

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 24 (1914)
Heft: 2

Artikel: Altes und Neues vom Unterricht in der deutschen Sprache
Autor: Roos, N.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-789251>

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: 06.02.2026

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

Altes und Neues vom Unterricht in der deutschen Sprache.

Von N. Roos, Basel.

Als ich einmal bis um Mitternacht über der Korrektur von Aufsätzen einer obern Klasse gesessen hatte und von den geringen Leistungen wenig befriedigt war, kam mir der Gedanke, bei einigen mir persönlich bekannten Literaten und Meistern sprachlicher Darstellung neue Gesichtspunkte für die Gestaltung des Deutschunterrichtes zu suchen, in der Meinung, dass gewiss der ein guter Wegweiser sein könne, der so glücklich war, selbst den rechten Pfad zu finden. Ich versandte also meine Briefe, und die Antworten trafen ein: Zum Teil überraschend einfache Gedanken, für mich fast beschämend selbstverständlich, zum Teil verblüffend ungewöhnlich, mitunter höhnisch. Hier eine Blumenlese!

A. Den Seinen schenkt's der Herr im Schlafe.

B. Zehntausend Tölpel und kein rechter Gedanke! So war es immer, so wird's immer bleiben. Gebt euch keine Mühe!

C. Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor. Wenn's nicht aus dem Vollen kommt, taugt's nicht.

D. Le style c'est l'homme. Lasst nur die Jungen reden, wie ihnen der Schnabel gewachsen ist, und schreiben, wie man natürlicherweise spricht. Alles reift sich aus, auch die Sprache. Gebt dazu viel Sonne!

E. Korrigiert nicht so viel an den Leistungen eurer Schüler! Ihr tötet alle Ursprünglichkeit und Frische. Wer möchte meine Novellen noch lesen, wenn eure rote Tinte darüber gerieselte wäre? Allenfalls scholastische Theoretiker des Stils.

F. Ein Gärtner, der nur pflöpft, ein Lehrer, der nur stopft, zwei ungeschickte Dinge sind's, hinten und vorn bezopft. Kinderaugen sind offen, Kindermund überfließt; Auge und Mund der Schüler wissen viele Pädagogen zu schliessen.

G. Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen. Eure Pädagogik ist zu viel Logik, und die verträgt sich schlecht mit werdender Kunst: Denkt an die spanischen Stiefel! (Ein Lyriker.)

H. Sprache lernen heisst denken lernen. Vermehren Sie nur nicht die Zahl der Poeten! (Ein Jurist.)

J. Die Literaturgeschichte ist die Feindin aller Poesie (alles poetischen Empfindens). Das wäre so, meines Erachtens, der richtige Morgen- und Abendsegen für jeden Lehrer des Deutschen an gehobenen Schulanstalten.

K. Wir sind das Salz der Erde. Haltet euch an uns, lest uns, lest viel, wiederholt! Das tut euch und den Jungen gut, und es geht nichts darüber.

L. So viel Uhland dem Knaben, Hebel dem Mädchen zu sagen hat, so viel erschliesst Schiller dem Jüngling und Goethe dem künftigen Manne.

Ihre Werke sind zugleich Lock- und Kraftfutter. Eure Anthologien mengen aber unter den besten Weizen die Spreu des Schulmeisterdeutsch.

M. Es gilt in obern Schulen etwas Totes zu neuem Leben zu erwecken, oder vielmehr etwas Getötetes. Am Verserbeln dieses Etwas, d. h. der geistigen Gewecktheit, der Sinnennoffenheit und Wahrnehmungsfertigkeit der jungen Seelen hat der sogenannte Anschauungsunterricht sein hohes Verdienst — dreimal sei er verwünscht, wo er seinen noblen Namen nicht verdient!

N. Ich hatte einige verständige Lehrer, die mich meiner fast originellen Aufsätze wegen oft lobten. Wie ich eigentlich dazu kam, ist mir nicht bewusst. Wenn sich meine Kameraden sofort an die Ausarbeitung eines erhaltenen Themas machten, um ja keinen der etwa vom Professor gegebenen Winke zu verschwitzen, zog ich hinaus ins Bachtobel, in die Rebberge, an den See, dachte gelegentlich an meinen Stoff, verwurstelte meine Gedanken und trug die Geschichte gewöhnlich so lange mit mir herum, bis es die höchste Zeit war, was ich mir zurecht gelegt, niederzuschreiben, und mehr als einmal kam das Heft noch nass in des Lehrers Hände. Darin war freilich von der Disposition, an deren Herausarbeitung mittelst des sokratischen hydraulischen Hebels ich schadenfroh und redlich mitgeholfen hatte, nicht viel zu finden. Gedankenlose Komilitonen hatten mich im ganz und gar ungerechtfertigten Verdacht, ein Genie zu sein, und es war bloss ein innerer Trieb, wohl gar die Grundlage meines Charakters, der Humor. Damit komme ich auf einen der wichtigsten Punkte in der Frage: Der Humor wird im Grossteil der Schulen mit der altgewohnten Pedanterie als etwas schier Sündhaftes gemieden. Ach, wie herrlich erquickend wirkte so eine göttliche Lachsalve der ganzen frohmütigen Bande! — wie ein befruchtender Regen nach langweiliger, schläfrig machender Hundstags-temperatur. Da floss uns die Rede förmlich vom Munde und ebenso das schwarze Nass aus der Feder.

O. Ich war seinerzeit ein Schriftsprachefanatiker und glaubte, der Dialekt müsse am ersten Schultag mit Stumpf und Stiel ausgerottet sein. Was für Streiche einem doch der Autoritätsglauben spielen kann! Aber die Leichenbittermien der armen Kleinen, die Quälerei, die ihnen das Herauswürgen so ungewohnter Formen bereitete, die Enttäuschungen, mit der sie ihre schönsten in einem freudigen Anlauf gewonnenen Gedanken sich in eine grässliche Missgestalt verwandeln sahen, belehrten mich eines andern. Sprechen, sprechen, sprechen ist die Hauptsache, aber natürlich, ungezwungen. Das Schreiben kommt dann schon. Ich habe einmal die Mobilmachung der Feuerspritze dramatisieren lassen. Ich verteilte die Rollen: Friedrich — Spritzenmeister, Seppi — Siegrist, Hans — Pfarrer, Jöri — Krämer Franz, Evi — dessen Weib, die Dorfregentin. Heiliges Verdienen! Da ging es los. Und mit einem Sarkasmus! Denn die Knirpse hatten die Komödie ganz gut begriffen. Aber einer allein wollte die Verantwortung einer einheitlichen Darstellung nicht auf sich ruhen lassen. Und die Gesichter der Alten musste man sehen, als die Drittklässler das Zeug in einem kleinen Aufsatz heimbrachten. Freilich hiess es da mehr als einmal: „da sagte“, „da rief“, „da schrie“ und sogar „da brüeleti der . . .“ Aber

heiter waren wir alle, und die Schüler waren auf Wochen hinaus mit Lerneifer und Bessersprechen rein des Teufels.

P. Ein fein gebildetes Ohr ist der beste Sprachlehrer. Es ist berufener Hüter und oberster Richter nicht nur des Angängigen, sondern auch alles Schönen und jedes Ebenmasses. Durchs Ohr geht der Weg.

Genug der Aussagen! Sie lehren uns etwas, auch wo sie sich widersprechen. Zum mindesten rufen sie manch schönen Satz der klassischen Pädagogik in Erinnerung, manchen Spruch berühmter Geisteshelden. — Ich war aber zum Teil missverstanden worden. Es kann sich nicht darum handeln, Poeten zu erziehen, die Schüler der Volksschuloberstufe (die Sekundar- und Realschulen inbegriffen) sind nur zu einem hausbackenen, korrekten und nicht ganz gemütleeren Gebrauch ihrer Muttersprache anzuleiten.

In den Sommerferien machte ich in einem Neuenburger Bergdörfchen die Bekanntschaft des auch als Schulmann angesehenen Schriftstellers Louis Favre. Welcher Welschschweizer hätte seine *Récits neuchâtelois* nicht gelesen! Und die *Nouvelles jurassiennes*, *André le graveur*, *Le Robinson de la Tène*, *Le mécanicien* sind in den französisch sprechenden Gebieten unseres Landes fast ebenso bekannt und geschätzt wie bei uns die Werke eines Jeremias Gotthelf. Louis Favre wurde mein Nothelfer. — Ich sass im schattigen Obstgarten, in den *Mécanicien* vertieft. „Das ist ja Ihr eigener Sohn, den Sie hier zeichnen,“ sagte ich zu dem Verfasser, der hinzukam. „So, haben Sie das erkannt? Es freut mich. Aber warum sollte ich denn nicht meine nächste Umgebung, die ich doch wohl am besten kenne, in meinen Gemälden wiedergeben! Und wie wäre ich überhaupt berechtigt, meinen Landsleuten etwas zu erzählen, das ich nicht selbst gesehen hätte! Würde man mich nicht der Unwahrheit und Oberflächlichkeit beschuldigen?“ So gab ein Wort das andere, und wir kamen auf unsern Gegenstand.

„Sehen Sie,“ und ein Sonnenstrahl fuhr über das Gesicht des alten Mannes, „das Geheimnis aller Sprachbeherrschung liegt in zwei Dingen: in der unablässigen getreuen Beobachtung der uns umgebenden Welt und in der täglichen Übung, seine Beobachtungen anderen mitzuteilen.“

Wenn ich je etwas Schätzenswertes geschrieben haben sollte, so verdanke ich es denjenigen, die mich schon in frühester Jugend zum kleinen Naturforscher gemacht und angehalten haben, von allen meinen Beobachtungen so gut als möglich Rechenschaft zu geben. Was ich in jungen Jahren begonnen, habe ich bis heute fortgesetzt, sehen Sie!“ Und dabei wies er ein Notizbüchlein vor, in das er neben

sogenannten einzigen Erlebnissen auch die allergewöhnlichsten Dinge aufgezeichnet hatte: das Wetter eines jeden Tages, Barometerstand, Temperatur, Bewölkung, Windrichtung, Stunde und Minute eines ausbrechenden Gewitters, die Erscheinung eines Regenbogens, die Kosten eines Ausfluges usw. Eines Tages rief mich M. Favre auf sein Zimmer und zeigte mir einen ganzen Koffer voll solcher Notizbüchlein, alle ausgeschrieben, zum Teil mit Zeichnungen geschmückt. Dann fuhr er fort: „Sie dürfen mir glauben, dass in diesen Notizheften meine sämtlichen literarischen Erzeugnisse gewissermassen ihren realen Untergrund haben. Keine Strassenbiegung, keine Baumgruppe, keine Wildspur habe ich beschrieben, die ich nicht mit meinem leiblichen Auge geschaut und für die Erinnerung aufgezeichnet habe. Auch könnte ich nie durch die Tabellen der Meteorologen Lügen gestraft werden, wenn ich sonnenklare Tage, wolkenlosen Horizont, drückende Hitze beschrieb. Und dass ich bei alledem meine Beobachtungsgabe und das schon zeitig nicht schlechte Gedächtnis geschärft habe, liegt auf der Hand. Tun Sie, wie ich, dann werden auch Sie ein Schriftsteller, und die Schüler werden Ihnen Ihre Kunst abgucken. Jeder Lehrer ein Schriftsteller, wenn auch nur für sich und die ihm Anvertrauten! Dann wird's gut.“

Was mir L. Favre mitgeteilt, finde ich bestätigt in den Schriften eines andern Autors welscher Zunge. Edomondo de Amicis schrieb als Schüler der dritten Elementarklasse im wesentlichen das Werk, wodurch er seinen literarischen Ruhm begründet hat, das *Cuore* oder *Herz*, ein Buch für Knaben. Wenn auch die ebende Feile einige Jahre später viel nachgeholfen haben mag, so sind doch diese zum Teil zusammenhängenden Knabenaufsätze über die Erlebnisse während eines Schuljahres ein wichtiges Zeugnis dafür, dass früh begonnene Übung in der Darstellung eigener Erlebnisse zur Meisterschaft führen können. Wenn de Amicis das selbst auch später gerne eingestand, so war er aber doch nicht der Meinung, es sei mit Beobachten und Schreiben alles getan. Im Jahre 1875 hat er sich in einer Reihe von Abhandlungen über das Studium der italienischen Sprache neuerdings an die Jugend und damit offenbar auch an die Lehrer gewendet und darin, wie auch in seiner letztern grössern Schrift, *L'Idioma gentile* (Milano 1905, Fratelli Treves), folgende uns seltsam vorkommenden Gedanken entwickelt: „Das beste Mittel, um eine Sprache möglichst schnell und vollkommen zu erlernen und in Wort und Schrift mit Einsicht und Sicherheit anzuwenden, ist das Studium eines guten Wörterbuches, wie z. B. desjenigen von Fanfani

(etwa unserm Sanders entsprechend). Das Vokabularium ist das einzige Buch, das den ganzen Reichtum der Sprache enthält. Wer ein Idiom nur aus guten Schriftstellern oder im Umgange mit dem selbst gebildetsten Teile des Volkes erlernt, ist zu sehr dem Zufall überlassen. Am Wörterbuch haben gearbeitet alle Jahrhunderte, wir alle, Gelehrte, Analphabeten und Kinder; es enthält Verse aller Poeten und Perioden aus jeder Prosa; jedes grosse Ereignis hat in ihm eine Erinnerung hinterlassen; es ist die Geschichte unserer Sprache; es finden sich darin die Spuren, welche den Jahrhunderte dauernden Kampf zwischen der Ursprache und dem sprachumformenden Volksgeist dokumentieren; es gibt unter seinen Wörtern Sterbende, Sieger, Krüppel, Verklärte, Unverwundbare, Getötete, Begrabene, Verwesende und Auferstandene; es ist ein wahres Schlachtfeld, auf das jede Provinz und alle unsere Städte Soldaten geschickt haben: es ist das nationalste Buch, das es geben kann. Wäre ich allmächtiger Unterrichtsminister, so müsste jede unserer Schulen das obligatorische Studium des ganzen Wörterbuches in ihr Programm aufnehmen, es müssten Auszüge gemacht und Erläuterungen geschrieben, ja, am Ende jedes Schuljahres Prüfungen darüber abgenommen werden. Aber nicht wie ein Roman oder eine Geschichte ist das Wörterbuch zu lesen. Wenn du dich hinsetzest und die Arbeit gleichsam in einem Atem vollziehen willst, wird dir nichts bleiben als eine grosse Verwirrung im Kopfe, und die Langeweile wird dich töten, ehe du die ersten hundert Seiten durchgenommen haben wirst. Nur jahrelange Geduld führt hier zu gutem Ende.“

So in allem Ernst Edomondo de Amicis. Kaum werden wir der Ansicht beipflichten, dass die Schüler unserer mittleren und oberen Klassen vom Staate ein deutsches Wörterbuch geschenkt erhalten und in der angedeuteten Weise durcharbeiten sollen. Die Schüler wären damit gewiss noch viel weniger einverstanden. Was sagt man aber dazu, wenn ich behaupte, dass Rudolf Hildebrand, dessen Buch „Vom deutschen Unterricht und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt“ seit bald vierzig Jahren grösstes Ansehen genießt, wenigstens teilweise in den Anschauungen de Amicis wandelt? Man wird mir den Beweis nicht erlassen, und damit komme ich von der welschen zur deutschen Pädagogik.

In dem lehrreichen Buche „Rudolf Hildebrand und seine Schule“ (Leipzig 1903, Friedrich Brandstetter) nennt Dr. phil. Richard Laube die Wortkunde den Kern und Stern des ganzen deutschen Sprachunterrichtes (S. 23). Er spricht da nur aus, was Hildebrand in seinen

zahlreichen pädagogischen Arbeiten wiederholt betont. Und für die Wortkunde hat Hildebrand durch seine Arbeit an Grimms Wörterbuch in wissenschaftlicher Hinsicht Erstaunliches geleistet. (Siehe Laube S. 23/24.) Er war eine Zeitlang die Seele dieses Nationalwerkes, und Hermann Grimm nennt seine Arbeit „köstliches Gestein inmitten des übrigen schlichten Mauerwerkes“. Wie nun die Schätze des Wörterbuches gehoben und auch für die Schuljugend nutzbar gemacht werden sollen, steht des genauern ausgeführt in folgenden Werken Hildebrands: 1. Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von etlichem ganz Anderem, das doch damit zusammenhängt. Leipzig 1867. 2. Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Leipzig 1879, 1887, 1890. 3. Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht. Leipzig 1890. 4. Beiträge zum deutschen Unterricht. Aus der Zeitschrift für deutschen Unterricht. Zugleich Ergänzungsheft zu deren 10. Jahrgang. Leipzig 1897.

Rudolf Hildebrand hat alle Zweige des deutschen Sprachunterrichtes behandelt, aber am liebsten bleibt er bei der Beleuchtung der altdeutschen oder volkstümlichen Ausdrücke und Redensarten, der Sprachbilder und der Synonima, erklärt die Entstehung der Wörter aus ihren Wurzeln, stellt sie zu Familien zusammen und erläutert ihren Bedeutungswandel.

Ich zitiere aus dem zweiten der obgenannten Werke (6. Auflage 1898, durch des Verfassers Sohn, Dr. Rudolf Hildebrand, besorgt) eine ganz kurze Auswahl wichtiger Stellen, die Hildebrand in dem Lichte zeigen, in dem er vor allem betrachtet werden will. S. 90 ff.:

„Da ist zuerst die Wortbildung, die auch in der wissenschaftlichen Grammatik in unserm Jahrhundert eigentlich erst erkannt worden ist in ihrem Werte. Sie ist auch schon für die Schule brauchbar, als ein Bissen Kuchen zwischen das tägliche Brot...“

„Ein Bissen Kuchen wäre z. B. die Erklärung der Adjektivendung -lich, beiläufig einmal vorgebracht, dass es also ursprünglich ein Wort für sich war in der Bedeutung Leib, Gestalt, äussere Erscheinung, altdeutsch lîch, das ja heute noch lebt, nur auf das Äusserste seines ursprünglichen Begriffes gleichsam hinausgetrieben, in Leiche. Also ist *menschlich*, *bildlich* eigentlich, was den Leib, das Ansehen eines Menschen, eines Bildes hat; das ist durchaus dem kindlichen Verstande zugänglich und angenehm, es gibt ihm ein Bild und eine Ahnung tiefen geschichtlichen Hintergrundes; sobald man den sinnenden Gedanken Zeit lässt, es anschauend zu gestalten. Dann ist *gleich* klar zu machen, eigentlich *geleich* oder *gelîche*. Ursprünglich hiess man zwei Männer oder Dinge gelîche, die gleichsam zusammen ein lîch hatten, d. h. den Augen und der Erinnerung ein und dasselbe

Bild gaben. Auch über das *ge-* in seiner ursprünglichen Bedeutung freuen sich die Schüler; die Entdeckung, dass es in alter voller Frische noch in ihrem Sprachgebrauch zu finden ist in Gebüsch, Gebirge, Gewölk, Gebrüder usw., macht ihnen entschieden Freude. Sie sehen einmal in die sonst blinden Formen hinein ins Innere; die Wörter sind ihnen nun nicht mehr bloss tote, kahle Marken, sondern durchsichtige hübsche Gestaltungen, die ihnen traulich näher treten und ihre Gedanken wohl auch ausser der Schule ein und das andere Mal beschäftigen. . . .“

„Manchmal wird sich's finden, dass die niedrige Form des Dialektes plötzlich sich als die geschichtlich bessere erweist; in Leipzig z. B. heisst *entzwei* beim gemeinen Manne *inzwé*, und das sonst lächerliche *in-* sieht den Schülern plötzlich wunderbarlich wichtig aus, wenn sie erfahren, dass *entzwei* eben entstanden ist aus *in zwei* und das hochdeutsche *ent-* darin nichts als eine sinnlose Entstellung ist. . . .“

„Noch Wichtigeres aber und noch mehr als Kuchen, das wahre Lebensbrot, gibt eine andere Seite am Riesengebäude der Sprache, die jeden Augenblick zu öffnen ist. Es sind die Bilder aus dem Leben, die in festen Wendungen niedergelegt sind, gleichsam kleine Ausschnitte aus der wirklichen Welt, man kann sagen photographische Bilder, die einmal von einem klaren Auge in dieser Fassung aufgenommen worden sind. Der Vorrat überlieferter bildlicher Redensarten bildet den eigentlichen Geist, Gehalt und Reichtum, das eigentliche innerste Leben der Sprache. Ist daran nichts zu lernen und zu lehren? Wichtiges und Schönes in unerschöpflicher Fülle! Was tut denn die Schule daran? So viel ich weiss, so viel wie nichts, wenigstens nicht geflissentlich, höchstens einmal bei-läufig. Die Kunst und Gewöhnung, alten schlichten und kernigen Worten, auf die man nicht besonders mehr achtet (und daher verkehrt anwendet), wieder auf den Grund sehen zu können, sie für unser Denken und Empfinden und Tun als stille Helfer und Freunde zu gewinnen, kann der deutsche Sprachunterricht anpflanzen und pflegen. Ich will versuchen zu zeigen wie.“

Um noch deutlicher und beweiskräftiger zu reden, müsste ich hier die vielen ausgeführten Beispiele anbringen, die uns Hildebrand in seinen Werken geschenkt hat. Ich hoffe aber, dass solches heute nicht mehr nötig sei; denn die meisten Deutschlehrer haben nun Hildebrands Arbeiten in dieser oder jener Ausgabe zur Hand, so dass ich auf den Autor selbst verweisen darf. Nur noch folgendes sei mir gestattet: Hildebrand gerecht zu werden, setzt voraus, dass jeder Lehrer des Deutschen sich in den Stand setze, seine Muttersprache mit geschichtlichem Blicke zu betrachten und daher nicht bloss das ältere Deutsch und die Mundart seines Schulkreises studiere, sondern auch (was zwar nicht wörtlich so zu lesen ist), je nach der Stufe, auf der er unterrichtet, einmal ein mehr oder minder grosses deutsches Wörterbuch ernstlich durcharbeite, um den ganzen umlaufenden

deutschen Wortschatz im Laufe der Schuljahre in anschaulichem Verfahren in die Seelen der Sprachjünger hinüberarbeiten zu können.

Damit glaube ich den Beweis erbracht für die Behauptung, Hildebrand wandle in der pädagogischen Bewertung des Wörterbuchstudiums zum Teil in den Anschauungen von de Amicis, nicht als Nachahmer, sondern selbständig. Ich mache aber auf den Unterschied in der Methode beider aufmerksam: Beim Italiener Verbalismus, beim Deutschen Anschaulichkeit; dort systematische Progression, hier biologische Synthese; bei jenem grösstenteils Buchweisheit, bei diesem Lebensweisheit; bei beiden Ausblick zur Vollendung, aber verschieden kräftige Anregung zu eigener schöpferischer Tätigkeit.

Auf meiner Suche nach neuen fruchtbaren Ideen bei reinen Literaten und bei literarischen Pädagogen habe ich zunächst nur Altes oder Altes in neuer Form gefunden, dann aber Neues in zwei verschiedenen Formen. Ich könnte nun noch weitere Umschau halten, etwa bei reinen Autodidakten des Stils oder bei noch stark mit der Form ringenden Leuten der Feder, bei gewandten Geschäftsleuten mit nur aufs Praktische eingeschliffener Sprachroutine, mit vorgerückten scharf beobachtenden Schülern usw. Aber auch dann wäre gewiss das Ergebnis noch immer Stückwerk, und so ziehe ich vor, die gewonnenen Erkenntnisse näher zu prüfen, mit schon bekannten pädagogischen Theorien und den Erfahrungen einer längeren Praxis zusammenzuhalten und daraus vielleicht einige Richtpunkte für gute neue Bahnen zu gewinnen.

„Durchs Ohr geht der Weg“, hat mir ein Schriftsteller geantwortet. Das versteht sich eigentlich von selbst. Und doch glaubte man lange Zeit vornehmlich mit den Augen Sprache lernen zu müssen, d. h. nur durch Lektüre. So entstand der von Wustmann verdientermassen so hart getadelte papierene Stil. Die griechischen und römischen Jünglinge erhielten vorzüglich mündlichen Unterricht. Von Cäsar und Augustus hört man, dass sie Unterricht in der Redekunst genossen. Tagelang sassen die Athener in der grössten Sonnenhitze, um die Tragödien des Sophokles zu hören. Und wer wüsste nicht, wie hoch Lessing und Schiller auch den sprachbildenden Wert des Theaters anschlügen!

Das alles wollen wir bedenken, wenn wir die Schulstube betreten in der Absicht, deutsche Sprache zu lehren. Wir wollen durch eine gute Vorbereitung sorgen, dass kein grammatisch oder stilistisch unzulänglicher Satz das Ohr des Schülers schädige. Dazu befähigen uns freilich nur fleissiges, wiederholtes Studium unserer besten

Autoren und Theoretiker und beständige, auch häusliche Übung im guten Erzählen und Rezitieren, wobei wir ebenso sehr auf gute Aussprache halten wie auf sinngemässe und schöne Betonung. Schon dem Kinde imponiert nur der mustergültige Vortrag, und ein Ernst von Possart oder Milan müsste bei sonst gleicher pädagogischer Geschicklichkeit ein weit vortrefflicherer Sprachlehrer sein als irgend einer von uns. — So wollen wir denn, unsere Vortragsmeister nachahmend, von Zeit zu Zeit ein besonders schönes Gedicht, eine gute Erzählung oder eine meisterhafte Schilderung in unsern Präparationsstunden mit doppeltem Fleisse nach den Forderungen der Rezitationskunst durchdenken und einüben, um sie den Kindern mit dem grössten Nutzen vorzutragen. Es wird uns nicht immer gelingen, namentlich nicht bei Gedichten, deren Versbau zum sogenannten „Sprüchen“ verleitet; aber wir werden doch unsern Vortrag mit der Zeit wesentlich verbessern und wenigstens die relative Vollkommenheit erreichen, deren wir überhaupt fähig sind. Wenn wir die Forderungen an uns hoch stellen, werden wir umso weniger an der Sprache der Schüler zu korrigieren haben.

Von hoher Bedeutung für die Bildung des Sprachgehörs und des sich allmählich daraus entwickelnden Sprachgefühls ist das Lesebuch. Der Nürnberger Pädagoge G. Heydner (Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens, Leipzig 1894) verlangt vom Lesebuche, dass es ein „Asyl der Heiterkeit“ sei, dass „ewiger Frühling“ darin herrsche. Ihr eigenes Leben, ihre eigene Welt soll den Schülern im Lesebuche entgegentreten, was sie in freudigen und traurigen Stunden bewegt oder erhebt. Stücke, die sich die Jugend gerne vortragen lässt, sind gerade gut genug; die sie nicht hören mag, stumpfen ab. Und nicht nur in der Schule, auch zu Hause sollen die Kinder lesen wollen; sie sollen so weit kommen, dass sie sich selber gerne lesen hören, überzeugt, dass sie damit auch den Mitschülern und den Eltern eine Freude machen. Das ganze Buch sollen sie lesen wollen, wiederholt und noch viel dazu. „Lesefreudigkeit um jeden Preis!“ sei das Schlagwort der unteren Klassen. Die Hälfte aller für den Deutschunterricht eingeräumten Zeit werde in der Volksschule dem Lesen zugestanden! Kommen die Kinder dadurch so weit, dass sie die Bedeutung der Betonung für die Wirkung des dichterischen Kunstwerkes, ja sogar des prosaischen Satzes, der ebenfalls Melodie und Rhythmus hat, verstehen oder doch fühlen, so hat man gegen „das oberflächliche Durchfliegen eines Lesestückes mit den Augen, diese verbreitete Kinderkrankheit“ (R. Laube), nicht mehr viel zu kämpfen, und der

Leseunterricht wird so recht eigentlich zur Vorschule für den freien Vortrag. — Um so viel zu erreichen, ist es freilich nötig, dass der Lehrer das Lesebuch kenne, nach allen Seiten, nach Inhalt und Form, nach seiner Wirkung auf das Gemüt, die Phantasie und die Denktätigkeit des Kindes. Er soll es sozusagen auswendig wissen und damit auch dem Schüler beweisen, wie wertvoll es ihm ist. Dann wird es ihm zum Instrument, auf dem er spielt als ein Künstler.

Es wäre hier vielleicht der Ort, etwas über die Anregung zum Lesen überhaupt, besonders aber über die richtige Verwendung einer guten Schülerbibliothek zu sagen. Dann auch über die kursorische Lektüre von Jugendschriften, über die Einführung einer Schülerzeitung, über die neulich so sehr gerühmten Vorteile des separaten Leseblattes usw. Ich will mich jedoch nicht über Dinge auslassen, die sich noch bewähren müssen, und halte nach wie vor ein gutes Lesebuch für den kostbarsten Schatz, den wir dem Schüler in den Deutschstunden in die Hände legen. Wie ich zur Privatlektüre anrege, sei bloss mit einigen Stichworten angedeutet: Vorlesenlassen von Stellen, die den Schülern in ihrer häuslichen Lektüre besonders gefallen haben; Vortragen von selbst gefundenen gemütvollen Erzählungen und Gedichten in Schriftsprache und Mundart; Inhaltsangabe grösserer Erzählungen (Rosegger, Johanna Spyri u. a.), auch nur einzelner besonders interessanter Episoden daraus; Fragen nach einem schönen Buche, das gelesen zu werden verdiente; improvisierte Dramatisierung einer gelesenen Erzählung; Vorlesenlassen kleiner Aufsätze, die einzelne Schüler aus freiem Antriebe geschrieben haben, und die ihnen gelungen erscheinen. Der Lehrer hat hiebei ausserdem die schönste Gelegenheit, auf gute Volksschriftsteller und Dichtwerke hinzuweisen und auf den Geschmack in wirksamer Weise einzuwirken.

Wie Schul-Lesestoffe zu behandeln sind, kann meines Erachtens nicht in verbindlichen Regeln gesagt werden. Jedes gute Stück ist ein Individuum und verlangt als solches besondere Rücksicht. Des Lehrers erste Sorge muss es sein, nicht zu schaden; das heisst aber doch nicht, notwendige Andeutungen und Erklärungen über Form und Inhalt zu unterlassen und gar nicht über logische Folge und Gliederung zu reden. Wenn der Schüler den Inhalt und Zusammenhang eines prosaischen oder poetischen Kunstwerkes nach seinem Vermögen erfasst hat, so darf der Lehrer gelegentlich mit ihm schon etwas tiefer einzudringen versuchen, und bei diesem Anlasse lässt sich mit Nutzen alles das anwenden, worauf Hildebrand mit

so grossem Nachdruck hinweist, und wovon oben die Rede war. Es darf aber nie zu viel auf einmal sein, sonst ermüdet der jugendliche Geist, und man verwischt jeden günstigen Eindruck.

Äusserst fördernd sind zusammenfassende wortkundliche Übungen, wie sie Gustav Rudolph in seinem Werke „Der Deutschunterricht“ (Leipzig, Ernst Wunderlich) ausgeführt hat. Ich kann es nicht unterlassen, eine Probe aus dem III. Heft hier einzufügen (etwas verkürzt und zum Teil umgeformt):

Es handelt sich um die Wortfamilie Weg. Schon wochenlang wurde darauf zugeschickt, in allen Fächern auf die Bedeutung des einen oder andern Wortes hingewiesen, so dass nur noch ein Zusammenordnen des zerstreut gewonnenen Materials nötig war, um den lautlichen und begrifflichen Zusammenhang der Wörter klar zu machen nach dem Worte Herbarts: „Gewisse Dinge wollen aus weiter Ferne vorbereitet sein“.

Ein Schüler musste *wegen* Umwohlseins die Schule versäumen. Wegen bezeichnet sonach hier den Grund, die Ursache, die Veranlassung. — Bei der Behandlung der Rechte und Pflichten der Obrigkeit brauchten wir öfter den Ausdruck *von Amts wegen* und sagten, die Rechte der Obrigkeit kämen von ihrem Amte her; dieses wegen deutet demnach die Herkunft des Rechtes an, den Weg, den eine Sache genommen hat, den Verlauf, den Gang. — Der Weg ist das, worauf man sich bewegt. Ein *Wagen* (d. h. ein auf Rädern sich bewegender Gegenstand) bewegt sich heisst, er verändert seinen Ort, gelangt an einen andern Platz. Man spricht von *bewegten* Gegenständen, aber auch von *bewegtem Herzen*, *bewegtem Sinne*; eine Nachricht kann unser Herz aus der Ruhe bringen, doch das des Kaltblütigen nicht, es ist *unbeweglich*. Neulich sprachen wir von einem *Beweggrund* und sagten, was jemand zu einer Tat bewegt, sei ein Beweggrund. Bewegen lautet im Imperfekt *bewegte* und *bewog*; wir fanden, dass zwischen beiden ein Bedeutungsunterschied liegt, dass sie aber einander verwandt sind. — Das Vöglein *wiegt* sich auf den Zweigen; wir können dafür auch sagen schaukelt; und *wiegend* gleitet der Kahn über den See, es *wiegt* sich der Raben geselliger Flug; manche Menschen haben einen *Wiegegang*; in der *Wiege* schläferen unsere Vorfahren die Kinder ein.

Die Ableitung von Weg in allen diesen Fällen ist klar.

Für einen wiegenden, beweglichen Gegenstand haben wir noch die Bezeichnung *wackelig* (der Nagel, der in der Wand festsitzen sollte, sich aber hin und her bewegen lässt); dieses Wort, in dem

ein *ck* steckt, gehört auch zu unserer Wortfamilie, da *ck* in Ableitungen oft aus *g* entsteht (denkt an Ziege — Zicklein, neigen — nicken, fliegen — Flocke, hängen — henken, schwingen — schwenken, die wir früher behandelt haben). Franz schrieb neulich in seinem Briefe: Der Grossvater ist mit sehr *gewogen*. Der Mensch, der sich auf unsere Seite *neigt*, zu uns *neigt*, ist uns *gawogen*, sein Herz, sein Sinn geht nach uns, er findet immer einen Weg, uns seine Güte zu zeigen. — Ein Paket *wiegt* zwei Kilo heisst, das Paket bewegt auf der Wage zwei Kilo, setzt zwei Kilo in Bewegung. Die *Wage* selbst, wenigstens ihr Hauptbestandteil, der Wagebalken, bewegt sich, schaukelt, schwankt auf und ab. Der Krämer wägt die Ware, bringt sie mit *Gewichten* in Bewegung, zuletzt ist der Wagebalken, der sich vorher nach unten und oben bewegte, in der richtigen Lage, er ist *wagerecht*. Ihr habt schon das Bild der Gerechtigkeit gesehen mit der Wage in der Hand. Man denkt sich, dass sie mit ihrer Wage Recht gegen Unrecht, Schuld gegen Unschuld abwägt. Verdacht, Entschuldigungen, Zeugenaussagen kommen da auf die Wagschale; daher die Ausdrücke: ein Zeugnis in die Wagschale legen, ein schwerwiegender Verdacht, eine Aussage fällt ins Gewicht, ein Beweis gibt den Ausschlag, zwei Meinungen halten sich die Wage, es ist ein Ausgleich hergestellt worden. Der Richter wägt Aussage gegen Aussage ab, er erwägt. — Für *schwerwiegend* sagen wir auch *wichtig, gewichtig*; es gibt wichtige Gründe, wichtige Ereignisse, wichtige Entschlüsse, die uns oft veranlassen, in einer Sache einen bestimmten Weg einzuschlagen. — Wenn ein gewichtiger Gegenstand, vielleicht ein Zentnergewicht, auf den Boden aufschlägt, so sagt man: er fällt mit *Wucht* auf die Erde. Die Eidgenossen führten *wuchtige* Streiche. — Ein Sprichwort heisst: Erst *wägen*, dann *wagen*. Man denkt sich ein Vorhaben auf die Wage gelegt, so dass es sowohl nach hüben als auch nach drüben, zum Glück und Unglück ausschlagen kann. Wer also wagt, tut etwas, das gut oder schlimm ausgehen kann; seine Tat ist ein *Wagnis*, er selbst vielleicht ein *Wagehals*, er ist *verwegen, verwogen* (d. h. er kann sich im Abwägen täuschen, es kann unglücklich herauskommen, er wagt sogar seinen Hals, sein Leben). Das Wort *verwogen* erinnert in seinem Klange an ein anderes Wort, das scheinbar weit abliegt, die *Woge*, das bewegte Wasser. Man spricht aber auch von wogenden Getreidefeldern, wogenden und wallenden Nebeln, die Brust wogt, hebt und senkt sich, bewegt sich heftig, Gefühle wogen im Menschen, ein Strom der Leidenschaft wogt im Innern. —

Von der Behandlung der mündlichen Sprachpflege zur schriftlichen übergehend, wollen wir uns zunächst der Ansichten Louis Favres erinnern. Es fällt mir natürlich nicht ein, dessen Ideen als ein neues Evangelium erklären zu wollen. Auch andere, z. B. Hildebrand, der von Jugend an ein scharfer Beobachter und fleissiger Tagebuchschreiber war, haben es längst ausgesprochen, dass, wie der Schriftsteller so auch der Schüler nur geben kann und gerne gibt, was er als Erkenntnis- und Gefühlswert in sich aufgenommen hat und ganz besitzt. Siehe übrigens Goethes Gespräche mit Eckermann (18. September 1823). Was mir aber bei Favre und in gewisser Hinsicht auch bei de Amicis originell scheint, ist die Arbeit, die dem eigentlichen Aufsätze, der sorgfältigen Ausarbeitung einer längeren Gedankenreihe, vorausgeht: die fleissige Beobachtung, Sammlung und formell scharfe Gestaltung konkreten Materials. Es gibt also eine Vorstufe des Aufsatzes — die tägliche Aufzeichnung interessanter Beobachtungen und damit die Gewöhnung, empfangene Eindrücke in der besten, d. h. der Wahrheit am nächsten kommenden Form zu reproduzieren. Es fragt sich nur, ob es möglich und wünschbar sei, diese Aufsatzvorstufe in der Schule zu pflegen. Vorerst die Beobachtung! Je mehr wir dem Schüler die Augen öffnen und das Ohr für abgestufte Reizeinwirkung empfänglich machen, desto besser dienen wir seiner geistigen Entwicklung. Darüber, denke ich, wird keine Meinungsverschiedenheit bestehen. Wie wären wir sonst zu einem Anschauungsunterricht gekommen, wie zur Heimatkunde, wie zum naturkundlichen Unterrichte? Aber es gibt viele Dinge zwischen Himmel und Erde, von denen sich auch unsere moderne Schulweisheit nichts träumen lässt, die sich der unterrichtsmässigen Beobachtung entziehen, Gegenstände und Erscheinungen, deren Kenntnis für die Begründung einer vernünftigen Lebensauffassung und Lebensausnützung von weittragender Bedeutung sind. Ich nenne beispielsweise: das Familienleben, die Gesundheitspflege, Speise und Trank, die häusliche Arbeit, der Verkehr auf der Strasse, das Baugewerbe, das Handwerk überhaupt, die Post, die Eisenbahn, der Sonntag, die Feste, die Witterung, das Wachstum der Pflanzen, die Beziehungen der Jugend zur Tierwelt, Pflanzenpflege, Freundschaft, Bosheit und Güte. Man kann sagen, die daherige Aufgabe falle den Eltern zu. Wenn aber Vater und Mutter dafür weder die Zeit noch die Fähigkeit haben, wenn die Kinder blind, taub, stumm und gefühllos zur Schule kommen? Wenn der Unterricht nicht vorwärts will, weil die allernötigsten Vorstellungen und Begriffe fehlen? Dann muss

eben doch die Schule daran, muss Elternstelle vertreten und leistet dabei auch den Kindern einen Dienst, die sonst zu Hause nicht vernachlässigt werden. — So komme ich nun zu folgenden Vorschlägen:

Die Schüler machen hie und da (vielleicht wöchentlich zwei- bis dreimal) während eines Viertelstündchens Mitteilungen über Beobachtungen irgendwelcher Art; sie beschreiben, schildern, erzählen, zeichnen oder weisen selbstgemachte Skizzen und Bildchen vor. Der Lehrer bezeugt seine rege Teilnahme, lobt, fragt und klärt auf, macht aber auch auf Lücken und Ungenauigkeiten aufmerksam; besonders gute Darstellungen belohnt er damit, dass er sie in ein eigenes Heft aufzeichnet und nach möglichst sorgfältiger Stilisierung andern Tages in der Klasse vorliest.

Von Zeit zu Zeit bekommen die Schüler Beobachtungsaufgaben, und zwar nach einem Plane, den der Lehrer zum Teil mit Rücksicht auf eine anschauliche Behandlung einzelner Unterrichtsstoffe, zum Teil unter Beobachtung der gesetzmässig sich folgendenden Erscheinungen des Naturjahres entworfen hat. An der Mitteilung der Beobachtungen beteiligen sich dann alle Schüler, sich gegenseitig ergänzend und berichtend.

Für Beobachtung ist, wie ich gezeigt habe, Raum genug, und möglich ist sie ebenfalls. Der Lehrer hat es sogar in der Hand, die Beobachtungsmethode der Schüler zu verfeinern, indem er z. B. der Natur vorgreift und so die Erwartung der Schüler spannt (vgl. P. Conrad: Die Erwartung, Bündner Sem. Bl. 1896): Nächstens wird es schneien. Beobachtet wohl, aus welcher Richtung die Flocken kommen, welche Bewegung sie machen (schiefer Strich, Gewirre, Wirbel), an welchen Stellen sie gleich vergehen und wo sie sich sichtbar ansetzen, wie gross sie sind, wie geformt usw! Beobachtet heute abend den Eintritt der Dämmerung! Welche Gegenstände erscheinen zuerst unklar, verhüllt, welche dann, welche zuletzt? Wie ändert sich die Farbe der verschiedenen Gegenstände? Um welche Zeit tritt völlige Nacht ein?

Wie steht es nun mit der sprachlichen Reproduktion der durch Beobachtung erworbenen Vorstellungen? Fehlen den jüngern Schülern nicht die meisten Worte, um sich klar auszudrücken, wenn es sich um feine Unterscheidungen handelt? Ich sage mit Umdeutung eines Goetheschen Spruches: Wo Begriffe wirken, stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein. Man wird oft auf das Hausdeutsch, die Mundart des Schülers, zurückgehen müssen, wie diese denn überhaupt als der Wildling zu betrachten ist, auf den das Edelreis des Hochdeutsch

gepfropft werden muss (Hildebrand); der Lehrer bekommt Gelegenheit, den hochdeutschen Ausdruck gerade dann zu geben, wenn mit dem vertrauten mundartlichen Klang auch die Sache im Schüler lebendig geworden ist. Anfänglich, vielleicht bis zum Ende des zweiten Schuljahres, begnüge man sich mit der mündlichen Darstellung; in jeder Deutschstunde werde sie 5—10 Minuten geübt, wobei sich in steigendem Masse reges Leben kundgeben muss, wenn der Lehrer kein Pedant ist und auch für die geringen Leistungen Worte der Anerkennung findet. Sobald sich die Schüler einige Fertigkeit im Schreiben und die Anfänge der lautgetreuen Rechtschreibung angeeignet haben, beginne man mit der schriftlichen Aufzeichnung der Beobachtungsergebnisse.

Folgende Stufen können auseinandergehalten werden:

1. Der Lehrer schreibt auf die Wandtafel, was die Schüler sagen (Auswahl des Besten). Dann Nachschrift bei umgewendeter Tafel und Verbesserung nach der Vorschrift.

2. Fähigere Schüler besorgen die Wandtafelzeichnungen. Verbesserung durch die Mitschüler und den Lehrer, Nachschrift und Verbesserung wie oben.

3. Die Schüler schreiben über eine bestimmte Beobachtung einige Sätze auf ihre Schiefertafel oder auf ein Blatt. Der Lehrer überwacht die Ausführung, geht, wenn möglich, von Bank zu Bank, dringt auf besonnene Arbeit, ordentliche Schrift und Sauberkeit, verhält sich aber sonst passiv. Dann greift er zwei bis drei fertige Niederschriften heraus, macht auf inhaltliche Vorzüge und Mängel aufmerksam und gibt endlich an der Wandtafel Andeutungen über formelle Unrichtigkeiten und ihre Korrektur.

Gelegentlich, zur Prüfung, schreiben alle Schüler etwas Zusammenhängendes in ein Heft, vielleicht monatlich zweimal. Der Lehrer korrigiert und zensiert. Diese Arbeiten, nicht die wohl vorbereiteten Aufsätze, sind das Gesicht der Schule; sie zeigen auch, was für grammatische und orthographische Belehrungen und Übungen die Klasse nötig hat, und wie weit die Schüler überhaupt des Schriftdeutschen mächtig sind, — man kommt da aus einer Überraschung in die andere und wird vor Unterschätzung der Schüler ebensosehr bewahrt wie vor Überschätzung.

4. Schüler, die fast keine orthographischen Fehler mehr machen, werden ermuntert, doch nicht gezwungen, für sich Beobachtungsheftchen anzulegen und zu Hause alle zwei oder drei Tage etwas einzuschreiben. Daraus dürfen sie von Zeit zu Zeit eine Auslese ins

Aufsatzheft eintragen unter selbstgewähltem Titel, und sie erhalten dafür eine Zensur, selbstverständlich zumeist eine gute.

Eines ist bei allen diesen Arbeiten notwendig: Geduld! Man darf im Anfang nichts Vollkommenes verlangen. De Amicis hat sein Konzept in reiferen Jahren verbessert, und Louis Favre errötete fast beschämt beim Durchblättern seiner ersten Notizheftchen. Wenn der Schüler einmal stockt, darf er ausnahmsweise den Lehrer bitten, dass er ihm einen Ausdruck formen helfe; denn auch bei der Niederschrift des Interessantesten gibt es neben Momenten glücklichen Gelingens solche mühsamen Fortschreitens, es wechseln Augenblicke treffender Einfälle mit Stunden geistiger Schlaffheit.

Wer die Nützlichkeit und Notwendigkeit dieser Aufsatzvorstufe in den unteren Klassen bezweifelt, möge wenigstens einen Versuch machen. Erlebt er damit keine besondere Freude, so darf er vielleicht den Grund in einer zu umständlichen Unterrichtsmanier suchen oder in der Zaghaftheit, womit er sich überhaupt an Neues heranmacht. Und geht es trotz aller Geschicklichkeit und besten Willens nicht (es sollte mich wundern), so suche man eine andere Stufenfolge als die obgenannte, denn: „Eines schickt sich nicht für alle“. Ich habe nur meinen Weg gezeigt, und viele sind möglich. Einen ganz originellen Lehrgang hat Georg Roscher in den „Neuen Bahnen“ gezeichnet (Jahrgang 1906/07, III. Heft). Unerlässlich scheint mir die Forderung, die Kinder wenigstens mündlich über ihre besondern Beobachtungen und Erlebnisse sich äussern zu lassen. Der Lehrer mag dann einzelnes davon, das interessant genug ist, auf stenographischem Wege festhalten und gelegentlich in schriftlichen Arbeiten verwerten.

Ich höre fragen: Wo haben die formalen sogenannten synthetischen Sprech- und Schreibübungen noch Platz, die Thomas Scherr im Anschluss an den Anschauungsunterricht verlangt? Ich antworte: Für sie muss Platz geschaffen werden durch Wegräumung vieles Unnötigen, das man bisher in den Schulen getrieben hat, und sie müssen sogar noch im 4., 5. und 6. Schuljahre gepflegt werden, aber auch in dem Sinne, wie sie Otto von Greyerz in seiner Sprachschule für Berner ausgeführt hat, und nach einem festen Plane, für dessen Innehaltung sich die Lehrer eines Dialektbezirkes verpflichten sollten. Die Scherrschen Übungen sind in ihrer Art vortrefflich und unersetzlich, aber durch sich allein führen sie zu keinem befriedigenden Resultat, auch dann nicht, wenn die uns so genugsam bekannten Beschreibungen und Erzählungen zu Hunderten an sie angeschlossen werden. Die Sprache will als etwas Warmes, Lebendiges, immer

Interessantes aufgefasst werden; Schablone allein ist ihr Tod. Die Aufschreibübungen im Sinne Favres bringen auf realer Grundlage Materialien, an denen das ganze kindliche Interesse hängt, das ganze Herz, der ganze kleine Mensch; sie bewegen sich inhaltlich für das Kind in einem eng begrenzten, ihm jedesmal allein gehörenden Gebiete, haben zum mindesten subjektiv einheitliche Färbung, dienen ganz vorzüglich zur materiellen Bereicherung seines Geistes und sind nach den verschiedensten Rücksichten unerschöpflich. Die synthetischen Übungen aber dienen hauptsächlich zur Überwindung bestimmter formaler Sprech- und Schreibschwierigkeiten und benötigen eine gar zu verschiedenartige stoffliche Unterlage, als dass sie der kindlichen Anteilnahme unmittelbar gewiss wären. Also: Eines neben dem andern! und: Durch das eine auf das andere!

Nun zum Aufsatz selbst! In den letzten Jahren ist eine Flut von Abhandlungen in Zeitschriften und Büchern darüber erschienen. Die einen wollen den eigentlichen Aufsatz, d. h. die zusammenhängende, geordnete Darstellung von Gedanken über einen Gegenstand oder ein Geschehnis recht weit hinausschieben und durch Nachahmung oder Nachbearbeitung von allerhand Stilmustern vorbereiten. Die andern glauben mit der schriftlichen Produktion nicht früh genug beginnen zu können. So sagt Roscher in der oben angeführten Arbeit: „Wenn nicht die Fähigkeit zum schriftlichen Gedankenausdruck den Kindern beim Eintritt in die Schule mangelte, so müssten die freien Aufsatzübungen mit dem ersten Schultage beginnen.“ Und welche Versuche Scharrelmann schon im zweiten Schuljahre gemacht hat, zeigt sein Büchlein: „Im Rahmen des Alltags“. Seither haben sich viele andere, mit sehr gutem Erfolg auch Dietland Studer in Basel („Meine kleinen Schriftsteller“ und „Bei den Stadtkindern“), im Neuland des Elementarschulaufsatzes betätigt. Um dem Widerstand gegen früh begonnene freie Aufsatzübungen zu begegnen, hat Max Weber in Leipzig in den „Neuen Bahnen“ (18. Jahrgang, 1. Heft) die Überwindung der Schriftschwierigkeiten beim freien Aufsatz behandelt, meines Erachtens nicht ohne Geschick. Siehe dann auch Jensen und Lamszus: „Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat“, eine Kampfschrift schärfster Prägung! Alle Verteidiger des zeitig begonnenen selbständigen Aufsatzschreibens folgen einem Winke Hildebrands, den Schüler so bald als möglich selbständig werden zu lassen: „Der Lehrer des Deutschen sollte nichts tun, was die Schüler aus sich selbst finden können“. Eine vermittelnde Stellung nimmt u. a. Th. Franke in Wurzen ein, der neben den freien die gebundenen

Aufsätze einhergehen lässt. Im übrigen schienen die meisten Vermittler zu sehr von der Furcht befangen, mit einem frühen Gewähren von Freiheit die Herrschaft zu verlieren, und von dem Wahne, die Kinderaufsätze müssten schon an und für sich etwas Gehalt- und Wertvolles sein. Die moderne Pädagogik, nicht mit Unrecht Persönlichkeitspädagogik genannt, spricht es dagegen deutlich aus, dass alles Leben und besonders das geistige seine eigene Form hat, und dass nur die Gestalt, die es durch sich selbst annimmt und frei aus sich heraus entwickelt, natürlich und wahr ist. So kommt sie auch zu der Forderung der freien Schulaufsätze. Diese sind in späteren Jahren nicht mit einem Schlage zu verlangen und schliessen sich nicht organisch lückenlos an den gebräuchlichen Elementarunterricht an: Also muss der freie Aufsatz schon auf der Unterstufe der Volksschule geübt werden.

Für den Lehrer, der die Aufsatzvorstufe konsequent pflegt, vielleicht so wie oben von mir angegeben, kann die Frage, wann mit kleinen freien Aufsätzen begonnen werden solle, keine Schwierigkeiten bieten. Sobald sich ergibt, dass die Schüler über ihre Beobachtungen drei bis vier Sätzchen in ordentlichem Zusammenhange und nur mit ganz unbedeutenden orthographischen Versehen ohne grosse Mühe niederschreiben können, ist die Zeit des freien Aufsatzes gekommen. Ob das im zweiten, dritten oder gar erst im vierten Schuljahre der Fall sein wird, hängt ebenso sehr von der Schülerqualität ab als von der Kulturhöhe der Gesellschaft, in der sich die Schüler bewegen; man pflückt eben die Frucht, wenn sie reif ist. Im allgemeinen wird im dritten Schuljahre damit begonnen werden können.

Für den Anfang scheinen mir kurze Beschreibungen das beste zu sein, aber nicht in dem Stile: Der Tisch ist ein Hausgerät. Er hat vier Beine, eine Zarge, eine Schublade und eine Platte. Der Schreiner hat ihn aus Tannenholz gefertigt usw. Es hat überhaupt etwas gegen sich, den Tisch beschreiben zu lassen. Wenn es aber doch geschehen soll, so ist durch eine vorherige gemütvollte Besprechung dem toten Stoffe Leben einzuhauchen. Der Tisch muss zum Kinde gewissermassen in ein persönliches Verhältnis treten, und die Form der Sätze darf in keinem Falle durch den Lehrer festgestellt werden. Da kommen dann etwa folgende Sprachganze im Kinderstil heraus (Altersmundart!):

1. Der Tisch in unserm Schulzimmer gefällt mir nicht. Der in unserer Stube daheim ist viel schöner. Der Lehrertisch ist so ganz gerade, hat nicht einmal gedrehte Füsse. Die Ecken sind nicht abgerundet. Ich möchte

nicht mit dem Kopfe daran stossen, das gäbe wüste Beulen. Er ist aber viel sauberer als meine Schulbank. Aus der Schublade nimmt der Lehrer das Klassenbuch. Auch Federn gibt er uns daraus, jeden Montag eine neue.

2. Das Holz zu unserm Schultisch kommt von einer Tanne. Man sieht das ganz gut; denn er ist nicht angestrichen. Der Schreiner hat ihn aber sehr schön glatt gemacht. Und der Maler hat ihn lackiert, dass er glänzt. Wenn ich so einen Tisch zu Hause hätte! Meiner ist gar klein, und er wackelt; ich kann einfach nicht schön darauf schreiben.

Diese beiden Darstellungen sind Produktionen, selbständiges, freies Übersetzen von Geistigem in Schriftliches. Die einzelnen Sätze sind ja nicht absolut tadellos; aber sie enthalten ein Jugenddeutsch, das man hinnehmen kann, und etwas Persönliches steckt darin, das angenehm empfunden wird: Geistiges hat sich in origineller Weise niedergeschlagen. Die Aufeinanderfolge der Urteile ist nicht streng logisch, sondern nur assoziativ, wie denn natürlicherweise der Phantasieverlauf im Kinde anfänglich überwiegend passiv ist. In den späteren Arbeiten wird sich jedoch etwas zeigen, das wie ein Auswählen, bewusstes Ordnen und stilgerechtes Gestalten aussieht. Bei genauem Zusehen wird man bald ein geistiges Wachstum bemerken, ein Erstarken in der Form, die einzig dem Individuum entspricht, weil sich ihm keine aufgedrungene Form hindernd in der Betätigung der besonderen Anlagen entgegengestellt hat.

Es mag hier angezeigt sein, an die Sentenz: „Jeder Lehrer ein Schriftsteller!“ zu erinnern. Es gibt, wie im gesamten Unterrichte, so auch in den modernen Stilstunden, Momente, wo nichts Rechtes entstehen will, wo sogar alles misslingt. Da heisst es: Lehrer vor, zeige **deine** Kunst! Und der Lehrer muss aufwarten können mit mündlicher freier Improvisation oder, wenn auch das nicht gehen will, mit Vorlesung aus eigenen, extra für die Kinder gezeichneten Bildern aus dem täglichen Leben. Das sind dann Leckerbissen, weil sie, obgleich dem Gesichtskreis der Schüler entnommen, eine höhere Stufe der Vollkommenheit bedeuten, und sie regen gewöhnlich die Lust zum Schaffen wieder wirksam an. Vorbilder für solche Lebensskizzen des Lehrers gibt es genug. Die Werke unserer besten Schriftsteller enthalten köstliche Beschreibungen und Schilderungen aus dem Natur- und Menschenleben, die Jung und Alt in fast gleicher Weise erfreuen. Soll ich da noch besonders an Hebel und Rosegger erinnern oder an unsere zeitgenössischen Schweizerpoeten Lienert und Huggenberger!

„Der Aufsatzunterricht innerhalb der gesamten Schulzeit muss durch und durch homogen sein, also freie Produktion!“ sagen die ganz

Modernen. Demnach gäbe es weder in der Mittelschule noch auf der Oberstufe einen angelehnten Aufsatz. Ich vermag mich ihnen nicht ganz anzuschliessen. Je mehr der Schüler die Fähigkeit erlangt, sich in Wort und Schrift individuell auszudrücken, desto weniger wird er in Versuchung kommen, andern bloss etwas nachzuschreiben. Aber es kann ihm nicht dauernd verborgen bleiben, wie hoch z. B. die im Lesebuche niedergelegten Literaturerzeugnisse über seinen eigenen Leistungen stehen, und es muss ihm nun eine Lust sein, im Ringen nach einer kunstgemässern Form für einen Stoff ein ganz bestimmtes Vorbild zu haben. Von dem Momente an tritt neben die völlig freie Produktion die Reproduktion im soeben angegebenen Sinne, und sie muss sogar so weit geübt werden, dass nach einmaligem Hören einer Erzählung oder eines kurzen Vortrages beinahe wörtliche Wiedergabe geleistet werden kann. Also auch die Gedanken eines andern muss der Schüler reproduzierend niederschreiben können, wenn nötig in der charakteristischen Abtönung, dann auch die Hauptsache zusammenfassend im Referenten-, Protokoll- und Geschäftsstil (Briefe). Dass das eine gesteigerte Forderung ist, wird niemand verkennen; aber eben darum ist zuzugeben, dass die Reproduktion nicht an den Anfang, sondern auf eine fortgeschrittene Stufe des Unterrichtes gehört. Noch weiter hinaus (reifes Jünglingsalter) müssen philosophierende Arbeiten gerückt werden, wenn man ihrer überhaupt nicht glaubt entbehren zu können: Charakterschilderungen, Reflexionen über die Form dichterischer Kunstwerke, Kritik des logischen Aufbaues einer grössern Dichtung. Es treten da Produktion und Reproduktion in Konkurrenz. Ein junger Stilist, der von Anfang an stets mütterlich gegängelt wurde, kann dann erkennen, wie wenig weit er es in seiner Kunst gebracht hat.

Welche Erfahrungen man mit der Befolgung des Grundsatzes: „Durch Nachahmung in lückenlosem Gange zur freien eigenen Stilform“ gemacht hat und noch immer macht, darüber brauche ich nicht viel zu sagen. Die Früchte einer solch hauptsächlich imitativen Methode sind dürftig, wenn nicht geradezu traurig: Lauter Phrasen in den Heften, lauter falsch angewandte Bilder, erbärmliche Nachäfferei. Natürlich, was brauchte man zu denken, wenn der ganze Aufsatztext im Buche und noch an der Wandtafel stand; wenn jeder Satz vom Lehrer und von den Mitschülern wiederholt vorgesagt wurde, sogar während des Niederschreibens! Warum sich zu plagen mit Suchen nach dem natürlichsten, zutreffendsten Ausdruck für eine Sache, wenn man ihn ja schon schwarz auf weiss oder weiss auf schwarz vor sich hatte! Und sogar die Orthographie und die Inter-

punktion war ja eingeübt mit Rücksicht auf den vom Lehrer gewiss in der besten Form abgefassten Aufsatztext. Da ging es ja wie am Schnürchen, wie in einer Maschine! Aber eben nur wie in einer Maschine. Ich habe das leider auch in meinem Unterrichte erfahren müssen. O, über den Autoritätsglauben des jungen Lehrers! Ich hielt mich gewissenhaft an die Regel: Abschreiben, Nachschreiben, Umschreiben! Wenn aber dann die Schüler das geringfügigste Brieflein entwerfen sollten, standen sie am Berge, machten Fehler über Fehler, gar nicht zum Korrigieren. Wer den Weg der Modernen betritt, ohne sich ihnen ganz zu verschreiben, macht erfreulichere Wahrnehmungen. Freilich ist ein die Satz- und Wortformen vorbereitendes Diktat vor der Niederschrift des Aufsatzes, beim neuen Betriebe meistens ausgeschlossen. Das ist aber keineswegs zu bedauern. Es gibt für intelligente Schüler keine langweiligere Übung und auch kein wirksameres Einschläferungsmittel als das vorbereitende Diktat. Am Platze mag das vorbereitende Diktat ausnahmsweise in den untern Elementarklassen sein als Vorstufe zum Auswendigschreiben kleiner Sprachstücke und dergl. Sonst aber weg mit der Eselsbrücke! An die Stelle trete etwas, das die Selbsttätigkeit in hohem Masse fördert, eine die Aufsatzniederschrift begleitende wortkundliche Übung im Sinne Hildebrands, vorgenommen vom Schüler allein, durchgesehen, korrigiert und zur allgemeinen Besprechung gebracht vom Lehrer. Ein Beispiel mag zeigen, was ich meine.

Schnee fällt in grossen Flocken, und eine mässige Kälte herrscht. Viele Schüler treten knapp vor dem Beginn des Unterrichtes ein, die Kleider noch schneefeucht. Auf dem Lektionsplan steht „Deutsch“. Rasch teile ich Blätter aus und nenne das jetzt gewiss zeitgemässe Thema: „Es schneit“. — Einzelne Schüler beginnen sofort mit der Niederschrift; andere besinnen sich noch und gucken wohl zum Nachbarn hinüber, der schon angefangen hat; wieder andere werfen schnell ein paar Worte auf ein schon bereit gehaltenes Zettelchen hin: Schnee, schneit, schneeweiss, Schneeball, Schneemann, Flocken, flogen, fliegen, Wirbel, wirbeln, Haus, Hause, Häuschen, fallen, fällt, fiel, viel, her-unter, hin-unter, her-aus, hin-aus. Durch Handerheben rufen diese letzten den Lehrer herbei, dass er ihre Wortreihe schnell durchsehe und ihnen den Aufsatz zu schreiben gestatte (es sind Schüler, die erst durch eine Übung orthographiefester gemacht werden müssen, bevor sie etwas Rechtes aufsetzen können); dann gehen auch sie zu Werke, und in wenigen Minuten ist die kleine Schilderung fertig.

Selbstverständlich durfte auch während der Niederschrift in diskreter Weise nach der Schreibweise einzelner Wörter gefragt werden.

1. Arbeit: Hurra, es schneit! Es gibt im Winter doch nichts Schöneres, als wenn die Flocken vom Himmel herunter wirbeln. Ganz leise fallen sie immer zu und bedecken die Hausdächer, die Bäume, die Büsche, alles, was geht und steht, und die Buben dazu. Wenn ich nur hinaus dürfte in den Schnee!

2. Arbeit: Schon gestern abend schneite es und die ganze Nacht hindurch. Als ich am Morgen aufstand, war alles weiss. Die Telephondrähte sehen aus wie dicke Seile, und die Bäume lassen ihre Äste tief herabhängen. An meinen Kleidern hat es jetzt noch kleine Tröpflein vom Schnee. Heute nachmittag nehme ich den Schlitten hervor.

3. Arbeit: Als ich diesen Morgen von St. Ludwig nach Basel fuhr, hielt die Eisenbahn beim zoologischen Garten an. Es war gerade auf der Brücke, und da konnte ich hinauslangen und vom Geländer Schnee nehmen. Wir warfen ihn einander an, bis der Zugführer schimpfte. Schneeballenwerfen ist immer ein grosses Vergnügen. Im Schulhofe ist es aber nicht erlaubt, sonst gäbe es um 9 Uhr gewiss einen lustigen Krieg.

Diese Arbeiten sind von elf-jährigen Schülern einer ersten Realklasse genau so ex tempore in etwa 15 Minuten ausgeführt worden. Allerdings sind es die besten. Eine der geringsten lautet:

Als ich heute morgen aufstehend, freute ich sehr. Ich musste schnell hinunter. Alles war mit Schnee bedeckt. Auf unsern Mützen glänzte es. Die Trottoirware sind glatt.

Nun folgt die Korrektur. Jeder Schüler nimmt das Blättchen seines Bankgenossen und unterstreicht mit Bleistift leicht die als fehlerhaft erkannten Wörter. Wenn die Blättchen zurückgegeben sind, werden die Korrekturen unter dem Text kurz begründet oder auch als nicht gerechtfertigt beanstandet. So steht denn unter der zuletzt aufgeführten Arbeit:

1. aufstand, ich stand auf, aufgestanden.
2. freute ich mich, ich freute mich.
3. musste, muss, müssen.
4. bedeckt, decken, Deckel.
5. glänzte, glänzen, nicht tz nach n.

Trottoirware behauptet der Schüler richtig geschrieben zu haben und wendet sich mit Beschwerde an den Lehrer; er erhält die Auskunft, dass Trottoir ein französisches Wort sei und nicht lautgetreu nach der Aussprache geschrieben werden dürfe; der Lehrer setzt an die Wandtafel.

6. Trottoir, Fusssteig.

Nun werden die Blättchen abgenommen und vom Lehrer zu Hause durchgesehen. Die Zensur wird bei allen Arbeiten, die die

Schüler wechselseitig korrigieren, einzig nach dem augenscheinlichen Fleisse erteilt, wobei ein besonderes Gewicht auf die wortkundliche Übung unter dem Texte gelegt wird. Bei den Arbeiten, die der Lehrer allein korrigiert, was so oft als möglich geschieht, werden zwei Noten erteilt, eine für den Aufsatz selbst, eine andere für die wortkundliche Verbesserung. Schlecht gewählte oder ganz unzutreffende Ausdrücke verbessere der Lehrer selbst, ebenso falsche Wortstellung; Verstösse gegen die Logik müssen mündlich erörtert werden. — Reinschrift in ein Heft ist zu empfehlen.

Man wird sagen, die wortkundlichen Übungen machen sich gut auf dem Papier, können aber in Wirklichkeit von Schulkindern nicht gefordert werden, sie setzen eine gründliche orthographische, grammatische und etymologische Schulung voraus und ein Interesse für sprachliche Theorie, was beides die Schüler noch nicht haben. Darauf ist zu antworten: Diese orthographische, grammatische und etymologische Schulung muss den Schülern eben zuteil werden nach einem ganz bestimmten, von der Lektüre und vom Aufsatz unabhängigen Plane, mit einer Konsequenz, wie sie nur eine so gute Sache wert ist, und nach dem Grundsatz: Kurz und oft. Dann wird sich das Unglaubliche einstellen: eine lebhaftere Freude an der Sprachlehre und ein Blick für das innere Leben der Wörter und Sätze. Was noch nicht theoretisch behandelt ist, wird bei der Korrektur mündlicher oder schriftlicher Leistungen entweder gar nicht berücksichtigt oder bloss andeutungsweise abgewandelt. Was aber durch genügende Belehrung und Übung Gemeingut der Klasse geworden, muss unbedingt in den Dienst der Praxis gestellt werden, bis auch die letzte Spur von Flüchtigkeit und Denkrägarheit im Schüler getilgt ist. Sollte uns das nicht in vollem Umfange gelingen, so haben wir es wenigstens angestrebt, und manches holt sich dann in der Schule des Lebens noch ein. —

Nun noch ein Wort zum Ganzen des Deutschunterrichtes. Zuerst zur Ökonomie.

Wer nicht ein- und abzuteilen versteht oder sich nicht darum bekümmert, der macht Bankerott, im gewöhnlichen Haushalt ebenso wie in dem der Pädagogik. Alle Arbeit nützt nichts, wo man keine Ordnung kennt. Um es kurz zu machen, will ich gleich die Hauptposten des Deutschunterrichtes in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit und des Raumes, den sie meines Erachtens beanspruchen, nennen:

- I. der mündliche Unterricht und die Lektüre,
- II. die schriftliche Betätigung,
- III. die Sprachlehre.

Der Deutschlehrer muss es unter allen Umständen so einrichten, dass der Schüler viel unmittelbaren Unterricht genießt. Vortrag des Lehrers, laute Lektüre, mündlicher Gedankenausdruck des Schülers und mündliche Korrektur sind die abträglichsten Dinge, ihnen muss die meiste Zeit und die grösste Aufmerksamkeit zugewendet werden. Wer das nicht fortwährend bedenkt, ist ein schlechter Säemann und pflanzt gleichsam im Schatten. Und nur das Beste ist für die Jugend gut genug. Warum nicht vom bewährtesten Weizen nehmen, wenn er so reichlich da ist wie in der deutschen Literatur! Warum so viel mindere Art oder gar noch Unkraut! Fort mit der Mache aus unsern Lesebüchern, fort mit ihr wenigstens vorderhand aus unsern Lehrgängen! Platz haben wir nur für das Erstklassige. Unsere Schulbücher strotzen vom sogenannten Schulmeisterdeutsch, eine gründliche Bürstung täte bitter not. Die Bücher sind des Lehrers Stellvertreter, sie unterrichten auch, mittelbar. Und wie der Lehrer in den Forderungen an seine eigene Sprache nicht hoch genug gehen kann, so darf er dem Schüler nichts Minderwertiges in die Hand und unter die Augen geben. Die Schulzeit ist zu kurz, um nur ein Mittelmässiges zu dulden.

Die zweite Stelle nehmen die schriftlichen Übungen jeder Art ein. Davon ist oben viel gesagt. Ob nicht zu viel? Ja, das Schreiben ist eben wichtig genug. Und es erzieht zur Besonnenheit. Als einmal in Basel ein namhafter Pädagoge einen Vortrag hielt und zwar einen formvollendeten, wie nachher in den Zeitungen stand, wurde ein wörtliches Stenogramm aufgenommen. Wie nun der so redegewandte Herr das ihm zugestellte Referat las, sagte er: „Was, so hätte ich gesprochen! Es ist eine Schande.“ Und er sandte ein sorgfältig verbessertes Schriftstück zum Drucke ein. Zu seiner Ehre! Also: Auch geschrieben muss sein und zwar viel und oft. Über das Mass lässt sich allerdings nichts Bestimmtes sagen. Der Lehrer mag sehen, wie er mit der Zeit zu Rate geht, und er kann sich nicht so müde korrigieren, dass ihm nachher jede Frische für den mündlichen Unterricht mangelt. Ein Kollege meinte, die Schüler sollten viel mehr schriftliche Arbeiten leisten, als der Lehrer durchzusehen im stande sei. Andere, es sind gewiegte Praktiker, halten eine gewissenhafte Korrektur alles Schriftlichen für absolut nötig. Ich meine: Sehe jeder, wie er's treibe. Eines schickt sich nicht für alle. Wer als Lehrer

Autorität hat, dem liefern die Schüler so oder so die besten Arbeiten; wer sich auf Disziplin nicht versteht, weil er sich vielleicht nie um sie bemüht hat, der wird der Flüchtigkeit und Sudelei nicht Herr. Immerhin ist ein Zuviel in schriftlichen Arbeiten besser als ein Zuwenig. Sauberkeit und Ordentlichkeit in der Schrift sind übrigens fast untrügliche Kennzeichen gewissenhafter Schülerarbeit (bei den Grossen ist es oft freilich anders), und unfleissige Arbeit ist schnell zurückgewiesen. Auch kennt der Lehrer ja bald die Pappenheimer.

Endlich die Sprachlehre. Sie muss den kleinsten Raum einnehmen. Den Propheten der Neuzeit ist sogar alle Sprachlehre im herkömmlichen Sinne ein Greuel. So schreibt Otto Anthes in der „Regelmühle“: „Ob wir das System vollständig oder lückenhaft bieten, ob wir damit von vorne oder hinten oder sonst irgendwo anfangen, ändert an der Sache verzweifelt wenig. Die deutsche Sprache ist kein aus Haupt- und Nebenknoten aufgeführter und mit Subjekts- und Prädikats- oder sonstigen Steinen ausgemauerter Bau, sondern ein lebendiger Organismus, eine höchst freie Lebensäusserung der deutschen Nation, kein Gesetz mit langweiligen Paragraphen, sondern ein sehr ergötzliches Tun der freien Phantasie, eine oft allerdings sehr vorzügliche Übereinkunft ganz ungelehrter Leute. Die Sprachlehre befördert weder die Denkfähigkeit, noch sichert sie die Sprachrichtigkeit, ist auch ganz überflüssig zur Erlernung der Fremdsprachen.“ Ähnlich argumentieren die andern Vertreter der von Anthes vertretenen freien Richtung in der Pädagogik. Ich halte die Beweise, die für die soeben zitierten Sätze vorgebracht werden, für ganz oder teilweise erschlichen, muss aber hier darauf verzichten, die Schliche nachzuweisen. Jede bessere Grammatik und Stilistik zeigt deutlich, dass es auch in der deutschen Sprache unverbrüchliche Gesetze gibt, die sogar der beste Kopf nicht ungestraft übertreten kann. Und dann gilt wie überall in der Welt: Quod licet Jovi non licet bovi. Was man einem Schiller oder Goethe nachsieht, macht einen Schüleraufsatz nicht besser. Dass dann bewusstes Befolgen einer Regel das Denken hindere, hat bis heute keine Psychologie zu sagen sich erkühnt. Sollten Anthes und seine Genossen durch grammatische und stilistische Regeln an der Anwendung gesunden Menschenverstandes gehindert werden, um so schlimmer für sie. Aber es scheint mir, sie hätten in ihren sonst trefflichen Veröffentlichungen sehr viel grammatische Schulung bewiesen. Vielleicht sind ihnen die Regeln so in Fleisch und Blut übergegangen, dass sie ihnen mit dem besten Willen nicht mehr bewusst werden. Vom praktischen Standpunkt aus wird

sprachliche Korrektheit als sehr wichtig beurteilt. Sechs orthographische oder grammatische Fehler in einem Anmeldungsschreiben zur Erlangung einer Stelle auf einem Bureau werden keineswegs durch ebensoviele inhaltliche Feinheiten aufgehoben; der Junge kriegt den Posten nicht, und es wird ihm vielleicht ein sprachlich gut dresierter Dummkopf vorgezogen. Fähige Köpfe haben nun die beregte Schulung nicht nötig, sie lernen wie Franklin alles durch eigene Einsicht. Die Mehrzahl unserer Schüler sind aber keine fähigen Köpfe, wohl oft das Gegenteil, ihnen schenkt's der Herr nicht im Schläfe. Man hat in neuerer Zeit von Universitätslehrern hören müssen, die jungen Studenten könnten nicht mehr, wie früher allgemein, korrekt deutsch schreiben, oft selbst solche nicht, die mit Geistesgaben reichlich ausgestattet wären. Sollten das etwa schon die Früchte der neuen grammatiklosen Richtung sein? Es ist zu vermuten. — Was den Nutzen der Sprachlehre für den fremdsprachlichen Unterricht betrifft, so meint Dr. Klausch („Bildung des Stils“): Der fremdsprachliche Unterricht in den Oberklassen der höhern Volksschule macht eine scholastische Behandlung der Grammatik wünschenswert. Wenn der Lehrer für Fremdsprachen sich nicht mit einer papageimässigen Abrichtung seiner Schüler für Kellnerfranzösisch oder Kellnerenglisch begnügen will, kann er des deutschgrammatischen Unterrichtes nicht entbehren.. Fehlt dieser, so muss jeder Lektion in den Fremdsprachen eine deutsche Lektion vorangeschickt werden. Man denke an den Begriff des Adverbs, der Fälle, der Personal-, Zeit- und Modalformen, der Pronomina usw. Wollen wir denn nicht einander in die Hände schaffen? Der Deutschunterricht profitiert auch vom fremdsprachlichen Unterricht.

Zwischen den fanatischen Grammatikern der alten Schule und den Grammatikfeinden der neuen gibt es eine Gruppe von Vermittlern, die auf der goldenen Linie stehen, wo die Extreme sich berühren. Es sind Systematiker mit Vereinfachungstendenz. Sie verlangen einen konsequenten, lückenlos fortschreitenden Unterricht, der sich aber auf das wirklich Notwendige und Nützliche beschränkt. Als bekannte Vertreter dieser Richtung nenne ich Franz Kern, Professor und Direktor des Köllnischen Gymnasiums in Berlin (1883: „Deutsche Satzlehre“), Robert Fritzsche, Professor in Leipzig (1910: „Die deutsche Satzlehre in Schule und Wissenschaft“), Rektor Edwin Wilke in Quedlinburg (1896: „Beiträge zur Methodik des formalen Sprachunterrichtes“) und Ernst Lüttge (1911: „Sprachlehre als Anleitung zur Sprachbeobachtung“). In gewissem Sinne ist dazu auch zu

rechnen Rektor Dr. Julius Werder in Basel, der schon 1878 („Vom Unterrichte in der Muttersprache mit besonderer Rücksicht auf die Mittelstufe“, Basel, Detloff) scharfe Kritik an dem landläufigen Grammatikbetrieb übte und im Sinne der Vereinfachung recht beherzigenswerte Andeutungen machte, ohne jedoch ein fertiges System aufzustellen. Seit etwa zwanzig Jahren habe ich mich eines vereinfachten Grammatikunterrichtes beflissen, habe alle mir bekannten Neuerungen entweder in der Schule oder im Privatunterricht geprüft und bin dazu gekommen, eine „Vereinfachte deutsche Sprachlehre für die Oberstufe der Volksschule und die untern Klassen lateinloser Mittelschulen“ (Basel, Helbing und Lichtenhahn, 1914) zusammenzustellen nach folgenden Grundsätzen:

1. Die Sprachlehre der Volksschule*) muss so einfach und kurz als möglich sein, damit sie völliges Eigentum aller normal begabten Schüler werden kann und viel Zeit für die nötigen Übungen übrig lässt.
2. Sie muss zur Erklärung aller Hauptformen einer einfachen, natürlichen Sprache hinreichen.
3. Ihre Begriffsbestimmungen und Regeln müssen in Hauptsachen durchgreifend sein.
4. Sie darf nichts enthalten, was nur theoretischen Wert hat; alles muss der Praxis dienen.
5. Sie muss so beschaffen sein, dass der Schüler bei nachherigen wissenschaftlichen Studien nichts Wesentliches umzulernen hat.

Aus einer Sprachlehre, die nicht direkt wissenschaftlichen Zwecken dient, ist nach meinem Dafürhalten alles auszuschneiden, was nach langer Übung auf Grund des Sprachgedächtnisses nur das Sprachgefühl sicher an die Hand gibt. Dazu gehören alle Einzelheiten der Pluralbildung, der Deklination, Gradation und Konjugation, die Verwendung der Kasus in Verbindung mit dem Verb und der Präposition (Rektion) und der Gebrauch der Modalformen. Das Hauptgewicht ist zu legen auf eine genaue Unterscheidung der Wortarten (wenigstens muss das Substantiv immer sicher erkannt werden wegen der Grossschreibung, ebenso das Verb zur Bestimmung des Prädikates), der wesentlichen Bestandteile des Satzes und der Satzformen. Orthographische Regeln sind nur anzuführen, wenn sie wirklich dem Gedächtnis eine Handhabe bieten.

Sodann ist darauf zu sehen, dass nichts unrichtig definiert sei. Das Verb ist nicht schlechthin als Tätigkeitswort zu bezeichnen, denn sein, haben, mögen, lassen, dürfen, können, scheinen, bleiben und unzählige andere Verben werden dem Schüler in den meisten Fällen

*) Volksschule im Gegensatz zur Gelehrtenschule.

nicht als Wörter der Tat erklärt werden können. Das Adverb ist durchaus nicht immer eine nähere Bestimmung zu einem Verb (er dort). Das Subjekt kann nicht stets mit *wer* oder *was* erfragt werden, noch ist es immer ein Gegenstand, von dem etwas ausgesagt wird; dagegen ist es ausnahmslos das Wort (die Wortgruppe), wonach sich das persönlich gebrauchte Verb richtet, und kann als solches leicht gefunden werden, auch dann, wenn es zufällig im Satze fehlt (stimmt, es stimmt, dritte Person Einzahl). Der Begriff „zusammengezogener Satz“ muss fallen; oder sollte etwa „Vater und Mutter sind meine Eltern“ aus zwei Sätzen wirklich zusammengezogen sein? Der Hauptsatz ist keineswegs immer der übergeordnete Satz, das kann auch der Nebensatz sein; er ist lange nicht in allen Fällen ein selbständiges Gebilde (Was eine Nessel werden will, brennt beizeiten. Die strengen Herrscher sind's, die kurz regieren. Herr, bleib bei uns, denn es will Abend werden!); seine Form unterscheidet sich oft in nichts von der eines Nebensatzes; er ist häufig nicht für sich allein verständlich (Der Rhein ist plötzlich stark angeschwollen, also muss es in den letzten Stunden in seinen Zuflussgebieten stark geregnet haben). Ja, was bleibt da noch vom Hauptsatze? Sollen wir etwa mit Hermann Wunderlich sagen: Am Hauptsatz arbeiten Bewusstsein und Sprache fast gleichzeitig, beim Nebensatze geht das erste dem zweiten vor, d. h. der Hauptsatz baut sich in einzelnen Momenten vor dem Hörer auf, der Nebensatz schiebt abgeschlossene Vorstellungsreihen dazwischen, mit denen der Hauptsatz als mit einer Einheit operiert...? Doch gewiss nicht! So überlassen wir denn die Begriffe Hauptsatz und Nebensatz den höheren Schulen und unterscheiden bloss zwischen selbständigen und unselbständigen Sätzen, was auch eine ganz erspriessliche Sprachdenkübung ist und für eine logische Zeichensetzung genügt.

Das Schulkreuz Orthographie ist mit blosser Belehrung nicht zu beseitigen, wie schon angedeutet. Fast scheint es, als ob es eines besondern Sinnes für die Rechtschreibung bedürfte. Es heisst, Kinder müssten in den ersten zwei Lebensjahren gehorchen lernen, nachher nütze alle Zucht nichts mehr. Vielleicht könnte man mit gleichem Rechte sagen, die Schüler müssten in den ersten vier Schuljahren orthographisch schreiben lernen, nachher fruchte keine Methode der Welt mehr. Das soll etwa sagen: Wenn die Kinder im Elementarunterricht nicht auf jedes Zeichen und jeden Buchstaben achten lernen, so verlieren sie die Fähigkeit, auf die Struktur der Wörter zu schauen. Deshalb wird wahrscheinlich Kehr das Richtige getroffen haben, als er verlangte: 1. Alles, was gelesen wird, muss auch in bezug

auf die Schreibweise genau angesehen werden; 2. jeden Tag muss, wenigstens in untern Klassen, ein Satz oder eine Satzreihe aus behandelten Lesebuchnummern nach Diktat oder auswendig geschrieben und, wenn nötig, sogleich verbessert werden. — Im übrigen ist die Orthographie auch Sache eines gut hörenden Ohres (Chr. B. Flagstad: „Psychologie der Sprachpädagogik“, S. 91 ff., Teubner, 1913), und sie will geübt sein.

Im „Wegweiser für Lehrer“ sagt Diesterweg bei der Behandlung des Lehrganges im Singen: „Man wolle doch nicht vereinigen, was nur getrennt existieren kann!“ Das muss auch für die Sprachlehre gelten, so weit sie bloss grundlegend ist. Nicht von ganzen Lese- stücken oder von Aufsätzen darf man ausgehen, wenn man das logische Gebäude der Grammatik aufrichten will. Sind denn in einem natürlich geschriebenen Sprachstück die erforderlichen Sprachformen, die wir gerade brauchen, je einmal in der nötigen Häufigkeit vorhanden? Und wenn ja, haben sie nicht zu viel erschwerendes Beiwerk? Oder sollen wir Musterstücke der Poesie oder der Prosa zu Karikaturen umarbeiten um der Grammatik willen? Nein! Da gibt es folgerichtig nur den selbständigen Kurs; doch ist nicht ausgeschlossen, dass je- weilen ein gutes Beispiel aus der Lesestunde oder aus einem wohl- geratenen Aufsatz die Einsteigestation markiere. Sobald dann ein solider Grund gelegt ist, was fast nur durch tägliche kurze Wieder- holung behandelter und Einbringung neuer Beispiele erreicht wird, bietet jedes Lesestück Stoff zur Übung und zu vertiefter Belehrung. Wir brauchen dabei nicht an ein Zerpflücken von Sprachschönheiten zu denken; aber wir scheuen uns nicht, sogar einen Schillerschen oder Goetheschen Satz auf seine Konstruktion anzusehen. —

Zum Ende noch ein kurzes Wort vom Humor im Deutschunter- richt. Einer der Literaten hat ihm gar eindrucklich das Wort geredet. Ich erinnere mich gern des schönen Satzes in Jean Pauls „Levana“: „Heiterkeit ist der Himmel, unter welchem alles gedeiht, Gift aus- genommen“. Ja, wenn man in der Deutschstunde nichts anderes zu tun weiss als zu korrigieren, zu tadeln und zu strafen, dann kann nichts Rechtes gedeihen. Gearbeitet muss zwar werden, angestrengte Aufmerksamkeit muss sein; aber die lichten Augenblicke und die ver- gnügten Stunden dürfen nicht zu den Ausnahmen gehören, sonst gibt es nach und nach eine trübe Atmosphäre, und die Saat verkümmert.

Im übrigen gilt für den Deutschlehrer, tue er, was er immer wolle, der grosse Imperativ: Achte des heiligen Geistes der Sprache!
