

Zeitschrift: Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich
Herausgeber: Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich
Band: - (1912)

Artikel: Methodik des Deutsch- und Französischunterrichtes an Sekundarschulen
Autor: Egli, Gustav
Kapitel: Deutsche Sprache
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-819652>

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: 29.12.2025

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

Deutsche Sprache.

Die Sprache ist zugleich ein Wissen und ein Können, eine Funktion des Bewußtseins und eine mehr oder weniger unbewußte Tätigkeit weitläufiger rezeptiver und motorischer Apparate. Der Sprachunterricht muß also den Zweck haben, dem Gedächtnis den Sprachstoff einzuprägen und die Sprachapparate zu einer möglichst vollkommenen Tätigkeit zu entwickeln. Dieser Zweck kann aber nur erreicht werden, wenn wir auf die Sprachbildung nicht nur in den sogenannten Deutschstunden, sondern während des gesamten Unterrichts großen Nachdruck legen. Wir dürfen, wie ein pädagogischer Schriftsteller sagt, nie vergessen, daß die ganze Schule die „Sprachmutter für die Muttersprache“ werden muß. Wir wollen deshalb in unserem ersten Abschnitt die Frage beantworten, wie im gesamten Unterricht die Muttersprache zu fördern sei.

In erster Linie haben wir durch den gesamten Unterricht eine richtige Verknüpfung der Sachvorstellungen mit den Sprachvorstellungen anzustreben. Wir haben nämlich an dem sprachlichen Wissen zwei Hauptelemente zu unterscheiden, den Sprachinhalt und die Sprachform oder Sprachbezeichnung (oder, was dasselbe ist: die Sachvorstellung und die entsprechende Wortvorstellung). Beim erwachsenen Menschen sind gewöhnlich die beiden Elemente so mit einander assoziiert, daß beide gleichzeitig zur Reproduktion gelangen. Doch sind Ausnahmen von dieser Regel nicht gar selten. Der Mensch kann Vorstellungskomplexe in seinem Gedächtnis haben, die nicht mit dem entsprechenden sprachlichen Ausdruck verbunden sind, und umgekehrt hat er die Fähigkeit, Wörter und Wortverbindungen in sich aufzunehmen, auch wenn damit kein richtiger Sinn verbunden ist. Wie leicht passiert es, daß wir im Garten oder auf dem Blumentisch eine Pflanze oder in der mineralogischen Sammlung eine Versteinerung oder am nächtlichen Himmel ein Sternbild erblicken, wovon wir sagen müssen, es sei uns durchaus nicht unbekannt; aber wir kennen dafür keinen bestimmten Namen. Und umgekehrt kommt es auch vor, daß wir Wörter ins Gedächtnis aufnehmen, mit denen wir keinen rechten Sinn verbinden. Solche Beispiele mangelhafter Sprachentwicklung werden sich bei unseren Schülern nicht selten finden.

Der echten Geistesbildung gefährlich wird besonders die zweite Form, das Einprägen sinnloser Wörter und Sätze. Zornentflammt spricht davon Pestalozzi als von einem „leeren Maul brauchen“. Und Goethe schildert diese geistige Schwäche des Menschen in seinem „Faust“ mit feiner Ironie. Mephisto erteilt dem wißbegierigen Schüler den Rat:

„Im ganzen — haltet euch an Worte!

Dann geht ihr durch die sichre Pforte

Zum Tempel der Gewißheit ein.“

Und wenn der Schüler schüchtern zu erwidern wagt, „doch ein Begriff muß bei dem Worte sein“, so tröstet ihn Mephisto: „Schon gut!

Nur muß man sich nicht allzu ängstlich quälen;

Denn eben wo Begriffe fehlen,

Da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.“

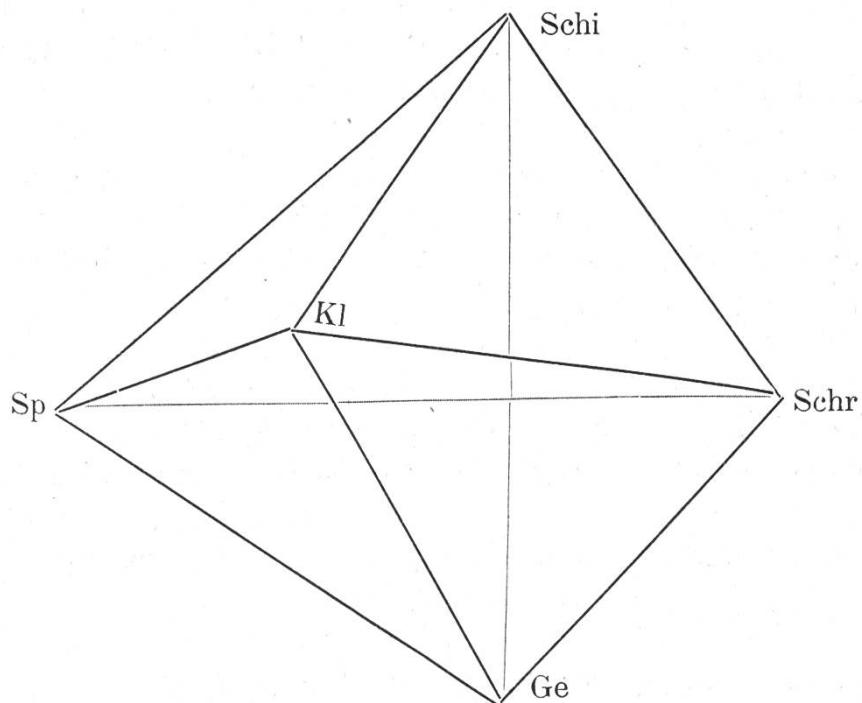
Dieser Unsitte des „leeren Maul brauchens“ entgegen zu arbeiten, ist die erste große sprachliche Aufgabe, die wir in allen Schulfächern zu lösen haben. Wir wollen das Gedächtnis mit klaren Vorstellungen, Begriffen und Erkenntnissen füllen und den sprachlichen Ausdruck genau mit dem verknüpfen, was er bedeutet.

Allerdings wird es uns kaum möglich sein, in unserem ganzen Sachunterricht dieser Forderung treu zu bleiben. Wenn wir genau zusehen, sind ein großer Teil der Kenntnisse, die man beispielsweise in Geographie- und Geschichtsunterricht den Kindern beibringt, nicht viel mehr als leere Worte. Unter Sätzen wie: „Madrid ist die Hauptstadt von Spanien“, oder „Luther schlug 95 Thesen an die Türe der Schloßkirche zu Wittenberg“ vermögen unsere Schüler sich sehr wenig vorzustellen. Solche Urteile sind fast nichts als verbales Wissen, „leeres Maul brauchen“. Wir können solches Wissen nicht völlig entbehren, wollen es aber nicht höher taxieren, als es wirklich wert ist.

Höheren Wert hat das Einprägen von Wörtern und Sätzen, die mit klaren Vorstellungen assoziiert sind. Mit Bezug auf das Sprachgebilde selbst haben wir beim Einprägen daran zu denken, daß zur vollständigen Kenntnis eines Wortes viererlei gehört: 1. das Hören (Sprechbild); 2. das Sprechen (Sprechbewegungsbild); 3. das Lesen (Schriftbild); 4. das Schreiben (Schreibbewegungsbild), entsprechend den verschiedenen Zentren der Sprache.

Über die Zusammenhänge dieser Zentren kann die Psychologie Aufschluß geben. Jedenfalls sind die vier Sprachzentren

nicht nur unter sich verbunden, sondern sie stehen auch im Zusammenhang mit der sogenannten Sachvorstellung (mit dem Gegenstandsvorstellungszentrum).



Schi = Schriftbildzentrum; Kl = Sprechbildzentrum; Ge = Gegenstandsvorstellungszentrum; Schr = Schreibbewegungsbildzentrum; Sp = Sprechbewegungsbildzentrum.

Diesem vierfachen Erfassen einer neuen Sprachform muß man immer die genügende Zeit widmen. Man darf nicht glauben, irgend etwas präge sich dem Gedächtnis dauernd ein, ohne daß sich die Aufmerksamkeit genügende Zeit darauf konzentriert habe. Sobald es sich also in unserem gesamten Unterricht um das Einprägen neuen Wissens handelt, gebe man dem Kinde auch die nötige Zeit zum richtigen und vollständigen Erfassen und Einprägen der zugehörigen Sprachformen.

Aber mit dem Einprägen des sprachlichen Wissens ist die Aufgabe des Sprachunterrichtes nicht erschöpft. Die Sprache ist ja nicht nur ein Wissen, sondern auch ein Können, nicht nur eine Funktion des Bewußtseins, sondern auch eine mehr oder weniger unbewußte Tätigkeit der Sprachapparate. Zur Entwicklung der Sprache haben wir also nicht nur dem Gedächtnis ein bestimmtes Wissen einzuprägen, sondern dabei die rezeptive und produktive Sprachtätigkeit durch unausgesetzte Übungen zu möglichst vollkommener Fertigkeit auszubilden. Auch dieser zweiten Seite des Sprachunterrichtes, dieser Ausbildung des sprachlichen Wissens zur sprachlichen

Fertigkeit, hat der gesamte Unterricht zu dienen. Wir haben auch in diesem Sinne stets die vier genannten Richtungen: Das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, zu pflegen. Das Hören (oder Verstehen) und das Lesen sind rezeptiver Natur. Sie bilden das Sprachverständnis. Das Sprechen und Schreiben sind produktiver Natur, sie fördern die Sprachfertigkeit.

Um den Schüler an aufmerksames Hören zu gewöhnen, werden wir in unserem ganzen Unterrichte bei der Anwendung sowohl der erotematischen als auch der akroamatischen Lehrform darnach streben, die Forderung an die Aufmerksamkeit der Schüler allmählich zu steigern.

Das Auffassen mit den Augen, das Lesen, kann ebenfalls in vielen Fächern mit Vorteil geübt werden. So ist es z. B. zu empfehlen, die eingekleideten Rechnungsaufgaben, die keiner Erklärung bedürfen, dann und wann nur mit den Augen lesen und hierauf gleich die Lösung durch die Schüler geben zu lassen. Beim lauten Lesen ist darauf zu dringen, daß dies nicht nur ein Plappern ist, sondern daß dabei wirklich der Sinn aufgefaßt wird. Um die Schüler lesen zu lehren, ist es nicht nur erlaubt, sondern sogar geboten, in Fächern, die verbales Wissen vermitteln, wie z. B. der Geschichte, dann und wann zur Abwechslung das stille oder laute Lesen eines neuen Abschnittes der Besprechung vorausgehen zu lassen. Das wird vor allem in jenen Fällen — die allerdings nicht vorkommen sollten, aber leider doch vorkommen — in den Fällen, wo der Lehrer nicht genügend präpariert ist, mit Vorteil geschehen.

Um die Schüler im Sprechen zu fördern, muß der Lehrer selbst in allem, was er spricht, ein gutes Beispiel geben. Außerdem ist aber unerlässlich, daß er in allen Fächern die Schüler zu fleißigem Sprechen anhalte. Er muß sich hüten, daß er nicht selbst viel spricht und dabei die Schüler nicht zum Worte kommen läßt. Es ist ein alter Satz: „Wenn die Schüler sprechen lernen sollen, muß der Lehrer schweigen können; beide aber müssen hören können.“ Eine weit verbreitete Unart ist, daß Schüler, welche sich zur Antwort melden oder dazu aufgefordert werden, diese mit einigen Worten beginnen, dann aber stocken. Der Lehrer soll streng darauf halten, daß das Sprechen des Satzes nicht begonnen wird, bevor die Antwort klar gedacht ist. Sehr empfehlenswert ist, daß oft die Schüler selbst die Frage stellen. Dadurch entstehen rege Wechselgespräche, welche der wirklichen Konversation

nahe kommen. Besonders wichtig aber ist die Gewöhnung an zusammenhängende Rede. Deshalb sollte, wenn immer möglich, nach jeder Lektion der behandelte Stoff sprachlich zusammengefaßt und von den Schülern im Zusammenhang wiederholt werden. Will das anfänglich nicht gelingen, so kann man die Schüler auf folgende Weise zum zusammenhängenden Sprechen bringen: 1. Man weckt die sprachlich auszudrückende Vorstellungsmasse zum klaren Bewußtsein. Das kann z. B. dadurch geschehen, daß der Lehrer erst Fragen stellt, die er beantworten läßt oder auf deren Beantwortung er vorläufig verzichtet. Der Lehrer kann auch diese Fragen stellen, ohne die Antwort zu fordern. An Stelle des Lehrers können übrigens auch die Schüler diese den früher behandelten Stoff ins Gedächtnis rufenden Fragen stellen. Dann schafft man eine Übersicht, eine Disposition, eine Reihe von Merkwörtern. 2. Hierauf läßt man den Stoff in einzelnen Sätzen ausdrücken. (Jeder Schüler spricht einen Satz.) 3. In der Wiederholung spricht ein Schüler zwei oder drei aufeinanderfolgende Sätze. 4. Endlich wiederholen einzelne Schüler das Ganze. Ziemlich bald wird das letztere ohne besondere Wortvorbereitungen möglich werden.

Daß auch die schriftliche Darstellung in allen Fächern geübt werden kann und soll, ist etwas allgemein Bekanntes, das aber leider häufig vernachlässigt wird. Gute Übungen sind: 1. Die Beantwortung von Fragen, wie sie in den Lehrmitteln für die Geschichte, Geographie und Naturkunde enthalten sind. 2. Das Aufschreiben von Dispositionen über den behandelten Stoff. 3. Das Niederschreiben der mündlichen zusammenhängenden Darstellung.

Es gibt Lehrer, welche für jedes Unterrichtsfach ein besonderes Heft führen lassen. Dadurch werden die Schüler aber leicht mit Hausaufgaben überhäuft. Ich würde eher vorschlagen, die kleinen schriftlichen Arbeiten, die im Anschluß an den mündlichen Unterricht ausgeführt werden, in ein dem Sprachunterricht gewidmetes Heft als sog. „Stundenarbeiten“ eintragen zu lassen. Diese sollten aber vom Lehrer durchgesehen und vom Schüler sorgfältig verbessert werden. Ein wichtiger Wink für die Ausführung aller schriftlichen Arbeiten ist der, daß man die Schüler daran gewöhnen soll, keinen Satz zu schreiben, bevor er vollständig gedacht ist. Man soll nicht dulden, daß die Schüler mitten im Satze zu schreiben aufhören und an der Feder kauend sich besinnen, um dann das bereits Geschriebene wieder teilweise durchzu-

streichen und so fortzufahren, daß der Schluß nicht mehr zum Anfang paßt. „Erst denken, dann schreiben.“

Ein großer Teil unserer Unterrichtstätigkeit in allen Lehrfächern besteht darin, die Schüler zu solchen Übungen im Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben anzuregen. In den mathematischen und realistischen Fächern wird aber das sprachliche Interesse des Schülers weitaus durch das sachliche überwogen. Die Sprache erscheint dabei als eine Fertigkeit, die sich halb unbewußt äußert. Eine Geschichts- oder Geographie- oder Naturkund- oder Rechenstunde darf nicht zu einer Lese- oder Aufsatzstunde werden. Immerhin wird der Lehrer darauf achten, daß in diesen Stunden von den vorhin genannten Übungen diejenigen zur Ausführung gelangen, die noch am meisten der Wiederholung bedürfen, und er muß sorgfältig darüber wachen und darauf dringen, daß der Schüler auf die von ihm geforderte Sprachübung stets seine volle Kraft und seine volle Sorgfalt verwende, damit nicht durch nachlässige Wiederholung die Qualität der Fertigkeit verschlechtert, sondern während der Befestigung immer noch verbessert werde. (Steigerung der Anforderungen.)

Der Lehrplan gliedert das Unterrichtsfach der deutschen Sprache in drei Teile: 1. Lesen, 2. Stilistische Übungen, 3. Grammatik. Die der deutschen Sprache gewidmete Zahl der wöchentlichen Stunden beträgt nach unserem Lehrplan 5—6. In vielen Stundenplänen findet man z. B. dem Lesen 2 Stunden, den stilistischen Übungen 2 Stunden und der Grammatik 1—2 Stunden gewidmet. Es ist jedoch zum Voraus zu bemerken, daß diese verschiedenen Übungen sich in der Praxis nicht genau scheiden lassen, sondern vielfach ineinander übergehen. Es wird z. B. das Lesen sehr oft, ja gewöhnlich auch auf das Gebiet der stilistischen Übungen und manchmal in die Grammatik übergreifen, weshalb es Lehrer gibt, die in dem Stundenplan einzelne Deutschstunden mit Lesen und Aufsatz oder Lesen und Grammatik bezeichnen.

Versuchen wir nun, die drei Gebiete gesondert zu betrachten:

I. Das Lesen.

Wenn ich den Schülern begreiflich mache, was Lesen bedeutet, so erinnere ich sie an das Ährenlesen, die Weinlese, das Äpfelauflesen usw. Hier bedeutet der Ausdruck „Lesen“ so viel als sammeln, aufheben, behalten. Dann begreifen die

Schüler ziemlich leicht, daß das Lesen von Sprachgebilden nichts anderes ist als ein Sammeln, Einprägen und Behalten von Gedanken. Unter diesem Gesichtspunkte erscheint es als richtig, wenn wir in die Lesestunden auch spezielle Übungen im Hören einreihen. Als Aufgaben der Lesestunden bezeichnet der Lehrplan: „Übungen in reiner und lautrichtiger Aussprache. Lesen und Besprechen von Gedichten und Prosastücken, Vortrag von auswendig gelernten Gedichten und prosaischen Lese- stücken. Für die zweite Klasse wird besonders beigefügt: Pflege des schönen Vorlesens. Schillers Wilhelm Tell. Für die dritte Klasse kommt hinzu: Belehrungen über die wichtigsten prosaischen und poetischen Darstellungsformen und kurze Mitteilungen über einige der bedeutendsten Dichter, besonders auch derjenigen schweizerischer Herkunft.“

Die Übungen in reiner und lautrichtiger Aussprache, von denen der Lehrplan spricht, sind nur ein Teil dessen, was ich Spezialübungen zur Entwicklung der Lesetechnik nenne: diese müssen offenbar alle den Lesestunden zugewiesen werden. Wir bezeichnen sie darum als unsere erste Aufgabe im Gebiete des Lesens. Unter ihnen gibt es zunächst Übungen zur Entwicklung des Auffassens. Solche sind:

- A. Übungen zur Entwicklung des stillen Lesens.
- B. Übungen zur Entwicklung des Zuhörens.
- C. Übungen zur Entwicklung des lauten Lesens.
- D. Übungen zur Verbesserung der Aussprache.

A. Übungen zur Entwicklung des stillen Lesens.

Das stille Lesen sollte schon aus dem Grunde tüchtig gepflegt werden, weil es das Hauptmittel zur späteren selbständigen Belehrung und zum edlen Genusse der literarischen Geistesschätze ist. Die Entwicklung der Fähigkeit des stillen Lesens wird durch gute Schülerbibliotheken, aus denen man den Kindern Bücher nach Hause gibt, wesentlich gefördert. In den Deutschstunden haben wir dann und wann auf die Wichtigkeit des stillen Lesens hinzuweisen, die Schüler energisch zu dieser Tätigkeit anzuregen und zu prüfen, wie weit sie es hierin bereits gebracht haben. Diese Prüfung ist aber nicht ganz leicht, weil ja die rezeptiven Geistesvorgänge einer direkten Beobachtung nicht zugänglich sind. Wir können nur aus der mündlichen oder schriftlichen Reproduktion des Gelesenen einen Schluß auf die Qualität des Lesens ziehen. Dieser Schluß ist nicht ganz zuverlässig, indem mangelhafte Repro-

duktion ihren Grund nicht nur in der mangelhaften Auffassung, sondern auch in der ungenügenden Entwicklung der Reproduktionsfähigkeit haben kann.

Wir haben also hier schon ein deutliches Beispiel einer Unterrichtsaufgabe, die ebenso gut zum Gebiete der stilistischen Übung als zu demjenigen des Lesens gehört, weshalb man sie auch ganz oder teilweise den Stunden für stilistische Arbeiten zuweisen kann. In den eigentlichen Lesestunden wird man diese Spezialübungen vornehmen, indem man dann und wann die Behandlung von Musterstücken des Lesebuches so beginnt, daß die Schüler zuerst aufgefordert werden, das zu behandelnde Stück aufmerksam zu lesen, um nachher über den Inhalt Auskunft geben zu können. Nach einer bestimmten Zeit läßt man alle Bücher schließen und sucht nun den Erfolg des Lesens zu konstatieren, indem man entweder den Inhalt abfragt oder zusammenhängend darüber referieren läßt. Lassen wir an Stelle dieser mündlichen Prüfung das Niederschreiben des durch das Lesen Aufgefaßten eintreten, so gehört die Übung eher in die Aufsatzstunde. Dann würde ich aber auch vorziehen, statt der Musterstücke des Lesebuches andern passenden Lesestoff zu wählen, der dem Schüler durchaus neu ist. Zu diesem Zwecke benutze ich lose Blätter, deren jedes ein passendes Sprachstück enthält. Diese Blätter verteile ich unter die Schüler, sodaß entweder jeder Schüler ein besonderes Lesestück oder jedenfalls nahe bei einander sitzende Schüler nicht das gleiche Stück erhalten. Ich fordere die Schüler auf, das Blatt ruhig zu lesen und sowohl den Inhalt als die Form möglichst gut aufzufassen, um sie nachher schriftlich wiedergeben zu können. Nach einer bestimmten Zeit ziehe ich die Blätter wieder ein und lasse die Schüler die Arbeit schreiben.

B. Übungen zur Entwicklung des Zuhörens.

Die Entwicklung des Zuhörens kann durch ähnliche Übungen bewirkt werden, wie wir sie soeben beschrieben haben. Wir können den Schülern passende Sprachstücke vorerzählen oder vorlesen und sie darüber abfragen oder die Stücke von ihnen zusammenhängend wiederholen lassen. Das Zuhören kann auch die Vorbereitung für eine schriftliche Arbeit sein. Wenn man aber bei dieser schriftlichen Prüfung die beabsichtigten Resultate nicht durch das Abgucken beeinträchtigt sehen will, so muß nur etwa der fünfte Schüler wieder die gleiche Arbeit bekommen wie der erste. Man kann das so

einrichten, daß man vier oder fünf ungefähr gleich schwierige Musterstücke vorliest oder vorspricht, dann die Schüler zu vieren oder fünfen numerieren läßt und hierauf jeder Rotte eines der Stücke zum Schreiben aufgibt; oder man kann ein größeres Stück, das deutlich in Abschnitte zerfällt, ihnen im Ganzen mitteilen und dann die verschiedenen Reihen je einen Abschnitt schreiben lassen. — Nicht selten übt man das Zuhören auch so, daß man von den Schülern nachher keine Wiedergabe verlangt, daß man sie also nur genießen läßt. Dazu muß man aber Sprachstücke wählen, welche die Schüler in ihrem Innersten packen. An Stelle des Lehrers können zum Vorlesen auch einzelne Schüler beordert werden.

C. Übungen zur Entwicklung des lauten Lesens.

In der Sekundarschule sollten wir die Schüler nicht nur zum mechanischen, sondern auch zum logischen und ästhetischen Lesen bringen.

Zum mechanischen Lesen gehört die Richtigkeit, Sicherheit und Fertigkeit. „Der Schüler liest richtig, wenn er die Laute rein und in der Ordnung, wie sie das zu lesende Wort bietet, ausspricht. Er liest sicher, wenn er nicht stottert, nicht Pausen macht, nichts mehrmals ausspricht, was nur einmal dasteht, nicht ein paar Worte schnell, die andern langsam liest, sondern die Wörter in ihrer Totalität auffaßt und eines nach dem andern in gleichbleibendem Tempo ausspricht.“

Der Schüler liest fertig, wenn sein Lesen nicht mehr den Charakter des Zwanges und der Anstrengung, sondern der Leichtigkeit und Gewandtheit an sich trägt.“¹⁾

Statt „logisches Lesen“ braucht man auch etwa den Ausdruck „verständiges Lesen.“

Der Schüler liest verständig, „wenn er die Teile des Satzes dem Sinne nach richtig gliedert und ihre Beziehung aufeinander durch den Ton der Rede ausdrückt.“

Zum ästhetischen oder Schönlesen gehört noch mehr. Durch höheren oder tieferen Ton der Stimme, durch lauterer oder leiseres Sprechen (An- und Abschwellen), durch schnelleres oder langsameres Lesen, d. h. also ähnlich wie bei der Musik durch Nüancierung des Tones, der Dynamik und des

¹⁾ Geistbeck, Dr., Michael, Methodik des Unterrichts in Geographie, Geschichte und deutscher Sprache für Volks- und Mittelschulen. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung, 1886. S. 132 u. 133.

Taktes soll die Bedeutung des Gelesenen, das durch dasselbe geweckte Gefühl, zum Ausdruck gebracht werden.

Wer annimmt, das mechanische Lesen bedürfe in der Sekundarschule keiner Pflege mehr, überschätzt unsere Schüler. Gewöhnlich stocken diese oder stolpern bedenklich, sobald ein neues, nicht ganz leichtes Wort zu lesen ist, und ebenso schlimm stehts mit dem logischen Lesen, mit der richtigen Betonung und Pausierung. Um die Schüler in der Lesefertigkeit zu fördern, müssen wir sie gewisse Lesestücke kurSORisch, d. h. rasch vorwärts eilend, lesen lassen. Zu solchen Übungen eignen sich zunächst Stücke, welche der sprachlichen und sachlichen Erklärungen nicht oder wenig bedürfen, oder dann sind solche zu wählen, welche bereits erklärt worden sind. Zu empfehlen ist auch, das gleiche Stück wiederholt zu lesen. Nur darf der Lehrer nicht vergessen, daß die Jugend das Neue liebt und sich nicht langweilen will. Ein längeres Stück sollte höchstens zweimal hintereinander gelesen werden, die Wiederholung ist auf eine spätere Zeit zu versparen, nach welcher der Reiz des Wiedererkennens dem Reize der Neuheit wohl die Wage hält.¹⁾ Bei diesen Leseübungen sei der Lehrer frei, ohne das Buch in der Hand. Er hört so die Fehler genauer und behält die Klasse besser im Auge. Bei Fehlern ist der ganze Satz, nicht nur das einzelne Wort zu wiederholen. Bei schwierigeren Wörtern oder Wortverbindungen ist es allerdings etwa notwendig, die Wörter einzeln und dann im nächsten grammatischen Zusammenhange zu lesen und zu üben und dann erst ist der ganze Satz zu wiederholen. Bei solchen Übungen leistet das Chorsprechen gute Dienste.

Will das Lesen vom Blatt — das eben ein ziemlich komplizierter psychologischer Vorgang ist — gar nicht gehen, so kann man den Schüler etwa auf folgende Weise allmählich dazu führen: 1. Stilles Lesenlassen eines Satzes, dann lautes Lesen; 2. Stilles Lesenlassen eines größeren Abschnittes, dann lautes Lesen; 3. Lautes Lesen ohne vorausgegangenes stilles Lesen. Bei diesen Spezialübungen zur Förderung der Fertigkeit im lauten Lesen ist besonders darauf zu achten, daß Satzglieder, die logisch zusammengehören, zusammen gelesen werden, daß das Wesentliche betont wird und daß die Interpunktionszeichen durch richtige Pausen und richtige Tonhöhe zum Ausdruck gelangt.

¹⁾ v. Arx, Walther, Der deutsche Unterricht in unsren Bezirksschulen. Solothurn, Buchdruckerei J. Gaßmann, Sohn, 1884. S. 20.

In vielen Schulen herrscht ein eigentümlicher Schulleseton, der entweder einer übertriebenen Monotonie oder einem übertriebenen Wechsel der Tonhöhe entspringt. So kann beispielsweise die Erhebung des Tones am Ende einer Frage sehr verschieden durchgeführt werden. Gewöhnlich hört man die Regel aussprechen: Vor dem Fragezeichen erhebt sich die Stimme um eine Terz, sehr oft wird aber diese Steigerung größer, z. B.: Habt ihr's verstanden? Nach den landläufigen Regeln sollte der Tonfall am Schlusse, d. h. die Senkung der Stimme vor einem Punkt eine Quart, vor einem Strichpunkt eine kleine Terz ausmachen. Als Pausenlänge wird der Strichpunkt als das doppelte, der Punkt als das dreifache des Kommas angenommen; d. h. wenn letzteres $\frac{1}{8}$ Pause bedeutet, so hat der Strichpunkt den Wert $\frac{1}{4}$ und der Punkt denjenigen einer $\frac{3}{8}$ Pause.

D. Übungen zur Verbesserung der Aussprache.

Unser dialektisches Schriftdeutsch weicht gar sehr vom richtigen Schriftdeutsch ab. Allzu ängstlich und allzu pedantisch soll man allerdings unsere dialektische Färbung nicht ausmerzen wollen; in der süd- und norddeutschen Aussprache ist auch manches als Dialekt zu bezeichnen. Immerhin stellt man infolge der erleichterten Verkehrsverhältnisse, der Menge von Fremden, die bei uns sind u. s. w. an die Sekundarschule immer höhere Anforderungen in Bezug auf die Aussprache. Jedenfalls ist wünschbar, daß der Sekundarlehrer die muster-gültige Aussprache seiner Muttersprache ebenso kennt wie die französische und auf die Einübung derselben in der Schule die gleiche Sorgfalt verwendet wie auf diese. Eine sorgfältige Unterscheidung erfordern besonders die offenen und geschlossenen e und o, ferner die a; sodann ist auf die richtige Aussprache der Endkonsonanten zu achten. Ein empfehlenswertes Schriftchen zum Studium der deutschen Aussprache ist: Viëtor Wilh. Die Aussprache des Schriftdeutschen. Leipzig, O. R. Reisland. 1905.

Um die Schüler zu einer guten Aussprache zu bringen, ist wieder das gute Beispiel des Lehrers, das unermüdliche Vorsagen und Korrigieren während des gesamten Unterrichtes, die Hauptsache; aber auch Spezialübungen zur Verbesserung der Aussprache sind sehr am Platze. Ein Teil der deutschen Lesestunden darf solchen gewidmet werden. Sie bestehen in gutem Vorsprechen und Nachsprechen, Vorlesen und Nachlesen von Wörtern, Sätzen und ganzen Musterstücken. Der Lehrer

strebt dabei nicht nur nach der Vermeidung dialektischer Fehler, sondern bekämpft überhaupt die undeutliche Aussprache und dringt auf sorgfältige Artikulation, auf einen lauten, reinen Ton. Sehr wichtig ist in dieser Beziehung die Gewöhnung an eine richtige Mundöffnung und energische Lippenbewegungen.¹⁾

Als weitere Hauptaufgabe folgt

E. Die Behandlung von Lesestücken.

1. Der Zweck der Behandlung von Lesestücken.

a) Der materielle Zweck liegt in der Bildung einer Gesamtvorstellung des betreffenden Lesestückes, in der Schaffung bleibender Eindrücke, die durch die Behandlung des Stückes bewirkt werden. Dabei unterscheiden wir die sachliche und die sprachliche Seite, den Inhalt und die Form, trotzdem sie in Wirklichkeit untrennbar miteinander verbunden sind.

In Bezug auf den Inhalt bilden wir im Schüler Phantasievorstellungen, Begriffe und Urteile, die von intellektuellen, ästhetischen, altruistischen, moralischen und religiösen Gefühlen begleitet sind. Die gefühlsbetonten Vorstellungen, Begriffe und Urteile werden zu fest geordneten Assoziationen, zu festen Reihen verknüpft, deren Reproduktion im Schüler von dem starken Gefühl des Könnens begleitet ist. Er fühlt sich dadurch im Besitz des Lesestückes, wenigstens des Inhaltes desselben.

Mit Bezug auf die sprachliche Form bezwecken wir mit der Behandlung zunächst eine Bereicherung, Befestigung und Übung des Wort- und Formenschatzes. Wir prägen dem Gedächtnis neue Wörter und Wendungen ein und machen früher Gelerntes leichter reproduzierbar. Oft prägen wir dem Gedächtnis auch ganze Abschnitte oder sogar das ganze Lesestück als besondere Sprachform ein, d. h. wir lassen wörtlich memorieren.

b) Der formale Zweck besteht außer der jeder geistigen Übung inne wohnenden Stärkung der psychischen Grundkräfte, der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses, besonders in der Weckung des Interesses für die Lektüre. Dieses Interesse beruht auf der Lust, welche die Behandlung des Stückes im Schüler erregt. Unsere nächste Absicht muß also sein, in ihm

¹⁾ Vgl. Erni, Joh., *Der Lesefreund*. Zürich, Albert Müllers Verlag, 1890, und Utzinger, H., *Erläuterungen zum Deutschen Lesebuch für Sekundarschulen*. Zürich, Verlag der Erziehungsdirektion, 1911.

Lustgefühle zu erwecken und zwar sowohl in Bezug auf den Inhalt als auch auf die Form. Wir müssen darnach trachten, daß der Inhalt den Schüler packt, er muß entweder seinen Wissensdrang oder sein Schönheitsgefühl, sein Rechtsgefühl, sein Mitgefühl, sein religiöses oder sein sittliches Gefühl befriedigen.

In Bezug auf die Form sollten wir in ihm das ästhetische Gefühl wecken, d. h. ihm die Überzeugung beibringen können, daß der Schriftsteller das, was er hat sagen wollen, in schönster Weise ausgesprochen hat, so daß es ein Genuß ist, das Stück zu lesen. Neben den objektiven Lustgefühlen, der Freude am Lesestück, kommen auch noch die subjektiven Lustgefühle in Betracht, die Freude am Lesen selbst, aber auf dieser Stufe weniger in Bezug auf die Beherrschung des Sprachinhaltes, als in Bezug auf die Herrschaft über die Sprachform.

Nicht selten hat die Behandlung von Musterstücken außer der Sprachbildung noch einen höchst wichtigen Nebenzweck. In Utzingers Kommentar, Auflage 1896, S. 6, lesen wir: „Die Lektüre ist ein wesentliches Mittel, auf die Gesinnung einzuwirken. Sinn für die Natur, Nächstenliebe, Gemeinsinn, eine gesunde, von Chauvinismus und Phrasentum freie Vaterlandsliebe, kurz, die Keime zur reinen und edlen Menschlichkeit in die jugendlichen Herzen zu pflanzen, ist eine und nicht die geringste Aufgabe unseres Lesebuches. Das Lesebuch hat noch eine andere Mission zu erfüllen. Das Volk hat neben materiellen auch ideale Bedürfnisse. Letztere sucht es auf verschiedene Arten zu befriedigen. Eine derselben ist die Lektüre. Es ist allbekannt, welche Irrwege eine sich selbst überlassene Lesebegierde wandelt, welche Verwüstungen sie anrichten kann. Der Leseunterricht hat neben anderem die Aufgabe, durch Einwirkung auf Phantasie und Gemüt den Geschmack des heranwachsenden Geschlechtes zu bilden und die Leselust in eine richtige Bahn zu lenken.“

2. Verfahren bei der Behandlung von Lesestücken.

a) Einige Stimmen aus der pädagogischen Literatur. An die Spitze der zu beachtenden Winke stelle ich eine Bemerkung von Dr. Thomas Scherr, des Schöpfers unserer zürcherischen Volksschule, des methodischen Altmeisters, dessen „Schweizerischer Bildungsfreund“ Dezennien lang als edles geistiges Ferment in unserem Volke gewirkt hat. Im Vorwort

der fünften Auflage, S. V, des „Bildungsfreundes“¹⁾ finden wir folgende Bemerkung: „Während der Lesestunden soll eine gehobene und freie Stimmung in die Schule einkehren; Mühe und Zwang des Schullernens sollen verscheucht sein: Kein ängstliches Aufsagen, kein lästiges Auswendiglernen! — Kein Aufsuchen von Beweisstellen für Sprachunterrichtsregeln, und kein Aufspüren von etwaigen Fehlern gegen solche Regeln! Lehrer und Schüler seien von den Fesseln der Schullernerei befreit, auf daß sie sich mit Lust und Liebe der Lektüre hingeben. Die Frage: Was ist in solcher Lesestunde gelernt worden? hat keine Geltung. Als höchst bedeutsam jedoch gelten die Fragen: Hat die Lesestunde Sinn und Geschmack für gute, nützliche und schöne Lektüre in den Schülern angeregt und belebt? Sind Geist und Gemüt in freier und froher Tätigkeit und Teilnahme erfrischt und gestärkt worden?“ — Scherr warnt geradezu vor der sogen. schulgemäßen Behandlung der Lesestücke; er sagt S. VI: „Hinsichtlich der deutschen Schulleseübungen wird man mich vielleicht mit einigem Unwillen auf vortreffliche Musterlektionen, auf methodische Anleitungen und Erläuterungen verweisen, um darzutun, daß meine Bedenken eher auf Mißtrauen als auf Erfahrung beruhen. Nun, ich habe mich fleißig und aufmerksam bemüht, Einsicht und Kenntnis von bezüglichen Schriften zu erlangen; aber wenn ich der Wahrheit Zeugnis geben soll, so muß ich sagen, daß meine Bedenken durch manche dieser Schriften noch gesteigert worden sind. Ich fand z. B., wie einfache und leicht verständliche poetische Stücke fürchterlich behandelt werden. Umbildungen in prosaische Form, Vorerzählen und Nacherzählen, Vorlesen und Nachlesen; Vornahme und Be trachtnahme der Zeilen, Strophen und Abteilungen mit Rücksicht auf Metrum und Reim; und dann Auswendiglernen, Rezitieren und Deklamieren, Erklärungen, die der Erklärung noch mehr bedürfen als das Erklärte, oder die den poetischen Eindruck und Inhalt verderben und abschwächen, etymologische und syntaktische Hinweisungen, verbunden mit Belehrungen über Orthographie und Interpunktions, schließlich noch ein examinatorisches Abfragen: all dieser methodische Apparat wird etwa herbeigeschleppt, um im jugendlichen Leser das poetische Ahnen und Fühlen zu unterdrücken, um der poetischen

¹⁾ Scherr, Dr. Thomas, Der schweizerische Bildungsfreund, ein republikanisches Lesebuch. V. Auflage, Zürich, Druck und Verlag von Orell, Füssli & Comp. 1866.

Gabe Duft und Farbe zu entziehen. Eine Dichtung, die der jugendliche Leser mit stiller Hingebung in Geist und Gemüt aufnehmen möchte, wird unter grausamer Schularbeit anatomiert und seziert, — und so statt poetischer Stimmung und Erhebung nur Teilnahmslosigkeit und Langweile erzielt.“

In einer rechten Erziehungsschule sollte es nicht nur Lernstunden, sondern auch Stunden des Genusses, Stunden der Andacht geben, und ich möchte jeden Lehrer ermuntern, einen großen Teil der Lesestunden im Sinne und Geiste Scherrs zu erteilen. Wenn man es dazu bringt, daß die Pulse der Schüler in poetischer Ahnung höher schlagen, daß da und dort eine stille Träne unterdrückt wird, dann streut man Samen aus, der dreißig-, sechzig- und hundertfältige Frucht trägt. Aber solche Wirkungen werden nur diejenigen Lesestücke haben, die der Auffassungskraft des Schülers angepaßt sind, bei denen das Lesen selber keine Mühe mehr verursacht.

Doch können wir hiebei nicht stehen bleiben. Wir müssen den Schüler auch darin üben, daß er immer schwerere Lesestücke genießen kann; damit der Leseunterricht fürs Leben bilde, haben wir die Lesefertigkeit auch an schwierigen Stoffen zu üben. Das verlangt unser Lehrplan mit dem Ausdrucke: „Lesen und Besprechen prosaischer und poetischer Musterstücke.“ Neben dem kurSORischen, rein genießenden Lesen, dem Scherr das Wort redet, muß aber auch das statarische, das verweilende Lesen, die sogenannte schulgemäße Behandlung zu ihrem Rechte kommen.

b) Die erklärende Behandlung der Lesestücke. Anleitungen zu solchen schulgemäßen Behandlungen findet man sehr viele. Zu den verbreitetsten gehören:

Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. XI. Auflage, besorgt von F. Martin. Gotha, E. F. Thiemann, 1902.

Lüben und Nacke, Einführung in die deutsche Literatur, I., II., III. Teil. 8. Auflage, vermehrt und verbessert von H. Huth. Leipzig, F. Brandstetter, 1879.

Otto, Friedr., Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden, aber nicht grammatisierenden Unterrichtes in der Muttersprache zu behandeln. Erfurt und Leipzig. G. W. Körner, 1853.

Pollack, Ein Führer durchs Lesebuch, 4. Auflage. Leipzig, Th. Hofmann, 1901.

Dietlein, R. und W., Gosche und Pollak, Aus deutschen Lesebüchern. I., II. und III. Band. IV. Auflage. Gera und Leipzig, Th. Hofmann, 1897.

- Dietlein, W., Die Poesie in der Volksschule. Berlin, Hofmann, 1885.
Eberhart, K., Die Poesie in der Volksschule. Langensalza, Beyer.
I. und II. Reihe, 4. Auflage, 1893. III. Reihe 1886.
Nowack, Sprachstoffe für die Volksschule, zur Übung im richtigen
Sprechen und Schreiben. 3 Schülerhefte, 1 Lehrerheft. Breslau,
Ferd. Hirt, 1884.
Richter, C., Anleitung zum Gebrauch des Lesebuches im Schul-
unterricht. XI. Auflage von C. Hamann. Bielefeld und Leipzig,
Velhagen und Klasing, 1890.
Herzog, Joh. A d. Wie sind Gedichte zu lesen? 1895, Baden, Doppler.
Gute Winke findet man auch in „Kunsterziehung“, Ergebnisse
und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar, 9., 10.
und 11. Oktober 1903. Abteilung deutsche Sprache und Dichtung. (Voigt-
länder, 1904.)

Dem Anfänger ist zu empfehlen, solche Werke zu studieren;
aber hüten soll er sich, daraus eine Schablone zu machen.
Treffend sagt von Arx (S. 44 des bereits genannten Buches
„Der deutsche Unterricht in unsren Bezirksschulen“): „Die
Eigenart des Lehrers, die momentane Stimmung, die unend-
liche Mannigfaltigkeit des Lesestoffes und die verschiedene
Anlage der Schüler lassen über die Annahme weniger Grund-
gesetze nicht hinaus gehen. — Nicht genug ist vor dem Haupt-
fehler zu warnen, alle Lesestücke über denselben Leist zu
schlagen; der Schüler soll gar nicht bemerken, daß ein Lese-
stück beim Erklären überhaupt über einen Leist geschlagen
wird.“ In diesem Sinne sind auch die folgenden näheren
Winke über die schulgemäße Behandlungsweise von Lese-
stücken aufzufassen.

Ich schließe mich im allgemeinen an das an, was im Kom-
mentar zu unserem Lesebuch gesagt ist. Dessen Verfasser,
alt Seminardirektor Utzinger, hatte seine Ansicht vor der Ab-
fassung des Kommentars in der schweizerischen pädagogischen
Zeitschrift veröffentlicht. Im fünften Jahrgang 1895, Seite 52,
finden wir eine beachtenswerte Präparation des Lesestückes
„Kann-nit-verstan“ von Hebel. Er beginnt die Behandlung mit
dem Vorlesen durch den Lehrer. Daß der Lehrer jedes
Gedicht vor der Erklärung vorlese, bezeichnet er als eine Pflicht,
die mit fast pedantischer Gewissenhaftigkeit erfüllt werden
sollte. Aber auch die Prosastücke bedürfen nach seiner An-
sicht dieser Vorführung, besonders, wenn sie der schönen
Prosa angehören. Weniger nötig sei das Vorlesen bei Stücken
rein realistischen Inhaltes. Dem Vorlesen durch den Lehrer
läßt Utzinger das Lesen durch die Schüler folgen, ganz,
wenn das Lesestück kurz, abschnittweise und mit der Erklä-*

nung abwechselnd, wenn es von größerem Umfange ist. Je nach der Altersstufe und nach der Schwierigkeit des Inhaltes ist ein Stück ein oder mehrmals zu lesen. An das Lesen schließt Utzinger die Besprechung des Stückes mit Rücksicht auf den Inhalt. Durch Fragen überzeuge sich der Lehrer, ob der Schüler den Inhalt verstanden habe. Wo letzteres nicht der Fall sei, solle ohne weitere Umstände die Erklärung folgen. — Die Besprechung — fährt Utzinger fort — soll nicht bloß das Verständnis des Inhaltes vermitteln, sondern sich zu einer Sprechübung für die Schüler gestalten. Mit der Besprechung des Inhaltes verbindet man das Aufsuchen des Grundgedankens oder die ethische Verwertung. Hierauf wird das Stück von den Schülern zum zweiten Male gelesen. An dieses zweite Lesen knüpft sich nun die sprachliche Erklärung einzelner Ausdrücke. Bei dieser mündlichen Behandlung des Lesestückes sollen die Schüler so viel als möglich zum Sprechen angehalten werden. Ist auf diese Weise das Lesestück inhaltlich und sprachlich zum Verständnis gebracht worden, so folgt die stilistische Verwertung: das Aufsuchen der Gliederung und die mündliche und schriftliche Wiedergabe. Darnach ergäbe sich folgendes Schema:

1. Vorlesen durch den Lehrer.
2. Erstes Lesen durch die Schüler und Erklärungen des Inhaltes sowie ethische Vertiefung.
3. Zweites Lesen durch die Schüler mit sprachlichen Erklärungen und
4. Stilistische Verwertung.

Rüegg, der verstorbene Professor der Pädagogik in Bern, gibt ein ähnliches Schema.¹⁾

A.	B.
1. Vorlesen durch den Lehrer	d. h. Unmittelbare Auffassung
2. Erstes Lesen durch die Schüler	} a) durch das Ohr } b) durch das Auge
3. Erläuterung	d. h. Mittelbare Auffassung
4. Vertiefung	} d. h. sachliche und sprachliche Erklärung } a) des Einzelnen } b) des Ganzen
5. Zweites Lesen durch die Schüler	(Dieses bildet den Anfang der „Darstellungen“, d. h. der stilistischen Übungen)

¹⁾ Rüegg, H. R., „Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung.“ Bern, Dalpsche Buch- und Kunsthändlung (K. Schmid) 1870. S. 398.

Largiadèr¹⁾ in Basel lässt das erste Lesen durch die Schüler weg. Er wünscht

1. Vorlesen.
2. Besprechen.
3. Lesen der Schüler.

Kehr (in der bereits genannten „Theoretisch-praktischen Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke“ S. 36) bringt als weitere Momente, die Berücksichtigung verdiensten, das stille Durchlesen durch die Schüler, und das auf die unmittelbare Auffassung folgende zusammenhängende Erzählen. Ferner darf beigefügt werden, daß der Darbietung gewisser Lesestücke eine Vorbereitung, eine Orientierung, eine Weckung apperzipierender Vorstellungen vorausgehen muß. Die von Utzinger, Rüegg, Largiadèr und Kehr veröffentlichten Winke zur Behandlung von Lesestücken können aber nicht alle als allgemein anerkannte Normen bezeichnet werden.

In Lehrerkreisen ist man über die Behandlung der Lesestücke nicht überall gleicher Meinung. So wird nicht selten über die beiden Fragen debattiert: 1. Soll ein zu behandelndes Lesestück gleich von den Schülern oder zuerst vom Lehrer gelesen werden? 2. Soll zuerst das ganze Stück gelesen und dann erst erläutert werden oder soll beides abschnittweise geschehen? Vor zwanzig Jahren hat über diese beiden Fragen in der St. Gallischen Sekundarlehrerkonferenz eine sehr beachtenswerte Diskussion stattgefunden. Die betreffenden Verhandlungen sind in den beiden ersten der sogenannten grünen Hefte niedergelegt, die den Titel „Theorie und Praxis des Sekundarschulunterrichtes“ tragen.²⁾

Über die erste Frage waren die Meinungen geteilt. Eine größere Zahl von Rednern sprach sich gegen das anfängliche Vorlesen durch den Lehrer aus. Das Vorlesen durch den Lehrer wurde sogar als schädlich bezeichnet. Für diese Auffassung wurden folgende Gründe ins Feld geführt:

1. Die Schüler sollen zum selbständigen Lesen angehalten werden, da sie im späteren Leben die Hülfe des Lehrers auch nicht mehr haben. Sie müssen sich gewöhnen, durch eigene Arbeit in das Verständnis des Gedichtes einzudringen. (Dr. Müller.)

¹⁾ Largiadèr, Ant. Ph., „Volksschulkunde.“ Zürich, Friedr. Schulteß, 1869. S. 156.

²⁾ Theorie und Praxis des Sekundarschul-Unterrichtes, Diskussionsvorlagen für die st. gallische Sekundarlehrerkonferenz. 1. Heft. St. Gallen, Druck der Zollikoferschen Buchdruckerei, 1889. 2. Heft. St. Gallen, Verlag von Huber & Co. (E. Fehr), 1892.

2. Wenn die Schüler ein Stück durch Nachahmung lesen gelernt haben, so liegt darin noch keine Bürgschaft, daß sie das Gelesene auch verstanden haben. Man bekommt kein klares Bild darüber, wie der Schüler lesen würde ohne das Vorlesen des Lehrers. (Schmid, St. Gallen; Meli, Sargans.)
3. Wenn der Lehrer von Anfang an alles lesen will, so verlieren die Schüler das Vertrauen in sich selbst. (Peter, Ebnat.)
4. Durch die musterhafte Vorlesung im Anfang verlieren die Schüler die Lust zur weiteren Behandlung. Der packende Vortrag durch den Lehrer bildet den Höhepunkt, weshalb er eher an das Ende als an den Anfang der Behandlung gehört. Erst die Unterrichtsarbeit, dann das Vergnügen. (Wiget.)

Diejenigen, welche das anfängliche Vorlesen des Lehrers verwerfen, zerfallen also wieder in zwei Gruppen. Die einen wollen den Lehrer überhaupt nichts lesen lassen und die andern wünschen das mustergültige Vorlesen des Lehrers, aber erst am Schlusse der Behandlung. Von diesen verschiedenen Standpunkten aus werden nun auch die ersteren, welche gar kein Vorlesen durch den Lehrer wünschen (Schmid, Herzog) sagen: „Man muß sich durch irgend ein passendes Verfahren eine klare Übersicht von dem verschaffen, was der Schüler vom Lesestück versteht und was nicht. Dann hat man das Verständnis so weit zu fördern, daß ein Vorlesen von Seiten des Lehrers unnötig wird.“ In diesem Sinne ist für die Behandlung eines prosaischen Lesestückes folgendes Verfahren vorgeschlagen worden:

1. Weckung des Interesses für das zu behandelnde Stück durch eine passende Vorbesprechung. (Zielangabe und Analyse.)
2. Stilles Lesen der Schüler (in der Schule oder zu Hause), wobei sie sich das Unverstandene auf ein Blatt notieren.
3. Besprechung der von den Schülern gestellten Fragen. (Es ist selbstverständlich, daß nicht immer der Lehrer die Auskunft erteilen wird; die Schüler geben die Antwort meistens selbst und kontrollieren sich dabei gegenseitig. Derjenige Schüler, der die Frage gestellt hat, muß schließlich die Antworten rekapitulieren.)
4. Vorbereitung zum Erzählen (Hausarbeit).
5. Mehrmaliges Erzählen durch die Schüler.
6. Lautes Lesen durch die Schüler (höchstens dreimal).
7. Vertiefung und Gliederung (bei offenem oder geschlossenem Buch).
8. Schriftliche Bearbeitung (Herzog).

Für das anfängliche Vorlesen durch den Lehrer wurden folgende Gründe angeführt:

1. Statt daß, wie von den Gegnern behauptet wird, durch die anfängliche musterhafte Vorlesung in den Schülern die Lust zu weiterer Behandlung erlahme, werde im Gegenteil durch das gute Lesen das Interesse geweckt. Es sei das etwas Ähnliches,

wie wenn wir ein Lied schön singen hören. Wir sagen uns alle, wir wollen es auch so durchführen, und durch das schöne Vorlesen kann und soll man die Schüler packen, begeistern. (Flury, Schlaginhausen, Rüst.)

2. Durch das gute Vorlesen erzielt man ein besseres Verständnis, es macht manche Erklärungen überflüssig.
3. Für viele Schüler sei das Lesen vom Blatt eine zu schwere Aufgabe und werde darum schlecht ausgeführt. Infolge dessen bleiben im Gedächtnis falsche Wortbilder haften, und es brauche wieder viel Arbeit, bis die Fehler ausgemerzt seien. Das einzu-schlagende Verfahren wäre dann ungefähr dasjenige, was wir von Utzinger, Rüegg und Largiadèr haben empfehlen hören.

Daß erfahrene Schulmänner die beiden verschiedenen Verfahren mit so triftigen Gründen verteidigen und bekämpfen können, ist wohl ein Beweis dafür, daß jedes der beiden Verfahren gewisse Vorzüge hat, daß aber keines für sich allein angewendet in allen Richtungen völlig befriedigt. Darum sei empfohlen, nicht immer das gleiche Verfahren anzuwenden, sondern einen passenden Wechsel eintreten zu lassen: bald wird man mit dem Vorlesen oder Vorerzählen oder Vorbesprechen beginnen, ein ander Mal aber den Schüler still oder laut lesen lassen.

In ähnlicher Weise ist wohl auch die zweite Frage, ob ein Lesestück als Ganzes oder abschnittsweise behandelt werden soll, zu entscheiden. Man kann keine allgemein gültige Regel aufstellen! Es kommt auf die Länge und die Schwierigkeit und den Stimmungscharakter des zu behandelnden Stückes an. Man wird so viel als möglich darnach trachten müssen, das Kunstwerk möglichst wenig zu zerreißen, sondern einen tiefen Totaleindruck zu erzeugen. Aber wenn das Stück allzu schwierig ist, so hat es keinen Sinn, das ganze allzu rasch zu bieten. „Wenn das Neue zu rasch und zu massenhaft auftritt, so verwischen sich die Eindrücke, und was man in diesem Falle „Überblick“ und „das Ganze“ nennt, ist in der Regel nicht mehr als ein verschwommener Eindruck.“ (Wiget.) Wenn ein Stück nicht in einer einzigen Lektion erledigt werden kann, so soll man nur darnach trachten, daß die Schüler in jeder Lektion von warmem Interesse erfüllt sind und eine lustvolle Erinnerung in sich aufnehmen. Ob dann die Gliederung so oder anders sei, so wird sich schließlich doch eine lustbetonte Gesamtvorstellung bilden.

Die gefährlichsten Klippen bei der ganzen Behandlung sind die sogenannten „Erklärungen“. Da heißt es für den Lehrer vor allem Maß halten. Wohl müssen wir den Schüler daran

gewöhnen, daß er sich beim Lesen nicht mit halbem Verständnis begnügt; aber durch die Erklärungen darf nicht die Langeweile in die Klasse kommen, im Gegenteil müssen durch sie die Lustgefühle, welche das Lesestück unmittelbar weckt, verstärkt werden. Ist dies nicht der Fall, so taugen die Erklärungen nichts, sondern würden besser ganz weggelassen. Ist dies für die Prosastücke eine allgemein gültige Regel, so gilt sie noch in erhöhtem Maße für die Behandlung von Gedichten. Folgende beachtenswerte Winke entstammen einer Arbeit von Otto Ernst (Hamburg), dem dichterisch veranlagten Pädagogen, der besonders durch „Flachsmann als Erzieher“ bekannt geworden ist, in Dittes Pädagogium, 1895, Seite 336 und 337. „Wenn der Lehrer ein Gedicht behandeln will, so hat er sich vor allem folgende Fragen vorzulegen:

1. Welches Gefühl oder welche Stimmung liegt dieser Dichtung zu Grunde? mit andern Worten: was ist die künstlerische Tendenz dieser Schöpfung?
2. Wo liegt der Akzent des Gedichts d. h. durch welche Partien dieses Gedichts kommt die Absicht des Dichters am stärksten und deutlichsten zum Ausdruck?
3. Auf welchen psychologischen Voraussetzungen beruht die Wirkung der Dichtung, und weist das kindliche Seeleninventar alle diejenigen Momente auf, die vorhanden sein müssen, wenn das Gedicht seine spezifische Kraft ausüben soll?
4. Wie stelle ich es an, diejenigen Vorstellungen, an welche das Gedicht anknüpft, in meinen Schülern so lebendig und dadurch die Schüler so aufnahmefähig als möglich zu machen, ohne die eigenartige Wirkung des Gedichtes vorweg zu nehmen oder gar zu übertreffen?“

Wie schon früher angedeutet, liegt der schwierigste Teil der Behandlung in den sogen. Erklärungen. Otto Ernst sagt hierüber:

„Die Erklärungen sollen sich darauf beschränken, die Auffassung zu erleichtern, die durch das Gedicht geweckten Phantasievorstellungen lebhafter, einzelne packende Gedanken noch packender zu gestalten, die Schönheit der Sprache noch deutlicher empfinden zu lassen.“

Sie gliedern sich sowohl in Bezug auf den Inhalt, als auch in Bezug auf die Sprache je in zwei Gruppen. Die erste regt den Schüler zur Detailbetrachtung an, zur phantasievollen Auffassung der einzelnen Situationen und Gedanken. Nicht selten wende ich dabei die Frage an, wie wohl ein Maler die Situation

darstellen würde. Wo sie sich ungezwungen ergibt, mag auch die Charakteristik der Personen versucht werden. Die zweite Gruppe von Erklärungen bezieht sich auf die Gesamtauffassung. Man sucht eine Übersicht über das Ganze zu gewinnen und den Kernpunkt des Kunstwerkes zu erfassen. Für die Übersicht ziehe ich gewöhnlich eine Reihe von Merkwörtern, eine einfache Disposition, welche die Phantasie anregt, einer in prosaischen Sätzen ausgeführten Inhaltsangabe vor, denn durch letztere wird gar leicht der poetische Duft abgestreift. Mit Bezug auf den Kernpunkt muß man sich hüten, in jedem Gedicht eine moralische Grundidee hervorsuchen zu wollen. Ferner hüte sich der Lehrer bei der Besprechung vor eigenen Gefühlsergüssen, welche die Schüler nicht verstehen können, und ganz besonders vor Kritteleien. Grammatische Erörterungen über den Satzbau, die Wortbildung, die Versform usw. dürfen nur dann in der Erklärung vorkommen, wenn sie für das Verständnis notwendig sind oder wenn dadurch die besondere Schönheit zur Empfindung gebracht werden kann.

Bei der Auswahl der Gedichte frage man sich vor allem, ob der Schüler für dasselbe reif genug sei und ob er die nötigen apperzipierenden Vorstellungen (Gedanken und Gefühle) besitze, um die Einzelheiten und das Ganze als etwas Schönes zu erfassen. Es ist z. B. ziemlich schwer, den Sekundarschülern Gedichte wie „Des Schäfers Sonntagslied“ von Uhland oder Rückerts „Aus der Jugendzeit“ zum Verständnis zu bringen, während es leichter gelingt, Gedichte wie „Wenn du noch eine Mutter hast“ oder solche mit vaterländischem Inhalte dem kindlichen Gefühle zugänglich zu machen. Gut ist es, auch die Zeitumstände zu berücksichtigen, die Jahreszeit, besondere Ereignisse, oder den Stand des Unterrichtes in den Realfächern.

Für die dritte Klasse verlangt der Lehrplan die Behandlung von Lesestücken größeren Umfanges. Früher hat man wohl gewöhnlich Schillers Wilhelm Tell gewählt. Jetzt liest man ihn schon in der zweiten Klasse. In der dritten Klasse kann man allerdings auch noch vertiefend darauf eintreten. Bedeutend schwerer zum Verständnis zu bringen sind Stücke wie „Nathan der Weise“ oder „Wallenstein“, „Jungfrau von Orléans“, „Mina von Barnhelm“. Andere, kleinere Stücke sind meistens schwerer zu behandeln. Schillers „Glocke“ wird wohl immer durchgenommen werden.

Nach diesen verstandesmäßigen Winken zur Behandlung der Lesestücke will ich zum Schlusse nochmals einen kom-

petenten Idealisten zum Worte kommen lassen. Prof. Julius Stiefel hat an der außerordentlichen Synode vom 9. Juni 1902 in der Peterskirche zu Zürichs Lehrerschaft über das Thema „Poesie und Schule“ gesprochen.

Im Synodalbericht 1902, S. 76 und 77, finden sich folgende Worte aus Stiefels Vortrag: „Gedichte erklären sich nur aus dem Gefühl heraus, aus der Andacht und Inbrunst des Herzens für die Poesie und die gewinnt sich nur durch Versenkung in die Poesie. „Willst du lesen ein Gedicht, und noch viel mehr, willst du erklären ein Gedicht, so sammle dich wie zum Gebete.“ Die Gedichtstunde soll die Sonntagstunde des Unterrichts sein, und dazu muß der Lehrer sein Gemüt sonntäglich sammeln und stimmen. Er soll vorher in den Sonnenschein gehen oder in den grünenden Wald und an den murmelnden Bach, oder wenn es Winterzeit ist, hat er alles das, die Himmelsbläue, den murmelnden Bach und den grünen Wald in den Gedichten selber. Gedichte kann man nur erklären aus einem vollen, überströmenden Herzen heraus, und ein volles, überströmendes Herz gewinnt man nur durch ein andächtiges Sammeln, wenn man sich an die Ströme der Poesie setzt und die Melodien in sich hineintrinkt. Dann strömen sie wieder, wenigstens einiges davon, aus dem Lehrer heraus, und ein Kleines ist genug für eine kleine Schulstube und für Kinder, die für lebendige Poesie immer empfänglich sind. Aber eins möchte ich Ihnen aus tiefstem Ernst zurufen: wir alle, wir lesen zu wenig, wir müssen viel mehr lesen, in die Nächte hinein lesen, Sonntage durchlesen, damit wir voll werden des inneren Reichtums und Segens der Poesie. Und nicht alles mögliche durcheinanderlesen, sondern gute Sachen immer und immer wieder lesen, und gute Sachen auswendig lernen.

Es hat sich auf das Auswendiglernen ein Rost falscher Auffassung gelegt, als ob das etwas rein Mechanisches wäre. Man kann alles mechanisch betreiben, aber man kann auch alles mit Seele betreiben. Lernt man schöne Gedichte so auswendig, daß man sie als ein Morgen- und Abendgebet spricht, dann ist nichts Mechanisches dabei, dann ist es Nahrung der Seele und Bildung des Gemütes, von Tag zu Tag, von Stunde zu Stunde, bis wir innerlich bereichert werden, dann brauchen wir keine Künste zu machen, dann sprechen wir aus der Poesiekunde des eigenen Herzens von dem Schönen, Guten, Idealen zu den Kindern, und dann wird die Stunde Poesie und wird eine Sonntagstunde des Unterrichts.“

Als weitere Aufgabe bezeichnen wir

F. Die Vortragsübung.

So weit die Vortragsübungen im Lehrplan unter dem Titel Lesen eingereiht sind, bedeuten sie wohl das, was im Lehrplan der ersten Klasse etwas näher bezeichnet ist, nämlich den Vortrag von auswendig gelernten Gedichten und prosaischen Lesestücken.

Für die Bereicherung des Sprachschatzes und die Förderung der Sprechfertigkeit ist der Wert des Memorierens und Rezitierens sehr hoch anzuschlagen. Aber für viele Schüler ist das Memorieren eine Plage, wenn man es ihnen einfach als Hausaufgabe vorschreibt. Der Lehrer wird deshalb besser tun, wenigstens in der ersten Klasse, zum Teil auch später, wenn er das Memorieren so viel als möglich in der Schule vornimmt. „Man muß“, sagt Kehr, „dem Kinde zeigen, wie es auswendig lernen soll.“ Meistens geschieht es durch Vorsprechen des Lehrers und Nachsprechen eines oder mehrerer Schüler. Man kann die Schüler aber auch anregen, das Memorieren durch stilles Lesen vorzunehmen und dann das so Eingeprägte zu reproduzieren. In den letzten Jahren sind durch die experimentelle Psychologie die Bedingungen des Auswendiglernens näher untersucht worden. Von praktischem Werte ist besonders die Beantwortung der beiden Fragen

1. Ob ein Sprachstück in Teilstücken oder als Ganzes memoriert werden solle (T oder G Methode);
2. ob für das Memorieren eine Lippenbewegung von Vorteil sei?

Ob man die Memorierübung unmittelbar ans Lesen schließe oder in besonderen Stunden vornehmen wolle, ist ziemlich gleichgültig, das hängt von der Art und Länge des Stücks und der verfügbaren Zeit ab. In vielen Fällen schwächt es die poetischen Stimmungen keineswegs, sondern erhöht sie eher, wenn nach dem Lesen und Erklären eines Musterstückes gleich mit dem Memorieren begonnen wird; liegt doch den Schülern der Wunsch sehr nahe, das, was sie als schön fühlen, auch auswendig zu lernen. Während des Memorierens kann der Lehrer in vorzüglicher Weise Phantasie und Gefühl noch weiter anregen, sprachliche Schönheiten besonders hervorheben. Zur Pflicht aber sollte er sich machen, das, was die Schüler memorieren sollen, auch selbst auswendig zu lernen und frei vom Buch den Schülern vorzutragen.

Im Rezitieren auswendig gelernter Stücke lassen sich in

der Sekundarschule recht schöne Erfolge erzielen. Dabei kann das Sprechen im Chor mit Vorteil Verwendung finden. Viele Schüler, welche die Schönheit der Dichtung ganz gut fühlen, scheuen sich, ihren Gefühlen Ausdruck zu geben. Sie fürchten, „bei richtiger Betonung ausgelacht zu werden und den Makel der Affektiertheit auf sich zu laden. Da ist nun das Chorsprechen ein vorzügliches Universalmittel. Es reißt diese Mutlosen und Bescheidenen mit und gibt den Schwächeren etwas von dem Schönheitsgefühl, welches die Begabteren leitet.“ (Erni, „Lesefreund“ S. 8.) Man hüte sich aber bei diesen Vortragsübungen vor Ziererei und theatralischer Ausgestaltung. Gesten und Mienenspiel sind zu vermeiden. Der vortragende Schüler stehe in ruhiger, bescheidener Haltung vor der Klasse und wirke einzig durch die Macht der Sprache, und diese sei nicht angelernte Künstelei, sondern der natürliche Ausdruck der Wahrheit. Das Geheimnis des guten Lesens (und also auch des guten Vortrages) ist — nach Wackernagel¹⁾ — die Wahrheit. „Wer wahr liest, liest gut.“ Darum führe man den Schüler zum vollen Verständnis des Memorierten. Man lehre ihn das, was er spricht, sich vorstellen und mitfühlen, so wird er von selber gut sprechen.

Die vierte Aufgabe des Leseunterrichtes besteht in:

G. Belehrungen über die Darstellungsformen.

Der Lehrplan der III. Klasse schreibt unter dem Titel „Lesen“ auch „Belehrungen über die wichtigsten prosaischen und poetischen Darstellungsformen“ vor. Diese „Belehrungen“ könnten wohl ebensogut in die Grammatikstunden gewiesen werden, wenigstens ist auf den Wunsch der Schulkapitel unserem obligatorischen Lehrbuch für deutsche Grammatik ein Abschnitt über Stilistik und Poetik beigegeben.

So machen wir beispielsweise den Schülern klar, was man unter dem schmückenden Beiwort, der Gleichnisrede, der bildlichen Umschreibung, der Namensvertauschung, der Personifikation, der Übertreibung, der Ironie, dem Kontrast, der Steigerung und dergleichen stilistischen Formen versteht. Man erklärt die Arten des Reims, die Versfüße, Verse und Strophen, man gibt ihnen einen Begriff von den verschiedenen Aufsatzgattungen und Dichtungsarten. Die betreffenden Belehrungen dürfen aber nicht leere Definitionen sein, sondern müssen sich

¹⁾ Wackernagel, Dr. K. E. P., *Der Unterricht in der Muttersprache*. Stuttgart, Verlag von S. G. Liesching, 1843. S. 92.

auf lebendige Sprachanschauung gründen, und diese finden wir in der Lektüre. Sind dann die genannten Begriffe im Schüler gebildet, so haben sie wieder eine doppelte Nachwirkung. Sie beeinflussen sein ferner sprachliches Auffassen und Darstellen. In den späteren Lesestunden apperzipiert er die ihm gebotenen Lesestücke mit den neu erworbenen Bewußtseinselementen, er erkennt in den Lesestücken neue Beispiele der ihm bekannten Darstellungsformen. Mehr als früher empfindet er beim Lesen die Schönheit des Rhythmus, des Reims, der bildlichen Ausdrücke usw. Die zweite Wirkung zeigt sich bei den stilistischen Übungen. Der Schüler fängt an, bei dem was er spricht und schreibt, auf den Wohlklang und die künstlerische Wirkung zu achten.

Mit diesen Belehrungen aus der Stilistik und Poetik braucht man nicht zu warten bis in die III. Klasse, sondern man kann den Schülern schon früher für diese Dinge Ohr und Auge öffnen. Es handelt sich dabei indes weniger um ein Einprägen gelehrter Namen, als vielmehr um eine Schulung der Sinne, die Entwicklung der Freude am sprachlichen Wohllaut und Ebenmaß und an der sprachlichen Wirkung. In der II. Klasse kann man mit Erfolg auf Versmaß und Reime aufmerksam machen. Der Schüler hat nach von Arx, S. 60, in diesem Alter eine Freude an den Gesetzen des Kling-Klangs. So vorgebildet, ist er dann in der III. Klasse reif für eine begriffliche und übersichtliche Auffassung der wichtigsten Darstellungsformen. Man braucht nun auf dieser Stufe die Definition, die Bildung des logischen Begriffs nicht mehr für zu schwer zu halten. Sind ja doch in der Geometrie und in andern Fächern schon viele scharfe Definitionen gegeben worden und ist die erste Aufgabe unter den Belehrungen über die Darstellungsformen in unserem Grammatikbuch eine Übung im Definieren.

Als letzte Aufgabe des Leseunterrichtes bezeichnen wir

H. Mitteilungen über einige der bedeutendsten Dichter...

Solche verlangt der Lehrplan ebenfalls nur für die III. Klasse. Man kann aber ganz gut das Interesse für die Literatur und deren Erzeuger schon früher wecken oder doch vorbereiten. Es ist ja etwas sehr natürliches, daß man bei der Behandlung eines Gedichtes den Schülern den Namen des Dichters mitteilt und einprägt. So bekommen die Schüler im Laufe der beiden ersten Jahre schon die Kenntnis einer längeren Reihe von Dichter-

namen. Recht hübsch ist es, wenn man dann und wann auch etwa auf den Geburtstag eines dieser Dichter aufmerksam macht und diesen Tag zu einer kleinen Feier ausgestaltet, die ja gar nicht viel Zeit in Anspruch zu nehmen braucht. Ich habe z. B. selten den 10. November vorübergehen lassen, ohne der Klasse mitzuteilen, daß dies der Geburtstag Schillers sei, und ohne ihr eine kleine Freude dadurch zu machen, daß ich ihr unerwartet eines der packenden Gedichte vorlas. Die Schüler hatten z. B. immer große Freude am „Gang zum Eisenhammer“, den ich ihnen mit ganz wenigen Erklärungen bot. Da und dort läßt sich auch ein Stückchen aus dem Leben eines der Geisteshelden den Schülern zu Gemüte führen, wie es z. B. durch unser Lesebuch so schön mit dem Jugendleben Herders geschieht. Auch über Friedrich Schiller, Gottfried Keller, Konrad Ferdinand Meyer, Heinrich Boßhard, den Dichter des Sempacherliedes, haben wir im neuen Prosabuch biographische Mitteilungen.

Auf diese Weise vorbereitet, sind uns die Schüler in der III. Klasse dankbar für einige zusammenhängende Mitteilungen aus der Literaturgeschichte. In der III. Klasse habe ich schon erfolgreich in alle Hauptperioden der deutschen Dichtkunst blicken lassen, in die Zeit des Minnesangs (Nibelungen, Gudrun) und Meistersanges (Hans Sachs), in die klassische und neue Zeit. Es ist eine hohe Kulturaufgabe, das Volk für seine Literatur zu interessieren. (Um sich nicht zu zersplittern, kann man ganz gut diese Belehrungen in den Dienst des Lesens und des Aufsatzunterrichtes stellen.)

Damit können wir das Gebiet des Lesens als beendigt betrachten und gehen zum II. Hauptgebiet des deutschen Sprachunterrichtes über.

II. Die stilistischen Übungen.

Unter stilistischen Übungen versteht unser Lehrplan nicht nur Übungen in der schriftlichen, sondern auch solche in der mündlichen Darstellung, alle jene Übungen, welche im Schüler die Fähigkeit entwickeln, seine Gedanken mündlich oder schriftlich zum Ausdruck zu bringen. Wir haben diese Übungen schon gestreift, als wir uns fragten, wie die deutsche Sprache im Gesamtunterricht gefördert werden könne. Wir haben dabei besonders auf den Wert der zusammenhängenden mündlichen Zusammenfassung dessen, was in den einzelnen Lektionen gelehrt wird, aufmerksam gemacht.

Um im Deutschunterricht den mündlichen Ausdruck zu fördern, sind folgende Übungen empfehlenswert:

1. Die Anregung der Schüler zur fleißigen Reproduktion auswendig gelernter Gedichte und Prosastücke.
2. Die öftere freie Wiedergabe behandelter Erzählungen.
3. Das freie Referieren über etwas selbst Gelesenes oder selbst Erlebtes.

Für die Reproduktionsübungen habe ich in meiner Schule gewöhnlich folgendes Verfahren eingeschlagen: Von Anfang an erhielten die Schüler die Aufgabe, jede Woche etwas, was sie früher gelernt hatten, so zu wiederholen, daß sie in der nächsten Vortagsstunde zum Hersagen bereit waren, falls die Reihe an sie kam. In großen Klassen reicht natürlich die Zeit nicht, um in einer Stunde oder bei dem dieser Übung gewidmeten Teil einer Stunde alle Schüler an die Reihe kommen zu lassen. Ich hielt aber doch darauf, daß jede Woche etwas Frisches repetiert wurde und erst nach etwa zehn Wochen das gleiche Stück wieder gewählt werden durfte. Unter den Schülern ließ ich ein hektographiertes Schülerverzeichnis zirkulieren, in welches sie notierten, was sie diese Woche repetiert hatten. Dieses Verzeichnis mußte immer in der Lestunde auf dem Lehrertisch liegen, damit ich ohne Zeitverlust in der mir passend scheinenden Reihenfolge rezitieren lassen konnte. Wer nicht an die Reihe kam, war für das nächste Mal doch wieder für ein neues Lesestück eingetragen.

Da die meisten stilistischen Übungen sowohl mündlich als schriftlich ausgeführt werden können, gehe ich gleich zur Gliederung der letztern über. Sie haben den Zweck, entweder einzelne Wörter schreiben oder einzelne Gedanken sprachlich fassen oder längere Gedankenreihen wirksam darstellen zu lehren. Darnach erhalten wir drei Gruppen von Übungen: Orthographische, Grammatisch-stilistische Übungen und Aufsatzübungen.

A. Orthographische Übungen.

Der Lehrplan verlangt die orthographischen Übungen ausdrücklich nur für die erste Klasse. Ob sie in den oberen Klassen noch notwendig seien, wird der Lehrer aus den Aufsatzheften der Schüler erkennen.

Die Orthographie ist in vielen Fällen etwas Konventionelles, sodaß man mit Regeln nicht weit kommt. Das Hauptmittel zur Auffassung und Einübung der Orthographie ist das richtige

Anschauen der richtigen Wortbilder und die fleißige Wiederholung der so erhaltenen Vorstellungen. Damit soll allerdings nicht gesagt sein, daß nicht auch die genaue Auffassung des Wortklanges sorgfältig gepflegt und zur Unterstützung der Orthographie verwendet werden solle. Auch sollen die Regeln, welche das Gedächtnis zu unterstützen imstande sind, wie z. B. diejenigen über das s oder über die Silbentrennung, erst in den Schülern befestigt werden.

Wir können die Orthographieübungen hinsichtlich ihres Zweckes wieder in zwei Untergruppen einteilen:

1. Übungen zur Erlernung der Orthographie.
2. Übungen zur Befestigung und Anwendung des Gelernten.

Dann muß das orthographische Schreiben zur Fertigkeit entwickelt werden.

1. Übungen zur Erlernung der Orthographie.

Das beste Mittel zur Erlernung der Orthographie ist das Schreiben der Wörter an die Wandtafel. Im gesamten Unterricht sollte jedes Wort, das neu auftritt, mit Hilfe der Wandtafel nach seiner Orthographie eingeprägt werden. Dabei zeigt sich oft, wie die Schüler sogar in der III. Klasse flüchtig lesen (z. B. Jbsilanti statt Ypsilanti) oder auch, wie in den Lehrmitteln Widersprüche mit der gewöhnlichen Orthographie zu treffen sind („Skelet“ im Naturkundbuch).

Das gewöhnlichste Verfahren besteht darin, daß der Lehrer das neue Wort anschreibt, lesen läßt, auswischt, von den Schülern genau schreiben läßt, wieder auswischt, noch einmal schreiben läßt usw. Neue Wörter, die man beim Lesen findet, können die Schüler im Buche anschauen und dann an die Wandtafel schreiben.

Es ist für jeden einzelnen Schüler von Wichtigkeit, daß er das neue Wort nicht allein geschrieben oder von andern schreiben sieht, sondern daß er es selbst schreibt. Dabei ist es gut, wenn die ganze Klasse das Wort in ein Übungsheft einträgt, einzelne Schüler nachher gewissermaßen zur öffentlichen Kontrolle das gleiche an die Wandtafel schreiben.

Gerne gebe ich auch vor dem Einschreiben der Aufsätze den Schülern Gelegenheit, Wörter, über deren Schreibweise sie nicht völlig sicher sind, der ganzen Klasse als Anschauungsbeispiele an die Wandtafel zu schreiben. Auf ähnliche

Weise kann man nach der Korrektur die schriftlichen Arbeiten anordnen. Zu empfehlen ist ferner, daß schwierige Wörter den Schülern durch den Lehrer systematisch vorgeführt werden.

2. Übungen zur Befestigung und Anwendung des Gelernten.

Eine treffliche Übung zur Befestigung der Orthographie ist das Niederschreiben auswendig gelernter Musterstücke. Falls das Stück wirklich gut memoriert ist, kann der Schüler seine ganze Kraft auf die Orthographie verwenden.

Ähnliche Bedeutung hat das sogenannte Diktat. Dieses stellt aber an den Schüler zugleich die Forderung, einen gehörten Satz rasch aufzufassen. Beim Diktat sollte man nämlich strenge daran festhalten, daß ein Satz oder Satzteile, deren Länge der Auffassungskraft der Schüler entspricht, nur einmal vorgesprochen werden. Die Diktate können übrigens auch zu einer rein orthographischen Übung gestaltet werden, indem man statt zusammenhängender Sprachstücke einzelne Wörter mit besonderen Schreibschwierigkeiten diktiert. Den Schülern Sammlungen fehlerhaft geschriebener Wörter zur Korrektur vorzulegen, war eine Zeitlang ein ziemlich weit verbreitetes und beliebtes Verfahren; es ist aber nicht zu empfehlen, weil das fehlerhafte Wort sich dem Gedächtnis ebenso leicht einprägt wie das richtige. In neuerer Zeit sind Tabellen hergestellt worden, die fehlerhafte Wörter enthalten oder in denen das Fehlerhafte rot gedruckt ist. Man beabsichtigt wohl, dadurch die Schüler zu veranlassen, die Wörter sich richtig vorzustellen und sie in der Begründung der Rechtschreibung zu üben. (Wenn sich das Wortbild mit dem Fehler wirklich einprägt, so erscheint immer der Fehler, weil mit anderer Farbe behaftet, als etwas Ungehöriges, Auffälliges.)

B. Grammatisch-stilistische Übungen.

Die grammatisch-stilistischen Übungen fördern den Schüler in der Fähigkeit, einzelne Gedanken sprachlich auszudrücken. Insbesondere haben sie den Zweck,

1. den Wortschatz systematisch zu bereichern,
2. bestimmte Sprachformen einzuüben,
3. Gewandtheit im Ausdrucke einzelner Gedanken zu entwickeln,
4. die Schüler an richtige Interpunktionszeichen zu gewöhnen.

1. Die systematische Bereicherung des Wortschatzes.

Eine systematische Bereicherung des Wortschatzes durch den Deutschunterricht ist sehr zu empfehlen. Wenn auch durch den realistischen Unterricht sowie durch das Lesen und die Aufsatzübungen eine Menge von Wörtern dem Gedächtnis eingeprägt wird, zeigt doch der auf diese Weise sich bildende Wortschatz viele Lücken, indem viele wichtige Wörter in keinem der behandelten Lesestücke und auch im übrigen Unterricht gar nie zur Anwendung gekommen sind. Die wichtigsten Fremdwörter sollten wir trotz aller Hochachtung vor den Reinigungsbestrebungen unsren Schülern beibringen.

Jeder Lehrer wird imstande sein, Übungen zur Bereicherung des Wortschatzes zusammenzustellen, zum Beispiel Wortfamilien bilden zu lassen:

Sprechen: Besprechen, zusprechen, absprechen, vorsprechen, versprechen, aussprechen, sprechbar, unaussprechlich usw. Der Sprecher, der Fürsprecher, die Besprechung, der Spruch, der Widerspruch, der Ausspruch, der Kernspruch usw.

Oder er kann Fragen beantworten lassen wie die folgenden: Wie sagt man statt kleiner machen? größer machen? besser machen? Oder: Wie ist eine Handlung, die Schande bringt? Antwort: Schändlich. Wie wird der Mensch genannt, der oft zu zanken pflegt? Antwort: Zänkisch.

Hieher gehört auch die Darstellung eines Lesestückes mit anderen Ausdrücken (Synonymen).

2. Die Einübung bestimmter Sprachformen.

Der Einübung bestimmter Sprachformen dienen viele Arten der Umbildungen von Musterstücken, die man oft unter die Aufsatzübungen einreihet, zum Beispiel: Darstellung eines Lesestückes mit verändertem Personalverhältnis; mit verändertem Zahlverhältnis; mit verändertem Geschlechtsverhältnis; mit veränderten Zeitformen; mit verschiedenen Aussageweisen.

Man kann auch bei irgend einem Lesestücke einzelne kürzere Sätze, in denen Sprechwendungen vorkommen, die man der Einübung wert erachtet, auswählen und diese einzeln in einer bestimmten Person in allen Formen der Konjugation sprechen oder schreiben lassen. Überhaupt ist das fleißige Konjugieren ganzer Sätze sehr zu empfehlen.

3. Die Entwicklung der Gewandtheit im Ausdruck einzelner Gedanken.

Um die Gewandtheit im Ausdrucke einzelner Gedanken zu entwickeln, ist vor allem rätlich, viele Sätze, zum Beispiel die Sätze von Lesestücken oder von Schüleraufsätzen auf recht verschiedene Arten ausdrücken zu lassen. Man läßt Sätze erweitern oder verkürzen, man läßt Satzverbindungen und Satzgefüge in einfache Sätze verwandeln und umgekehrt. Man läßt die Satzglieder umstellen, man verwandelt Urteilssätze in Ausruf-, Frage-, Wunsch- und Befehlssätze, man läßt schmückende Adjektive beifügen u. s. w. Mit diesen Übungen im Satzbau sind untrennbar verbunden

4. Die Interpunktionsübungen.

Diese werden natürlich am sichersten in Verbindung mit einer systematischen Satzlehre geboten. Man kann sie aber auch — dem systematischen Grammatikunterricht vorausseilend — mehr aus dem Gefühle nach der Methode der bloßen Imitation vermitteln.

Wer für solche grammatisch-stilistische Übungen Hülfsmittel sucht, findet deren viele. Ich erwähne nur einige schweizerische Arbeiten, zum Beispiel

Caminada J. M., Aufgaben zur Übung im mündlichen und schriftlichen Sprachausdruck, III. Auflage, Zürich, F. Schultheß, 1878;
Rüegg Karl, Aufgabensammlung für grammatisch-stilistische Übungen, Zürich, Schultheß, 1903;
Rüegg Karl, Deutsche Aufsätze für Sekundar- und Mittelschulen, Zürich, F. Schultheß, 1892;
Müllener C., Praktische Übungsschule, Bern, Huber & Co., 1885;
Flury P., Übungen zur Orthographie, Interpunktions-, Wort- und Satzlehre. 8. Auflage, St. Gallen, Fehrsche Buchhandlung, 1905.
O. v. Greyerz, Deutsche Sprachschule für Berner, Bern, A. Francke, 1904.

C. Aufsatzübungen.

Die Aufsatzübungen entwickeln die Fähigkeit, Gedankenreihen richtig auszudrücken. Ich vergleiche mit den Schülern das Aufsatzmachen mit dem Spielen am Baukasten. Die einzelnen Gedanken, wie sie die grammatisch-stilistischen Übungen zum Ausdrucke bringen, fassen wir als Bausteine auf. Jeder einzelne muß für sich ein bestimmtes schönes Aussehen haben. Dann aber besteht die Arbeit hauptsächlich darin, die Steine zum schönen Ganzen zusammenzufügen. Dazu ist ein sorgfältiges Abwägen nötig, wohin jeder Stein am besten passen

möge. Die Schüler verstehen dieses Bild leicht und haben Freude daran.

Bei der praktischen Durchführung des Aufsatzunterrichtes zeigt sich allerdings, daß bei vielen Aufsatzarten die Bausteine nicht fertig behauen und verziert vorliegen, wie in einem Baukasten. Im Gegenteil sind die Bausteine öfters erst als Rohmaterial herbei zu schaffen. Dann ist es fraglich, an welcher Stelle des Arbeitsprogrammes das Behauen, das Formen der Steine stattfinden soll. Dies kann geschehen, bevor der Aufbau beginnt, sodaß der Architekt das ganze verfügbare Material behauen und geformt überblicken kann, bevor er das erste Stockwerk beginnt.

Der Bau kann aber auch so durchgeführt werden, daß man nach der Sammlung des Rohmaterials dieses nach einem vorläufigen Plane für die verschiedenen Stockwerke verteilt und die Bearbeitung des Materials, das Formen der einzelnen Stücke, erst während des Baues vornimmt. Auch können beide Verfahren gemischt angewendet werden.

Die Aufsatzübungen gelten allgemein als einer der wichtigsten Zweige des Unterrichtes. „Die Aufsatzbücher sind das Gesicht der Schule.“ Allerdings muß gleich beigefügt werden, daß dieses Gesicht auch eine falsche Maske sein kann. Man muß nicht nur darauf achten, wie die fertigen Aufsätze aussehen, sondern auch, wie sie entstanden sind.

Von den Aufsatzübungen der Sekundarschule behaupten viele Methodiker, daß sie sich einzig auf die Reproduktion beschränken sollen. So viel ist wahr, daß eigene Erfahrung und eigenes Räsonnement im Alter, das unsere Sekundarschüler haben, noch selten sind. Dagegen sollte mehr, als es geschieht, in der Sekundarschule darnach gestrebt werden, daß die Schüler in der Darstellung ihnen bekannter Gedankenkreise möglichst selbstständig werden. In diesem Sinne fordert unser zürcherischer Lehrplan von der II. Klasse Aufsatzübungen mit gesteigerten Anforderungen an die Selbstständigkeit der Schüler und von der III. Klasse Übungen bis zur selbständigen Bearbeitung von Stoffen aus dem Erfahrungskreise der Schüler.

Auf unserer Schulstufe kommen zwei Hauptgruppen von Aufsatzübungen vor:

1. Die Wiedergabe und Umformung von Musterstücken.
2. Freie Bearbeitung von Stoffen aus den Unterrichtsfächern und aus dem übrigen Erfahrungskreise der Schüler.

Darin sind als besondere Formen eingeschlossen die Geschäftsaufsätze und Briefe.

1. Die Wiedergabe und Umformung von Musterstücken.

a) Die freie Wiedergabe. Die Wiedergabe von Musterstücken ist anfänglich fast nichts anderes als das Niederschreiben von etwas auswendig Gelerntem. Sollen die Arbeiten nicht gar kläglich ausfallen, so muß anfänglich vor dem Schreiben Satz um Satz vor- und nachgesprochen und das Ganze mehrmals wiederholt werden. Statt die Schüler das Musterstück durch das Ohr auffassen zu lassen, kann man es ihnen einige Male zum Lesen geben und nachher die Niederschrift verlangen. (Von ganz bedeutenden Schriftstellern wird erzählt, daß sie auf diese Weise zu ihrer Sprachgewandtheit gelangt sind.)

Als Stoffe sollten in der I. Klasse Erzählungen und Beschreibungen ziemlich regelmäßig abwechseln. In der II. Klasse können auch leichtere Schilderungen, Vergleichungen usw., und in der III. Klasse leichtere Abhandlungen hinzukommen.

Anfänglich werden wir es nicht tadeln, wenn die Wiedergabe der Musterstücke fast wörtlich ist. Wir werden die Aufmerksamkeit, womit der Schüler nicht nur den Inhalt, sondern auch die Form erfaßt hat, anerkennen. Nur machen wir ihn darauf aufmerksam, daß sich die gleichen Gedanken auch mit anderen Worten wiedergeben lassen. Dann wird sich der Schüler nach und nach von selbst von dem freiwillig übernommenen Zwang losreißen und an Stelle der wörtlichen eine freiere Wiedergabe des Inhaltes wagen.

Bemerkenswert ist das Verfahren, das uns Kleinschmidt¹⁾ schildert, um eine Schulklasse dahin zu bringen, daß bei der Wiedergabe eines Musterstückes nicht alle Schüler sozusagen die gleiche Arbeit liefern. Man läßt jeden einzelnen Satz des Musterstückes durch die Klasse recht mannigfach umformen, das eine Mal ganz einfach, das andere Mal ausführlicher ausdrücken. Dann überläßt man den Schülern die Auswahl der Form. Nun macht der eine Schüler alle Sätze einfach, ein anderer alle Sätze ausführlicher, ein dritter die einen Sätze einfacher, die andern ausführlicher usw. Auf diese Weise entstehen über den gleichen Inhalt verschieden geformte Varianten.

¹⁾ Kleinschmidt, A., Deutsche Stilübungen. Leipzig, Friedr. Brandstetter, 1886.

Bei der freien Wiedergabe läßt sich auch vorteilhaft die Übung der schriftlichen und mündlichen Darstellung verbinden. Das habe ich längere Zeit in folgender Weise durchgeführt: Auf eine bestimmte Zeit erhielten die Schüler den Auftrag, irgend ein kleines Prosastück, dessen Auswahl ich ihnen völlig frei ließ, der Klasse vorzutragen. Die Klasse hatte genau zuzuhören und durfte nach vollendetem Vortrag auch Fragen stellen oder sonstwie die Diskussion benutzen. Nachher mußte jeder Schüler von dem Gehörten etwas in sein Heft als Stundendarbeit einschreiben.

b) Die Wiedergabe mit vorgeschriebener Umformung. Die sog. Umformungen zerfallen zunächst in zwei Hauptarten: Die Umbildung und die Nachbildung.

Die Umbildung besteht darin, daß man zum gegebenen Inhalt eine neue Form, die Nachbildung darin, daß man zur gegebenen Form einen neuen Inhalt sucht. Der Lehrplan der I. Klasse spricht von beiden Arten („Umbildung und Nachbildung von Lesestücken“).

Ich empfehle für die Sekundarschule folgende vier Hauptformen der Umbildung:

Darstellung von einem veränderten Standpunkte aus.

Erweiterungen.

Verkürzungen.

Disposition.

Bei den Darstellungen von einem veränderten Standpunkte aus versetzt sich der Schüler im Geiste in die Lage einer der Personen, die bei dem durch das Musterstück dargestellten Vorgang irgendwie beteiligt sind und sucht nun die Darstellung so zu geben, wie diese Person es tun würde. Wollen wir z. B. an die Behandlung des Gedichtes „Das Grab im Busento“ eine Aufsatzübung anschließen, so fragen wir uns etwa, wie ein treuer alter Gote eine Anrede an seine Kriegsgenossen hält, um ihnen des Helden Bestattung im Flusse vorzuschlagen. Kehr nennt solche Übungen „das Lesen in der Seele eines andern.“ Man muß suchen, die Schüler anzuregen, sich in die Situation der gegebenen Erzählung hinein zu versetzen, sich in die Rolle eines der Beteiligten hinein zu denken. Die Anregung zu diesem sich Hineindenken muß der Hauptinhalt der Vorbesprechung sein. Es ist dazu sowohl Phantasie als auch Verstandesarbeit nötig. Nicht selten muß man sich dabei Verschiedenes hinzudenken, so daß die Darstellung

vom veränderten Standpunkte aus schon den Anfang der Erweiterung bildet.

Das Grab im Busento.

Vor dem Lager der Goten am Ufer des Busento liegt auf einer Bahre ihr toter König Alarich. Trauernd stehen seine Krieger um ihn und manchem rauhen Manne rinnt eine Zähre übers Antlitz. Ein ehrwürdiger Feldherr mit wallendem Silberhaar tritt vor das versammelte Heer und spricht also zu demselben:

Tapfere Goten!

Hier liegt euer Führer, euer Freund, euer Stolz! Noch umrahmen goldene Locken sein jugendliches Angesicht; in der Blüte der Jahre hat ihn der Tod uns entrissen. Geschlossen sind die leuchtenden Augen; der Mund, der euch mit feuriger Rede begeisterte, ist auf ewig verstummt. Klagend scharen wir uns um den toten Leib und wir beweinen den besten aller Goten.

Bald wird die Stunde kommen, da wir den Leichnam in der Erde Schoß versenken müssen. Doch wo ist die Gruft, des herrlichen Helden würdig? Wohl könnten wir ihn alter Vätersitte getreu bestatten; aber wir müssen ihn vor der Römer Habgier beschützen. Denn Schmach und Schande, wenn schnöde Feinde das Grab des Gotenfürsten entheiligen würden! Tapfere Krieger, wir wollen es bewahren!

Dort rauschen die Wellen des Busento, dort, unter den wogenden Fluten, in jener kühlen Erde soll unser Held ruhen. Wohlan, wir wollen dem Fluß ein neues Bette graben! Im alten aber läßt uns die Ruhestätte Alarichs bereiten! Alsdann versenken wir ihn in funkelnder Rüstung, auf seinem Schlachtröß, das Schwert in der erstarrten Rechten. Wir wölben den Hügel über dem teuren Leichnam; unsere Kinder mögen Seerosen pflanzen, auf daß sie emporblühen aus des Geliebten Grab. Wie werden die Wogen, in ihr altes Bett geleitet, brausend und schäumend das Heldengrab bedecken! Treue Wächter werden sie sein und Keinem die heilige Stätte verraten.

Auf denn, tapfere Männer! Nehmt die Werkzeuge zur Hand! Beginnt, die Wägsten und Besten voran, die erhabene Arbeit!

I. Kl. 1895/1896.

Das Licht der treuen Schwester.

Gröde, den 25. Juli 1847.

Lieber Carsten!

Der Grund meines heutigen Schreibens ist ein Vorfall auf unserer Insel, der aller Herzen tief erschüttert hat. Denke Dir, gestern ist die alte gute Elke für immer entschlafen.

Du weißt, daß ich von meiner Stube aus das Licht in ihrer Wohnung gut sehen konnte. Als ich nun gestern Abend wie gewöhnlich zu ihr hinüberblickte, war es dunkel im Nachbarhäuschen. Sofort dachte ich an die Heimkehr des Bruders. Voll Freude rief ich Klaus, Peter, Sven und einige andere und forderte sie auf, mitzukommen. Wir eilten dem Deiche entlang nach Elkes Haus. Keuchend pochten wir an die verschlossene Haustüre; aber alles Klopfen nützte nichts. Es wurde

uns rauhen Männern ganz unheimlich zu Mute. Da fanden wir das Küchenfenster offen, und ich kroch hinein, die andern nach. Wir tappten nach dem Herde, in dem noch glimmende Späne lagen, die einen matten Schein nach der Stubentüre warfen. Während meine Gefährten in der dunkeln Küche nach Feuerzeug suchten, trat ich leise durch die niedere Türe und kam am altbekannten Kachelofen vorbei in die Stube. Im milden Schein des Mondes erblickte ich Elke am Fenster. Ich trat näher und sah ein Bild, das ich mein Leben lang nicht vergessen werde. Da saß Elke, das Antlitz auf die See hinausgerichtet; aber — tot. Beim Anblick der Verschiedenen stiegen all die lieben Erinnerungen an die glückliche Jugend, die wir mit Elke verlebt haben, in mir auf, und die Tränen traten mir in die alten Augen. Die Freunde waren unterdessen auch eingetreten und auch sie wurden sehr bewegt. Ihrem Versprechen ist Elke treu geblieben, denn noch an ihrem letzten Abend hat sie in warmer Schwesterliebe ein Licht ans Fenster gestellt.

Drum wollen wir auch sie nicht vergessen, und ich lade Dich freundlich ein, am Begräbnis der ehrwürdigen Toten teilzunehmen. Es wird am nächsten Dienstag den 27. Juli, nachmittags 2 Uhr, stattfinden.

Es grüßt Dich in alter Liebe Dein Bruder

Henrik Fehrsen.

I. Kl. 1905/1906.

Die Erweiterungen setzen eine lebhafte Selbsttätigkeit des Schülers voraus, sie regen die Phantasie an. Kehr nennt diese Übungen „Das Lesen zwischen den Zeilen“ und Fr. Otto sagt darüber; „Ein Schüler liest zwischen den Zeilen, wenn der Inhalt der Lesestücke gedankenweckend auf ihn wirkt.“ Sehr schwer ist es nicht, die Schüler zum Lesen zwischen den Zeilen zu bringen. Man muß sie anhalten, sich das, was sie lesen, lebendig vorzustellen, über die Beweggründe und Folgen nachzudenken, sich die näheren Umstände phantasievoll auszumalen. Nur verfalle man dabei nicht etwa in den Fehler, eine ungesunde Phantasterei zu pflegen. Sehr oft wird die Darstellung von einem veränderten Standpunkte aus zugleich eine Erweiterung sein; (vergleiche „Das brave Mütterchen“).

Das brave Mütterchen.

Rede des Bürgermeisters von Husum in der Gemeinderatssitzung.

Werte Freunde!

Der Zweck unserer heutigen Sitzung wird Ihnen bekannt sein. Wir wollen beraten, wie wir der Retterin unserer Stadt, Frau Mariken Bütow, am besten danken können. Sie, die all ihr Hab und Gut geopfert hat, um Hunderte von Menschen vom sichern Tode zu erretten, verdient wahrlich eine Anerkennung. Meine Meinung ist diese: Wir wollen die alte Frau in einem Asyl versorgen, wenn auch unsere Kasse dadurch etwas leerer wird.

Ich weiß zwar wohl, die Ansichten der Bürgerschaft sind sehr verschieden. Einige werden sagen: „Hätte denn die Frau nicht rufen oder durch sonst ein Zeichen die Aufmerksamkeit der Eisläufer auf sich lenken können?“ Andere meinen vielleicht, sie hätte an den Strand gehen und die Leute belehren sollen über den Stand der Dinge. Die Dritten denken, sie hätten es dann schon gesehen, wenn der Sturmwind gekommen wäre: die Zeit zum Fliehen hätte schon noch gereicht. Aber alle diese Einwände beweisen nichts.

Ich weiß, die Frau hat gerufen, aber wir haben sie nicht gehört; sie hat gewinkt, aber niemand hat sie gesehen. Und wie hätte sie, die gichtgeplagte, ja nach der Aussage des Arztes schwerkranke Frau den weiten Weg bis ans Eisfeld zurücklegen können? Es war höchste Zeit, und so blieb ihr nichts anderes, als das, was sie getan hat!

Und, meine Herren, haben Sie schon darüber nachgedacht, wie es gekommen wäre, wenn Frau Bütow die große Tat nicht ausgeführt hätte? Welch ein Elend wäre über die glückliche Stadt gekommen! Alles wäre in den eisigen Fluten umgekommen! Wer hätte auch daran gedacht, daß gestern in einer solch' prächtigen Nacht, eine Springflut hereinbrechen werde? Aber unsere Helden hat das vorausgesehen. Das kleine Wölklein am Horizonte, so unbedeutend es war, sagte ihr genug. Nach ihrer Berechnung mußte in einer kleinen Stunde der Sturm losbrechen. Sie wußte aus Erfahrung, was dann geschehen werde. Bald hätten statt dem fröhlichen Lachen der Jugend die Hilferufe von Ertrinkenden die kalte Luft durchschnitten. Niemand hätte sich retten können und in wenigen Minuten wäre die letzte Spur des Festes verschwunden gewesen. Das alles sah die gute Mariken vor Augen. Immer näher rückte die Zeit. Doch wo die Not am größten, ist Gott am nächsten. Als alle Mittel nichts nützten, kam der geängstigten Frau der gute Gedanke, die Sorglosen durch ein Feuerzeichen zu mahnen. Aber wie sollte sie das anstellen? Holz zu einem großen Feuer hatte sie nicht zur Verfügung. Da, ohne an sich selbst zu denken, kroch sie aus dem Bette, mit unsäglichen Schmerzen kam sie zum Ofen, nahm einen Brand und warf ihn ins Stroh ihres Bettess. Dann schleppte sie sich fort, bis sie, etwa zwanzig Meter von ihrem Häuschen entfernt, ohnmächtig zusammenbrach. Meine Leute fanden sie in diesem Zustande und brachten sie in mein Haus, wo sie sich jetzt noch befindet.

Nach dieser Überlegung werden wir wohl alle einig sein. Mein Vorschlag betreffend die Versorgung unserer ehrwürdigen Mutter ist: Sie soll im Bürgerasyl unserer Stadt liebevolle Aufnahme und sorgfältige Pflege finden! Die Kosten belaufen sich auf 12—1500 Mark. Ich hoffe, Sie werden den Fall untersuchen und gebe Ihnen meinen Antrag zur Diskussion.

I. Kl. 1905/1906.

Gewöhnlich wird man nicht ein ganzes Musterstück erweitern, sondern nur einzelne Partien, die der Phantasie besondern Spielraum bieten, zur weitern Ausführung heraus greifen.

1905 wählten meine Schüler in der I. Klasse im Anschlusse an die Behandlung des Gedichtes „Klein Roland“ selber folgende Aufsatthemata:

Milons Abschied. Milons Tod. Auf hoher See. Bange Erwartung. Vergebliches Harren. — In der Felsenhöhle. In der Felsenkluft. Jugenderinnerungen. — Vor der Höhle. Im Walde. Jugendspiele im Walde. Am Waldrand. Ein Schutzenengel. Ritterliche Dienste. — Der Bettelknabe. Der kleine Bettler. Ein vornehmer Bettler. Ein vornehmer Bettelknabe. Ein lustiger Bettelbube. Ein Gang in die Stadt. Keckheit. — Der Wettkämpfer. Der Wettkampf. Kampf. Zweikampf. Ringkampf. Ein Turnier.

In ähnlicher Weise stellte eine II. Klasse folgende Themata zusammen :

*a) Nach der Behandlung des Lesestückes „Überzeugungs-
treue und Vaterlandsliebe“.*

Ursache des Auszuges der Locerner. Abschied von Locarno. Abschied Ludwigs von Franz. Aufnahme in Roveredo. Aufenthalt in Roveredo (aus dem Tagebuch Orellis). Brief einer in Roveredo zurückgebliebenen Familie. Zug durch die Via Mala. Tagebuch über den Zug durch die Via Mala. Ein Abschied in Graubünden. Abschied von den in Graubünden Zurückgebliebenen. Von Thusis zum Walensee. Einquartierung im Bauernhause zu Sargans. Ankunft in Zürich. Brief über die Aufnahme in Zürich. Brief über die Aufnahme in einem Bauernhause am Hange des Zürichberges. Orellis erste Nacht in Zürich. Brief Orellis über sein Schicksal in Zürich. Brief von Franz über die Verhältnisse in Locarno. Ludwig Orellis Ende. Ein Brief über Orellis Tod. Schicksal der heimischen Erde.

b) Nach der Behandlung des Gedichtes „Des Sängers Fluch“.

Die Gärten. Die Gärten der Königin. Das Schloß und die Umgebung. Das Burgtor. Der Turm des Schlosses. Die Ruinen des Schlosses. — Die beiden Sänger. Der König. Das Königspaar. Das Pferd des Sängers. Des Sängers Harfe. Gespräch der beiden Sänger. Der Zug der beiden Sänger ins Schloß. Die Zerstörung des Schlosses. — Eine Morgenstunde des Königs. Eine Stunde aus dem Leben des Königs. Ein Blutgericht des Königs. Der Gesang. Die Wirkung des Gesanges auf die Königin. Wirkung des Gesanges auf den König. Wirkung des Gesanges auf das Königspaar. Der Mord. Das Zerschellen der Harfe.

Die Verkürzungen sind eine sehr gesunde Verstandesübung. Am leichtesten gelangt man zu ordentlichen Verkürzungen, wenn man zuerst sucht, den Kern des Musterstückes ganz kurz, zum Beispiel in einem oder einigen wenigen Sätzen auszudrücken. An diesen Kern sucht man nach und nach die wichtigsten Gedanken passend anzureihen. Auf diese Weise kann man Verkürzungen in vorgescribenem Umfang bekommen.

Die Dispositionssübungen verdienen durch alle Klassen hindurch sorgfältige Pflege. Es gibt Sekundarschulen, in denen ein besonderes Heft für die Dispositionssübungen geführt wird.

Wie man Nachbildung ausführen lässt, mag aus folgendem Beispiele hervorgehen, das wir bei Kehr finden. Mit den Kindern wird die bekannte Schmidt'sche Erzählung „Das

gute Alter“ behandelt: Ein Bauer mit schneeweissen Haaren scherzt mit den Schnittern und zeigt ihnen, daß er noch mähen kann, wie ein rüstiger Jüngling. Dann erklärt er ihnen, daß er ein so gutes Alter habe, weil er von Jugend auf gottesfürchtig, mäßig und friedlich gelebt habe. Die Schüler haben nun eine ähnliche Geschichte von einem Schäfer mit schneeweissen Haaren oder von einem ehrwürdigen Geistlichen, Lehrer usw. zu schreiben.

Beschreibungen lassen sich nachbilden, indem man ihre Disposition heraussucht und nach ihr ein ähnliches Objekt schildert. Wenn wir zum Beispiel eine schöne Beschreibung der Linde gelesen haben, können wir den Gedankengang, die Disposition, suchen und nachher nach dieser Disposition einen andern Baum, zum Beispiel eine Eiche, beschreiben.

Hier könnten wir vielleicht am besten die Geschäftsbriebe und Geschäftsaufsätze einreihen. Bei diesen handelt es sich auch immer um ein Festhalten an einer bestimmten äußeren Form und um die Anpassung immer neuer Inhalte an die Form. Man wird also dem Schüler die zu merkende Form zunächst durch eine fast wörtliche Wiederholung des Musterstückes einprägen, nachher aber ähnliche Stoffe in die entsprechende Form bringen lassen.

2. Freie Bearbeitung bekannter Stoffe.

Neben der Wiedergabe und Umformung von Musterstücken muß möglichst früh, jedenfalls vom Beginn der II. Klasse an die freie Bearbeitung bekannter Stoffe fleißig geübt werden. Diese Stoffe können entweder den Schulfächern oder dem übrigen Erfahrungsgebiete des Schülers entnommen werden.

a) Stoffe aus den Schulfächern. Es ist zu empfehlen, dann und wann aus allen Schulfächern, sogar aus der Mathematik einen Aufsatz machen zu lassen, damit der Schüler gewöhnt werde, sich über recht verschiedenartige Gedankenkreise zusammenhängend auszudrücken. Allerdings werden solche Aufsatzübungen sich von der freien Wiedergabe von Musterstücken nicht stark unterscheiden, weil ja der Schüler durch den Sachunterricht die meisten Gedanken in bestimmter sprachlicher Fassung erhält und an dieser Fassung, die im wesentlichen die Arbeit des Lehrers ist, nicht mehr viel abändern wird. Auch die Anordnung der Gedanken ist entweder die Arbeit des Lehrers oder gemeinsame Klassenarbeit, so daß der einzelne Schüler beim Niederschreiben des Aufsatzes kaum mehr zu tun hat,

als wiederzugeben, was er gehört und beinahe auswendig gelernt hat. Immerhin haben solche Übungen das Besondere, daß das wiederzugebende Musterstück vor den Augen der Schüler und unter ihrer Mithilfe geschaffen wird.

Ich habe seit einiger Zeit angefangen, auch die Stoffe aus den realistischen Fächern, zunächst aus Geschichte und Geographie, im Aufsatzunterricht so zu verwerten, daß die Schüler bei der Wiedergabe ihre Individualität geltend machen können. So habe ich beispielsweise im Jahre 1905 mit der I. Klasse den Rhein ziemlich gründlich behandelt, nachher habe ich den Schülern das AufsatztHEMA nahegelegt: „Eine Rheinreise, die ich einmal machen wollte“. Ebenso versuchte sich 1904 die II. Klasse an dem Aufsatz: „Ein Brief aus der Zeit der Reformation“ und stellte folgende Themata auf:

Luther aus dem Kloster. Luther während seiner Studienzeit an seine Eltern. Luther als fahrender Schüler von Eisenach aus. Luther aus Wittenberg an seinen Vater. Luther von der Wartburg aus an seine Mutter. Luther von der Wartburg aus an Melanchthon. — Zwingli von Wildhaus an seinen Oheim in Weesen. Zwingli von Glarus aus an seine Eltern. Zwingli von Glarus aus an seine Mutter. Zwingli aus dem Pavierfeldzug. Zwingli von Zürich aus an seine Eltern. Zwingli von Zürich aus an Hutten. Zwingli an Berchtold Haller in Bern. — Hutten von Mainz aus an seine Mutter. Hutten von Fulda aus an seinen Freund Sicking. Hutten von der Ebernburg an seine Mutter. Hutten von Kreuznach aus an Zwingli. Hutten von der Ufenau aus an Zwingli. Hutten von der Ufenau aus an seine Mutter.

Ein Briefwechsel aus der Zeit der Reformation. (Selbst erdichtet.)

Luther an seine Eltern.

Erfurt, den 11. März 1505.

Meine lieben Eltern!

Ich möchte Euch hiemit von dem plötzlichen Tode meines lieben Freundes Alexis unterrichten. Er wurde auf einem abendlichen Spaziergang von einem Blitzstrahl sofort getötet. Sein so unerwartetes Ende hat mich sehr erschüttert. Er war einer meiner liebsten Freunde und seine Gespräche hatten mich immer sehr erbaut. Auch fühlte ich mich oft durch seinen unermüdlichen Lerneifer zu fleißigem Studium angezogen. Wie Ihr bereits wißt, bin ich längere Zeit sehr krank gewesen. Jetzt geht es mir wieder ganz gut, so daß ich meine Studien wieder aufnehmen kann. Während meiner Krankheit hatte ich Muße genug, über mich selbst wieder einmal recht ernstlich nachzudenken. Nach solchen Stunden bin ich dann immer von Gewissensängsten geplagt worden, die mir auch jetzt noch Tag und Nacht keine Ruhe lassen. Da habe ich denn beschlossen, in das hiesige Augustinerkloster einzutreten. Dort werde ich hoffentlich wieder von meinen Seelenängsten befreit werden. Mein Vorsatz ist durch den Tod meines Freundes sehr bestärkt worden. Meinen Studien gedenke ich dort mit verdoppeltem

Fleiße obzuliegen. Wenn Ihr auch anfänglich ob meinem Entschlusse erschrecken werdet, so hoffe ich doch, daß Ihr ihn billiget.

In der Hoffnung, daß Ihr mir bald Antwort zukommen lassen werdet, verbleibe ich Euer dankbarer Sohn

Martin.

Luthers Mutter an ihren Sohn.

Mansfeld, den 15. März 1505.

Mein lieber Martin!

Eben haben wir Deinen Brief erhalten, und wie Du Dir leicht denken kannst, sind wir alle sehr erschrocken über Deinen Plan. Der Vater will ihn durchaus nicht billigen. Er sagte, er habe immer gehofft, daß Du ihm einst in seinem Alter eine Stütze sein werdest, und auch Deine Schwestern harren sehnlichst darauf, daß Du sie einst nach Kräften unterstützen werdest. Selbstverständlich würde das auch mir große Freude bereiten. Und all diese Hoffnungen wolltest Du uns mit einem Schlag vernichten? Hast Du auch wirklich genug überlegt? Weißt Du, wie streng die Klosterordnung ist? Hast Du auch gedacht, wie viel Kummer Du Deinen Eltern bereiten würdest, wenn sie für immer von Dir getrennt sein sollten? Also, lieber Martin, erwäge alles noch recht gut, ehe Du Dich endgültig entscheidest! Auch Dein Vater will Dir nächstens schreiben. Er und auch Deine lieben Schwestern, die mir hier einen recht großen Teil meiner Arbeitslast abnehmen, lassen Dich aufs freundlichste grüßen.

Besonders aber sei recht herzlich gegrüßt von Deiner Dich innig liebenden

Mutter.

II. Kl. 1904/1905.

b) Stoffe aus dem täglichen Leben. Auch bei den Stoffen, die dem täglichen Leben entnommen werden, können die Aufsatzübungen zunächst so betrieben werden, daß der Lehrer sich bei der Schaffung des Aufsatzes stark mitbeteiligt. Man kann die Schüler aber auch zu selbständiger Tätigkeit anspornen. Als einer der Ersten, der in unserem Lande für die selbständigen Schüleraufsätze eingetreten ist, verdient J. A. Oberholzer Erwähnung. Sein Büchlein „Deutsche Stilübungen aus dem Erfahrungs- und Anschauungskreise der Jugend“, ist im Jahre 1894 bei Fehr in St. Gallen erschienen. Wenn auch die darin enthaltene Sprache nicht immer mustergültig ist, so bietet es inhaltlich eine Menge wichtiger Anregungen. Ein Veteran des Sekundarschulunterrichtes hat darin seine reichen Erfahrungen niedergelegt.

Als besonders geeignete Stoffe dieser Art können wir uns merken: Erzählung eigener Erlebnisse und Erinnerungen. Was für Stoff Oberholzer da im Auge hat, geht aus folgenden Titeln hervor:

Ein Beinbruch. Eine verdiente Züchtigung. Wespenstiche. Ein Fall in den Bach. Die erste Hose. Die erste Eisenbahnfahrt. Der erste Schultag. Der kleine Raucher usw.

Welches kindliche Gehirn sollte durch solche Namen nicht angeregt werden! Gewöhnlich genügt es von Seite des Lehrers, einige solche Muster vorzulesen oder vorzuerzählen und die Schüler aufzufordern, in ähnlicher Weise etwas selbst Erlebtes zu erzählen, um die Schüler zur Tätigkeit zu bringen. Da solche Stoffe in ihrer Veranlassung und in ihrem Verlaufe ganz verschieden sind, so erhält deren Bearbeitung einen individuellen Charakter und führt nach und nach zur Selbständigkeit. Allerdings gibt es Schüler, die nicht gern von sich selbst erzählen. Man kann sie aber sehr leicht dazu veranlassen, ihre Erlebnisse doch freudig zu schriftlichen Darstellungen zu verwerten. Man braucht ihnen einfach zu sagen, daß es auch schöne Aufsätze gibt, wenn man das selbst Erlebte so erzählt, als ob es einem andern passiert wäre. Sie sollen statt von sich selbst von einem Heinrich oder Adolf oder Jakob schreiben, was sie einmal erlebt haben. Gewöhnlich kann man die Schüler dadurch zu einer gewissen dichterischen Wärme anregen. In vermehrtem Maße gilt dies auch von selbsterfundenen Erzählungen, die ethische Wahrheiten illustrieren.

Ein Ausflug auf den Üliberg mit einer II. Klasse am 19. September 1901 regte die Schüler zur Behandlung folgender Thematik an:

Der Weg nach dem Sammelplatz. Der Bellevueplatz. Die neue Quaibrücke. Beobachtungen an der Limmat. Der Alpenquai. Aussicht von der Kirche Enge. Weg nach dem Üliberg. Erinnerungen an das Albisgütli. Irrwege. Die Eiben. Die Manegg. Halt auf der Manegg. Das Brünneli bei der Manegg. Aufstieg zur Fallätsche. Ein kleiner Unfall. Die Fallätsche. Eine erwünschte Begegnung. Der Weg von der Fallätsche nach der Annaburg. Die Annaburg. Das Leiterli. Die Aussicht auf dem Üliberg. Mandolinenkonzert. Das Dubsdenkmal. Der Wald. Eine Räuberbande auf dem Spielplatz Hohenstein. Der Döltschiweg. Du sollst dich nicht lassen gelüsten.

Ebenso ergab eine Rigireise eine ganze Anzahl verschiedener Aufsätze:

Von Zug nach Goldau. Fahrt von Goldau nach Klösterli. Die Bergfahrt auf der Plattform. Die Fahrt im Gepäckwagen. Die Fahrt im Extracoupé. Klösterli und First. Der Znuni auf Rigifirst. Die Rast auf First. Von First nach dem Rotstock. Von Staffel nach Kulm. Auf dem Rigikulm. Aussicht vom Känzeli. Der Abstieg von Rigifirst nach Klösterli. Das Mittagessen im Klösterli. Das fidele Mittagessen. Der Spaziergang in Brunnen. Brunnen. Von Brunnen nach Vitznau. Das Abendessen in Vitznau. Der Kaffee in Vitznau.

Das lustige Abendessen in Vitznau. Beim Kaffee in Vitznau. Der Kaffee in Vitznau. Von Vitznau nach Luzern. Von Luzern nach Zug.

Die Aufforderung zur Schilderung einer „guten Tat“ er-
gab Arbeiten mit folgenden Titeln:

Vom Feuertode errettet. Auch ein Held. Selbstüberwindung. Ein kleiner Samariter. Feindesliebe. Du sollst nicht stehlen. Im letzten Augenblick. Bruderliebe. Hilfe in der Not. Pflichttreue. Schwere Wahl. Aufopferung. Hilfreich. Wirksamer Trost.

Beschreibung aus dem Gebiete des jugendlichen Erfahrungskreises. Um auf dem Gebiete der Beschreibung die Schüler zu einer gewissen Selbständigkeit zu bringen, gehe man von ganz bestimmten Einzeldingen aus. Man verlange nicht die Beschreibung des Hundes, des Rosenstrauches, des Gartens usw., sondern die Beschreibung des schwarzen Pudels unseres Nachbars, des Rosenstockes, der vor dem Fenster des Wohnzimmers steht, des Blumengärtchens hinter unserem Hause. Man zeige dem Schüler an einigen guten Beispielen, daß es sich bei unserer Aufgabe einzig darum handelt, durch den Aufsatz eine klare Vorstellung des beschriebenen Gegenstandes zu erzeugen, damit man ihn von ähnlichen Gegenständen leicht unterscheiden kann. Der Schüler braucht nicht die allgemeinen Merkmale des im Gegenstande verkörperten Begriffes aufzuzählen, sondern er muß das Charakteristische, das Eigentümliche, das Unterscheidende schildern. Von seinem Wohnhause braucht er nicht zu sagen, daß es ein Dach habe und Fenster und Türen, sondern wie die Haustüre aussieht, was man an den Fenstern besonderes findet, wodurch sich das Dach von andern Dächern auszeichnet.

Ferner muß man auch den Schüler lehren, daß er die Merkmale nicht nur aufzählt, daß er nicht nur sagt, sie seien vorhanden, sondern daß er an ihr Vorhandensein weitere Gedanken anknüpft, indem er sagt, warum sie da sind, welchen Zweck sie haben, wie sie entstanden sind und dergleichen.

Macht man ihn ferner noch bekannt mit dem Gesetz der Kontinuität, das ein ruhiges Fortschreiten der Betrachtung, ohne daß Sprünge gemacht werden, fordert, so wird es ihm gelingen, einen bekannten und geschätzten Gegenstand in brauchbarer Weise selbständig zu beschreiben.

So habe ich schon recht hübsche Beschreibungen erhalten unter den Titeln:

Mein alter Regenschirm. Elisens alter Strohhut.¹⁾ Meine Uhr. Mein Taschenmesser. Mein Geraniumstäckchen. Unser Puppentheater. Mein Kätzchen. Meine Angelrute. Mein altes Püppchen. Mein Reiß-

zeug. Unser altes Schaukelpferd. Meine selbstkonstruierte Geige.²⁾ Meine Kaninchen. Unser Küchenkorb. Mein Spezereiladen. Unser Birnbaum. Meine Farbenschachtel. Mein Fußball. Mein altes Bilderbuch. Mein Puppenwagen. Unser Schlafzimmer. Die Aussicht von meinem Dachzimmerchen usw.

¹⁾ Elisens alter Hut.

Elisens alter Hut zeigt deutliche Spuren der Mühsale, die er als Untertan seiner unbarmherzigen Herrin durchgemacht.

Wie Zeit und Schicksal uns Menschenkinder mit Fältchen und Runzeln verschönern, so haben sie auch in dem braunen Florentinerstroh des Hutrandes ihre Merkmale zurückgelassen. Wie wird Elise geschaut haben, als sie den Hutrand an den Haken spießte und dadurch verursachte, daß die Welt um ein Loch reicher wurde. Dieses bekam bald einen Bruder, der ihm bis jetzt treulich zur Seite stand und noch stehen wird. Der dreieckige Ausschnitt an der Kante braucht sich neben seinen Kameraden nicht zu schämen; auch er ist über das Minimum gediehen.

Die Kopfform, der „Gupf“, sieht zwar nicht so leidend aus, wie der Rand, aber immerhin schlimm genug. Warum vergaß die gute Elise ihr Regendach und ließ die Tränen des Himmels auf den „Gupf“ strömen? Davon wird die unregelmäßige Form, zu deren Vervollständigung wohl etwaige unsanfte Griffe ebenfalls das Ihrige beitragen, herrühren.

Was aber den wahrhaft erbarmungswürdigen Eindruck mildert, den man beim Betrachten des invaliden Hutes erhält, ist das Rosenkränzchen. Wie liebevoll schmiegt es sich an die defekte Kopfform, um deren Mängel zu verdecken! Und doch wäre auch es erholungsbedürftig, denn wie verblichen sind die einst rosaroten Blüten und wie zerknittert die grünen Blättchen! Einzig die halboffenen Knospen schauen noch frisch in die Welt hinaus.

Das Innere der Kopfform war einst mit weißem Satin gefüttert. Da derselbe jedoch im Laufe der Zeit einen Teil seiner Frische einbüßte, riß ihn Elise eines schönen Tages heraus. Ebenso erging es dem schwarzen Gummibändchen, das seine Elastizität verloren.

Elise blickt nun verachtungsvoll auf den Hut, den sie in der fünften Klasse triumphierend aufgesetzt. Damals stieß sie auch einen „alten Deckel“ von sich. Wie mancher wird noch das Gleiche erleben müssen!

Die jetzt verschmähte Kopfbedeckung war, als sie zum ersten Mal auf Elisens Haupt prangte, mit schottischen Bändern garniert. Leider ging es dieser Garnitur auch schottisch. Sie fiel mit dem Hut in den Kot. Freilich entfernte man durch Abwaschen die Spuren des Unglücks, aber Elise erklärte, mit verwaschenen Bändern reise sie nicht aus. So kam denn das Rosenkränzchen auf den Hut.

Er hat nun drei Sommer auf dem Kopfe eines Menschenkindes gesessen und hat wohl einige der klugen und törichten Gedanken, die dort herumspazierten, aufgefaßt. So wird er sich hoffentlich zu trösten wissen, wenn sein letztes Stündlein gekommen ist und er den Feuertod erleiden muß.

II. Kl. 1896/97.

²⁾ Meine selbstkonstruierte Geige.

Kommt mir etwa unter dem alten, wertlosen Zeug, das wir mit dem Dialektausdruck „Grümpel“ taxieren, meine alte, selbstkonstruierte

Geige zu Gesicht, so muß ich unwillkürlich lächeln. Dieses Instrument ist ein für mich historisch wertvolles Werk, das mir einer Beschreibung sehr würdig scheint.

Einfach gesagt, besteht die Geige nur aus einem Zigarrenkistchen, einem schmalen Brett und zwei Saiten nebst ein paar Nägeln. Wie ein niederes Zigarrenkistchen aussieht, werde ich wohl nicht lange zu erklären brauchen, denn gewiß in allen Häusern wird es Freunde dieser Kistchen geben, besonders wenn diese noch gefüllt sind.

Ein solches Kistchen ist auch der Leib meines berühmten Werkes. Der festgenagelte Deckel ist mit den F-Löchern versehen und mit einer Ansicht von Manila geziert. An einem Ende ist das 29 cm lange, 3 $\frac{1}{2}$ cm breite Brett befestigt, das die Bedeutung des Griffbrettes hat. Zwei Nägel, die ich im hintersten Teil des Brettes eingeschlagen habe, verdienen zwar den Namen Wirbel nicht, haben aber trotz ihres elenden Aussehens die Bedeutung von solchen. An ihnen sind die beiden Saiten befestigt. Das andere Ende der Saiten ist an der Vorderwand meines Kistchens um einen Nagel gebunden. Auf dem Deckel, unmittelbar vor den beiden F-Löchern, sind die Saiten durch einen hölzernen Steg unterstützt und dadurch straff angespannt. In der linken Seitenwand befinden sich zwei große Risse; doch ist das Instrument von mir immer sehr sorgfältig behandelt worden, sodaß ich trotz allem Suchen keine Lücken mehr aufzählen könnte.

Man wird begreifen, daß ich mit dieser Geige weder großartige „Ouvertüren“ noch sonstige höhere musikalische Stücke zu spielen versuchte; doch lernte ich damit den Fingersatz kennen. Das ist mir später von großem Nutzen gewesen; denn das Geigenspiel is seit jenen Zeiten von mir täglich mit steigendem Vergnügen betrieben worden.

II. Kl. 1901/1902.

Gut ist es, wenn man — wie übrigens bei allen Aufsatzgattungen — erst eine Arbeit mit der ganzen Klasse gemeinsam macht, bevor man zu einzelnen Arbeiten übergeht.

Schicksale und Lebenslauf lebender und lebloser Dinge. Solche Schicksale so darzustellen, als ob die leblosen Dinge sie selbst erzählen würden, ist für den jugendlichen Skribenten zur Abwechslung sehr anziehend: nur muß man sich hüten, seine Phantasie in Gebiete schweifen zu lassen, von denen in ihm keine realen Vorstellungen vorhanden sind. Auch hier hält man sich am besten im Rahmen der reinen Erfahrung. Themata wie die folgenden geben gute Arbeiten: Was eine Schultasche von der Behandlung erzählt, die ihr von ihrem Inhaber zuteil wird. Was meine letzte kolorierte Zeichnung zu erzählen weiß, usw.

c) Aufsätze nach Bildern. Warm empfehlen darf ich, gestützt auf vielfache Versuche, Aufsatzübungen nach Bildern. Durch Bilder kann man im Schüler, ohne ein Wort zu sprechen, eine Fülle von Gedanken und Vorstellungen wecken. Besonders geeignet sind gute Genrebilder, wie sie in besseren illustrierten

Journalen häufig zu finden und deshalb für die Schule ziemlich leicht zu beschaffen sind. Für die erste Übung ist es vorteilhaft, wenn man große Wandbilder zur Verfügung hat, die von der ganzen Klasse deutlich gesehen werden, oder wenn man das gleiche kleine Bild jedem Schüler in die Hand geben kann. Bei dieser Aufsatzgattung sollte man nämlich, bevor man jedem Schüler eine besondere Aufgabe stellt, einige Arbeiten klassenweise ausführen lassen.

Zu diesem Zwecke fordert man die Schüler einfach auf, über das vorliegende Bild irgend etwas auszusagen. Wenn der Lehrer alle Versuche, welche die Schüler in der selbständigen sprachlichen Darstellung machen, ohne allzustrenge Kritik entgegennimmt, so beteiligen sich die Schüler an der Bildung einzelner Sätze mit großem Eifer. Ist der Stoff, den das Bild darstellt, erschöpfend herausgeholt, so lässt man die Klasse eine oder mehrere einfache Dispositionen suchen, nach denen die einzelnen Gedanken geordnet werden können. Hierauf drücken die Schüler das Angeschaute in zusammenhängender Rede aus. Sind zwei oder drei Arbeiten klassenweise durchgeführt, so kann man getrost jedem Schüler ein besonderes Bild zur Bearbeitung geben. Da und dort wird der Lehrer nachhelfen, anregen, aufmuntern, aber in kurzer Zeit arbeiten die Schüler mit anerkennenswerter Selbständigkeit.

d) Abhandlung. Die höchste Stufe der freien Bearbeitung bilden leichte Abhandlungen. Man kann damit schon in der II. Klasse der Sekundarschule beginnen, aber man darf keineschweren Themen auswählen. Zu den Abhandlungen zähle ich die sogenannten Beschreibungen, sobald sie nicht einzelne Gegenstände, Individuen, sondern Gattungsbegriffe betreffen (das Barometer im Allgemeinen, nicht nur unser Barometer); ebenso alle jene Aufsätze, welche angeben, wie ein Stoff oder ein Gegenstand hergestellt und verarbeitet wird; hieher gehören ferner alle jene Aufsätze über Nutzen und Schaden, Zweck und Folge, Vergnügen und Beschwerden irgend eines menschlichen Berufes, sobald sie sich nicht auf einzelne Fälle beziehen, sondern allgemeine Urteile enthalten, und endlich der Nachweis der Wahrheit gewisser Urteile (Unmäßigkeit ist schädlich). Abhandlungen über Sprichwörter können von den Schülern nicht selbständig ausgeführt werden, da den jungen Leuten die nötige Lebenserfahrung mangelt.

Bei allen Aufsatzgattungen ist es vorteilhaft, dann und wann nur die Dispositionen schreiben zu lassen, damit man

das Disponieren bei möglichst allen Stoffen üben kann. Nachdem das Wesen und die Arten der Aufsatzübungen besprochen worden sind, folgen noch einige Winke

3. Zur Durchführung der Aufsatzübungen.

Im Allgemeinen muß bemerkt werden, daß in allen Aufsatzgattungen die Schüler nur allmählich und nur zu einer relativen Selbstständigkeit gebracht werden können. Wie bereits bei mehreren Spezialfällen angedeutet worden ist, sind anfänglich die Aufsätze vor dem Niederschreiben von der ganzen Klasse gemeinsam zu bearbeiten. Erst wenn das Wesen einer Art von Arbeit von allen Schülern erfaßt worden ist, kann man von jedem einzelnen Schüler eine ähnliche mehr oder weniger selbstständige Arbeit verlangen.

Vielleicht bin ich überhaupt in der Anregung zum selbstständigen Arbeiten zu weit gegangen. Goerth¹⁾ glaubt, in Schulen, die sogar noch höher stehen als unsere Sekundarschule, Folgendes beobachtet zu haben: „Die besten Schüler geben auf korrekt gestellte Fragen, selbst wenn sie recht tüchtiges Nachdenken und feines Schließen erfordern, gute Antworten. Auch vermögen sie Vorträge gut zu wiederholen und in verständiger Weise niederzuschreiben. Aber zum selbstständigen Denken fehlt es ihnen an Reife, an Ideen, an Lebenserfahrung, an rechter Beobachtung und der Gewohnheit, die Eindrücke sinnend zu verarbeiten; an genügenden Kenntnissen und namentlich an der Übung, die in der Schule oder durch die Lektüre und den Umgang erlangten Kenntnisse zu vergleichen, abzuwägen, das den Geist bildende Material von dem unnützen Ballast abzusondern und mit ihrem Geiste durch selbstständiges Denken zu assimilieren. Daher muß jedem jungen Mädchen, jedem jungen Manne, Primaner nicht ausgenommen, das Anfertigen von Aufsätzen, zu denen der Stoff nicht genügend gegeben wird, zur wahren Qual werden.“

Man beachte daher folgendes: In allen Volksschulen, Mittelschulen und höheren Töchterschulen sollen die Aufsatzthemen für die Schüler der Oberklassen stets sorgfältig besprochen werden, sodaß die Kinder nur die Aufgabe haben, die so erhaltenen Gedanken zu ordnen und in verständigen, korrekt gebauten Sätzen niederzuschreiben. Die Besprechung soll sich nach einer vorher vom Lehrer entworfenen Disposition richten.

¹⁾ Goerth, Albr., *Die Lehrkunst*. Leipzig, Verlag von Julius Klinkhardt, 1902. S. 123.

Als Übung zum selbständigen Disponieren möge man die Kinder anleiten, die Disposition aus der Besprechung herauszufinden. Nach solcher Besprechung können alle Schüler Gutes leisten. Hervorragenden Talenten ist dabei noch Spielraum gegeben, eigene Gedanken vorzubringen.“

Aber man darf doch wohl die Frage aufwerfen, ob nicht etwa die von Goerth beobachtete Unfähigkeit seiner Schülerinnen, ein selbständiges Aufsätzchen zu schreiben, darin begründet ist, daß man sie nicht dazu angehalten hat? Wann sollen denn die Leute anfangen, ein selbständiges Aufsätzchen, ein selbständiges Briefchen zu schreiben?

Ich meinerseits glaube, man dürfe schon in der Volksschule die Schüler in den stilistischen Arbeiten nach und nach zur Selbständigkeit erziehen. Nur darf man neben den Anregungen zu selbständigen freien Arbeiten nicht versäumen, auch gute Muster nachzuahmen. Dabei soll man in der Sekundarschule besonders auch die Bedürfnisse des praktischen Lebens berücksichtigen. (Geschäftsaufsätze, auf Postpapier, in Quart usw.)

Eine besondere Form der Behandlung ist die Vergleichung. Bei dieser ist es wichtig, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß es zwei Hauptarten der Anordnungen gibt. Die eine besteht darin, daß man nach einer Einleitung, die angibt, welche Dinge mit einander verglichen werden sollen, die Vergleichung von Punkt zu Punkt durchführt. Die andere Art der Vergleichung gibt im ersten Hauptabschnitt die Darstellung des einen Dings, sagt hierauf, daß man mit diesem Ding ein anderes vergleichen könne und bringt im zweiten Hauptabschnitt die Darstellung des zweiten Dings nach der gleichen Disposition, die dem ersten Abschnitt zu Grunde liegt.

So finden wir in den „Materialien zur Aufsatzlehre auf der Oberstufe“ von Johann Heinrich Lutz (Zürich, Friedr. Schultheß 1875. S. 93) die kurze Vergleichung:

„Ein klarer Bach und ein kindliches Herz.“

„Klar und lauter fließt des Baches Wasser durch das schmucke Wiesental dahin. Sanft murmelnd und lustig plaudernd wälzt sich die diamantene Flut von Stelle zu Stelle. Weder Schutt noch Schlamm füllt das Bett, also kann auch keine Trübung des Wassers eintreten. Wohin das Auge schaut, zieren runde, glatte, nette Kiesel den offenen Grund. — Dem klaren Bache gleicht das kindliche Herz. Es äußert sich in Frohsinn und Heiterkeit und weder Lug noch Trug, weder Bosheit noch Tücke wohnt in seinem Innern. Rein und unschuldig lacht es dir entgegen und je mehr du hineinblickst, desto klarer findest du den Grund, desto mehr fühlst du dich zum zarten Kindesherzen hingezogen.“

Das ist also unsere zweite Darstellungsart. In dieser lasse ich die Schüler erst die Disposition des ersten Abschnittes heraussuchen. Sie finden als Eigenschaften des Bächleins: 1. Die Beweglichkeit; 2. Die Reinheit; 3. Die Durchsichtigkeit, und dann fragen sie sich, auf welche Art sich die gleichen Eigenschaften beim Kinde äußern und finden. 1. Dem Murmeln und Plätschern des Bächleins gleicht das lustige Geplauder des Kindes, sein froher Sinn und seine Heiterkeit. 2. Dem Schutt und Schlamm, die das Wasser trüben könnten, gleichen Lug und Trug, Bosheit und Tücke. 3. Dem klaren, durchsichtigen Wasser, das die Kiesel auf dem Grunde erkennen lässt, gleicht des Kindes Auge, in dem man das reine Herz erkennt.

Daraus ergibt sich das Aufsätzchen in folgender Form:

„Dem klaren Bächlein, dessen diamantne Flut durchs Wiesental rinnt, gleicht in manchen Stücken das kindliche Herz. Das sanfte Murmeln und fröhliche Plätschern des Wassers erinnert an das lustige Geplauder des Kindes, an seinen frohen Sinn und seine Heiterkeit. Weder Schutt noch Schlamm füllt das Bett des Baches, weder Lug noch Trug, weder Bosheit noch Tücke wohnen im Herzen des Kindes. Wie man durch das klare Wasser die glatten, runden Kieselsteine erblickt, die den offenen Grund zieren, so schauen wir durch das leuchtende Kindesauge bis auf den Grund seines Herzens und je länger wir hineinblicken, um so mehr fühlen wir uns zu seiner Unschuld hingezogen.“

Wenn man selbständige Vergleichungen schreiben will, so muß man also zunächst einen recht klaren Vergleichungspunkt suchen und sich hierauf entschließen, welche der beiden Darstellungsformen man anwenden wolle.

a. a. b. b. c. c.
oder
a. b. c.
a. b. c.

Bei der Durchführung der Aufsatzübungen taucht ferner die Frage auf, ob die Aufsätze in der Schule oder zu Hause geschrieben werden sollen. Sehr oft kommt es vor, daß die Schüler die Aufsätze zu Hause nicht selbstständig ausführen; Mutter, Vater, Geschwister, die ganze Familie wird zur Mithilfe angespannt. Doch würde ich nicht gerne ganz darauf verzichten, den Schüler auch zu Hause an den Aufsätzen arbeiten zu lassen. Er sollte sich daran gewöhnen, einen Gegenstand, über den er schreiben will, längere Zeit in seinem Bewußtsein zu behalten, dann und wann in der Einsamkeit darüber nachzudenken und eine geeignete Stimmung zum Niederschreiben zu benützen.

Deshalb wird es gut sein, eine mäßige Anzahl Aufsätze, pro Quartal zwei bis drei, zu Hause schreiben zu lassen. Dazu verwende ich gewöhnlich je drei sogen. Aufsatztunden. In der ersten Stunde wird das Thema gegeben und mit der ganzen Klasse mündlich vorbereitet. Wenn immer möglich soll aber die mündliche Behandlung nicht die ganze Stunde in Anspruch nehmen. Dann wird der letzte Teil der Stunde zum Beginn des Niederschreibens benutzt. Dies geschieht in dem Entwurfsheft, möglichst sorgfältig, aber immerhin so, daß darin auch Änderungen angebracht werden dürfen.

Auf die zweite Aufsatztunde muß der Aufsatz fertig entworfen sein und es werden die Entwürfe einiger Schüler gelesen und besprochen. Der Lehrer gibt Winke zur Verbesserung, zur Umarbeitung, dann fordert er die Schüler zur gänzlichen oder teilweisen Umarbeitung auf. Es ist wichtig, daß die Schüler an sorgfältiges Ausfeilen gewöhnt werden.

In der dritten Stunde muß die Arbeit „druckfertig“ vorliegen. Die Schüler dürfen noch orthographische und grammatische Schwierigkeiten, die sich während der Arbeit gefunden, zur Sprache bringen. Empfehlenswert ist, die Wörter und Wendungen, deren Richtigkeit festgestellt werden soll, an die Wandtafel schreiben zu lassen, damit die ganze Klasse mit Interesse an der Besprechung teilnimmt.

Nach dieser Vorbereitung wird die Arbeit in das eigentliche Aufsatzheft eingetragen. Der Abschrift darf auch ein Teil der Schönschreibstunde gewidmet werden. In ungeteilten Schulen läßt man solche Arbeiten auch etwa ausführen, während man in andern Klassen mündlich unterrichtet. Für die in der Schule auszuführenden Arbeiten muß als Regel gelten, daß eine Arbeit in einer vorgeschriebenen Zeit beendigt werde.

Oft wird man die Schüler anhalten, diese Arbeiten direkt ins Reinheft einzutragen, ein ander Mal wird man ihnen gestatten, vorerst einen Entwurf, eine Skizze anzufertigen, immerhin aber so, daß noch in der gleichen Stunde die Arbeit ins Reinheft eingetragen wird. Am Ende der vorgeschriebenen Zeit, d. h. gewöhnlich am Ende der Stunde, werden sämtliche Hefte eingezogen. Nur ausnahmsweise darf gestattet werden, eine Arbeit in einer späteren Stunde oder zu Hause fertig zu machen. Viel besser ist es, diese Arbeiten seien zum Teil unvollendet, als daß sich die Schüler darauf verlassen, das Unvollendete nachher mit oder ohne fremde Hilfe zu Ende führen zu dürfen.

Zur Illustration des Gesagten diene die Behandlung des Aufsatzes

„Auf den Ütliberg.“

Der Spaziergang war Donnerstag den 19. September ausgeführt worden. Samstag den 21. September erhielten die Schüler Anleitung, das ganze Erlebnis in viele kleinere Abschnitte zu zerlegen, dann jeden einzelnen möglichst reichhaltig auszudenken und auf das nächste Mal ein Thema zu wählen. Mittwoch den 25. September folgte 1. Anleitung, wie jeder Schüler seinen Abschnitt disponieren und ausführen könnte. Verschiedene Betrachtungsarten: a) Belehrend: geographisch, geschichtlich, technisch usw. b) Bewegend: ästhetisch, humoristisch usw.

2. Anregung für die Schüler, nach folgendem Verfahren zu arbeiten:
A) Meditieren: , , , , B) Disponieren: 1. a) b) 2. a) b) Samstag den 28. September schloß sich das Lesen einiger Entwürfe an: 1. Disposition. 2. Einige Sätze. Mittwoch, 2. Oktober, lasen die Schüler sodann einige ihrer Arbeiten, hernach ging ich zur Verbesserung und gab ihnen Antwort auf Fragen, die sie stellten. Am folgenden Samstag mußte der Aufsatz abgegeben werden.

Die Korrektur. Sowohl diese Stundenarbeiten als auch die Hausarbeiten müssen vom Lehrer sorgfältig korrigiert werden. Das Korrigieren ist allerdings eine bittere Arbeit, ein wahres Kreuz des Lehrerberufes; aber wir wollen es mit philosophischer Ruhe als ein unentbehrliches Übel hinnehmen.

Das Ideal der Korrektur bestünde darin, daß man mit jedem Schüler seine Arbeit durchlesen und jeden Fehler direkt mit ihm besprechen könnte. So viel als möglich wird der Lehrer diesen Weg einschlagen, d. h. während des Schreibens in der Klasse herumgehen und sich mit den einzelnen Schülern über das, was sie schreiben, belehrend und berichtigend unterhalten.

Ungefähr das Gleiche ist es nun, wenn er, während die Klasse schreibt, einzelne Schüler mit ihren Heften zu sich an sein Pult kommen läßt und unter ihren Augen die Korrektur der Arbeiten vornimmt. Es werden aber in einer Stunde immer nur einige wenige an die Reihe kommen, und ein Ding der Unmöglichkeit muß es, wenigstens in großen Klassen, genannt werden, sämtliche Arbeiten mit der ganzen Klasse zu besprechen.

Dem gewissenhaften Lehrer bleibt nichts anderes übrig, als sämtliche Aufsätze außerhalb der Unterrichtszeit zu durchgehen und zu korrigieren. Das geschieht am besten mit roter Tinte. Sollen aber die Fehler nur angestrichen oder vom Lehrer selbst korrigiert werden? So viel ist sicher, daß die Schüler nicht selten statt des angestrichenen Fehlers oder zu diesem hinzu noch einen neuen machen. Es ist deshalb zu empfehlen, daß der Lehrer in allen schwierigeren Fällen die

Verbesserung selbst anbringt, während er Fehler, von denen er weiß, daß sie der Schüler mit einiger Aufmerksamkeit selbst verbessern kann, nur anstreicht.

Es gibt Lehrer und Methodiker, die zur Bezeichnung der verschiedenen Fehler ein ganzes Heer bestimmter Zeichen oder Nummern oder Buchstaben verwenden. Sie deuten dadurch an, ob es ein Fehler gegen die Orthographie, gegen die Interpunktion, gegen den richtigen Kasus, gegen die richtige Konjugation usw. oder ob es eine fehlerhafte Wortstellung, ein abgebrochener Satz, ein unpassendes Wort, eine Wiederholung usw. sei. Ich bin mit der Zeit von solchen Spezialbezeichnungen abgekommen, weil schwächere Schüler dadurch verwirrt werden. Ich mache unter jeden Fehler, gleichgültig, ob ich ihn selbst korrigiere oder nur anstreiche, eine fortlaufende Nummer und verlange, daß der Schüler in seine Verbesserungen die gleiche Nummer setze. Auf diese Weise kann ich leicht kontrollieren, ob alle Fehler und ob die einzelnen richtig verbessert worden seien. Im Übrigen bin ich der bestimmten Ansicht, man sollte auf die Verbesserung von Fehlern nicht allzuviel Zeit verwenden. Statt allzuvielen Stunden mit der Besprechung von Korrekturen zuzubringen, verwende man diese Zeit doch lieber zu neuen Arbeiten. Die in vielen Heften wiederkehrenden Fehler notiere man sich — ich pflege sie mit Ausrufzeichen zu versehen — und bringe sie entweder beim Austeilen der Hefte zur Sprache oder bekämpfe sie durch geeignete Spezialübungen.

Eine durchaus zwecklose Mühe wäre es, alle in einem Aufsatze vorkommenden Unrichtigkeiten zu korrigieren. Fehler, die der Schüler noch nicht als solche erkennen kann, weil er sprachlich oder logisch oder ästhetisch noch nicht genügend entwickelt ist, lasse man ohne Weiteres passieren. Dagegen ist es von Wichtigkeit, daß die Korrektur sich mit minutiöser Sorgfalt auf alles erstrecke, was der Schüler bei gutem Willen hätte besser machen können. Der Schüler muß das Gefühl haben, daß der Lehrer bei der Korrektur auf jeden Buchstaben, jedes Pünktchen, jeden Millimeter einer jeden Linie achte. Man wird deshalb jeden Aufsatz nicht nur in Bezug auf den Inhalt, sondern auch in Bezug auf die Form beurteilen.

Ob dieses Urteil besser in der Form einer Bemerkung oder besser in der Form einer Notentafel gegeben wird, wollen wir unentschieden lassen. An unseren Schulen ist es üblich, die Zensuren in Zahlen auszudrücken, die in ihrem Werte den

Noten der Quartalzeugnisse entsprechen. Für jeden Aufsatz gebe ich zwei Noten, die eine für Inhalt und Sprache, die andere für Ordnung und Schrift. Am Schlusse jedes Quartals trägt der Schüler eine tabellarische Übersicht der Titel seiner Arbeiten und der erhaltenen Noten ins Aufsatzheft ein.

Über allen diesen unentbehrlichen Kleinigkeiten vergesse man aber die Hauptsache nicht. Diese besteht auch beim Aufsatzunterricht darin, daß man das Herz des Schülers für die Sache gewinne. Vor allem ist wichtig, daß ihn das Thema packe. Es muß eine geschmackvolle, begeisternde Bearbeitung zu lassen. „Es ist nicht gleichgültig“ (sagt C. F. August) „ob die deutsche Lehrstunde irgend eine triviale Fabel oder Mordgeschichte zum Gegenstand hat oder ob die kleine Versammlung sich an einer das Gemüt anregenden Begebenheit ergötzt oder erbaut.“ Und auch nicht gleichgültig ist die Art der Behandlung. Wer die Aufsatzübungen kalt, rein verstandesmäßig betreibt, wird einen sehr beschränkten Einfluß auf die Entwicklung seiner Schüler ausüben. Wer mit diesen Übungen eine nachhaltige Wirkung erzeugen will, muß in dieselben warmes Gefühl, Begeisterung und Liebe zu bringen wissen.

Neben dem Lesen und den stilistischen Übungen betreiben wir als drittes Gebiet des deutschen Unterrichtes

III. Die Grammatik.

A. Materieller Zweck.

Als materiellen Zweck des Grammatikunterrichtes bezeichnen wir

1. Gruppierung des gesamten Sprachstoffes in grammatische Kategorien und Einprägung der diese Ordnung bezeichnenden Terminologie.
2. Die Einprägung der wichtigsten Sprachgesetze, welche das Sprachgefühl reinigen und sichern.

B. Formaler Zweck.

Den formalen Zweck erblicken wir in der Weckung des Interesses für die Sprachform, in der Reinigung und Stärkung des Sprachgefühles und in der Erhöhung der Fähigkeit zum Studium der Fremdsprachen.

Das Interesse für die Muttersprache zu wecken ist nicht sehr leicht, da sie dem Kinde als etwas Selbstverständliches vorkommt. Von Arx hat nicht unrecht, wenn er auf

Seite 29 des bereits angeführten Büchleins „Der deutsche Unterricht“ sagt: „Was sich von selbst versteht, des Langen und Breiten durchzukauen, das muß einem gesunden, ehrlichen Jungen in der Seele zuwider sein“. Und auf Seite 37: „Die Freude, die wir an solchem grammatischen Denkspielzeug finden können, ruht nur in uns, und egoistisch sind wir gar zu geneigt, auch den jungen Köpfen aufzotroieren zu wollen, was uns ältern Häusern interessant erscheint.“ Am besten können wir das Interesse des Schülers wecken, indem wir ihm den praktischen Wert der zu erwerbenden Kenntnisse fühlen lassen. Das zu Erlernende darf ihm nicht als unnützer Ballast erscheinen. So kann man z. B. die Unsicherheit, die der Schüler in der Anwendung der Muttersprache fühlt, benutzen, um sein Interesse für die Grammatik zu wecken. Wenn er findet, daß ihn die Kenntnis der Grammatik in der Anwendung der Muttersprache sicherer macht, so ist er für die grammatischen Regeln dankbar.

Wenn wir den Schüler fragen, ob es richtig sei, zu sagen: „Wir haben den Sturm heulen hören“ oder „Wir haben den Sturm heulen gehört“, wird ihn wahrscheinlich sein Sprachgefühl im Stiche lassen. Da wird man ihn die folgenden Sätze anschauen lassen: „Er hat nicht kommen wollen; er hat nicht gewollt. Du hast nicht gehen dürfen; du hast nicht gedurft. Du hättest nicht arbeiten müssen; du hättest nicht gemußt. Ich habe ihn kommen sehen; ich habe ihn gesehen. usw.“ Aus dieser Anschauung wird die Regel abstrahiert: Das starke Partizip wird gesetzt, wenn es von einem Infinitiv begleitet ist. Dieses Gesetz aber wird sofort wieder praktisch verwertet, indem man einschlägige Übungsaufgaben lösen läßt. Bringen wir den Schüler auf diese Weise zu einem klaren Verständnis dessen, was die Grammatik ihm zu bieten imstande ist, so wird er auch Freude an derselben bekommen.

Gerne benutze ich auch ein äußeres Mittel, um den Eifer der Schüler wach zu halten, nämlich die Führung eines Reinheftes für die Grammatik. Da genügt schon für manchen Schüler der Wunsch, die nächste schriftliche Arbeit gut zu machen, um dem vorher mündlich behandelten Stoff ein ge-steigertes Interesse entgegenzubringen.

Den richtigen Weg haben wir erst dann gefunden, wenn wir den Schülern die Grammatik zu einem angenehmen Unterrichtsfach gestalten können, durch das sie die Schönheit der Sprache lustvoll empfinden lernen. —

C. Entwicklung des Grammatikunterrichts.

In den drei ersten Dezennien des vorigen Jahrhunderts wurde der Grammatikunterricht hauptsächlich im Dienste der Sprachfertigkeit betrieben. Man ging weniger darauf aus, den Schülern Kenntnisse von Sprachgesetzen beizubringen, als vielmehr darauf, sie in der Anwendung dieser Gesetze systematisch zu üben. Das Verfahren war meist ein rein synthetisches. Es wurde dem Schüler die Aufgabe gestellt, bestimmte Sprachgebilde nach gegebener Vorschrift zu schaffen, z. B.: Bildet Sätze mit solchen Zeitwörtern, welche zum vollständigen aussagenden Worte noch eines Hauptwortes im Zielfall bedürfen. Oder: Bildet Sätze, welche den Zweckfall regieren usw. (Krause, Versuch einer methodischen Anleitung zu einem zweckmäßigen Sprachenunterricht, 1817.)

Auch Diesterweg wandelte anfänglich in diesen Fußstapfen. Er sagt: „Wenn die Schüler auch nicht zur theoretischen Kenntnis sämtlicher Wort- und Satzformen gelangt sind, so wird ihnen doch die Fertigkeit des richtigen Gebrauches derselben in mündlichen und schriftlichen Darstellungen nicht abgehen.“ (Praktischer Lehrgang für Unterricht in der deutschen Sprache. 1828.) Krause 1772—1841: „Sprachfertigkeit hat ohne Sprachkenntnis einen höheren Wert als Sprachkenntnis ohne Sprachfertigkeit.“ Weil die Schüler auf diese Weise zu einer äußerlichen Nachahmung der gebräuchlichen Sprachformen geführt wurden, so nennt man diese Art des Unterrichtes etwa die *formell-grammatische* oder die *mechanisch-grammatische* Richtung. Ihr Hauptvertreter war Joh. Christoph Adelung, 1732—1806. Ihr huldigten auch viele Pestalozzianer.

In eine neue Richtung wurde der Grammatikunterricht durch Karl Ferd. Becker gebracht; man nennt sie etwa die *logisch-grammatische* Richtung. Sie betrachtete die Sprachform als Form des Denkens. Das Kind soll zur inneren Anschauung seiner Gedanken und Vorstellungen gebracht werden. Alle Formen in der Sprache, z. B. die Zeitform des Verbums oder die Fallform des Substantivs sollen dem Schüler dadurch verständlich werden, daß er sie mit den Verhältnissen der Begriffe zusammenhält, die er innerlich anschaut, z. B. die Zeitform mit der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, die Formen der Aussageweise mit den Verhältnissen der Wirklichkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit usw. und daß

er in den besonderen Formen des Ausdruckes nur besondere Verhältnisse des Gedankens und der Begriffe erkennt.

Die Aufmerksamkeit des Schülers soll nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf die Form der Sprache gerichtet werden. Zugleich soll das Vorkommen dieser Form begründet werden, indem man nachweist, daß ihr eine besondere Form des Denkens zu Grunde liegt. Diese Erkenntnis, diese innere Anschauung seiner Gedanken und Vorstellungen muß dem Schüler durch wiederholte Übungen geläufig gemacht werden, und dies geschieht durch Zergliederung von Beispielen.

Der ganze Sprachunterricht muß analytisch sein, und zwar gibt es zwei Hauptarten der Zergliederung, diejenige nach Wortarten und diejenige nach Satzgliedern. Wenn das Kind im Satz: „Der Vogel fliegt“ die Wortarten unterscheidet, so sollte es sich beim Urteil: „Vogel ist ein Substantiv“ den Begriff des Substantivs klar ins Bewußtsein rufen. Im Satze: „Das Veilchen ist blau“ muß das Kind „blau“ als eine Eigenschaft des Veilchens erkennen. Der nächste Hauptzweck des Sprachunterrichtes ist also (nach Becker) die Fertigkeit in der inneren Erfassung der Sprachform.

In den 40er Jahren brachten Lorenz Kellner, Friedrich Otto und andere den Sprachunterricht wieder in eine andere Richtung. Sie begründeten die sogenannte anlehnende Methode, indem sie das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichtes in der Muttersprache wählten. (Zirka 1840.) Sie weisen also der Grammatik keine selbständige Stellung an, sie wollen auf einen abstrakt systematisierenden grammatischen Unterricht verzichten und aus der Grammatik nur das in ihren Unterricht ziehen, was das Verständnis der Rede und den richtigen Gebrauch der Sprache direkt erfordert. Als Hauptsache betrachten sie den geordneten Umgang mit der Sprache, die Anschauung richtiger und schöner Spracherzeugnisse.

Offenbar drang immer mehr die Erkenntnis durch, daß weder die mechanisch-grammatische Richtung mit ihren Übungen in der Satzbildung, noch die logisch-grammatische Richtung mit ihren analytischen Übungen zur Erkenntnis der Sprachform genüge, um den Schülern das Verständnis der Büchersprache und die Fertigkeit im schriftdeutschen Ausdruck zu vermitteln. Man fand, daß das Lesen und Besprechen guter Musterstücke das unentbehrlichste und ersprieß-

lichste am Sprachunterricht sei; aber es scheint, daß die Verknüpfung der grammatischen Belehrungen und grammatischen Übungen mit der Behandlung von Lesestücken nicht von gutem Erfolg war. Wenigstens erhoben sich gewichtige Stimmen, die gegen diese Art des Sprachunterrichtes energisch protestierten. Zu diesen gehörten u. a. Philipp Wackernagel und, wenigstens eine Zeit lang, der Märchenerzähler Jakob Grimm.

Im Hinblick auf die bis dahin durchgeföhrten unbefriedigenden Versuche im grammatischen Unterricht empfahlen sie, in der Volksschule auf alle grammatischen Belehrungen zu verzichten. Sie sind also Vertreter der sogenannten „Verneinenden Richtung“. So sagt z. B. Grimm: „Ich behaupte nichts anderes, als daß durch diesen Unterricht gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört werde.“ Und in gleichem Sinne schreibt Völter 1848: „Wir sind der Meinung, daß im Sprachunterrichte der Volksschule so lange kein Heil sein wird, als bis er die alten bisher betretenen Wege verlassen und mit der Grammatik gänzlich gebrochen haben wird. Man mißverstehe uns aber nicht. Wir wollen nicht alle und jede Beschäftigung mit der Sprachform aus der Schule verbannt wissen, wir verwerfen nur die grammatische, d. h. diejenige, bei welcher der Inhalt nicht in seinem Rechte bleibt, sondern sich bloß zur „Folie der Sprachform“ hergeben muß, während die Erkenntnis der letzteren Endzweck ist“. Es scheint also, daß die verneinende Richtung sich hauptsächlich dagegen sträubte, daß durch die anlehnende Richtung bei der Behandlung der Musterstücke zu viel Grammatik getrieben und dadurch die Wirkung des Lesens, Beprechens, Wiederholens, Memorierens und Rezitierens verkümmert wurde.

Im Laufe der Zeit zeigte sich deutlich, daß die anlehnende Methode noch einen andern großen Fehler hat. Wenn der Schüler eine Spracherscheinung begrifflich erfassen soll, so müssen ihm, wie es bei jeder Begriffsbildung der Fall ist, vorerst eine Reihe gleichartiger Erscheinungen zur Anschauung vorgelegt werden. In einem natürlich entstandenen Lesestück, das ein Künstler geschaffen hat, finden sich aber selten gleichartige Spracherscheinungen in genügender Anzahl, weshalb die anlehnende Methode sich veranlaßt gesehen hat, besondere Lesestücke zu grammatischen Zwecken zu verfassen, was zur Folge hatte, daß diese Lesestücke keine Kunstwerke

mehr waren. Deshalb ist man in der neueren Zeit von der anlehnenden Richtung abgekommen und folgt jetzt der sogenannten absondernden Richtung, welche die grammatischen Belehrungen auf die Anschauung einer Reihe passender Musterbeispiele stützt, die der Lehrer entweder selbst bildet oder die in einer besonderen Sammlung enthalten sind. „Erst später wird zur grammatischen Analyse von Lesestücken geschritten, um die bereits gewonnene Einsicht zu befestigen.“¹⁾

Das Lehrverfahren hat die absondernde Richtung durch die folgende, jetzt in weiten Kreisen anerkannte Doktrin festgelegt: „An einer Reihe gleichartiger Erscheinungen wird durch Anschauen und Vergleichen der Begriff oder das Gesetz gefunden und das Erkannte wird durch Gestaltung eines gegebenen Sprachstoffes zur Einübung gebracht.“

Wir können uns also zusammenfassend merken, daß in der Entwicklung des Grammatikunterrichtes der Volksschule fünf Hauptströmungen zu unterscheiden sind:

1. Die mechanisch-grammatische Richtung, die den Schülern die Regeln dogmatisch mitteilt und die Hauptaufgabe in der praktischen Einübung der Sprachformen erblickt.
2. Die logisch-grammatische Richtung, die hauptsächlich das Denken über die Sprachformen anstrebt.
3. Die anlehnende Richtung, die neben die logische Behandlung und die praktische Einübung die Anschauung richtiger und schöner Spracherzeugnisse stellt.
4. Die verneinende Richtung, die das Lesen und Nachbilden von Musterstücken nicht durch die grammatischen Übungen beeinträchtigen will.
5. Die absondernde Richtung, die neben der Behandlung von Musterstücken und neben dem Aufsatzunterricht dem Grammatikunterricht eine selbständige Stellung anweist und großen Wert auf die Einübung legt.

D. Methode der zürcherischen Sekundarschule.

Was nun für unsere zürcherische Sekundarschule als anerkannte Methode für den Grammatikunterricht bezeichnet werden kann, entspricht der Auffassung der absondernden Richtung, berücksichtigt aber auch das, was die mechanisch-

¹⁾ Kehr Dr. C., Die Praxis der Volksschule. Gotha, Verlag von E. F. Thienemann, 1898. Seite 232.

grammatische und die logisch-grammatische Richtung angestrebt haben. Wir fragen uns nicht mehr, soll die Grammatik die Sprachfertigkeit oder das Sprachverständnis fördern, sondern wir streben beide Ziele an.

Besonders betrachten wir die Einübung der richtigen Sprachformen als eine Hauptsache. Auch von der anlehnenden Methode akzeptieren wir einiges, nämlich die Forderung, daß der Grammatikunterricht von der Anschauung schöner Sprachgebilde auszugehen hat, deren Bedeutung der Schüler kennt und denen er ein sachliches Interesse entgegen bringt. Nur wählen wir als Anschauungsstoff nicht die Musterstücke des Lesebuches, sondern Musterbeispiele, die nach grammatischen Rücksichten zusammen gestellt sind.

Der verneinenden Richtung entsprechen wir insofern, als wir bei der Behandlung der Lesestücke vermeiden, durch die grammatischen Erörterungen die Erreichung eines anderen Zweckes zu beeinträchtigen.

Schauen wir uns im gesetzlichen Lehrplan um, so finden wir darin die Anweisung: „Die Sprachlehre hat das Sprachbewußtsein zu fördern durch Behandlung von Musterbeispielen, Abstraktion des Begrifflichen und vielfache Anwendung der Sprachformen und Sprachgesetze im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, um so den Schüler zur geläufigen und sicheren Ausdrucksweise zu befähigen.“

Im Grammatikunterricht der Sekundarschule fällt eben der Doppelzweck unserer Schulstufe stark in Betracht. Wir haben nicht nur denjenigen zu dienen, die aus der Schule ins praktische Leben eintreten, sondern auch denjenigen, die an höhere Schulen übergehen. Diese Anstalten setzen voraus, daß die Schüler das Hauptsächlichste der grammatischen Nomenklatur kennen und in der Unterscheidung der Wortarten, Satzglieder und Satzarten geübt seien. Diejenigen, die ins praktische Leben hinaustreten, hätten das nicht unbedingt nötig; aber auch für sie ist die Kenntnis der wichtigsten grammatischen Gesetze von Bedeutung.

Sehr oft liest man in den Zeitungen Inserate wie: „Junger Mann, der Sprachen mächtig, etc., sucht Stellung.“ Die Beherrschung der Sprachen gilt immer mehr als eine bedeutungsvolle Waffe im Kampfe ums Dasein. Eine Sprache läßt sich aber durch bloße Imitation nicht so anlernen, daß man sie beherrscht. Für oberflächliche Konversation reicht diese Art der Sprachbeherrschung aus, schon viel weniger für den

schriftlichen Ausdruck. Da zeigt sich rasch, wie unsicher das sogenannte Sprachgefühl ist, wie leicht es Fehler zuläßt, die dem, der sie gemacht hatte, eine Blöße geben. Daher muß der, der eine Sprache beherrschen will, nicht nur wissen, wie man spricht, sondern auch, warum man so zu sprechen hat.

Also dürfen wir wohl mit gutem Gewissen allen Sekundarschülern die Erlernung eines gewissen Maßes grammatischer Kenntnisse zumuten. Auf diesem Standpunkte steht auch unser Lehrbuch, die deutsche Grammatik für Sekundarschulen, von H. Utzinger. Es ist im Ganzen recht praktisch angelegt. Es enthält zahlreiche Übungen zur Förderung der Sprachfertigkeit; daneben finden wir allerdings noch manches, dessen Aneignung kaum von praktischem Werte ist.¹⁾ So unterscheidet § 21 die Substantiven in konkrete und abstrakte und gruppiert sie weiter in Eigennamen, Gemeinnamen, Stoffnamen, Sammelnamen, Namen von Handlungen, Namen von Zuständen und Namen von Eigenschaften. Dann werden die Substantive eingeteilt in starke und schwache, die starken werden in sechs Klassen geordnet, deren Fallendungen zusammengestellt sind usw. Bei der Lehre vom Verb sind nicht nur sämtliche Formen, die die Konjugation beschlägt, aufgezählt, sondern auch die sieben Klassen der starken Konjugation, Unterschiede, von deren Behandlung von Arx sagt, sie frommen dem Schüler keinen Pfifferling. Es wird sich also empfehlen, einen Teil des gebotenen Stoffes nur zu Sprachübungen zu verwenden, und die Nomenklatur und die Sprachregeln, die dem Gedächtnis eingeprägt werden, auf das Allerwichtigste zu beschränken.

Wie viel des gebotenen Stoffes in jeder Klasse behandelt werden kann und wie viel weggelassen werden muß, hängt von der Länge der für die Grammatik bestimmten Zeit ab. Nach dem Stundenplan der Sekundarschulen der Stadt Zürich haben wir für die Grammatik nur eine wöchentliche Stunde zur Verfügung. Auf dem Lande habe ich schon Schulen gefunden, wo man wöchentlich zwei Stunden der Grammatik widmet. Utzinger selbst sagt im Vorwort seines Lehrbuches, es sei nicht wünschbar, daß durch die Grammatik die Zeit

¹⁾ Die siebente Auflage — 1911 — kommt den hier ausgesprochenen Auffassungen insofern entgegen, als für gewisse Abschnitte, die eine geringere praktische Bedeutung beanspruchen, eine von der gewöhnlichen Durcharbeitung abweichende Behandlung als zulässig erklärt wird.

für Lesen, Erzählen, Rezitieren und Aufsatzübungen verkürzt werde. Jeder Lehrer wird also gut tun, ein Programm für den Grammatik-Unterricht aufzustellen, das genau der verfügbaren Zeit angepaßt ist. Wenn wir z. B. bedenken, daß in der ersten Klasse nach dem Lehrplan die Wortarten und die Biegungsformen sowie der einfache Satz zu behandeln sind, so werden wir der Wortlehre ungefähr das Sommerhalbjahr, der Satzlehre das Winterhalbjahr widmen können. Haben wir nun, was in der Stadt Zürich der Fall ist, nur eine wöchentliche Grammatikstunde, so entfallen auf das Sommerhalbjahr kaum zwanzig Stunden. Da heißt es gewiß Manches weglassen, nur das Nötigste auswählen und für dieses möglichst Zeit zu reservieren, um es gründlich behandeln zu können, so daß es wirklich geistiges Eigentum der Schüler wird. Denn nichts wäre verderblicher, als ein oberflächliches Durcharbeiten des ganzen Stoffes, wodurch schwächere Schüler völlig verwirrt würden und eine Abneigung gegen die Grammatik bekämen.

Noch sollten wir uns fragen, inwiefern wir mit dem von uns skizzierten Deutschunterricht unserm allgemeinen Erziehungszweck entsprechen, inwiefern wir dadurch unsere Schüler zu geistig tätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich religiösen Menschen entwickeln. Gewiß ist eine solche Entwicklung möglich; sowohl durch das Lesen als auch durch die Aufsatzübungen und den Grammatikunterricht wird es uns hoffentlich gelingen, in den Schülern Freude an geistiger Tätigkeit und bleibendes, vielseitiges Interesse zu wecken. Die bürgerliche Brauchbarkeit wird in hohem Maße gefördert, wenn wir sie lehren, andere in Sprache und Schrift richtig zu verstehen und die eigenen Gedanken wirksam zum Ausdruck zu bringen; besonders wenn wir sie dazu bringen können, daß sie auf ihren mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck ihre ganze Sorgfalt verwenden, haben wir viel dazu beigetragen, um sie in der bürgerlichen Gesellschaft brauchbar und angenehm zu machen. Aber auch ihre Gesinnung gegen die Mitmenschen und ihre Liebe zu Gott können wir durch den Deutschunterricht mächtig entwickeln. In den Lese- und Aufsatzstunden werden wir dieses höchste Ziel nie aus den Augen lassen!
