende Lautreihe. Der Lehrer läßt ein Kind vor die Bank treten, befiehlt ihm, die Lautreihe in steigender Ordnung herzusagen, während es die andern Kinder nachsprechen. Dies spornt die andern Kinder an, jedes ruft: ich kann's auch, ich will's auch vorsprechen, und so läßt er noch einige hervortreten, welche die Lautreihe, theils in steigender, theils in fallender Ordnung vorsprechen.

Sind die reinen Selbstlaute (Vokale) eingeübt, so müssen die Kinder mit den getrübten Lauten (Umlauten) bekannt gemacht werden. Der Lehrer spricht: „*Ue* - *der*.“ Die Kinder sprechen es nach. Er spricht es noch einmal vor, indem er den Hauptton auf „*Ue*“ legt. Welchen Laut habet ihr zuerst gehört? „*Ue*.“ Jedes Kind spricht diesen Laut einzeln vor. So übe er auch noch „*De*“ und „*Ue*“ ein. Er spricht dann die aufgefundenen Laute: *i*, *e*, *ä*, *a*, *ö*, *o*, *ü*, *u*, in fallender und steigender Ordnung vor, und verfährt wie bei den reinen Selbstlauten (Vokalen). Nun würde noch eine dritte Art von hellen Lauten folgen, nämlich die Doppellaute (Diphthongen). Ehe aber der Lehrer diese Übung vornimmt, wiederhole er noch ein Mal die vorhergehenden Übungen in möglichster Kürze, um, wenn etwa einige Kinder diesen oder jenen Laut vergessen hätten, denselben wieder ins Gedächtniß zurückzurufen. Ist dies geschehen, so kann er etwa sprechen: Kinder, wir haben schon mehrere Laute aufgesucht und ge-

funden, es gibt aber noch mehrere; auch diese wollen wir noch kennen lernen; gebt deswegen wohl Acht! Der Lehrer spricht rein und deutlich: „Eiche.“ Was höret ihr zuerst? „Ei.“ Wenn ich „Ei“ spreche, so hört man zwei Laute, E und i; sie werden aber beim Aussprechen so zusammengezogen, daß weder der E noch der i ganz gehört wird. Auf diese Weise lasse der Lehrer noch die übrigen Doppellaute, eu, au, äu, ai auffuchen.

B. Auffuchen der Mitlaute und richtiges Aussprechen derselben.

Diese Aufgabe ist etwas schwieriger, als die vorhergehenden. In einer Schule, in welcher 120 — 140 Kinder von einem Lehrer unterrichtet werden, in welcher 6 Klassen sind, ist die gehörige Stille nicht leicht zu erhalten; denn bei dieser Übung muß in der Schule Ruhe herrschen. Uebrigens ist dies eine treffliche Übung für die kleinen Anfänger; ihre Aufmerksamkeit wird dabei im höchsten Grade in Anspruch genommen.

a. Auffuchen und Aussprechen der Lippenlaute.

Der Lehrer wendet sich an ein Kind, befiehlt ihm, die Lautreihe in steigender und in fallender Ordnung herzusagen, während es die andern im Chore nachsprechen. Merkt auf, ich spreche etwas vor: ib, eb, ab, ob, ub. Dies wird wieder im Chore nachgesprochen; auch lasse der Lehrer einzelne Kinder hervortreten, welche diese Sylbenreihe vorsprechen. Der Lehrer spricht: „eb“. Den Hauptton auf „e“ legend; (nicht etwa e — be; denn dies wäre buchstabirt, und nicht lautirt). Welchen Laut höret ihr zuerst? „e.“ Hörte man bloß den Laut E? Die Kinder werden wohl anstehen, und nicht recht wissen, was antworten. Sehet mich an, und gebt Acht, wie ich es ausspreche: e — b. Was hörtet ihr noch, als ich die Lippen auf einander drückte? Die fähigern und aufmerksamern Kindern errathen es gewiß; sollte es aber der Fall nicht sein, so thut der Lehrer am Besten, wenn er sich damit gar nicht lange aufhält, und ihnen sagt: Der Laut, den man zuletzt hört, heißt „b“; nicht etwa be; denn da würde man zwei Laute b und e hören. Hört man den Laut b ganz gut? Nein, er tönt ganz leise. Solche Laute, die ganz leise tönen, nennt man leise Laute. Tönt „e“ auch ganz leise? Nein, man hört ihn gut. Solche Laute, die hell

tönen, nennt man helle Laute. Die hellen Laute haben wir schon aufgefunden, sie heißen: i, e, ä, a, ö, o, ü, u, ei, ai, eu, äu, au. Nun gibt es aber noch viele leise Laute, und diese wollen wir auch noch auffuchen. So lasse der Lehrer die noch übrigen Lippenlaute m, f, (v,) p, w, auffuchen.

b) Auffuchen und Aussprechen der Zungenlaute.

Zungenlaute sind: d, t, l, n, r, s, sch, st, z. Diese werden behandelt, wie die Lippenlaute. Auch hier dürfen beim Vorsprechen ja nicht die gewöhnlichen Buchstabennamen (de, te, el, enn, er, es=ze=ha u. s. w.) vorgelegt werden, sondern man muß den Kindern nur die leisen Laute, ohne alle Beimischung von Vokalen, vorsprechen.

c) Auffuchen und Aussprechen der Gaumenlaute (Kehllaute).

Gaumenlaute sind: ch, g, k, q, x. Die Behandlung ist wie die der Lippenlaute und Zungenlaute.

Bis die Kinder mit allen diesen Lauten bekannt gemacht sind, spreche der Lehrer die Sylbenreihe so vor, daß der helle Laut immer zuerst gehört wird. Nun kehre er die Uebung um, und setze den leisen Laut voran. Kinder, merkt auf, ich spreche eine Sylbenreihe vor: fi, fe, fä, fa, fö, fo, fü, fu.“ Wie viele Laute hört man in fö? Zwei. Welchen Laut hört man zuerst? „f.“ Welcher Laut wird zuletzt gehört? „ö.“ Wird der helle oder leise Laut zuerst gehört? Der leise. Auf diese Weise verfähre der Lehrer wieder mit den leisen Lauten, indem er die letztern voranstellt. Viele Laute, wie r, l, k, sch, werden von einigen Kindern nicht rein ausgesprochen; er lasse deswegen solche Laute von den betreffenden Kindern öfters wiederholen.

C. Keines Aussprechen leichter einsylbiger Wörter; Anlaut und Auslaut sind einfache Mitlaute, in der Mitte ein Selbstlaut.

Ehe der Lehrer diese Uebung vornimmt, müssen die Kinder die vorhergehenden wohl erfaßt haben, so daß sie ohne langes Bedenken und Rathen die Laute anzugeben wissen.

Ich spreche vor, ihr sprecht nach: „fa.“ Welchen Laut hörte man zuerst? Welchen zuletzt? Ich spreche noch

einen hinzu: „sal,“ indem er den Hauptton auf „a“ legt. Welchen Laut habe ich noch hinzugesetzt? „l.“ Nun wird dieses, wie gewöhnlich, vorgesprochen. Welches ist der helle Laut in „sal?“ Die leisen Laute? — So verfährt man noch mit vielen andern Wörtern, in welchen auch besonders auf die Doppellaute und Umlaute Rücksicht genommen werden muß.

D. Aussprechen schwerer Sylben. a) Zwei Mitlaute als Auslaute, ein Selbstlaut als Anlaut; b) ein Selbstlaut als Auslaut, zwei Mitlaute als Anlaute.

Ich spreche ein Sylbe vor: „al.“ Welchen Laut hört man zuerst? Welchen zuletzt? Ich setze noch einen Laut hinzu: „als.“ Welchen Laut habe ich noch hinzugesetzt? Aus wie vielen Lauten besteht dieses Wort? — So noch: alb, arz u. s. w.

Sprecht nach: „lau.“ Ich spreche noch einen Laut hinzu: „blau.“ Welchen Laut habe ich noch hinzugesetzt? Den Laut „b.“ So noch mit vielen Sylben, wie bra, tscha, schlu, tro, fna, blo. Auf ähnliche Weise verfähre man, wo 2 Mitlaute als Anlaute, und 2 als Auslaute, in der Mitte aber ein Selbstlaut stehet, wie in „krank,“ „schlang.“

E. Unterscheidung gedehnter und geschärfter Selbstlaute.

Der Lehrer spricht: „Ohr, Ost;“ die Kinder sprechen nach. Welches „O“ war länger, das in „Ohr“ oder „Ost?“ Das in Ohr war länger. So noch der Unterschied in: Nar, all, fahl, Stall; Uhr, und; Ehr, Eck.

F. Aussprechen, zwei- und mehrsyllbiger Wörter.

Wie heißt diese Sache (etwa auf eine Tafel hinzeigend)? Tafel. Sprecht alle: „Tafel.“ Ich spreche dieses Wort anders aus: Ta—fel. Bei der Aussprache dieses Wortes setze ich zweimal ab; es hat 2 Sylben. Welche Sylbe sagte ich das erste Mal? „Ta.“ Das zweite Mal? „fel.“ Aus wie vielen Lauten ist die erste Sylbe zusammengesetzt? Die zweite? Welches ist der helle Laut in der ersten? Welches sind die leisen in der zweiten? So noch mit mehreren zweisyllbigen Namen von Gegenständen, die in der

Anschauung des Kindes liegen? — Auf gleiche Weise verfahre er mit mehrsyllbigen Wörtern.

Anmerkung. Diese Uebungen halte man ja nicht für unwichtig; denn dadurch wird der Schüler angeleitet, wohl lautend und rein zu sprechen und demnächst fein zu hören, mit klarer Unterscheidung aller einzelnen Laute. Auch beruht auf diesen Uebungen die Rechtschreibung; denn wer Wörter richtig schreiben will, der muß die Laute kennen, deren Zeichen er sichtbar darstellen will. Der Lehrer hüte sich auch, mit diesen Uebungen so schnell als möglich davon zu kommen; denn dies — richtiges und reines Aussprechen, Bergliederung der Wörter in ihre einfachen Bestandtheile — sind die Elemente des Lesens, und bei den Elementen soll doch vorzüglich verweilt werden. Wer den Grund nicht recht legt, der muß immer und immer flicken und kommt doch zu keinem Ziele; „denn jeder Sprung, jede Uebereilung bei den Elementen verdirbt den nachfolgenden Unterricht und bringt nur Schwanken und Unlust bei den Kindern hervor.“ Auch da wird sich die oberflächliche und flüchtige Behandlung der ersten Elemente, wie bei den andern Fächern, z. B. Rechnen, Schreiben, Zeichnen u. s. w. unausbleiblich rächen.

II. Sichtbare Bezeichnung der Laute, Sylben und Wörter, so wie das Lesen derselben.

In den vorhergehenden Uebungen sollen weder gedruckte, noch geschriebene Buchstaben vorgezeigt werden. Da wir mit Grazer der Ansicht sind, daß die Kinder Geschriebenes eher als Gedrucktes lesen lernen sollen, so müssen die Anfänge des Schreibunterrichts gleichzeitig mit den Lautübungen stattfinden. Die Kinder müssen, sobald als möglich, dahin gebracht werden, daß sie vorgesprochene Wörter sichtbar darzustellen im Stande sind.

Ehe aber der eigentliche Schreibunterricht beginnt, ist es durchaus nöthig, daß verschiedene Vorübungen vorausgeschickt werden, welche der Hand des jungen Schülers zur einiger Gewandtheit und Fertigkeit verhelfen. Man lasse Anfangs ganz kurze, stehende (senkrechte) Linien ziehen, und mit der steigenden Fertigkeit immer längere, so daß sie allmählig in ziemlich gleiche Entfernung zu stehen kommen,

hierauf wagrechte (horizontale) auf dieselbe Art, sodann schiefe. Sind diese Uebungen durchgemacht, so gebe man den Schülern zwei wagrechte gleichlaufende Linien, zuerst ziemlich nahe, und halte sie an, zwischen diese Linien Grundstriche, die aber fast senkrecht sein müssen, zu ziehen. Mit der erhöhten Fertigkeit erweitere man die gleichlaufenden Linien. An die Grundstriche werden nachher, von der untern wagrechten Linie auslaufend, Haarstriche gezogen. Diese Uebungen werden zuerst nur an der Wandtafel gemacht; der Lehrer soll aber die Kinder anleiten, daß sie dieses auf ihren doppelt linirten Schiefertafeln nachmachen lernen. Eine etwas spätere Uebung wird die Bildung der gebogenen Linien sein. Wenn durch die hier nur kurz angedeuteten Vorübungen die Elemente der Buchstabenform hinlänglich eingeübt sind, können die Schüler zum Nachschreiben der Buchstaben geführt werden. Die Schriftzüge müssen beim Anfangsunterrichte die gewöhnliche Größe übertreffen, damit jeder einzelne Theil derselben klar und deutlich hervortrete. Nicht daß etwa hier schon der eigentliche Schönschreibunterricht beginnen soll; es handelt sich nur darum, daß die Kinder die Buchstaben in leserlicher Schrift darzustellen wissen. Freilich soll der Lehrer so viel, als möglich, darauf halten, daß die Kinder die Buchstaben und Wörter in möglich schönster Form schreiben. Auf welche Weise nun der erste Schreibunterricht zu behandeln sein möchte, soll gezeigt werden.

A) Schriftliche Bezeichnung der hellen Laute.

Kinder, ihr habt euch nun schon im Nachschreiben von mancherlei Linien geübt; ihr habt stehende, liegende, rechtsschiefe, linkschiefe, gebogene Linien schreiben gelernt. Nun sollt ihr aber die Laute schreiben lernen, die wir aufgefunden haben.

Der Lehrer wendet sich an ein Kind, befiehlt ihm, die Lautreihe in steigender Ordnung herzusagen. Spricht alle „i.“ Nun habt ihr den Laut i gesprochen. Seht, ich mache ein Zeichen, indem er den Buchstaben i an die Wandtafel schreibt. Dies ist nun das Zeichen oder der Buchstabe für den Laut „i.“ Er wischt ihn ab. Ich mache ihn noch einmal, gebt deswegen acht, wie ich ihn mache! Aus wie viel Linien besteht der Buchstabe i? Aus drei. Was für

eine Linie ist die erste? Eine rechtschiefe Linie. Die zweite? Eine stehende Linie. Die dritte? Wieder eine rechtschiefe Linie. Was habe ich noch über der stehenden Linie gemacht? Einen Punkt. Der Lehrer löscht den Buchstaben aus. „Nun, wer getraut sich, diesen Buchstaben zu machen?“ Er lasse einige Kinder hervortreten, die ihn aus der Vorstellung konstruiren. — Ich mache ein anderes Zeichen: „a.“ Dieses ist der Buchstabe „e.“ Er verfähre wieder, wie oben, und so übe er noch die andern hellen Laute (Vokale, Umlaute und Doppellaute) ein. Die Buchstaben für die hellen Laute werden Anfangs in der hier vorgezeichneten Form gemacht *e, o, er, u, n*. Erst nach und nach werden die Buchstaben a und o gerundet, auch die linkschiefe Richtung der Grundstriche angenommen.

B) Schriftliche Bezeichnung der leisen Laute.

Schon könnet ihr die Buchstaben für die hellen Laute machen. Nun müßet ihr auch noch die Buchstaben für die leisen Laute schreiben lernen. Sprecht die Sylbenreihe mit „in“ angefangen! Welchen Laut hört man zuerst in „en?“ „e.“ Den Buchstaben „e“ könnet ihr schon machen. Er läßt ein Kind hervortreten, welches den Buchstaben „e“ an die Wandtafel schreibt. Kannst du den Buchstaben „n“ auch machen? Sehet, ich mache ihn an die Wandtafel: „n.“ Wie viele Linien sehet ihr an diesem Buchstaben? Was für eine Linie ist die erste? Eine rechtschiefe Linie. Was für eine ist die zweite? Eine stehende Linie u. s. w. Wie viele stehende Linie sind in diesem Buchstaben? Wie viele rechtschiefe? Er wischt ihn ab! Wer kann den Buchstaben n an die Wandtafel machen? — Sprecht die Sylbenreihe mit il angefangen! Welchen Laut hört man zuerst in ol? „o.“ Den Buchstaben o könnet ihr schon machen; aber das Zeichen für den Laut l noch nicht. Ich mache den Buchstaben l an die Tafel: *l*. Was für eine Linie ist die erste? Eine schief aufwärts gehende, oben links gebogen. Die zweite? Eine schief abwärts gehende, unten rechts gebogen. Machet diesen Buchstaben auf euere Schreibtäfel! — So verfähre der Lehrer mit den andern Mittlauten.

Können die Kinder (was ja vorausgesetzt werden kann und muß) die Sätze in Wörter, die Wörter in Sylben, die Sylben in die Laute auflösen, so wie alle Buchstaben machen, nicht nur etwa abmalen, sondern selbst aus der Vorstellung konstruiren, so ist's etwas Leichtes, die ein- und mehrsylbigen Wörter einzuüben; jedoch soll es an einem Worte gezeigt werden.

Ich spreche ein Wort vor: schreiben. Wie viele Sylben hat dieses Wort? Zwei. Wie heißt die erste? „schrei.“ Die zweite? „ben.“ Welches ist der erste Laut in der ersten Sylbe? „sch.“ Der zweite? „r.“ Der dritte? „ei.“ Wir wollen die erste Sylbe an die Tafel schreiben: „schrei.“ Welches ist der erste Laut in der zweiten Sylbe? „b.“ Der zweite „e.“ Der dritte „n.“ Die Sylbe „ben“ wollen wir mit der ersten verbinden: schrei-ben. Wie heißt dieses Wort? — So noch mit mehreren Wörtern. Der Lehrer schreibe nur, die Schüler geben die Laute schon an; oder auch umgekehrt, der Lehrer gebe die Wörter an, während einige Kinder diese in ihre einfachen Bestandtheile, in die Laute auflösen, und ein anderes sie an die Wandtafel schreibt. —

Einer besondern Übung bedarf auch noch die Dehnung und Schärfung der Selbstlaute. Kinder, ich spreche euch Wörter vor: „Mahl, Mann.“ Welches a war in diesen zwei Wörtern länger? Das in „Mahl.“ Nun merkt euch: Wenn der helle Laut a so lange ausgehalten wird, wie in „Mahl“, so setzt man beim Schreiben des Wortes hinter den Buchstaben a noch ein h. Seht her, ich schreibe das Wort an die Wandtafel: „Mahl.“ Das Gleiche bemerke er ihnen bei den Lauten: e, a, ä, o, ö, u, ü. Da aber Ausnahmen sind, wo der Buchstabe für den hellen Laut beim Schreiben verdoppelt wird, wie z. B. Har, Hal, Meer, Moos u. s. w., so bemerke der Lehrer den Kindern, wenn solche Wörter vorkommen, daß der Selbstlautbuchstabe verdoppelt werden müsse. Der Lehrer thut wohl, wenn er diese Wörter an die Wandtafel schreibt, und dieselben von den Kindern auswendig gelernt werden. Die meisten dieser Wörter findet er in „der kurzgefaßten Schulgrammatik für die obern Klassen allgemeiner Volksschulen von J. Th. Scherr, Seminardirektor und Erziehungsrath. Zürich, bei Orell, Füßli und Compagnie, Seite 128.“ —

Die Dehnung des „i“ wird bezeichnet durch den Buchstaben „e“ (ie); einzig in den Formwörtern (Fürwörtern): ihr, ihn, ihm, ihnen u. s. w. ist dies nicht der Fall.

Sind die Kinder einmal so weit, daß sie Geschriebenes lesen können, so ist das Lesenlernen des Gedruckten eine Sache von wenigen Wochen. Sehr zweckmäßig für das Lesenlernen des Gedruckten ist die Tabelle No. 9. in Scherr's Tabellenwerk (Zürich, bei Orell, Füßli und Compagnie). Hier sind in der obersten Reihe geschriebene, in der zweiten Reihe gedruckte Buchstaben des kleinen Alphabets; in der dritten Reihe geschriebene, und in der vierten Reihe gedruckte Buchstaben des großen Alphabets. Die gleichen Buchstaben stehen unter einander:

z. B.

| | | |
|---|---|---|
| i | e | o |
| i | e | o |
| I | E | O |
| I | E | O |

Die Kinder kennen ja schon die Buchstaben der obersten Reihe, die des kleinen Alphabets. Der Lehrer muß ihnen nur bemerken, daß alle Buchstaben, die unter dem obersten stehen, gleich heißen. So geht das Kennen-

lernen der gedruckten Buchstaben ganz unvermerkt ohne alle Mühe. Kennen die Kinder die gedruckten Buchstaben, so wird ihnen das Lesen des Gedruckten, da sie schon Geschriebenes lesen können, nicht schwer fallen. In dem obengenannten Tabellenwerke sind einige Tabellen, auf welchen einsylbige, so wie mehrsylbige Wörter vorkommen, die für diesen Zweck auch treffliche Dienste leisten.

Nur hüte sich der Lehrer, nicht zu lange bei diesen Tabellen zu verweilen, sonst können die Kinder die Wörter nach mehrmaligem Aufstellen und Vorlegen auswendig, was dann nachtheilige Folgen hat. Denn erstens ist's schädlich für die fähigern Kinder. Die Wörter lasen sie schon beim erstmaligen Aufstellen. Geschieht dies nun öfters, so ist's um die Aufmerksamkeit des Kindes geschehen; denn ewiges Einerlei ermüdet. Das Kind will immer Neues haben. Ist dies aber nicht der Fall, so lenkt es ab, und verursacht Störung im Unterrichtsgange. Sodann ist es aber auch für die unfähigern Kinder schädlich. Sie lernen die Wörter, die Wortreihen vermittelt des Gehörs auswendig, während vielleicht ihr Geist an weit etwas Anderes denkt. Sie lesen ganze Reihen nach einander, ja sogar, wenn der Lehrer ihnen in der Mitte einer Reihe

ein Wort zeigt, können sie es. Sie machen es so: Sie lesen von oben leise jedes Wort, bis sie zum gezeigten kommen, dann sprechen sie es aus. So wird der Lehrer öfters getäuscht. Gibt man ihnen ein Büchlein in die Hand, so können sie vielleicht das leichteste und einfachste Wort nicht aussprechen. — Um dieses Alles zu verhüten, thut der Lehrer am besten, wenn er ein- und mehrsyllbige Wörter (nach der Druckform) an die Wandtafel schreibt, und dieselben von den Kindern lesen läßt. Die mehrsyllbigen werden von den fähigern, die einsyllbigen von den unfähigern (Mittelsköpfen) gelesen. Auf solche Art haben die Kinder immer Neues, sind immer thätig; denn „beständiger Wechsel ist die Würze des Lebens“ sagt ein bekanntes Sprichwort. Auch für die unfähigern, leichtsinnigen Kinder ist dies sehr gut. Sie werden vielleicht angespornt, sich bald an die mehrsyllbigen Wörter zu wagen, besonders, wenn der Lehrer versteht, Wettstreit unter den Kindern zu erhalten. Das Schreiben an die Wandtafel übe er ziemlich lange fort, bis sie einige Gewandtheit im Lesen des Gedruckten besitzen; dann erst gebe er ihnen ein Namenbüchlein. Für den ersten Leseunterricht eignet sich besonders „B. Marti's Namenbüchlein“ (Glarus, bei Kosmus Freuler), so wie etwas später Herrn Direktor Scherrs 1stes Lesebuch.

Bis zu diesem Zeitpunkte muß der Lehrer immer selbst mit der Klasse beschäftigt sein; kein Schüler kann seine Stelle versehen. Sobald aber die Kinder Namenbüchlein in die Hände bekommen, kann der Lehrer vom Monitorsystem Gebrauch machen. Schon die fähigsten Kinder aus der untersten Klasse kann er in kurzer Zeit zu diesem Geschäfte verwenden. Man wähle aber nur diejenigen aus, welche die meiste Gewandtheit im Lesen besitzen. Freilich ist es gut, wenn aus obern Klassen Monitoren genommen werden können; denn mit solchen ist man doch immer besser versehen. Ich nehme an, eine Schule bestehe aus 80 — 100 Kindern, die in 5 — 6 Klassen getheilt sind, so werden auf die unterste etwa 20 — 22 Kinder kommen. Nimmt man nun aus jeder der obern fünf Klassen ein Kind als Monitor, so werden ihm vier Kinder übergeben. Da muß es im Lesen doch immer schneller vorwärts gehen, als wenn der Lehrer mit allen 20 Kindern sich selbst be-

schäftigte. Auf solche Art sind die Kinder sich nicht selbst überlassen, sie sind immer thätig und beschäftigt. Diese Zeit kann der Lehrer bei andern Klassen zubringen, in andern Klassen nachhelfen und verbessern. Es möchte angewendet werden, auf solche Weise kommen die Monitoren aus den obern Klassen nicht vorwärts. Das ist aber nicht der Fall. Es ist ganz natürlich, daß nicht ein- und derselbe als Monitor gebraucht wird, sondern daß sie abwechselnd aus den Klassen genommen werden. Wenn nun ein Schüler höchstens alle 14 Tage einmal zu diesem Geschäfte verwendet wird, und $\frac{3}{8}$ — $\frac{1}{2}$ Stunde Unterricht ertheilt, so glaube ich, er bleibe darum nicht hinter den andern Schülern zurück, sondern er schreite doch mit denselben vorwärts. Wird in der 2ten Klasse nach dem Monitorensystem gelesen, so können die fähigern Kinder aus der untersten Klasse dahin versetzt werden, während der Lehrer sich mit den unfähigern beschäftigt. Mit den letztern kann auch ein Monitor aus der obersten Klasse fortfahren und die Uebungen vornehmen, während der Lehrer die Aufsicht über beide Klassen führt, überall nachsieht, und den andern Klassen, die stille Penssen haben, nachhilft. Der Lehrer muß auch, was sich von selbst versteht, Klassenweise mit den Kindern lesen, um sie zum richtigen und gut betonten Lesen anzuhalten, auch in den obern Klassen auf den Inhalt des Gelesenen Rücksicht nehmen. So lange aber die Kinder noch nicht die gehörige Lesefertigkeit besitzen, behellige man sie nicht mit dem Inhalte des Lesestückes; denn der Geist kann unmöglich den Inhalt erfassen, so lange seine Thätigkeit noch auf die Form des Wortes gerichtet sein muß. Viele Lehrer machen die Kinder auf den Inhalt des Gelesenen aufmerksam (katechisiren und sokratisiren), ehe diese noch recht lesen können. Das scheint mir sehr unzweckmäßig und unpädagogisch zu sein; denn ein pädagogischer Grundsatz ist: „Alles zu seiner Zeit und am rechten Orte.“ Der Meinung bin ich auch, die Kinder seien sobald als möglich auf den Inhalt der Lesestücke aufmerksam zu machen; aber nur nicht, ehe sie mechanisch lesen können.

Liess der Lehrer Klassenweise, so dulde er durchaus keinen Fehler, übersehe gar nichts; ein- und derselbe

Satz muß so lange gelesen werden, bis er recht gelesen wird; denn es ist besser, ein Satz werde 10mal gelesen, als 10 Sätze einmal nach der leiterförmigen und leiermäßigen Schulmonotonie. Er lese öfters selbst vor, lasse solche Kinder, die am besten und richtigsten lesen, ganze Absätze vorlesen, daß die noch etwas schwächern auch ein Muster haben, wie gelesen werden muß; denn das Lesen beruht gar viel auf Nachahmung. Die Kinder lernen lesen, wie sie lesen hören. Liest der Lehrer selbst schlecht, so werden auch die Kinder schlecht lesen lernen. Beim Lesen müssen die Kinder laut und deutlich sprechen; ihre ganze, so wohl die geistige, als die körperliche Kraft muß immer in Thätigkeit sein; er leide durchaus kein leises Lesen, (es sei denn, daß die Kinder etwa aus Schwächlichkeit nicht laut zu lesen vermögen). Die Lesestunden sollen nicht Stunden der Erholung sein, wofür sie viele Lehrer ansehen; der Lehrer soll diese Stunden nicht auf dem Katheder zubringen, sondern Beider Kraft, die des Lehrers und des Schülers, muß in steter Thätigkeit sein; dann werden die Lesestunden auch freudige Früchte bringen.

B. Ansichten und Erfahrungen über den Lautirunterricht in Verbindung mit dem Monitorensystem, von J. Heer, Pfarrer in Matt.

Die Leser werden bemerken, daß in diesem Aufsatze, der von einem wackern Böglinge des Zürcherischen Schul-Lehrerseminars herrührt, nicht sowohl die einfache, mit den gedruckten Buchstaben beginnende Lautirmethode, sondern die Scherrische Schreiblesemethode beschrieben und empfohlen wird. Auf mehrfache Erfahrungen gestützt, kann ich diese Methode, als die naturgemäße und am schnellsten zum Ziele führende, allen Lehrern unbedingt empfehlen. Die wenigen Modifikationen, die wir uns erlauben, sind theils im Aufsatze schon angedeutet, theils sollen sie hier noch umständlicher angegeben werden.

Die Methode vereinigt nicht nur alle Vorzüge der jetzt ziemlich allgemein verbreiteten Lautirmethode in sich;

sie leistet mehr. Auf der ersten Stufe macht sie die Kinder auf eine eben so einfache als ansprechende Weise mit den Lauten und ihrer reinen Aussprache bekannt, ehe sie die Zeichen derselben (die Buchstaben) zu sehen bekommen; sie überladet dieselben aber nicht mit unnöthigen Namen (Zungenbrummlaut, Lippenstoßlaut etc.) oder mit weitläufigen, theils unverständlichen, theils wenig anziehenden und zeitraubenden Erklärungen über die Sprachorgane, ihre Lage, Stellung und Thätigkeit beim Aussprechen der Laute, was für Taubstumme Bedürfniß, aber für hörende Kinder wahre Zeitverschwendung ist, — sondern sie beschränkt sich in dieser Hinsicht bloß auf das, was zur Sache nothwendig gehört, und leicht verständlich ist. Erst, nachdem die Kinder auf diesem Wege die einzelnen Laute durch das Gehör kennen gelernt haben, und in langsam gesprochenen Wörtern deutlich unterscheiden und angeben können, werden ihr em Auge die sichtbaren Zeichen derselben, die Buchstaben, vorgeführt, zuerst die geschriebenen, dann die gedruckten. Gleichzeitig lernen die Kinder nach Vorausschickung der oben beschriebenen Vorübungen die geschriebenen Buchstaben auf ihren Schiefertafeln nachzeichnen. Ist der Lehrer in die Kunst der Behandlung gehörig eingeweiht, besitzt er überdies die beim Unterrichte von Kleinen so hochnöthige Lebendigkeit, so hat diese Methode außerordentlich viel Anziehendes für die Kinder, und die sonst so trockene, geistlose, ich möchte sagen, geistererschöpfende Buchstaben- und Sylbenlehre wird für sie zu einem sehr angenehmen, geistentwickelnden Spiele. Das Kind lernt hier an die Anschauung des Lautzeichens nicht bloß einen oft dem Laute gar nicht entsprechenden, denselben in den meisten Fällen nicht rein bezeichnenden Namen (z. B. eßzet, eßzaha, kael etc.), sondern unmittelbar die Vorstellung des Lautes selbst anknüpfen; so wie es ein solches Zeichen sieht, tönt der Laut schon in seinem Ohre; daher die außerordentliche Leichtigkeit, mit der es ein- und mehrsyllbige Wörter lesen lernt, so wie es die Laute und ihre Verbindung kennt. Eben so leicht geht auch das Schreiben. Das Kind muß nicht erst die Namen der Buchstaben, aus denen ein Wort zusammen gesetzt ist, mühsam aus dem Gedäch-

nisse hervorrufen (buchstabiren); so wie es das Wort langsam (lautirend) ausspricht, so treten ihm die Zeichen der Laute in der Vorstellung schon vor die Augen; die Hand bildet bloß nach, was das Auge schon erfaßt hat. Mit außerordentlicher Leichtigkeit lernen so geführte Kinder innerhalb weniger Monate einsylbige und mehrsylbige Wörter und bald auch ganze Sätze schreiben, und, was nicht zu vergessen ist, orthographisch ganz richtig schreiben.

Dadurch ist auch das Vorurtheil mancher Lehrer widerlegt, welche meinten, das Lautiren sei wohl gut, um schnell lesen zu lernen, aber für den orthographischen Unterricht könne man das Buchstabiren nicht entbehren. Ich muß gerade umgekehrt, auf auffallende Erfahrungen gestützt, erklären, daß das Lautiren den Rechtschreibeunterricht weit mehr fördert, als das Buchstabiren. Wir hatten in unserer Schule ältere und jüngere Kinder neben einander; erstere waren an das Buchstabiren, letztere an das Lautiren gewöhnt. Und siehe da! die Kleinen schrieben die gleichen Sätze orthographisch beinahe ganz richtig, während die größern sich noch eine Menge Verstöße gegen die Rechtschreibung zu Schulden kommen ließen. Dies ist auch aus der Natur der Sache leicht erklärlich. Das lautirende Kind vergegenwärtigt sich einestheils, wie schon oben erinnert worden, die für jeden Laut erforderlichen Zeichen weit schneller und deutlicher, anderntheils spricht es die Laute weit reiner und bestimmter aus, verwechselt sie also viel weniger, als das buchstabirende. Auch für die Orthographie ist also das Lautiren ein wesentlicher Gewinn.

Manche Lehrer anerkennen zwar die Vorzüge der Lautirmethode; aber die Schreiblesemethode, welche die Kinder zum Schreiben anleitet, ehe sie nur Gedrucktes lesen können, will ihnen nicht einleuchten. Sie meinen man muthe dem Kinde zu viel auf einmal zu; es komme zu langsam und zu spät zum Lesen des Gedruckten; durch diese Verbindung und Vermischung zweier ganz verschiedener Unterrichtszweige hemme man den Fortschritt in beiden. Auch halten Einige den Uebergang von den deutschen Kurrentbuchstaben zu den gedruckten für etwas unga-

mein Schwieriges. *) Der Unterzeichnete kann, auf eigene Anschauung und Erfahrung gestützt, alle Lehrer versichern,

*) Ganz besonders stark spricht sich der Verfasser eines Aufsatzes im Märzhefte der allgemeinen Schulzeitung 1836, No. 47—49 (betitelt: „Einige Bemerkungen über die gleichzeitige Erzielung mehrerer Zwecke beim Lehrgeschäfte etc.“) gegen die Schreiblesemethode aus. Der Verfasser behauptet, sehr vieles darauf Bezügliche gelesen zu haben; indeß scheint er die Scherrische Methode und Lehrmittel nicht zu kennen, da die von ihm beschriebene Methode von der Scherrischen in mehreren wesentlichen Punkten abweicht. Auch scheint der Verfasser diese Methode und ihre Resultate gar nicht aus eigener Ansicht und Erfahrung zu kennen, sonst würde er gewiß ganz anders darüber urtheilen. Der Verfasser meint, „die Schreib-
„lesemethode sei nur so eine ephemere Tageserscheinung,
„welche durch den Reiz der Neuheit und durch emphatische
„Darstellung ihrer vermeintlichen Vorzüge solchen Lehrern
„zu imponiren vermochte, welche nicht auf eigenen Füßen
„zu stehen vermögen und sich vom Gängelbände der herr-
„schenden Tagesansichten leiten lassen.“ In die Klasse dieser Leute glaubt der Unterzeichnete nicht zu gehören. Schon seit 34 Jahren hat er den Unterrichtsgang in den Schulen aufmerksam beobachtet und die neuern Veränderungen in der Methode mit durchgelebt, so daß er sich durch emphatische Lobpreisungen gewiß nicht täuschen läßt. Nicht auf fremde Anpreisung, sondern auf eigene Beobachtung und Erfahrung stützt er sein Urtheil. Er befindet sich daher im Falle, den Behauptungen des Verfassers folgende Erfahrungen gegenüber zu stellen: 1) der Verfasser behauptet, „die Schreiblese-
„methode möge wohl im Privatunterrichte und in Institu-
„ten, welche nicht viele Anfangsschüler zählen, als eine Art
„pädagogisches Curiosum (!) zur Auszeichnung von gewöhn-
„lichen Schulen ihren Platz finden. Aber unsere Elementar-
„schulen wolle der Himmel vor derselben in Gnaden be-
„wahren.“ (!!)) Dieser Behauptung gegenüber bemerke ich dem Verfasser: Die Anwendung dieser Schreiblesemethode fand unter meinen Augen und unter meiner Leitung in einer Schule statt, die 160 Alltagschüler zählt, welche alle gleichzeitig von Einem Lehrer unterrichtet wurden. Die Klasse der Anfänger bestand im ersten Jahres-
furse aus 30, im 2ten aus 36 Schülern, welche bei ihrem Eintritte nicht mehr als 4 ein halb bis 5 ein halb Jahre alt waren, und im Sommer täglich 2, im Winter 3 Stunden in der Schule zubrachten. Die Resultate waren, wie ich

daß jene Ansichten auf Irrthum beruhen, und daß die Scherrische Schreiblesemethode sich überall, wo

sogleich zeigen werde, so günstig, daß ich diese Methode für ein wirkliches Geschenk der Vorsehung betrachte und unbedingt empfehlen kann. Zu dem günstigen Erfolge trug allerdings auch der Umstand bei, daß wir die sogenannte gegenseitige Unterrichtsmethode mit den erforderlichen Modificationen dabei mit in Anwendung brachten. 2) Der Verfasser behauptet ferner, „um die einzelnen Buchstaben des kleinen Alphabets nur einiger Maßen erträglich nachbilden zu lernen, sei wenigstens ein volles Jahr, um die großen Anfangsbuchstaben zu schreiben, seien mehrere Jahre erforderlich (!)“ Dem Verfasser gegenüber kann ich berichten: die nach der Schreiblesemethode geführten fünfjährigen Kinder brachten es in gedachter Schule innerhalb 4 Monaten dahin, alle kleinen Buchstaben erträglich und innerhalb Jahresfrist auch die großen Anfangsbuchstaben und ganze Sätze aus dem Kopfe (z. B. das Gras ist grün, der Schnee ist weiß, ich habe zwei Hände etc.) ziemlich ordentlich zu schreiben. 3) Der Verfasser meint ferner, bei der Schreiblesemethode komme man im Lesen, besonders des Gedruckten, worauf ein besonderer Fleiß zu verwenden sei, nur sehr langsam vorwärts; auch für das Schreiben sei sie, als zu beschleunigend, mehr nachtheilig, als förderlich. Er rühmt dagegen, „nach der gewöhnlichen Methode habe er (mirabile dictu!) seine 8 — 9jährigen Schüler dahin gebracht, daß sie im Stande seien, sowohl Gedrucktes, als Geschriebenes, ziemlich geläufig zu lesen, auch leichte Sätze ohne besonders viele Fehler nach Diktiren (!) niederzuschreiben.“ Dagegen bemerke ich: in unserer Schule lernten Kinder von 4 ein halb bis 5 ein halb Jahren nach der Schreiblesemethode schon im ersten Schuljahre nicht nur, wie oben schon bemerkt, schreiben, sondern auch ein- und mehrsyllbige Wörter in jedem beliebigen gedruckten Buche, zwar langsam, aber ganz sicher lesen. Im zweiten Schuljahre (in einem Alter von 6 — 7 Jahren) lernten sie insbesondere das Gedruckte ganz fertig, fehlerfrei und richtig betont lesen und nicht blos Diktirtes, sondern aus dem Kopfe ganze Sätze niederschreiben. Zugleich erwarben sie sich eine recht ordentliche Fertigkeit in den ersten Uebungen des Kopfrechnens nach meinem Lehrbuche S. 1 — 9 u. 15 u. 16. Zurück blieben einzig nur solche Kinder, die von ihren Eltern sehr nachlässig in die Schule geschickt wurden. Kinder, die

sie die Lehrer zu handhaben wissen, als die naturgemäße bewährt, indem sie die Selbstthätigkeit der Kinder am meisten in Anspruch nimmt und sie weit schneller, als jede andere, nicht bloß zum Schreiben, sondern auch zum Lesen des Geschriebenen und Gedruckten bringt. So wie die Kinder über die einfachen, oben beschriebenen Vorübungen des Schreibens hinaus sind, lernen sie ungemein leicht die Lautzeichen in Kurrentschrift auf ihren Schiefertafeln nachbilden, wodurch sich die Form des Buchstabens und die daran zu knüpfende Vorstellung des Lautes dem Gedächtnisse um so tiefer und unvergeßlicher einprägt. Bald lernt es auch die Lautverbindungen (z. B. ib, eb, ob, ab, ic.), so wie auch einzelne Wörter und ganze Sätzchen, nicht bloß von der Wandtafel abmalend, sondern auch aus dem Gedächtnisse schreiben, und Kinder finden eine ganz besondere Freude daran, aus sich selbst etwas aufzuschreiben. Dies ist schon eine Uebung nicht bloß der empfangenden, sondern der produktiven Kraft des kindlichen Geistes, und verständige Lehrer wissen, daß Uebungen dieser Art die Kinder am meisten ansprechen und den Hauptzweck alles Unterrichtes, die Entwicklung der geistigen Kraft, am schnellsten fördern, während sie den praktischen Zweck, Einübung der mechanischen Fertigkeit, zugleich mit befördern. Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer dabei immer stufenweise verfährt und zuerst gibt, d. h. mündlich mit den Kindern durchgeht, was aufgeschrieben werden soll. Wie der Lehrer dabei zu verfahren habe, darüber gibt Scherr in seiner Anleitung zum Elementarunterrichte pag 41 — 48 hinlängliche Anweisung. Daß übrigens diese Uebungen des selbständigen Aufschreibens ganzer Sätze erst in die zweite Hälfte des ersten Jahrfurses falle, liegt wohl Jedem vor Augen. — Sehr irrig und durch die Erfahrung widerlegt ist die

auch nur einiger Maßen die Schule fleißig besuchten, erreichten alle die genannte Stufe. Ähnliche günstige Resultate dürften unfehlbar auch aus den Schulen des Kantons Zürich, wo jene Methode jetzt allgemein eingeführt ist, einzuberichten sein, insofern nämlich, was immer unerläßliche Bedingung ist, die Lehrer tüchtige Leute sind, die die Methode mit Geschick anzuwenden verstehen.

Furcht, daß der Uebergang von der Kurrentschrift zur Druckschrift etwas sehr Schwieriges sei. Der Lehrer stelle nur No. 9. der Scherrischen Tabellen auf, oder er schreibe die Formen der gedruckten Buchstaben mit Kreide an die Wandtafel neben die der Kurrentschrift und in 3 bis 4 Tagen ist das ganze Geschäft abgethan, dafür kann ich aus eigener Erfahrung Zeugniß ablegen. So wie die Kinder die gedruckten Buchstaben kennen, so lege er ihnen auch die gedruckten Scherrischen Tabellen vor, beobachte aber dabei die oben im Aufsatze angegebenen Vorsichtsmaßregeln. Er gebe den Kindern so bald als möglich auch eine nach dem Lautirsystem geordnete Fibel (Namenbüchlein) in die Hände *), und man wird mit Verwunderung sehen, mit welcher Leichtigkeit sie zuerst die einzelnen Lautverbindungen, dann ein-, zwei- und mehrsyllbige Wörter lesen lernen. In jeder, nach der Schreib-lesemethode gut geführten Schule lernen Kinder von 6 — 7 Jahren schon im ersten Schuljahre nicht nur schreiben, sondern ein- und mehrsyllbige Wörter und kleine Sätze zwar langsam, aber fehlerlos, im 2ten Schuljahre, ganz richtig, fertig und gut betont lesen. Zur Erzielung dieser beachtenswerthen Erfolge trägt allerdings auch die Anwendung des Monitorensystems wesentlich bei, worüber ich unten das Nöthige erinnern werde.

Aber haben diese schnellen Erfolge nicht wieder in andern Beziehungen große Nachtheile? Müssen sie nicht

*) An zweckmäßig eingerichteten Fibern haben wir dermalen keinen Mangel mehr. Als vorzüglich empfehlenswerth erschienen mir außer dem schon oben erwähnten sehr wohl eingerichteten Namenbüchli von Marti, Lehrer in Glarus (wovon auch ein 2tes Heft erschienen ist): Erstes Lesebüch für die Schulen des Kantons Thurgau in 2 Abtheilungen (von Hrn. Direktor Wehrli), Frauenfeld 1835. Namenbüchlein für die Schulen Bündens. Lehrfibel, herausgegeben von 2 Lehrern. St. Gallen, 1835. Ein ähnliches Büchlein für die Schulen des Kantons Bern, wo ich nicht irre, von Hrn. Direktor Rickli. Ein ähnliches von Herrn Krüss. Jedes dieser Bücher läßt sich auch bei der Schreiblesemethode anwenden, so wie Kinder die gedruckten Buchstaben kennen. Wie sehr Vermehrung des Lesestoffes auch in den untern Klassen Bedürfniß sei, davon unten.

auf Kosten anderer für die geistige Entwicklung der Kinder viel wichtigerer Uebungen (Anschauungslehre, Sprachübungen, Kopfrechnen) erkauft werden? Müssen wir nicht fürchten, daß die Kinder um so früher den Schulen entzogen werden, wenn wir ihnen so frühe die mechanischen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens beibringen? Die letztere Besorgniß kann auf die Bestimmung unseres Lehrgangs keinen Einfluß üben. Denn wo die Unsitte eingedrungen ist, Kinder um des Fabrikverdienstes willen schon im 8ten, 9ten Jahre den Schulen zu entziehen — werden wir etwa diese Unsitte dadurch vertilgen, daß wir die Kinder hinsichtlich des Lesen- und Schreibenlernens bis ins 8te, 9te Jahr hinhalten? Braucht es dafür nicht ganz andere moralische und gesetzliche Mittel? Und wo es Sitte ist, Kinder bis ins 12te, 13te Jahr in die Schule zu schicken, werden da verständige Eltern nicht gerade um so lieber ihre Kinder recht lange der Schule überlassen, wenn sie sehen, daß man sie nicht langweilt und daß sie recht tüchtig vorwärts kommen? Noch ungegründeter ist die erstere Besorgniß. Gerade umgekehrt: dadurch, daß wir den Kindern recht bald und schnell, nach einer geistbildenden Methode, zu den mechanischen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens verhelfen, gewinnen wir desto mehr Zeit für jene erst genannten, wichtigern Fächer. Schon im ersten Schuljahre wird hinsichtlich der Anschauungslehre gar nichts versäumt. Dazu gibt das Tabellenwerk den Stoff, und die schon erwähnte Gebrauchsanleitung pag 44 — 46 die nöthige Anweisung.

Im zweiten Schuljahre geben wir unsern Kindern Scherrs erstes Lesebuch für die Schulen des Kantons Zürich in die Hände. Dieses Lesebuch ist theils für die Einübung des verständigen, richtig betonten Lesens, theils als Stoffbuch für Sprachübungen, ein sehr vortreffliches Hülfsmittel *). Ein eben so treffliches Hülfsbuch für den letztgenannten Zweck ist auch: Graßmanns Anleitung zu Denk- und Sprachübungen. Berlin 1834. Ueberdies liefert fast jedes neuere, gut eingerichtete Lesebuch Stoff

*) Dazu gehört auch eine Gebrauchsanleitung.

zu solchen Uebungen. Nach Anleitung dieser Schriften durchgeht der Lehrer mit den Kindern zweiter und dritter Klasse (im 2ten und 3ten Schuljahre) zuerst jene Uebungen mündlich, und da sie im Niederschreiben Dessen, was sie sprechen, schon geübt sind, so lasse er sie die mündlich durchgesprochenen Sätze auch auf ihre Schiefertafeln aufschreiben. Durch alle diese Vorübungen wird ihr Denk- und Sprachvermögen und ihre Schreibfertigkeit so weit vorgebildet, daß im 4ten Schuljahre eine eigentliche Sprachlehre, verbunden mit angemessenen Stylübungen, darauf aufgebaut und mit dem besten Erfolge fortgeführt werden kann. Eben so bleibt auch bei dieser Methode hinlänglich Zeit für den Rechnungsunterricht. Schon im ersten Schuljahre kann man die ersten Uebungen des Zählens, so wie auch die des einfachen Zu- und Abzählens der Zahlen von 1 — 100 (man sehe mein Lehrbuch des Denkrechnens §. 1 — 3) vornehmen, im 2ten Schuljahre benannte Uebungen vervollständigen, auf die Zahlen von 1 — 1000 ausdehnen (man sehe genanntes Lehrbuch §. 4 — 9) und dann zu den Uebungen des maligen Zu- und Abzählens (§. 15 — 17) fortschreiten, so daß die Kinder (versteht sich bei einem geregelten Schulbesuche) am Ende des 4ten Schuljahres alle Uebungen des reinen und angewandten Kopf- und Zifferrechnens in ganzen Zahlen (v. §. 1 — 40) inne haben. Alle diese Resultate sind aber nur dann möglich, wenn Kinder durch eine zweckmäßige Methode sich möglichst bald eine unbedingte Lesefertigkeit und eine ordentliche Schreibfertigkeit aneignen, so daß für das Lesen nicht allzu viele Zeit, höchstens eine Stunde täglich, verwendet werden muß.

Jene schon in den ersten zwei Schuljahren erworbene Lese- und Schreibfertigkeit ist insbesondere für einen gedeihlichen Fortschritt des Sprachunterrichtes unentbehrliches Bedürfnis. Ueberdies erwacht erst mit dem Besitze der Lesefertigkeit im Kinde die Lese Lust. Gibt man ihm zweckmäßige, seiner Alters- und Bildungsstufe angemessene Lesechriften zur Privatlektüre in die Hände, so wird das Lesen ein ungemein förderliches Vehikel zur Bildung des Geistes und Gemüthes überhaupt und zur Aneignung von Realkenntnissen (z. B. Naturgeschichte, Länder- und Völ-

ferkunde 2c.) insbesondere. In allen diesen Beziehungen ist also die frühzeitige Aneignung einer unbedingten Lesefertigkeit und einer ordentlichen Schreibfertigkeit, welche durch die Schreiblesemethode erzielt wird, ein unberechenbar wichtiger Gewinn.

Wie schon oben erinnert, wurden diese glücklichen Erfolge in unserer Schule auch durch die Anwendung der gegenseitigen Unterrichtsmethode wesentlich mitbefördert. Schweizerische und deutsche Schulmänner, die diese Methode nur aus Büchern und nur aus den Berichten über die Lancasterschulen in England und Frankreich kennen, werden unfehlbar den Kopf schütteln, wenn sie Dieses lesen, und sich sehr verwundern, daß ein Schulmann, der die nach einer rationellen Methode folgerecht durchgeführte Entwicklung der Geistes- und Gemüthskraft der Kinder als höchstes und letztes Ziel alles Unterrichtes betrachtet, eine auf bloße Dressur ausgehende Unterrichtsweise für unsere deutschen Schulen zu empfehlen wagt. Indes bitte ich diese Männer, nicht zu voreilig zu urtheilen, denn ich glaube, daß wir uns gewiß verständigen werden. Ich habe die Lancasterschulen in Genf, Lausanne und Vivis selbst gesehen und aufmerksam beobachtet und meine Ansichten darüber im 2ten Hefte des Volksschulwesens in Demofrationen (Glarus 1833), desgleichen in der allgemeinen Schulzeitung (Jahrgang 1833) dem pädagogischen Publikum ausführlich vorgelegt. Ich sehe mich veranlaßt mein damals ausgesprochenes Urtheil auch heute noch zu wiederholen: Es wäre ein wahrer Rückschritt für unsere Schulen, wenn wir die französische Form dieser Unterrichtsweise auch in unsere Schulen übertragen und in allen Fächern nach derselben verfahren wollten. Aber was ich schon damals andeutete, daß sich Manches von dieser Methode auch in unsern, besonders in großen Schulen anwenden lasse, das hat sich mir jetzt durch die Erfahrung bestätigt. Bis jetzt haben wir vorzugsweise nur beim Leseunterrichte von derselben Gebrauch gemacht. Das in den Lancasterschulen übliche Kommandiren, Exerciren, Marschiren 2c. blieb gänzlich weg; eben so das französische Remunerationssystem, vermöge dessen ein beständiges Hinauf- und Hinunterücken und eine Reihe von Belobungen, Belohnun-

gen, Bestrafungen und Auszeichnungen statt finden; *) eben so wenig wird den Monitoren irgend eine Auszeichnung, oder eine Autorität über die ihnen übergebenen Kinder eingeräumt; sie sind nichts Anderes, als was in einer Haushaltung die ältern und fortgeschrittenen Kinder, die unter den Augen und unter der Leitung ihrer verständigen Eltern ihre jüngern Geschwister bei der Arbeit anführen. Unser Verfahren bei der Anwendung dieser Methode auf den Lesunterricht ist folgendes. Die ganze Schule besteht aus 160 Kindern, welche in 5 Hauptklassen abgetheilt sind. In jeder Klasse wird täglich circa $\frac{3}{4}$ bis 1 Stunde auf das Lesen verwendet. 2 — 3 — 4 halbe Stunden (je nach dem Standpunkt der Klasse) verwendet der Lehrer in jeder Klasse auf das Lesen mit den einzelnen Kindern, wobei strenge auf eine reine Aussprache und eine richtige Betonung gehalten wird. Dabei lernt er auch die besten Leser in jeder Klasse kennen, die er zu Monitoren bestimmt. Die übrige Zeit wird nach dem Monitorensystem gelesen. Immer werden nur 3, 4 höchstens 5 Kinder zusammen genommen; das geschickteste unter ihnen (meistens aus der gleichen Klasse, nur für die untern aus einer höhern) stellt sich als Monitor vor

*) Dieses Emulationsystem ist ein höchst verderbliches Uebel, das überall, wo es als Haupthebel des Fleißes und der guten Schulordnung betrachtet wird, auf einen Krankheitszustand hindeutet, dem man durch ein Mittel abhelfen will, das den nachtheiligsten Einfluß auf das Gemüth und die Charakterbildung der Kinder ausübt. Wo der Fleiß erst durch solche künstliche Reizmittel erzielt werden muß, da ist gewiß noch die Methode und der Unterricht auf einer niedrigen Stufe. Je weniger Belohnungen und Bestrafungen in einer Schule nöthig sind, desto besser ist gewiß der Unterricht, desto rüchtiger der Lehrer. Der Haupthebel des kindlichen Fleißes ist und bleibt das freudige Bewußtsein der fortschreitenden geistigen Kraft, und der Haupthebel des kindlichen Gehorsams und einer guten Schulordnung der persönliche, durch geistige Ueberlegenheit, durch sittliche Würde und gewissenhafte Berufstreue gewonnene moralische Einfluß des Lehrers. Wo diese beiden Dinge sich vorfinden, da wird der Lehrer wenig zu belohnen und zu strafen haben. Fleiß, Gehorsam und Ordnung geben sich von selbst.

die Abtheilung heraus. Die übrigen Kinder bleiben an ihren Plätzen; denn auch das Bilden von Kreisen an den Wänden des Zimmers rings herum findet bei unserer Einrichtung nicht statt. *) Die Kinder einer jeden Abtheilung lesen nun eins ums andere einen Satz; der Monitor paßt auf und verbessert das Fehlerhafte; kommt die Reihe an ihn, so liest er ebenfalls einen Satz. Bei dieser Einrichtung verliert der Monitor gar nichts, im Gegentheil, er gewinnt; denn er muß nicht nur sorgfältig nachsehen und aufpassen, sondern auch als Musterleser mitlesen. Gewöhnlich werden die Leseübungen in dieser Ordnung und Form gleichzeitig in 3—4 Klassen vorgenommen; es macht allerdings ein großes Geräusch, wenn oft 30—35 Kinder in verschiedenen Abtheilungen zugleich in einem Zimmer laut lesen, und dieser Lärm fällt einem Fremden, der zum ersten Male ins Zimmer tritt, sehr auf. Allein die Kinder stören sich durch dieses Geräusch nicht im geringsten; das Auge eines jeden ist auf sein Buch und sein Ohr auf das lesende Kind gerichtet; stellt man sich neben den Monitor zum lesenden Kinde, so vernimmt man deutlich jedes Wort, jeden einzelnen Laut, ohne durch das Geräusch aus den übrigen Abtheilungen gestört zu sein. Während dieser Zeit sieht der Lehrer ununterbrochen auf alle einzelnen Abtheilungen, geht von einer zur andern, hört und sieht nach, wie gelesen wird, und hilft nach, wo es nöthig ist. Man bilde sich ja nicht ein, daß der Lehrer hier nur so, wie bei einem Uhr- oder Mühlenwerke den müßigen Zuschauer machen könne und bloß Anfang und Ende des maschinenmäßigen Ganges zu bestimmen habe. Im Gegentheil wird von seiner Seite eine vervielfachte Aufmerksamkeit erfordert, wenn es gut gehen soll. Aber versteht er seine Sache, dann sind die Resultate wirklich über alle Erwartung günstig. Aus Erfahrung kann ich bezeugen, daß bei dieser Einrichtung alle Kinder unserer Schule (die ganz unfleißigen Schulgänger abgerechnet) schon von der 2ten Klasse an sich eine unbedingte Lesefertigkeit mit sehr richtiger Betonung aneigneten. Diese Resultate, so unglaublich

*) In unserm geräumigen Schulzimmer stehen die Tische so weit auseinander, daß Lehrer und Kinder ganz bequem dazwischen durchgehen können.

lich sie vielleicht Manchem scheinen mögen, lassen sich doch leicht erklären. Bis dahin hatten wir in unsern Schulen zwei Methoden beim Leseunterrichte: das Chorlesen nach sogenannter Pestalozzischer Manier, und das Einzellesen. Beim Chorlesen waren die Lungen aller Kinder thätig, aber nicht so die Augen, noch weniger die Gedanken. Gewöhnlich sah nur das vorlesende Kind in das Buch; die übrigen lauschten nach, was vorgesprochen wurde, meistens ganz gedankenlos. Ueberdies bildete sich durch dieses Chorlesen, wo der Lehrer nicht mit besonderer Sorgfalt entgegenwirkte, ein höchst widerlicher, singender Leseton, der das Ohr des verständigen Hörers auf die unangenehmste Weise berührte. Beim Einzellesen konnte zwar Ausdruck und Betonung besser beobachtet werden. Aber während das einzelne las, saßen gewöhnlich die übrigen Kinder untätig und gedankenlos da, wenigstens half ihnen dieses Vorlesen des einzelnen nur wenig bezüglich auf Lesefertigkeit, und mir wars allemal ein peinliches Gefühl, die Langweile auf den Gesichtern der Kinder zu lesen, die zum Zu- und Anhören eines gewöhnlich noch sehr unvollkommenen und darum auch, was den Inhalt betrifft, unverständlichen Lesens verurtheilt waren. Man bedenke: das Verstehen eines Lesestücks sowohl beim eigenen Lesen, als beim Anhören desselben hängt von der Lesefertigkeit ab; diese Lesefertigkeit wird nur durch vielfältige Übung erworben. Diese Übung mangelt aber gänzlich beim Einzellesen in einer großen Schule. Werden auch in einer Klasse alle Tage $1\frac{1}{2}$ Stunden aufs Lesen verwendet, so kommt in einer Klasse von 30 Kindern, genau berechnet, nicht mehr als 3 Minuten täglich Lesezeit auf jedes Kind. Wie könnte auch bei so wenig Zeit eine unbedingte Lesefertigkeit erzielt werden? Bringen wir hingegen eine Klasse von 30 Kindern in Abtheilungen, so daß auf eine nur 3 — 4 Kinder kommen, so kommt bei einem täglich einstündigen Unterricht auf 1 Kind 15 — 20 Minuten, bei einem $1\frac{1}{2}$ stündigen $22\frac{1}{2}$ — 30 Minuten Lesezeit. Ueberdies ist jedes Kind in einer so kleinen Abtheilung genöthigt, ununterbrochen nachzusehen und im Stillen nachzulesen, was von einem andern vorgelesen wird, da die Reihe des Vorlesens so schnell wieder an jedes einzelne kommt. Bemerkenswerth ist, wie mit der wachsenden Fertigkeit auch die

Leselust zunimmt. Unsere Kinder greifen in jedem müßigen Augenblicke nach den Lesebüchern und bitten oft den Lehrer, diese Bücher (die alle Eigenthum der Schule sind) mit nach Hause nehmen zu dürfen. Bei dieser Einrichtung der Lesestunden ist insbesondere noch folgende Regel wohl in Obacht zu nehmen: Man Sorge durch alle Klassen für möglichst fleißigen Wechsel des Leseoffs. Bei dieser Methode lesen die Kinder binnen wenigen Wochen, ja oft binnen wenigen Tagen ihre Leseheften und Lesebücher durch. So wie sie nun die gleichen Lesestücke 4 — 5 — 6 mal durchlesen müssen, so machen sie ihnen nicht nur Langweile, sondern, was noch weit schlimmer ist, sie können dieselben schon halb auswendig, und dies hat für das Richtiglernen sehr nachtheilige Folgen; sie gewöhnen sich, nicht mehr auf die Buchstaben, Sylben und Worte zu achten, sondern halb aus dem Gedächtnisse, wie's ihnen eben einfällt, also ganz falsch zu lesen; eine sehr schlimme Angewöhnung, die sich bei manchen Kindern nur sehr schwer wieder ausreuten läßt. Dieser Uebelstand kann nur dadurch verhütet werden, daß man den Kindern recht fleißig neuen Leseoff unterlegt, was auch zugleich ihre Lese- und Lernlust recht wohlthätig anregt. In unserer Schule haben wir daher schon für die erste Klasse außer den Scherrischen Tabellen auch das Namenbüchli von Lehrer Marti in Glarus eingeführt, und geben ihnen bisweilen auch schon den Bündnerschen Lesechüler (die ersten Lesestücke mit Sätzen in bloß ein- und zweisylbigen Wörtern) in die Hände; in den folgenden Klassen gebrauchen wir abwechselnd a) Scherrs erstes Lesebuch für die Schulen des Kantons Zürich. b) Den schon genannten Bündnerschen Lesechüler (ein sehr vortreffliches Lehrmittel), Ebur bei Benedikt. c) Die hundert Erzählungen von Chr. Schmid. d) Biblische Erzählungen für die Schulen des Kantons Zürich. — Für die obern Klassen haben wir außer den genannten biblischen Erzählungen: e) Schultheßens schweiz. Kinderfreund. Zürich. f) Schmid's biblische Geschichte, altes Testament, 2 Theile, München 1834. g) Das neue Testament. h) Schulers Sitten und Thaten der Eidgenossen, neueste Ausgabe. Alle diese Bücher sind Eigenthum der Schule.

und ich gedenke diesen Lesestoff später noch durch andere Schriften zu vermehren. *)

Auch beim Rechnungsunterrichte haben wir bereits angefangen vom Monitorensystem Gebrauch zu machen, jedoch noch in beschränktem Maße. Die Hauptübungen, so wohl die entwickelnden als die des Abfragens, nimmt der Lehrer immer selbst vor; bisweilen überläßt er das Abfragen den fähigsten und vorgerücktesten der Klasse. Am gewöhnlichsten bekommt die Bearbeitung der stillen Penssen folgende Gestalt: Der Lehrer schreibt eine Reihe Aufgaben an die Wandtafel, z. B. berechnet den Werth von 25, 37, 48, 58, 63, 75, 91 &, wenn 1 & 43 fr. kostet! Nun sitzen 2 — 3 Kinder ungefähr von gleicher Fähigkeit beisammen; eines fängt an halb laut im Kopfe aufzulösen: Wenn 1 & 43 fr. kostet, so kosten 25 & 25×43 fr.; 43 fr. sind 7 Vießle, mehr 1 fr.; 25×43 fr. sind 25×7 Vießle $+$ 25×1 fr., 25×7 Vießle sind 20×7 Vießle $+$ 5×7 Vießle $= 140$ Vießle $+$ 35 Vießle, zusammen 175 Vießle $= 17$ fl. 30 fr. Dazu kommen 25 fr., macht Alles zusammen 17 fl. 55 fr. Bei der Auflösung helfen ihm seine Kameraden nach, wenn es fehlt, oder stockt; das gefundene Resultat wird von allen 3 auf ihre Tafeln geschrieben. Nun wird das folgende Exempel von dem 2ten Kinde der Abtheilung aufgelöst, und so geht es durch alle Abtheilungen; zuletzt sieht der Lehrer, oder auch ein paar größere Gehülfen nach, ob Alles richtig sei. Ist einmal das Exempelbuch zu meinem Lehrbuche gedruckt, so läßt sich der darin enthaltene reiche Lehrstoff sehr leicht in angedeuteter Form von den Kindern verarbeiten, wobei es sich von selbst versteht, daß der Lehrer immer die Seele des Unterrichts bleiben muß und nur dann erst die Verarbeitung jenes Stoffes in genannter Weise den Kindern überlassen darf, wenn die Hauptübungen von ihm selbst durchgearbeitet, und die Auflösungsarten von den Kindern begriffen sind.

*) Was für Weckung und Nahrung der Zeselsucht und für Bildung des kindlichen Geistes und Gemüthes mittelst einer zweckmäßigen Privatlektüre auch bei den Kindern der mittlern und ärmern Volksklassen geschehen könnte und sollte, darüber gedenke ich mit der Zeit meine Ansichten in einem besondern Aufsatze in diesen Blättern dem pädag. Publikum vorzulegen.

Am wenigsten Gebrauch vom Monitoren-system machten wir bisanbin beim Sprachunterricht; er beschränkte sich größtentheils nur auf Durchsicht der niedergeschriebenen Sätze oder Erzählungen durch vorgerücktere Kinder. Hätte man aber genugsam präparirten, gerade zu den Uebungen passenden Lehrstoff wie z. B. Klindt's Materialien zum Sprachunterricht, Hamburg 1827, ihn liefern, so könnte bisweilen eine Uebung auch Monitoren überlassen werden.

C. Vergleichung der Lautirmethode von Stephani, Krug und Olivier, und was damit zusammenhängt. *)

Die Menschen theilen ihre Gedanken einander durch die Sprache mit, welche durch den Sinn des Gehörs vernommen wird. Allein Raum und Zeit setzen diesem Gange sehr enge Schranken; das Ohr kann den Schall des gesprochenen Wortes weder aus entfernter Zeit, noch aus entferntem Orte vernehmen. Jene Schranken hat der Mensch durch die Erfindung des Schriftwesens fast gänzlich vernichtet; und wo noch Schranken entgegenstehen, beruhen sie mehr auf andern Einflüssen. Die Schreibkunst hat uns in den Stand gesetzt, auch zu Dem zu sprechen, der uns eigentlich nicht hört, und Den zu hören, der nicht spricht. Das Schriftwesen aber bedingt Zweierlei:

- a) Man muß die Gedanken für den Sinn des Gesichts darstellen, die Sprache sichtbar machen, d. h. schreiben; und

*) Herr Pfarrer Heer hat oben die Lautirmethode gegen die harten Angriffe eines Mannes vertheidigt, der seine Ansichten in der allgemeinen Schulzeitung niedergelegt hatte. Vorher aber enthielt dasselbe Blatt (Jahrg. 1835. No. 190, 191 u. 192) eine sehr gediegene Abhandlung über den nämlichen Gegenstand; und wir glauben unsern Lesern einen Dienst zu erweisen, wenn wir den wesentlichsten Inhalt in einem Auszuge — frei bearbeitet — mittheilen.

- b) man muß die für den Sinn des Gesichts dargestellten Gedanken aufnehmen, die sichtbare Sprache verstehen, d. h. lesen.

Da nun, wenn nichts geschrieben wird, auch nichts gelesen werden kann, so muß das Schreiben dem Lesen natürlich vorangehen. Ist dies beim Unterrichte auch der Fall? Nein! Es ist ein anerkannter pädagogischer Grundsatz: „beim Unterrichte mit dem Leichteren zu beginnen, und so allmählig zum Schwereren stufenweise fortzuschreiten.“ Demnach muß das Lesen dem Schreiben vorangehen: denn es ist leichter, schwere Gedanken zu verstehen, d. h. sie lesen, als diese Gedanken selbst erzeugen, d. h. sie schreiben; es ist leichter, die Formen der Buchstaben zu erkennen und von einander zu unterscheiden, als sie zu erkennen und nachzubilden; es ist überhaupt leichter, die Sprache zu verstehen, als sie anzuwenden; auch das Kind versteht ja eher die Sprache der Eltern, als es zu ihnen sprechen kann. Damit soll jedoch die in neuester Zeit aufkommende Schreib-lesemethode keineswegs getadelt sein.

Das Vermögen zu sprechen ist eine Naturgabe. Der Mensch lernt sprechen, indem er organisch dazu genöthigt, oder durch Naturtrieb dazu hingeleitet wird; die Sprache ist demnach eine natürliche Kunst. Der Mensch lernt aber lesen, ohne daß ihm von Natur ein Kunsttrieb dazu inwohnet; das Lesenlernen ist so mit eine künstliche Kunst. — Das Mittel der Sprache ist höchst einfach: zwanzig bis dreißig mehr oder weniger von einander verschiedene Laute bilden den ganzen Stoff, mit welchem der Mensch den unermesslichen Reichthum von Vorstellungen, Gedanken, Gefühlen und Ideen, so wie ihre unerschöpflichen Verbindungen und Beziehungen ausdrücken kann. Die Sprache verbindet diese Laute auf mannigfache Weise zur Bezeichnung Dessen, was der Geist ausdrücken will. — Der Lautsprache, die nur dem Gehörsinn zugänglich ist, steht die Schriftsprache gegenüber für den Gesichtssinn. Die Erfindung des Buchstabens hat den Ton in eine Figur umgewandelt, sie hält den verhallenden Laut durch ein Zeichen fest. Diese einfache Wahrheit entscheidet über das Wesen des Leseunter-

richts, und nur durch sie kann eine naturgemäße Methode des Lesunterrichts ihre Begründung erhalten.

Es gibt zwei Hauptmethoden, das Lesen zu lehren: die Buchstabirmethode als die ältere, und die Lautirmethode als die neuere; jene war die allgemein herrschende, diese ist seit einiger Zeit in Anwendung gekommen und wird jene endlich ganz verdrängen. — Jeder Buchstabe ist eine Lautfigur, ein Lautzeichen, und hat seinen eigenen Namen. Der Name der einfachen Selbstlaute (a, e, i, o, u) ist auch zugleich ihr Laut; der Name der meisten Mitlaute dagegen ist dem Laute nur ähnlich, d. h. der Laut ist in dem Namen vorhanden und wird deutlich vernommen, wie z. B. in ef (f), ge (g); der Name einiger Mitlaute enthält aber gar nichts vor dem Laute, wie z. B. eszeba (sch). Für diese hat man darum auch andere Namen gewählt, in welchen der Laut vorhanden ist: sche (sch). — Werden die einzelnen Buchstaben einer Sylbe oder eines Wortes mit Namen nach einander genannt, und darauf die Sylbe oder das Wort ausgesprochen, so hat man die Methode des Buchstabirens; nimmt man dagegen auf den Namen des Buchstabens keine Rücksicht, sondern werden die Laute der Buchstaben, wie diese in einer Sylbe auf einander folgen, einzeln angegeben und dann zur Sylbe zusammengefaßt, so ist dies die Methode des Lautirens. — Das Buchstabiren ist ein verstümmeltes Lautiren. Je mehr die Namen der Buchstaben in einer Sylbe den Lauten derselben entsprechen, desto weniger unterscheidet sich das Buchstabiren vom Lautiren; je weniger aber die Namen der Buchstaben in einer Sylbe den Lauten derselben entsprechen, desto mehr entfernt sich das Buchstabiren vom Lautiren, und desto schwieriger wird das Geschäft des Buchstabirschülers. Uebrigens hat man in neuerer Zeit das Buchstabiren verbessert und dem Lautiren näher zu bringen gesucht, indem man allen Mitlauten gleichmäßige, den Lauten nahe kommende Namen gab, z. B. be (b), fe (f), sche (sch), und dadurch ist man auch der wahren Natur des Lesens näher gekommen. In dieser verbesserten Gestalt ist das Buchstabiren nur eine Abart der Lautirmethode, indem von dem Namen eines jeden Konsonanten nur ein e am Ende wegzuerwerfen ist.

Der Lautirmethode stehen die Syllabir- und Wort-

Lesemethode entgegen: jene läßt das Aussprechen der Sylben durch ihren Totaleindruck bewirken; diese gründet sogar das Lesen der Wörter auf den Totaleindruck derselben. Dieser Totaleindruck ist offenbar eine schnelle Uebersicht aller Buchstaben eines Wortes, so daß keiner dem Auge entgeht; und eine Fertigkeit in diesem schnellen Ueberblicken kann nur durch eine endlose Übung erlangt werden. Jedes verschiedene Wort hat auch ein verschiedenes Zeichen; und während die Lautirmethode höchstens dreißig Zeichen (Buchstaben) bedarf, bedingt die Wortlesemethode eben so viele verschiedene Zeichen (Wortzeichen), als es verschieden geschriebene Wörter gibt. Bei der Lautirmethode lernt der Mensch denkend lesen, indem er gleichsam selbstschaffend die Laute verbindet und Wörter bildet; bei der Wortlesemethode ist Alles nur Sache des Gedächtnisses, das mit einer ungeheuern Anzahl von Wortzeichen angefüllt werden muß. Es darf daher kaum bemerkt werden, daß jene als die geistbildende und zeitersparende vor dieser als der geisttödenden und zeitraubenden den Vorzug verdient; denn jene behält das Lesenlernen stets im Auge, diese hingegen verwechselt das Lesenkönnen mit dem Lesenlernen, ist daher ganz verwerflich. Man könnte freilich behaupten, das kleine Kind achte, wenn es sprechen hört und lernt, nicht auf die einzelnen Laute, sondern auf das ganze Wort. Allein das Kind folgt dabei nur seinem sinnlichen Gefühl, welches erregt wird, indem die Laute sein Ohr berühren; dies geschieht also unwillkürlich, und das Kind ist sich dabei seiner Thätigkeit kaum bewußt. Dagegen soll es durchs Lautiren mit dem Bewußtsein seines Thuns lesen lernen, d. h. nicht bloß durch passives Aufnehmen mit idem Gehör, sondern durch eine Thätigkeit des Verstandes, dem das Gehör nur als Mittel dient. *)

*) „Es gibt zwei einander entgegengesetzte Hauptwege (Methoden) des Erkennens: die analytische (regressive) und die synthetische (progressive) Methode; jene löst auf, diese setzt zusammen; Auflösen und Zusammensetzen, Trennen und Verbinden sind die Hauptgeschäfte unserer Erkenntnisthätigkeit. Die Analyse setzt die Synthese, oder das Trennen die Verbindung voraus; denn nur da kann getrennt werden, wo verbunden ist. Auf dem synthetischen Wege geht man vom Allgemeinen zu dem Besondern, auf dem analytischen

Der Lautirunterricht kann vorzüglich nach drei Methoden erteilt werden; wenigstens haben drei Lautirmethoden als solche sich besonders geltend gemacht. Sie tragen den Namen ihrer Begründer: Stephani, Krug und Olivier. —

Stephani macht das Lesenlernen zur Sache der Uebung; er betrachtet die Laute als etwas (von Natur) Gegebenes und läßt durch stufenweise Uebung im Verbinden dieser Laute die Fertigkeit im Lesen erreichen. — Krug (und nach ihm Zeller) macht das Lesenlernen zur Sache der Reflexion, er will die Fertigkeit im Lesen (wie im Sprechen) erreichen durch das bestimmteste Bewußtsein alles dessen, was hierzu durch die Modifikationen der einzelnen Sprachorgane geschehen muß. Dem Kinde wird gesagt, wie es den Mund, die Zunge, überhaupt die Sprachorgane stellen und bewegen muß, um einen bestimmten Laut hervorzubringen; und diesen Operationen der Sprachorgane gemäß erhalten auch die Buchstaben ihre Namen, z. B. scharfer Gaumenschlußlaut (k), Schnurrelaut (r), Blaslaut (f), sanfter Lippenschluß (b),

von dem Besondern zum Allgemeinen; auf dem Wege von dem Allgemeinen zum Besondern (synthetisch) schreitet man vorwärts (progressiv), auf dem Wege von dem Besondern zum Allgemeinen schreitet man rückwärts (regressiv); bei dem regressiven Wege geht man von dem Ursprünglichen aus, bei dem regressiven kommt man bei dem Ursprünglichen an. Der synthetische Weg entspricht der Lautirmethode, der analytische entspricht der Wortleselehre. Das Allgemeine in der Sprache als Objekt des Leseunterrichts sind die Laute, das Besondere sind die Wörter, welche auf synthetischem Wege durch Verbindung der Laute hervorgehen. Die Laute sind also das Ursprüngliche, Einfache; die Sprache in ihren Wörtern ist das aus dem Ursprünglichen Gebildete, Zusammengesetzte. Wer also das Ursprüngliche, die Laute, nimmt und sie zu Wörtern verbindet, der schreitet vorwärts und bildet so den Reichthum der Sprache; wer die Sprache als Gegebenes nimmt und das Wort analysirt, der schreitet zurück auf die ursprünglichen Laute. Verzichtet die analytische Methode darauf, von dem Besondern überhaupt auf das Allgemeine zurückzugehen, so bleibt sie alsdann in dem Besondern ganz befangen, und der Charakter der Wortleselehre fordert die Durchwandlung dieses Weges nicht; nichts desto weniger steht sie aber auf demselben.“

oder Lippenbrummer, Kehlsümser, Zungenganmenzischer etc. — Olivier läßt das Kind die Laute eines Wortes dadurch kennen lernen, daß er das Wort in diese Laute zerlegt, einen nach dem andern davon abnimmt, so ihre Bedeutung und Geltung nachweist und das Kind dieselben sich aneignen läßt. — Die beiden letztern Methoden, die Krug'sche und Olivier'sche, sind verwerflich, und die Stephanische verdient vor ihnen den Vorzug. —

I. Beim Lesen ist das Lesenkönnen sehr wohl vom Verstehen des Gelesenen zu unterscheiden. Der Lesunterricht hat zunächst das Lesenkönnen, also eine bloße mechanische Fertigkeit zu erzielen. Es ist dies zwar ein unverstandenes Lesen, aber deswegen kein unvernünftiges; eben weil es naturgemäß die erste Stufe des Lesunterrichts ist, und weil ohne Erlangung dieser Fertigkeit der Endzweck alles Lesens — das Verstehen — dem Kinde nimmer gelingen dürfte. Auch ist es nothwendig, das mechanische Lesen in der möglich kürzesten Zeit zur Fertigkeit zu bringen; denn während das Kind hieran arbeitet, geht seine geistige Entwicklung allmählig vorwärts, die Freude an der bloß mechanischen Fertigkeit hat sich bald erschöpft, und der junge Geist sucht Höheres zu erstreben, wobei die Fertigkeit im mechanischen Lesen nur als Mittel für den höhern Zweck im Dienste des Geistes steht. Mit dieser wichtigen Sache wird es aber sehr schlecht stehen, wenn dem höhern Streben Mangel an der mechanischen Fertigkeit hemmend in den Weg tritt; Halbheit im Lesenkönnen hat nothwendig nur Halbheit im Verstehen zur Folge. — Die mechanische Lesefertigkeit wird durch Übung bedingt; daher macht Stephani das Lesenlernen zur Sache der Übung. Damit ist jedoch nicht gesagt, daß dadurch die Bethätigung des Verstandes (Reflexion) ausgeschlossen sei, denn dies wäre gar nicht möglich; aber der Verstand soll nur für Das in Anspruch genommen werden, was unmittelbar die Erlangung jener Fertigkeit bezweckt, und es soll alles Fremdartige, das mit diesem Zwecke nichts gemein hat, ausgeschlossen sein. — Dem Kinde werden die Laute zum Bewußtsein gebracht; es lernt dieselben von einander unterscheiden und auf mannigfaltige Weise mit einander verbinden — der Verstand des Kindes ist also thätig, seine Aufmerksamkeit auf die einzelnen Laute und ihre

Verbindung bringt ihm Das, was es thut, zum Bewußtsein. — Wer möchte nun hieraus aber schließen, es sei nothwendig, daß das Kind neben den Lauten selbst auch noch die Art der Hervorbringung jedes Lautes vermittelt der Sprachorgane kennen lerne? Wer möchte wohl an einen Baumeister die Forderung stellen, daß er nicht nur die Materialien kennen müsse, aus denen er ein Haus bauen will, sondern daß er wissen solle, wie das Holz, der Stein, der Kalk, Sand und Ziegel, wie das Eisen zu den Nägeln u. s. w. entsteht? Und ist denn jene Forderung, welche der Methode von Krug zu Grunde liegt, weniger ungereimt als diese? —

a) Die Lautirmethode nach Stephani ist somit ihrem Wesen nach höchst einfach und natürlich, frei von aller Künstelei; aber es hat gerade diese Einfachheit Stoff zu Tadel gegeben, indem ihre Gegner behaupten, sie ermangle einer wissenschaftlichen Ansicht, strengen Begründung und Ausführung, sei auch zu leicht und praktisch, und entspreche daher ganz besonders dem gewöhnlichen Lehrer. — Dies ist ein höchst sonderbarer Vorwurf. Die wissenschaftliche Ansicht der Lautirmethode kann doch nur darin bestehen, daß sie in ihrem wahren Wesen erkannt werde, wie solches oben nachgewiesen ist; auch ist es nicht Mangel an Begründung, wenn dieses Wesen der Sache sich als höchst einfach erweist, und es ist kein Fehler, wenn diese Methode ihrer Natur nach leicht und zugleich praktisch ist, indem man ja gerade hierin sonst bei jedem Zweige des Wissens einen Vorzug erblickt. Im Gegentheil, was hier als Tadel angegeben wird, macht diese Methode gerade empfehlenswerth. Warum soll man denn mehr Schwierigkeiten suchen, als die Sache selbst bietet, und sich nicht vielmehr freuen, daß auf so einfachem Wege ein großes Ziel erreicht werden kann? Es gibt des Schwierigen und Unpraktischen ohnehin genug, so daß man es nur als eine Verfehrtheit betrachten kann, wenn man — wie bei der Krug'schen Methode — die Schwierigkeiten mit den Haaren herbeizieht, und das Einfache, Natürliche durch Künstelei in's Unnatürliche verzerrt. Die wissenschaftliche Behandlung einer Sache muß immer mit der Sache selbst im Verhältniß stehen; denn man nimmt keine Feuerleiter, um in den Hühnerstall zu steigen.

b) Auch wird dieser Methode zum Vorwurfe gemacht, daß sie den Gegenstand fast ganz mechanisch behandle. — Allein mechanisch ist nur das bloße Hervorbringen der Laute. Alles, was dann noch weiter geschieht, um das Lesen zu lernen, bethätigt nothwendig auch den Verstand. Das Kind lernt die Laute kennen, lernt jeden von den übrigen unterscheiden und ihn mit Bewußtsein nachahmend hervorbringen; es lernt auch die Buchstaben kennen und jeden von den übrigen unterscheiden, weil manche ihrer Form nach einander sehr ähnlich sind; es lernt ferner mit jedem Laute den entsprechenden Buchstaben, und mit jedem Buchstaben den entsprechenden Laut verbinden; endlich lernt es die Laute selbst auf die mannigfaltigste Weise mit einander verbinden — und bei diesem Allem muß sich das Kind stets Rechenschaft geben von Dem, was es thut; es kann also (vorausgesetzt, daß die Sache recht behandelt wird) gar nicht mechanisch lernen, sondern es erreicht nur mit Bewußtsein — also denkend — das vorgesteckte Ziel. — Auf dem angedeuteten Wege wird also das Kind nur mit unausgesetzter Bethätigung seines Verstandes durch Lautiren des Lesen lernen, und man könnte hierin nur dadurch etwas Mechanisches erblicken, daß man das Lesenlernen mit dem Lesekönnen verwechselte. Das Lesen wird durch die Uebung zu einer mechanischen Fertigkeit; aber die Uebung im Lesen, wodurch die Fertigkeit erzeugt wird, ist nicht das Lesenlernen; erst muß man lesen können, ehe man es übt. Die Uebung im Zusammensetzen und Verbinden der Laute ist noch nicht das Lesen, sondern das Lautiren, woraus das Lesen hervorgeht. Das zur Fertigkeit werdende Verbinden der Laute bildet das Lesen, und die Uebung dieser Fertigkeit erzeugt das mechanische Lesen, bei welchem allerdings nach langer Uebung diese Fertigkeit in einen Totaleindruck der ganzen Sylbe und des ganzen Wortes übergeht — das Lesekönnen ist also eine mechanisch gewordene Fertigkeit. — Was durch fortwährende Uebung zu einer mechanischen Fertigkeit wird, das ist darum nicht auch schon im Entstehen und seiner Natur nach eine mechanische Fertigkeit. Nicht nur das Lesenlernen, sondern alles Lernen erfordert zunächst Einsicht in die Sache; der Einsicht folgt die Uebung, und diese endlich bewirkt Fertigkeit.

II. Was nun die Lautirmethode von Stephani im Vergleich mit der von Olivier betrifft, so geben Einige der letztern den Vorzug,

a) weil sie vom Ganzen zu den Theilen geht, während jene von den Theilen zu dem Ganzen fortschreitet. Man behauptet also, es sei fehlerhaft, von den Theilen zum Ganzen aufzusteigen, und das Rechte sei, von dem Ganzen zu den Theilen überzugehen. Dabei stützt man sich auf einen bekannten pädagogischen Grundsatz, welcher fordert: man müsse vom Allgemeinen zum Besondern fortschreiten, das Große, Auffallende, Ganze in seinen sinnlichen Eindrücken zeigen, ehe man zum Kleinen, Feinen, Einzelnen übergehe; das Kind gehe ja auch in seiner Entwicklung diesen Weg. — Dieser Grundsatz ist in wissenschaftlicher Hinsicht zwar richtig; allein ein solcher allgemeiner Grundsatz erleidet in der Anwendung auf besondere Fälle immer gewisse Modifikationen; es kommt darauf an: was wird gelehrt und für wen? Daß ein bildender Sugendunterricht ganz andere Rücksichten erfordere, als ein wissenschaftlicher Vortrag für Erwachsene, ist so gewiß wahr, als der gereifte Verstand ein anderer ist, denn der des Kindes. — Uebrigens leidet die Anwendung des aufgestellten Grundsatzes in Beziehung auf den vorliegenden Gegenstand, wenn er nämlich zu Gunsten der Olivier'schen Methode entscheiden soll, an einer Unrichtigkeit, die sich bei näherer Beleuchtung seines innern Gehaltes leicht ergeben wird. — Sieht man bloß auf die mechanische Zusammensetzung eines Wortes aus seinen Bestandtheilen, so ergibt sich aus dieser beschränkten Ansicht das Wort allerdings als das Ganze, dessen Theile die Laute sind; allein diese Ansicht widerstreitet der Natur der Sache und läßt sich höchstens bei Betrachtung des geschriebenen Wortes rechtfertigen, in so fern dasselbe durch Zusammensetzung von Buchstaben künstlich erzeugt wird. Die lebendige Rede hat die beschränkte Anzahl von höchstens dreißig verschiedenen Lauten, in deren mannigfaltiger Verbindung sie sich bewegt. Demnach sind die Laute, aus denen die ganze Sprache entspringt, das Allgemeine; jedes Wort ist ein einzelnes Gebilde, aus einer besondern Verbindung

der allgemeinen Laute erzeugt. Daß die Laute aber auch in ihrer Bedeutung höher stehen, als die Worte, das ergibt sich schon aus einer nur oberflächlichen Auffassung der sogenannten Empfindungslaute.*) Es ergibt sich demnach, daß obiger Grundsatz, wenn er in seiner ganzen Strenge und richtigen Bedeutung aufgefaßt wird, gerade gegen die Methode von Olivier entscheidet, weil diese von dem Worte als dem Besondern ausgeht und zu den Lauten als dem Allgemeinen fortschreitet. — Sollte man zu Gunsten der Methode von Olivier noch anführen, das sprechen lernende Kind achte auch auf das ganze Wort und nicht auf die Laute, und man müsse deshalb von dem Worte ausgehen; so beweist dieser Umstand zu viel, indem er eigentlich gegen die Lautirmethode überhaupt gerichtet und mehr die Wortlesemethode in Schutz zu nehmen geeignet ist, die wir oben bereits aus andern Gründen als verwerflich erkannt haben.

b) Bei der Bevorzugung der Olivier'schen Methode beruft man sich auch auf den Grundsatz: der Lehrer soll dem Schüler Das nicht sagen, was er aus ihm oder aus seiner Umgebung entwickeln kann. Wenn man nun dem Kinde nach Stephani die Laute vorsagt, so verstößt man — wird behauptet — gegen diesen Grundsatz; dagegen verfährt man ihm gemäß pädagogisch richtig, wenn man nach Olivier das Kind durch Analyse der Wörter die Laute finden läßt. — Will man sich hier streng an den Begriff „entwickeln“ halten, so muß man eigentlich dem Kinde die Entstehung der Laute darlegen, ein Verfahren, das mit der Krug'schen Methode übereinkommt, und dessen Verwerflichkeit bereits oben dargethan worden ist. Der Zweck alles Sprachunterrichts ist, daß der Mensch sprechen, die Sprache verstehen und anwenden lerne. Die ersten Schritte hierzu thut die Natur selbst; sie entwickelt das Sprachvermögen, indem das Kind durch Nachahmung der Erwachsenen sprechen lernt; aber weiter geht die Natur nicht; alles Uebrige überläßt sie der Verstandeshätigkeit, welche allerdings, indem sie weiter baut, auch auf die Naturgabe zurückwirkt und sie veredelt und erhöht. Sollen nun

*) Mehr über diesen Gegenstand findet man in der Schrift: Deutschen Mundes Laute, von J. G. K. Königsberg, 1834.

die Laute in das Gebiet des Verstandes gezogen werden, so hat man sie dem Kinde zunächst zum Bewußtsein zu bringen. Das Kind spricht einzelne Laute, deren es sich beim Sprechen — aber in ihrer Verbindung — schon längst unbewußt bedient hat, nach und überzeugt sich so von dem Vorhandensein der ihm bisher unbekannten Laute; es sieht ein, daß sein bisheriges Sprechen eben nur in einem Verbinden der nun einzeln erkannten Laute bestand: die Laute sind ihm also entwickelt. Daß diese Entwicklung auf dem von Stephani vorgezeichneten Wege leichter einfacher und schneller geschehe, als nach der Methode von Olivier, kann wohl Niemand läugnen. — Wenn übrigens verlangt wird, daß eine solche Entwicklung ohne Vorsagen bewirkt werden soll, so ist dies eine wahre Lächerlichkeit, die keine weitere Beachtung verdient, so wie es auch sonnenklar ist, daß die Methode von Olivier als die minder einfache des Vorsagens noch mehr bedarf, als die Methode von Stephani.

c) Um die analytische Methode Olivier's über die synthetische Methode Stephani's zu erheben, stützt man sich auch auf den wichtigen, vielumfassenden Satz: „Die Entwicklung des Kindes geht im Wesentlichen denselben Gang, den auch das Menschengeschlecht in seiner Entwicklung gegangen ist und notwendig gehen mußte.“ — Um über die Anwendung dieses allgemeinen Satzes auf den vorliegenden Fall zu entscheiden, ist Folgendes zu erwägen.

Wenn Olivier das Wort in seine Laute zerlegt, so beabsichtigt er, daß das Kind auf solche Weise die Laute eigentlich entdecke; und soll dabei eine Uebereinstimmung mit dem obigen Satze bestehen, so muß angenommen werden, daß der Mensch überhaupt auf dem nämlichen Wege zum Bewußtsein der Laute gelangt sei, und daß diese Entdeckung der durch die obengenannte Entwicklung gestellten Anforderung Genüge leiste.

Fürs Erste findet hier eine Verwechslung der Begriffe statt — Entdeckung ist nicht Entwicklung. Die Entdeckungen geschehen meistens durch Zufall; eine dunkle Ahnung kann ihnen hie und da zu Grunde liegen. Die Entwicklung umfaßt alle Thätigkeiten des Geistes, alle Verbindungen von Vorstellungen und Gedanken und Ideen, die nach und nach

auf einander folgten, bis die Entdeckung selbst eintrat; die Entdeckung ist somit die Frucht — das Ende der Entwicklung und das Erzeugniß eines Augenblicks. Dieser Entwicklungsgang einer Entdeckung ist das Werk des Individuums, und deshalb kein notwendiger; denn dasselbe Individuum hätte die Sache auch auf andere Weise entdecken können, und in der That sind auch schon verschiedene Individuen ganz unabhängig von einander auf verschiedenen Wegen zu der nämlichen Entdeckung gelangt. Ein solcher Entwicklungsgang einer Entdeckung von Seite des Individuums hat daher auch mit der Entwicklung des Menschengeschlechts nichts gemein; erst die Entdeckung selbst kann auf die Entwicklung des Menschengeschlechts Einfluß haben (wie z. B. die Entdeckung von Amerika), aber dann ist die Entdeckung nur der Anfang, der Impuls zu dieser weiteren Entwicklung. Denn der Gewinn der Entdeckung, die Einsicht der Sache, ist für Jedermann der gleiche; die Sache ist nun leicht, nur die Entdeckung war schwer.

Zum Andern ist nun auch klar, daß der Entwicklungsgang der Entdeckung wohl unterschieden werden muß von dem Entwicklungsgang der Sache selbst, und daß jener, wie er auf mannigfaltige Weise geschehen, so auch von diesem völlig abweichen kann. Dieses findet namentlich in dem vorliegenden Falle statt; denn wäre die Entdeckung der Laute auch wirklich durch Auflösung der Worte gemacht worden, so ist dies doch nicht die Entwicklung der Laute selbst; sie kommen in ihrer Entwicklung auf ganz andere Weise zum Vorschein. Es kann deshalb die Entwicklung des Entdeckens nach Olivier nicht die allgemeine sein, welcher der Mensch überhaupt nachgeht, und schon dieser Umstand entscheidet gegen diese Methode.

Wie nun entwickelt sich beim Kinde die Sprache in ihren Lauten durch die Natur? — „Zuerst entwickeln sich die leichtesten Laute und nach und nach die immer schwereren. Zuerst entwickeln sich als die leichtesten die Vokale und Lippenlaute. Der leichteste und darum gewöhnlich der erste Laut des Kindes ist das a; die leichtesten und darum gewöhnlich ersten Worte sind Papa (noch leichter und nach der Aussprache auch gewöhnlich B a b a) und Mama, und es ist nicht Zufall, daß diejenigen Wörter, welche das Kind zuerst

auszusprechen geneigt ist, aus den Lauten zusammengesetzt sind, welche sich im Kinde eher entwickeln und so am ersten und leichtesten von ihm ausgesprochen werden können. Dies ist so natürlich, wie es unnatürlich wäre, wenn diese Wörter aus schweren und gehäuften Konsonanten zusammengesetzt wären, welche das Kind auszusprechen noch nicht im Stande ist, wenn es sich auch durch Bedürfniß und Neigung dazu angetrieben fühlte. Der leichteste Vokal ist derjenige, welcher sich am nächsten bei der Stimmriße bildet, nämlich a; der leichteste Konsonant ist derjenige, welcher sich am weitesten von der Stimmriße entfernt bildet, nämlich b. An den schwersten Vokal schließt sich der leichteste Konsonant an nach gehörig geordneten Stufen der Entwicklung. So wie die Organe in ihrer Beweglichkeit und Stärke sich entwickeln, so entwickeln sich die einzelnen durch diese Organe erzeugten Laute, und am spätesten müssen diejenigen Laute hervortreten, welche die zusammengesetzteste Bewegung erfordern. Im Kinde entwickeln sich also nach der Erfahrung zuerst die einfachsten und leichtesten Laute, dann die schwerern, und die schwersten zuletzt. Wer Kinder in dieser Entwicklung beobachten will, wird finden, daß nach den Einlauten (wie a) auch in der Spracherscheinung wirklich erst zweilautige Sylben und Wörter hervortreten, wie ba, ba. Dann setzt sich immer Mehr an diese Ein- und Zweilaute an, und es entstehen nun die gemischten, leichteren und schwereren zu Wörtern verbundenen Sylben. Wären auch bei der Sprachentwicklung des Kindes alle Organe gleich früh- und gleichzeitig fähig zur Hervorbildung ihrer Laute, so treten doch die beiden Endpunkte im Systeme — das Leichteste und Schwerste — so weit aus einander, daß die Wahrheit des Bemerkten an jedem Kinde wird können erfahren werden. Hiemit ist demnach der natürliche Gang bezeichnet, welchen das Kind nach Vernunft und Erfahrung in dieser besonderen Entwicklung nimmt, und das ganze Menschengeschlecht, da es aus einzelnen Menschen besteht, welche alle dieselbe Natur haben und sich auf dieselbe Weise entwickeln, muß denselben Gang fortwährend gehen.

Diese Entwicklung der Sprache geht aber naturnothwendig — ohne Freiheit, ohne Zutun des Menschen — vor sich; sie ist daher auch die einzige Entwicklung der Sache,

und neben ihr gibt es keine andere. — Aber wie wir dem Kinde die Laute zum Bewußtsein bringen wollen, darin haben wir Freiheit. Diese freie Entwicklung kann jedoch nur dann eine allgemeine sein, wenn sie sich der nothwendigen Entwicklung der Sache anschließt und ihren Gang verfolgt. Dieser Forderung genügt die Methode von Stephani weit mehr, als die von Olivier, und es läßt sich schon darum annehmen, daß man auch anfänglich mehr auf jenem Wege zur Kenntniß der Laute gelangte, als auf diesem, der obneben überhaupt der Erfahrung widerspricht. Aber selbst wenn die erste Entdeckung ganz im Sinne von Olivier gemacht worden ist, so kann dies kein Grund sein, jetzt, da wir den Gewinn der Entdeckung — die Einsicht — besitzen, uns einer Methode hinzugeben, die den Entwicklungsgang der Sache verlängert.

III. Unter den drei Methoden von Stephani, Krug und Olivier steht offenbar die erste der oben (unter A.) vorgezeichneten Methode von Scherr am nächsten, indem auch diese unmittelbar von den Lauten selbst ausgeht; sie unterscheidet sich aber wesentlich und vortheilhaft von jener dadurch, daß sie mit dem Lesen das Schreiben verbindet, also gleich anfänglich die natürliche und beständige Wechselwirkung zwischen Beiden zur Grundlage macht. Mit der Methode von Olivier hat sie nur Dies gemein, daß dem Kinde eine Sylbe oder ein Wort vorgesprochen wird, worin der Vokal, der gerade einzeln erkannt und aufgefaßt werden soll, als Anlaut, oder der zum Bewußtsein zu bringende Konsonant als Auslaut erscheint. Dies kann nur gebilligt werden. Mit den leisen Lauten wird begonnen, und sie nehmen daher als Anlaute die Aufmerksamkeit mehr in Anspruch und machen sich leichter bemerklich. Sind sie einmal aufgefaßt, so werden ganz naturgemäß die leisen Laute zunächst als Auslaute vorgeführt, indem sich so dem Bekannten das Unbekannte anschließt und eben dadurch um so klarer hervortritt. Auf diese Art geht also die Scherr'sche Schreiblesemethode einen Mittelweg zwischen Stephani und Olivier, und entlehnt von diesem gerade so viel, als der Natur der Sache nach vortheilhaft ist.

Schließlich wollen wir gegen die Methode von Olivier noch einen Hauptgrund vorbringen, dessen der Verfasser der

Abhandlung in der allgemeinen Schulzeitung gar nicht gedacht hat. Wenn man nämlich die Lautkenntniß streng an die Auflösung des Wortes in seine Theile anknüpfen will, so muß man dem Kinde nothwendig helle und leise Laute zugleich vorführen und man kann auch kaum auf das Fortschreiten von den leichtern zu den schwerern Mitlauten die strengste Rücksicht nehmen. Dies verstößt aber gegen den von der Natur selbst vorgezeichneten Entwicklungsengang der Laute; Auch muß man dem Kinde zu Viel auf einmal vorführen, und der Mangel an wohlbegründeter Ordnung erzeugt bei demselben anfänglich gar leicht Verwirrung, erschwert ihm eine klare Uebersicht, wird demnach auch der Einsicht selbst hinderlich.

Kurze Andeutung über die neuesten Fortschritte des muttersprachlichen Unterrichts in der deutschen Schweiz, besonders im Kt. Zürich.

Es ist eine für den Freund ächt volksthümlicher Bildung gewiß erfreuliche Erscheinung, wie auf den Gymnasien und Industrieschulen der deutschen Schweiz das Studium der deutschen Sprache und Literatur mit einem wissenschaftlichen Ernste, mit einer Ueberzeugung von ihrer Nothwendigkeit und von ihrem nationalen Werth betrieben wird, wie sich dessen selbst die Mehrzahl der deutschen Gymnasien zur Zeit noch nicht rühmen kann. Auch beginnt schon dieser Unterricht mit immer glücklicherem Erfolg in der Volksschule selbst tiefere Wurzel zu schlagen, so daß man nur mit froher Erwartung der nahen Zukunft entgegensehen darf, da aus dem Reichthum und der Fülle unsrer herrlichen Literatur ihre reinsten und edelsten Säfte in den Baum des Volkslebens selbst werden übergedrungen sein.

Muß zugegeben werden, daß dieses erfreuliche Streben großen Theils das Ergebnis ist unserer neuen, überall auf Reform und Fortschritt bedachten Zeit; so darf doch auch nicht übersehen werden, was einzelne durch Wissenschaft und Lehrgabe ausgezeichnete Männer hiesür auf schweizerischem Boden gewirkt haben. Mit Freude blicken wir auf Männer hin, die wie Wacker nagel um Verbreitung gründlicheren Studiums des Altdeutschen sich so schöne Verdienste erwor-