

Objektyp: **Issue**

Zeitschrift: **Bündner Seminar-Blätter**

Band (Jahr): **6 (1888)**

Heft 9

PDF erstellt am: **16.05.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Bündner Seminar-Blätter

Herausgegeben von
Seminar­direktor **Theodor Wiget** in Chur.

N^o 9.

VI. Jahrgang.

1888.

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen jährlich zehnmal zum Preise von Fr. 3. — für den Jahrgang franko durch die Schweiz und 3 Mark für das Ausland (Welpostgebiet). Abonnements werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger **Hugo Richter** in Davos.

Materialien für den deutschen Unterricht im III. Schuljahr.

(Fortsetzung.)

3. Das System der Sprachlehre im III. Schuljahr und sein Ausbau in oberen Klassen.

Vom Herausgeber.

«Grammatisches ist nur soweit zu erörtern, als dadurch ein Bedürfnis (des Schülers) befriedigt wird.» «Namentlich darf nichts gelehrt werden, was schon das Sprachgefühl sicher an die Hand gibt.» Mit diesen Worten stellt *Ziller* einen klaren und sicheren Grundsatz für die Auswahl des grammatischen Lehrstoffes auf. Und wer das Kapitel, woraus diese Sätze stammen, im Zusammenhange nachlesen will,¹ der wird sich überzeugen, wie grundlos die bei manchen Leuten verbreitete Meinung ist, *Ziller* verbanne die Sprachlehre aus der Volksschule. Die Sprachlehre wird nicht überhaupt gestrichen, aber die Stellung und Aufgabe, welche ihr die Scholastiker des Sprachunterrichts² gegeben haben, von Grund aus geändert. Grammatik gilt nicht mehr als das Hauptgerät einer angeblichen Geistesgymnastik; die abergläubische Vorstellung von der formalbildenden Kraft der endlosen Satzzergliederungen, der Unterscheidung und Benennung aller möglichen Satzformen und Arten von Attributen, Objekten, Umstandsbestimmungen, der Pluralbildung u. s. w., überhaupt der grammatischen Nomenclatur ist, wenigstens unter den Volksschullehrern, stark im Schwinden begriffen, das wahrhaft bildende Element der Sprache wird nicht mehr in ihren Formen, sondern in ihrem Gedankengehalte gesucht. Freilich muss man, um fremde Gedanken richtig auffassen und eigene richtig ausdrücken zu können, auch die Formen verstehen.

¹ *Ziller*, Materialien zur speziellen Pädagogik, 3. Auflage, herausgegeben von Max Bergner. Leipzig 1886.

² Über den Wurst-Beckerschen Grammatikunterricht in der Volksschule siehe *Hug* in den „Bündner Seminar-Blättern“ II., S. 55.

Aber es ist weit über das Ziel hinausgeschossen, wenn man daraus folgert: «Um sich der Sprache in Wort und Schrift richtig bedienen zu können, muss der Schüler *zum Bewusstsein der wesentlichsten Sprachgesetze* kommen, d. h. er muss zum Denken über die Sprache angehalten werden» (H. R. Rüegg).¹ Den Gebrauch der Muttersprache auf die Regeln der Grammatik, auf das »Bewusstsein der wesentlichsten Sprachgesetze« gründen, das entspricht dem Rezepte Mephistos:

„Dann lehret man euch manchen Tag,
„Dass, was ihr sonst auf einen Schlag
„Getrieben, wie Essen und Trinken frei,
„Eins! Zwei! Drei! dazu nötig sei.“

Sprachgefühl, in einer Fremdsprache das Produkt langer Studien, ist in der Muttersprache erworbene Anlage und gehört zur Individualität des Kindes. Darum fällt für Ziller, der der Volksschule die bescheidenere Aufgabe stellt, zum richtigen *Gebrauch* der Muttersprache, nicht zu Sprachwissenschaft und Sprachphilosophie anzuleiten, alles das aus Abschied und Traktanden, »was das Sprachgefühl *sicher* an die Hand gibt.« Ein *Bedürfnis* nach Sprachlehre kann nach ihm daher nur da entstehen, wo das Sprachgefühl unsicher ist oder den Schüler ganz im Stiche lässt. Es bezieht sich in Rede und Schrift auf die Abweichungen des Hochdeutschen von der Mundart, in der geschriebenen Sprache überdies und hauptsächlich auf Orthographie und Interpunktion und endlich auf ein gewisses Mass von Terminologie zur raschen und sichern Verständigung zwischen Lehrer und Schüler bei der Besprechung von Korrekturen, bei Erklärungen u. s. w. Die Richtung auf die praktische Anwendbarkeit bedingt natürlich einen wesentlichen Unterschied der Zillerschen Volksschulgrammatik und der herkömmlichen Leitfäden der Sprachlehre hinsichtlich ihres *Stoffes*; sie ist nicht weniger bestimmend für den *Lehrgang* in diesem Unterricht. Denn die strenge und konsequente Beziehung der Sprachlehre auf das grammatische Bedürfnis des Schülers führt nicht nur dazu, *im ganzen* nichts zu lehren, was keines Gebrauchs ist; sie erstreckt sich auf jeden *besondern Fall*. Daher wird nicht in systematischem Gange vorgetragen, was dem Schüler überhaupt einmal von Nutzen sein könnte, sondern die Bedürfnisse des Augenblicks — auffallende Erscheinungen in der Lektüre, die Vorbereitung und Korrektur der schriftlichen Arbeiten, Fehler in der schriftdeutschen Rede — bestimmen die Ordnung grammatischer Belehrung. Die Sprachlehre hört auf, ein besonderes Unterrichtsfach zu sein; sie gehorcht der gebietenden Stunde.

Dieser Lehrgang sichert das Interesse der Schüler in gleichem Masse, wie er vor grauer Theorie schützt, und erklärt zugleich den individuellen

¹ S. Hug, a. a. O.

Charakter wie die Lückenhaftigkeit des grammatischen Systems. Die aus dem Dialekt stammenden Fehler wechseln von Gegend zu Gegend. Der Sachse z. B. vermengt Tenuis und Media (d und t, b und p, g und k), b und w, g und ch, der Schwabe ä und e, ü und i, Verwechslungen, welche bei uns nur ausnahmsweise vorkommen; das Churer Kind kann *welher* schreiben für *welcher*, wovor den St. Galler und Zürcher seine Aussprache schützt. Dativ und Accusativ, wie der Berliner, verwechselt der Schweizer nicht, wohl aber Nominativ und Accusativ masc. (ich habe der Vater lieb). Dem entsprechend sind gewisse Regeln und Reihen zur Befestigung der Rechtschreibung für eine Gegend notwendig, für eine andre nicht.¹ Selbst wo die Bedürfnisse allgemein sind, wie hinsichtlich der Dehnungszeichen, der Verdopplung der Konsonanten, der Interpunktion, der Unterscheidung der Wortarten, da wechseln die *Beispiele*, woran die Regeln gelernt und im Stichworthefte befestigt werden, von Schule zu Schule, von Jahrgang zu Jahrgang.

Über die allmälige Ansammlung von Beispielen, die Ableitung der Regeln, die Einrichtung der Systemhefte wollen wir uns nicht verbreiten, s. darüber Th. Wiget, *Formale Stufen*, 3. Aufl. S. 50 und 61.² Wir lassen nun ein solches Systemheft für die Sprachlehre der ersten 3 Schuljahre, also abgeschlossen am Ende des 3. Kurses folgen. Die Art der Eintragungen nötigt uns jedoch, denselben einen Kommentar beizugeben. Denn da das Systemheft nicht die Regeln selbst, sondern nur Beispiele und an die Regel erinnernde Merkworte enthält, so ist es in seiner Kürze nur dem verständlich, der es angefertigt hat. Wir stellen daher in jedem Kapitel die Eintragung voran und lassen die von den Kindern mündlich zu gebende Erläuterung derselben (*Formale Stufen ebend.*) in der von ihnen gebrauchten Ausdrucksweise nachfolgen. Den für weitere Beispiele und Erweiterung der Regeln im Systemheft offen gelassenen Raum muss sich der Leser hinzudenken.

I. Selbstlaute.

a	e	i	o	u	(y)
ä	—	—	ö	ü	
ai		au		ei	eu
äu					

ai: Kaiser, Mai, Main, Mais.

äu — *eu*: Die Glocken läuten laut. Viele Leute.

¹ Was z. B. der Sachse, dem man bei uns irrtümlich das beste Deutsch nachredet, zur Erlernung der Orthographie für Reihen bedarf, darüber s. Rein, Pickel und Scheller, III. und IV. Schuljahr.

² Vergl. auch *Aus dem pädagog. Universitäts-Seminar zu Jena*, Langensalza 1888, S. 58, Über die Einrichtung der Merk- und Systemhefte.

Text: »Wir kennen zweierlei Laute, Selbstlaute und Mitlaute. Selbstlaute sind a, e, i, o, u; in manchen Wörtern steht y statt i. Aus a kann ä, aus o ö, aus u ü entstehen, das Schriftzeichen dafür sind 2 Punkte über dem Buchstaben. Selbstlaute werden auch verbunden, so entstehen Doppel-laute: ai, au, ei, eu; aus au wird äu, wie ä aus a. Man muss ai und ei nicht verwechseln. Mit ai schreibt man: Kaiser etc.. Ebenso äu und eu, z. B. Die Glocken etc. Hier schreibt man läuten mit äu, denn es kommt von *laut*; dagegen Mit y schreibt man

II. Mitlaute.

b, c, d, f, g, h, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, z.

Rh: Der Rhein . . .

Ph: Philipp, Pharaon, Photograph, Telegraph (der Graf) . . .

v: ver-, viel, vier, voll, von, vor . . . Vater, Vetter (fetter), Vogel, Davos, Vieh . . .

dt: Die Stadt, gesandt (gesendet) . . .

Viel, fiel.

Viel Brod. Der Knabe fiel in den Bach.

Der Tod, tot, töten.

Gernot und Rüdiger gaben einander den Tod. Hagen tötete Siegfried. Der tote Soldat. Ein todkranker Mann.

Die Jagd, er jagt.

Die Jagd beginnt. Der Jäger jagt einen Hasen.

Ich fordere — vordere.

Ich fordere dich zum Kampfe. Der vordere Teil (Vorderteil des Schiffes).

Text: »Die übrigen Laute des ABC heissen Mitlaute. So heissen sie, weil man sie besser hört, wenn man sie mit einem Selbstlaut ausspricht: z. B. beim b lässt man noch ein e hören u. s. f. In manchen Fremdwörtern kommt auch *Ph* vor, es wird ausgesprochen wie f, z. B. der Telegraph; aber man schreibt der Graf: z. B. Markgraf Rüdiger.« Das Übrige wie oben.

III. Lang ausgesprochen.

a. Verdopplung des Selbstlautes.

aa: Aal, Haar, Paar (paar), Saal, Saat . . .

ee: Das Heer, das Meer (mehr Brod), die leeren Gläser (die Lehrer lehren die Kinder), der See.

oo: Das Boot (Schiff), die Boote (der Briefbote), Moos . . .

b. ie.

Dieb, Biene, Friede u. s. w.

ir: mir dir, wir (ihr).

iren: korrigiren, diktiren, rasiren, probiren . . . *Aber:* Spazieren . . .

Wieder, wider

Ich komme wieder. Der Widerstand.

c. h.

Mehl, Rahm, Bahn, Ohr. *Aber*: Tal — Schule, Span, schüren, spüren — hören.

Ihm, im — ihn, in.

Ich gebe ihm Brod. Im Garten. Ich suche ihn. Ich gehe in den Wald.

Mahlen — malen.

Der Müller mahlt Korn (Mehl). Der Maler malt ein Bild.

Mahl, Mal, mal.

Das Gastmahl, das Denkmal, des erste Mal, einmal, zweimal, 2 mal 3.

Wahr, war.

Die Geschichte ist wahr. Ich war in Arosa.

Hohle, hole.

Der hohle Baum. Ich hole Brod.

Namen, nahmen.

Jedes Kind hat einen Namen (nämlich). Wir nahmen Brod. Der Leichnam.

Text: »Die Selbstlaute können lang oder kurz ausgesprochen werden. Werden sie lang ausgesprochen, so hat man dafür beim Schreiben dreierlei Zeichen. *Erstens*: Man verdoppelt den Selbstlaut, z. B. aa: . . ., ee: . . ., oo: . . . *Zweitens*: Für langes *i* schreibt man ie, z. B. Lieder; Ausnahmen, lang gesprochen und doch nur *i* geschrieben: mir dir wir (aber ihr) u. s. w. *Drittens*: Vor l, m, n, r setzt man h, z. B. . . . Aber wenn ein Wort mit t beginnt, setzt man kein h, ferner bei den Wörtern: . . . Nicht verwechseln: Ihm und im etc. etc.

IV. Kurz ausgesprochen.

Der Rappen — die Katze, der Stock.

Text: »Wird der Selbstlaut einer starken Silbe kurz ausgesprochen, so wird der Mitlaut dahinter verdoppelt, z. B.: . . . Für kk setzt man ck, für zz setzt man tz, z. B.: . . .«

Anmerkung. Die Regeln über die Dehnung und Schärfung sind eine Zusammenfassung der im II. und III. Schuljahr gesammelten Reihen; am Ende des dritten Kurses wurde aus der Fülle der Beispiele das Allgemeine abgeleitet. Wo das geschehen kann, genügt die Eintragung eines oder weniger Beispiele, wie bei ie — h vor l, m, n, r — bei der Verdoppelung der Konsonanten. Die Regel erlöst von der Last der langen Reihen und wird wie alles auf psychologischem Wege abstrahierte Begriff-

liche als eine Erleichterung empfunden, weil sie die Mannigfaltigkeit des Konkreten in eine Formel zusammenfasst und Übersicht gewährt. Wo eine Regel *überhaupt* nicht oder *noch* nicht abgeleitet werden kann, werden die Reihen zur Unterstützung des Gedächtnisses fortgeführt, im letzteren Falle so lange, bis sich eine Regel ergibt; z. B. bei den Verba auf *ieren*, bis der Schüler ihre Abstammung von den im Deutschen eingebürgerten Hauptwörtern mit *ier* erkennt.¹

V. Gut aussprechen.

1) Ich reisse ein Blatt ab. Ich reise nach Flims. 2) Der Kleiderhaken. Mit der Hacke hackt man die Erde auf. 3) Ich erschrecke, ich erschrak. 4) Volker sang ein Lied. Das Schiff sank unter. 5) Dieser Baum ist hoch. Der hohe Baum. Jener ist höher, der höchste. 6) Die Kammer, der Kamerad. 7) Die Seen, wir sehen.

Anmerkung. Es ist schon auf den empfindlichen Mangel eines dem *sz* der Frakturschrift entsprechenden Zeichens in der Antiqua hingewiesen worden. Schreibt man reissen, Füsse, Grüsse, so erscheint das Doppel-s als eine Ausnahme zu der Regel, dass nur nach kurzem Vokal verdoppelt wird, und in der Tat wissen wir uns, so lange dieser Mangel besteht, nicht anders zu behelfen, als dass wir diese Ausnahme konstatiren: »Nach einem kurzen Selbstlaut wird sonst nie verdoppelt, aber beim *s* kommt es vor. Da muss man genau aussprechen und genau hören: Das Eisen, heissen; reisen, reissen; hausen, draussen u. s. w.« Immerhin schien es uns nicht angezeigt, dass ein Einzelner eine Änderung einführe, welche besser von der orthographischen Kommission des schweizerischen Lehrervereins ausginge. Die Regel vom deutschen Ringel- oder Schluss-s fällt dagegen in der Antiqua ohne Schaden weg.

VI. Silbentrennung.

1) Va-ter. 2) Hal-ten, Mut-ter (dagegen Ka-tze, Ste-cken). 3) Die Erb-se (im Ob-ste, fal-sche). 4) Im Herb-ste. 5) Voll-enden, Ge-spiele, Erb-schaft, Baum-ast.²

VII. Das Auslassungszeichen.

Siegfried den Starken hab' ich gesehen. Da versuchten sie's mit den Schwertern. Ich steh' dir bei. Dagegen: Aufs beste empfangen. Ans, ins, ums

VIII. Wortarten.

a) *Das Hauptwort.*

1. Der Vater, die Mutter, das Kind.
2. Zwei Fälle; Wer? Wen?

¹ Rechtschreibbüchlein, herausgeg. im Auftrage des schweizerischen Lehrervereins, St. Gallen. S. 13, § 8.

² Vergl. Schweiz. Rechtschreibbüchlein, S. 20.

3. Abweichend vom Schweizerdeutschen: *Die Bank, der Bleistift, die Butter, das Lineal . . .*

4. Aufs beste (sehr gut), auf das schönste (sehr schön).

b) *Das Zeitwort.*

Ich, du, er, wir, ihr, sie.

Singen: Ich singe, ich sang, ich habe gesungen, ich hatte gesungen, ich werde singen.

Laufen: — — Ich bin gelaufen, ich war gelaufen.

Wir singen — das Singen ist schön.

c) *Das Eigenschaftswort.*

Der starke Siegfried. Siegfried war stark.

Wie war? Was für ein?

Ein gutes Pferd. Etwas Gutes, nichts Gutes.

Text: »Wir kennen mehrere Arten von Wörtern:

Erstens das Hauptwort. Man erkennt es an den Wörtchen »der, die, das«, die man davor setzen kann. *Es wird gross geschrieben*, z. B.: . . . Es gibt beim Hauptwort einen Werfall und einen Wenfall, z. B. *der* Hund ist treu (wer?). Ich füttere *den* Hund (wen?). Bei manchen Hauptwörtern setzt man im Hochdeutschen nicht das gleiche Geschlechtswort wie im Dialekt, z. B. . . . Auf das beste, schönste, schreibt man klein, obgleich *das* dabei steht, weil es bedeutet: sehr gut, sehr schön.

Zweitens das Zeitwort. Man kann die Wörter: ich, du, er etc. davor setzen. *Man schreibt es klein.* Es gibt an, dass etwas geschieht und auch wann es geschieht; ob es jetzt geschieht oder ob es schon vorbei ist, oder ob es erst noch kommt. Z. B.: *Singen.* Wenn es jetzt geschieht, so sagt man: ich singe, du singst etc. Wenn es vorbei ist, so kann man es auf drei Arten sagen: Ich sang, ich habe gesungen, ich hatte gesungen. Ich lief, ich bin gelaufen, ich war gelaufen. Wenn man es erst noch tun will, so sagt man: Ich werde singen, ich werde laufen. Wenn man Zeitwörter nur aufzählen will, so sagt man: singen, springen, kochen, lernen u. s. w.; das ist die Nennform (hauptsächlich gebraucht bei Korrekturen). Man kann ein Zeitwort in ein Hauptwort verwandeln; dann wird es gross geschrieben, z. B. Wir singen; das Singen.

Drittens das Eigenschaftswort: Es antwortet auf die Frage: Wie ist es? Was für ein? Z. B.: Der starke Siegfried. Was für ein Siegfried? u. s. w. Auch ein Eigenschaftswort kann man in ein Hauptwort verwandeln, wenn man »nichts« oder »etwas« davor setzt; dann wird es auch gross geschrieben, z. B. . . .

IX. Wörter aus alter Zeit.

Siegfried zog mit 12 Gesellen an den Rhein (Gesellschaft, der Schnei-

dergeselle). Die viel kühnen Helden (viel-leicht). Der lichte Helm (das Licht). Von wannen sie seien. Von dannen, von hinnen reiten. Es ist mir kund (die Kunde). Der Gau (der Thurgau, der Aargau). Die Könige sind meine Herren, ich bin ihr Mann (der Mann dieser Frau ist gestorben). Es war eine Königin gesessen über dem Meere. Ich gerate gerne solcher Ehre (der Wein ist geraten). Birschen (es ritten drei Jäger wohl auf die Birsch). Der von Bern, die aus Walachenland. Derweile (die Weile, die Kurzweil, die Langeweile). Der Recke.

Text: »Wir haben Wörter kennen gelernt, die man jetzt nicht mehr gebraucht, oder die jetzt etwas anderes bedeuten. Gleichwohl sind es *deutsche* Wörter. Man sieht daraus, dass unsere Sprache sich mit der Zeit geändert hat, dass man vor altem anders gesprochen hat als jetzt. Beispiele: *Der Geselle* bedeutete früher soviel als Kamerad. Jetzt sagt man noch, wenn ein paar Freunde bei einander sind, die Gesellschaft. Dagegen ist ein Geselle jetzt einer, der bei einem Meister arbeitet. Die viel kühnen Helden (s. Sem.-Bl. VI, 108), u. s. w.

X. Zusammensetzung von Wörtern.

1) Der Freund, die Freundschaft, freundlich, die Freundlichkeit. Der Herr, herrlich, die Herrlichkeit, herrschen, der Herrscher, die Herrschaft.

2) Das Dach, das Haus, das Hausdach, haushoch. Der Turm, die Kirche, der Kirchturm, turmhoch. Der Hunne, das Reich, das Hunnenreich.

Anmerkung. Der Text hebt namentlich die Schreibweise der Wörter in und ausser der Zusammensetzung hervor.

XI. Satzzeichen.

1. *Der Punkt.*

a) Das Pferd ist ein Haustier.

b) Der 17. Dezember.

2. *Der Doppelpunkt.*

a) Hagen sprach: Mich hat niemand geladen. Aber: Hagen sprach, ihn habe niemand geladen.

b) Wir kennen folgende Länder in Europa: Die Schweiz, Frankreich etc.

3. *Das Ausrufzeichen.*

Der Sachsenkönig rief: Lasst ab vom Streit!

4. *Das Fragezeichen.*

Wie spät ist es? Aber: Ich möchte wissen, wie spät es ist.

5. *Das Komma.*

a) Als, dass, ob, welcher, wie, woher, wenn, weil, was . . . Es war Nacht, *als* das Feuer ausbrach. *Als* das Feuer ausbrach, war es Nacht. Dagegen: Das überschwemmte Land ist fünf mal so gross *als* die Nieder-

lande. Frankreich ist ungefähr so gross *wie* Deutschland. Island ist zweimal so gross *wie* die ganze Schweiz. Aber es hat weniger Einwohner *als* Graubünden.

b) Volker versprach Hagen, ihm in der Not zu helfen. Der Wettlauf war nur eine List, um mit Siegfried allein zu sein.

c) Der grosse, starke Held. Der grosse *und* starke Held. Dagegen: Siegfried führte das Steuer, *und* Gunther nahm ein Ruder. Die Rose hat weisse, rote *oder* gelbe Blätter.

d) Nicht nur, sondern auch.

Text: Wir kennen folgende Satzzeichen: 1 Punkt, 2 Punkte, Punkt mit Strich, Punkt mit Häkchen, Strichlein.¹ Sie heissen . . .

1. *Der Punkt:* a) am Ende eines Satzes. b) Bei Zahlen, wenn man sagen will, der wievielte, z. B. . . .

2. *Der Doppelpunkt:* a) Wenn man anführt, was ein anderer gesprochen hat, aber ganz mit den gleichen Worten. Wenn man es aber nicht gerade so sagt, so setzt man nur Komma. Hagen sprach: Mich hat . . . Hagen sprach, ihn habe. b) Bei der Aufzählung einer Reihe. *Nach dem Doppelpunkt grosser Anfangsbuchstabe.*

3. und 4. Erklärung analog 2. Wenn man «recht» fragt, setzt man Fragezeichen, sonst Komma.

5. *Das Komma:* a) Vor den Wörtchen: als, dass, ob, etc. (rhythmisch herzusagen). Das Komma bleibt gleichwohl, wenn der Satz mit *als*, etc. an der Spitze steht; denn man muss ihn nur umkehren, so kommt das Komma vor *als* zu stehen. Wenn es dagegen heisst: »so gross als die Schweiz«, so steht vor »als« kein Komma. Man muss nach dem »als« fragen können: *Wer tut es?* oder *wer ist es?* und auch die Antwort dabei finden. Z. B. Es war Nacht, als wer ausbrach? Antwort: Das Feuer. Kann man das nicht, so fällt das Komma weg. So ist es bei »wie«. (Ebenso bei *bis*, sobald das Wort im Unterricht einmal vorkommt.) b) Man könnte den Satz so ändern: Volker versprach Hagen, *dass* er ihm helfen werde. Das Komma bleibt auch, wenn *dass* ausgelassen wird. c) Komma steht für ausgelassenes *und* oder *oder*. Der grosse, starke Held. Dagegen der grosse *und* starke Held, ohne Komma. Aber es kommt doch vor, dass man vor *und* (oder) ein Komma setzt, nämlich, wenn man vor und nach dem *und* fragen kann: *Wer tut es?* etc., wie oben bei »als«. Vor dem *und*: Wer führte das Steuer? Siegfried. Nach dem *und*: Wer nahm ein Ruder?

¹ Der Strichpunkt (Semikolon) ist im III. Schuljahr noch nicht eingeführt worden. Er sollte auch in dem III. Lesebuch, wohinein er durch ein Versehen des Korrektors ohne unser Wissen geraten ist, ausgemerzt und durch Komma oder Punkt ersetzt werden.

Gunther. Man könnte aus dem Satz auch zwei machen: Siegfried führte das Steuer. Und Gunther nahm ein Ruder. Macht man aber *einen* Satz daraus, so muss statt des Punktes wenigstens ein Komma stehen.

*

*

*

Es wird zur richtigen Beurteilung des vorstehenden seiner Natur nach lückenhaften grammatischen Systems des III. Schuljahres beitragen, wenn wir einige Andeutungen über die *Erweiterung der Sprachlehre im IV. Schuljahre* folgen lassen. Der oben beschriebene Gang des Unterrichts bringt es mit sich, dass nicht wie in den Schulgrammatiken ein Kapitel nach dem andern endgültig erledigt wird, sondern dass das System der Sprachlehre auf mehreren Punkten zugleich wächst und bereichert wird. Es mehren sich die Beispiele der *p*-, *Rh*-, *Ph*-Reihe, die Zahl der in ihrer Schreibung nicht zu verwechselnden Wörter, alles nach Massgabe der schriftlichen Arbeiten und Korrekturen, weshalb vom Lehrer zu führende *Fehlerverzeichnisse* die Basis des Rechtschreibeunterrichts bilden. So führt beispielsweise die Geschichte von den Waldstätten zur Zusammenstellung der Wörter: die Stadt Chur, die Städte Chur und Zürich, die Waldstätte, die Werkstätte, an Kaisers Statt, anstatt u. s. w. Zum Hauptwort (VIII a) kommt: 5. Die Kühle des Morgens, morgens 5 Uhr. Des Abends, abends versammeln sich die Sennen. Für die Fremdwörter wird eine besondere Rubrik eröffnet, aus der sich ergibt, dass die Regeln von der Dehnung und Schärfung der Vokale für sie nicht gelten (Fabrik, Musik, Bernina). Die Korrektur des mundartlichen Genitivs mit der Präposition *von* führt zur Vervollständigung der 4 Fälle der Deklination. Neben den subordinirenden Bindewörtern tritt eine Reihe von koordinirenden auf: aber, dagegen, denn, doch, oder, und (s. unten Satzlehre). Das Bindezeichen wird behandelt: Stauffacher-Kapelle, dagegen: Stauffacherkapelle; Boden-, Zürich- und Vierwaldstättersee. Die Briefe Seppis, des Handbuben (Vaterländ. Lesebuch IV) führen ein in die *Briefform* und liefern einen neuen Fall für das Ausrufzeichen (Lieber Hitti!) Demjenigen, der sich einmal auf den Standpunkt stellt, dass das Bedürfnis nach Sicherheit im Sprachgebrauch den Stoff der Sprachlehre bestimmen solle, ergeben sich diese Dinge von selbst. Dagegen wird der Aufbau der *Satzlehre* auf der durch das System des III. Schuljahres geschaffenen Grundlage von allgemeinerem Interesse sein und die prinzipiellen Erörterungen weiterführen.

Die Kinder kennen nun bereits die unumgänglichen Bestandteile des Satzes (Subjekt und Prädikat), vollständige und verkürzte Nebensätze, sowie zusammengezogene Sätze — *der Sache nach*. Die Sätze über das Komma, Abschnitt XI, 5, schliessen diese Begriffe in sich ein. Die Muster-sätze unter 5, *a* und *b* enthalten Nebensätze und verkürzte Nebensätze; die Kommasetzung vor *als* (*a*), *und* und *oder* (*c*) nötigte uns, den Begriff des

Satzes zu bestimmen, wenn wir dabei auch die grammatischen Bezeichnungen nicht angewendet haben, so wenig wie für die zusammengezogenen Sätze unter *c*. Nun ist es angezeigt, sowohl der Sache einen Namen zu geben, d. h. die konventionellen Bezeichnungen einzuführen, als auch die psychischen Begriffe ihrer logischen Form zu nähern. Das eine wie das andere wird als eine Erleichterung des unterrichtlichen Verkehrs empfunden.
Eintragung ins Stichwortheft.

XII. Der Satz.

1. Die Füchse wohnen in Höhlen. Frage und Antwort.

2. Man muss weniger rudern, *wenn der Wind wacker bläst*. *Wenn der Wind wacker bläst*, muss man weniger rudern. Über die Reuss, welche hier den See wieder verlässt, führen vier Brücken.

3. Luzern, *die einzige Stadt am Vierwaldstättersee*, zeichnet sich aus durch seine wunderschöne Lage. Tell versteckte sich in der hohlen Gasse, *um Gessler zu erschiessen*. Aber:

Trifft der Angreifer den Wolf nicht mit dem ersten Streich, gleich sitzt ihm der Feind an der Kehle.

Text: 1. Einen Satz erkennt man daran, dass man fragen kann: Wer tut es? oder wer ist es? und auch die Antwort dabei findet. Beispiele.

2. Es gibt *Haupt-* und *Nebensätze*. Die Nebensätze beginnen mit den Wörtchen: Als, dass, ob Der Nebensatz kann vor, hinter oder in dem Hauptsatz drin stehen. Zwischen Haupt- und Nebensatz macht man ein Komma, also wenn der Nebensatz mitten im Hauptsatz steht, zwei Komma. Beispiele. Folgt dagegen nach *als* und *wie* kein vollständiger Satz, so fällt das Komma aus.

3. Es gibt auch *verkürzte Nebensätze*, bei welchen Frage und Antwort nicht statt hat, z. B. Luzern etc. Vollständig würde der Satz heissen: Luzern, *welches* die einzige Stadt am Vierwaldstättersee *ist*, zeichnet sich aus. — Frage: Wer oder was ist die einzige Stadt? Antwort: welches. Beim verkürzten Nebensatz ist *welches* und *ist* weggelassen, aber die Komma bleiben gleichwohl, wie beim vollständigen Satz. (Die Erklärung des zweiten Satzes siehe oben.)

Aber:

Bei dem Satze: *Trifft der Angreifer etc.* ist nur das Wörtchen *wenn* weggelassen, im übrigen ist der Nebensatz vollständig: »Wer trifft den Wolf nicht mit dem ersten Streich? Der Angreifer.«

Bei der Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz wird immer vom letzteren ausgegangen, weil er leichter erkennbar ist; der Rest ist dann der Hauptsatz. Z. B.: Der Rigi trägt auf seinem Rücken reiche Alpen,

die über 3000 Stück Rindvieh und viel Kleinvieh nähren, und über 100 Sennhütten.

Der Nebensatz? Der Hauptsatz? Also Komma?

Im Obigen haben wir nun ein Beispiel vom allmäligen Reifen der Begriffe. Ein „Satz“ ist dem Kinde anfänglich das Gesprochene zwischen zwei Redepausen, dann das Geschriebene zwischen zwei Punkten. Das sind die Vorstellungen, welche der Gebrauch des Wortes in der Schule ihm aufdrängt. Dann folgt mit der Zeit die logische Präzisierung des Begriffs: »Bei einem rechten Satz kann man fragen: »Wer tut es?« oder: »Wer ist es?« und die Antwort steht dabei.« Dann folgt die Spaltung des Begriffs in Haupt- und Nebensatz, vollständiger und verkürzter Satz. Und will man endlich für »Frage und Antwort« die Bezeichnungen Prädikat und Subjekt einführen, so ist der einfache nackte Satz auf langem psychologischem Wege logisch bestimmt.

Hinsichtlich des Begriffes »Satz« ist dem Kinde das *Wort* vom ersten Schuljahr an geläufig; aber es ändert im Laufe der Zeit seinen *Inhalt*, bis dieser endlich seine logische Bestimmtheit erhält. Umgekehrt verhält es es sich mit den Begriffen „Satzgegenstand“ und »Aussage«. Hier ist dem Kinde vom 3. Schuljahr an die *Sache* bekannt (s. XI, 5, a), aber es fehlt die gebräuchliche *Bezeichnung*. Man kann also die Sache sehr wohl darstellen, ohne den technischen Ausdruck dafür zu brauchen. Und da, wo dieser für die Sache nicht sehr bezeichnend ist, ist es auch nicht geraten, ihn möglichst frühzeitig aufzudrängen. Das ist gerade hier der Fall. Es ist nichts erreicht, wenn wir die Kinder bei XI, 5, a mit den Wörtern »Satzgegenstand« und »Aussage« bekannt machen; diese sind nicht bestimmt genug. Die Bestimmung des Satzgegenstandes als des Wortes oder Begriffes, »von welchem die Rede ist«, »von welchem etwas ausgesagt wird«, ist nicht unmissverständlich, denn in den Sätzen: »Siegfried führte das Steuer, und Gunther nahm ein Ruder«, ist nicht nur von Siegfried und Gunther die Rede, sondern auch von führen, nehmen, Steuer und Ruder. »Der Wolf wohnt in Höhlen.« Wovon ist etwas gesagt? Vom Wolf, vom Wohnen, von Höhlen. Ebenso verhält es sich mit der Satzaussage. Was ist von Siegfried ausgesagt? Er »führte das Steuer«, von Gunther nicht nur »nahm«, sondern »nahm ein Ruder«, vom Wolf nicht nur dass er »wohnt«, sondern dass er *in Höhlen* wohnt. Werden daher diese Ausdrücke verfrüht in die Unterrichtssprache aufgenommen, so entsteht Gefahr, dass sich beim Kinde nicht die deckende Vorstellung damit verbinde, die dem grammatisch geschulten Lehrer vorschwebt. Die Folge davon sind Missverständnisse, Unklarheiten und das drückende Gefühl, welches alles Unverstandene begleitet: Die Sache sei schwer und — langweilig. Daher ziehen wir Wendungen vor, welche die Sache zwar umständlicher,

aber unmittelbar bezeichnen: «Man muss fragen können: »Wer tut es?« — (wobei an das im Satze vorkommende Tätigkeitswort gedacht wird) — und eine Antwort auf die Frage finden« — oder ähnliche Wendungen. Und erst wenn die beiden Grundbegriffe der Satzlehre den Kindern in Fleisch und Blut übergegangen sind, lassen wir für die Antwort und das Tätigkeitswort, mit welchem gefragt wurde, die kürzere und bequemere Bezeichnung zu und den Satz einfach durch »Gegenstand« und »Aussage« bestimmen, wobei aber dem bisherigen Verfahren gemäss bei der Untersuchung der beiden Hauptbestandteile des Satzes stets vom *Prädikat ausgegangen wird*.

Ähnliches ist zu sagen von dem Begriffe des *Nebensatzes*. Die Interpunktionsregel XI, 5 a bereitet denselben im III. Schuljahr vor, ohne dass das Wort dafür auftritt. Die Begriffsbestimmung des »Satzes« kommt im IV. Schuljahr auch ihm zu statten. Der Nebensatz wird als Satz mit den notwendigen Bestandteilen Subjekt und Prädikat erkannt und dem Oberbegriff »Satz« untergeordnet. Die bereits bekannten und vielfach angewandten Sätze mit »als, dass, ob etc.« erhalten ihren Namen und ihren Platz im System. Aber die begriffliche Bestimmung des *Nebensatzes* gedeiht nicht so weit, wie diejenige des Satzes überhaupt; sie trifft nicht das Wesen der Sache, sondern begnügt sich mit einem äusserlichen Merkmale, mit der Hervorhebung der unterordnenden, (wirklich vorhandenen oder hinzu zu denkenden) Fügewörter; sie bleibt also auf der Stufe des *psychischen* Begriffes (Formale Stufen S. 39 und 46) stehen. Aber darüber hinauszugehen, können wir, soweit es sich um die Volksschulstufe handelt, keine Veranlassung finden.

Den Bedürfnissen der Zeichensetzung zwischen Haupt- und Nebensatz ist durch die obige Form des Begriffes vollständig Genüge geschehen. Die Unterscheidung der Nebensatzarten würde notwendig diejenige der übrigen Satzglieder, Attribut, Objekt und Adverbiale, voraussetzen. Dafür aber lässt sich aus dem Bedürfnisse der Sprachsicherheit ein Grund ebensowenig ableiten. Anders verhält es sich, wo eine fremde Sprache gelehrt wird, wo von Apposition, régime direct und régime indirect die Rede ist, dort wird der deutsche Unterricht den fremdsprachlichen durch die vollständige Behandlung des erweiterten Satzes, wie noch mancher anderer Partien der Grammatik unterstützen müssen. Es würde aber unserem Prinzip der Stoffauswahl diametral zuwiderlaufen, wollten wir der Volksschule grammatische Stoffe zuweisen, deren Anwendbarkeit ihr Schüler unmöglich einsehen kann. Übrigens erhebt sich auch die landläufige Erklärung des Nebensatzes: »ein Nebensatz ist für sich allein unverständlich,« auch nicht über die Stufe des psychischen Begriffes, nur mit dem Unterschiede, dass sie nicht zutreffend ist und *daher für die Interpunktion*, um welche sich

doch die ganze Satzlehre drehen soll, *keine sicheren Weisungen gibt*, somit den praktischen Zweck verfehlt. Denn »fällt selbst hinein« ist für sich allein ebenso sinnlos, als »wer ändern eine Grube gräbt.«

Die Unterscheidung sämtlicher Satzteile ist auch entbehrlich für die Interpunktionslehre beim *zusammengezogenen Satze*, welcher, wie auch die *Satzverbindung*, unseres Erachtens in die Elementargrammatik gehört, weil ihr gemeinsamer Gegensatz zu dem oben behandelten Satzgefüge (Haupt- und Nebensatz) und ihr Gegensatz zu einander grössere Klarheit in die Satz- und Interpunktionsverhältnisse bringt, die Satzverbindung überdies den Gebrauch des Semikolons vorbereitet.

Die Kinder kennen bereits aus XI, 5, a und c, zwei Arten von Sätzen, deren jeder aus zwei Sätzen besteht. Ihre Vergleichung ergibt den Oberbegriff *„Zusammengesetzter Satz“*, ihre Unterscheidung die Merkmale des Satzgefüges und der Satzverbindung. Wir brauchen nur die vergleichende Betrachtung der zwei bekannten Normalsätze zu veranlassen.

1. Es war Nacht, als das Feuer ausbrach.

2. Siegfried führte das Steuer, und Gunther nahm ein Ruder.

Das Gleiche? Jeder besteht aus zwei Sätzen, ist aus zweien zusammengesetzt. Der Ausdruck »Zusammengesetzter Satz« wird daher als die Sache bezeichnend eingeführt.

Das Verschiedene? Nro. 1 besteht aus Haupt- und Nebensatz, nämlich . . . Aber Nr. 2? Wo ist da der Nebensatz? Es ist keiner zu finden. Keiner ist der Hauptsatz, keiner der Nebensatz; einer ist so »hoch«, so viel wert als der andere. Wenn man wollte, könnte man auch zwei Sätze, durch einen Punkt getrennt, schreiben. Bei Nr. 1 dagegen nicht. Sätze der zweiten Art werden im Laufe des Jahres noch mehr gefunden, mit den Bindewörtern aber, denn, doch etc. Demgemäss Eintragung ins Stichwortheft, wie folgt:

(Fortsetzung zu XII)

4) Siegfried führte das Steuer, und Gunther nahm ein Ruder. Die Pferde wittern den Feind, oder sie sehen seine Augen auf der Steppe funkeln. Das Pferd springt wieder auf, doch die Last ist immer noch da (Vaterl. Lesebuch III) u. s. w.

Bindewörter:

Aber, denn, doch, oder, und . . .

Text: »Sätze, welche wie oben aus Haupt- und Nebensätzen zusammengesetzt sind, heissen zusammengesetzte Sätze. Es gibt aber noch eine andere Art zusammengesetzter Sätze. Beispiel! Hier ist keines der Hauptsatz, keines der Nebensatz, es sind *gleichwertige Sätze*. Wenn man wollte, könnte

man zwei wirkliche Sätze daraus machen mit Punkt dazwischen, was bei Nr. 1 nicht der Fall ist. Schreibt man sie aber als *einen* Satz, so gehört Komma dazwischen. Als Bindewörter, welche gleichwertige Sätze verbinden, haben wir bis jetzt kennen gelernt: aber, doch etc.« (Ergänzung wie bei allen Reihen vorbehalten.)

Hiemit haben wir uns wieder über die Sphäre der psychischen Begriffe erhoben und sind zur streng logischen Bestimmung des Satzgefüges und der Satzverbindung gelangt. Die letzteren Ausdrücke selbst einzuführen, dazu hatten wir bis anhin keine Veranlassung, und wir werden es, höhere Macht und bessere Belehrung vorbehalten, auch künftighin bleiben lassen, da dieselben weiter nichts bedeuten als »zusammengesetzter Satz«, das Verhältnis der zusammengesetzten Glieder aber in keiner Weise ausdrücken; man könnte das Satzgefüge ebensogut Satzverbindung nennen und *vice-versa*.

Der Folgezeit bleibt es vorbehalten, noch das *Semikolon* einzuführen. Dieses am meisten von der subjektiven Willkür abhängige und daher im Unterricht erst zuletzt auftretende Satzzeichen kann man zur Not unter eine Regel bringen, wenn man sagt: Zwischen gleichwertigen Sätzen *kann* man Semikolon setzen, ausgenommen vor *und* und *oder*. (Weitere Einschränkungen vorbehalten.)

Bleibt noch der zusammengezogene Satz. Es war im Laufe des Jahres der Satz vorgekommen und von einigen Schülern ohne Komma geschrieben worden:

Ilanz ist die kleinste, aber die höchst gelegene Stadt am Rhein.

Warum das Komma? Der Satz liess sich unter keiner bisherigen Regel unterbringen. »Komma für ausgelassenes *und*« — das ging nicht; »und aber« könnte es schwerlich heissen. Ein zusammengesetzter Satz, weder von der einen, noch von der andern Sorte, ist es auch nicht; denn weder vor, noch nach dem Komma ist ein rechter Satz. Aber könnte man nicht zwei Sätze daraus machen? Die Antwort war gleich gefunden:

Ilanz ist die kleinste Stadt am Rhein.

Aber Ilanz ist die höchstgelegene Stadt am Rhein.

Nun war das Rätsel gelöst. Die zwei Sätze sind *in einen zusammengezogen*; das, was in beiden steht, nur einmal gesagt und das Verschiedene durch Komma getrennt. Nun greifen wir zurück zu den »unbewussten« zusammengezogenen Sätzen des III. Schuljahres, um sie durch die neue Vorstellung apperzipieren zu lassen.

Siegfried war ein starker, mächtiger Held.

Die Rose hat weisse, rote oder gelbe Blätter.

Es ist ganz der gleiche Fall; der erste Satz ist aus zweien, der zweite aus dreien zusammengezogen. Aber ein Unterschied in der Zeichen-

setzung: vor *aber* bleibt das Komma; vor *und* und *oder* fällt es aus; es tritt nur an ihre Stelle. Die alte Regel bleibt also bestehen.

Und *Nicht nur, sondern auch?* »Siegfried machte nicht nur zu Lande, sondern auch auf dem Wasser weite Reisen.« Auch dieser Satz erscheint in einem neuen Lichte; ebenfalls ein «aus zweien zusammen gezogener» Satz.

Siegfried machte nicht nur zu Lande weite Reisen.

Sondern Siegfried machte auch zu Wasser weite Reisen.

Zusammenziehung und Interpunktion wie bei *aber*. Also lassen sich diese Beispiele zusammenfassen. Wir haben eine neue Art von Sätzen gefunden, den zusammengezogenen Satz. Vergleichen wir diesen mit den beiden Arten zusammengesetzter Sätze; welcher steht er näher? Die Verwandtschaft mit der Satzverbindung ergab sich ohne Schwierigkeit. Der zusammengezogene Satz gehört eigentlich zu den »gleichwertigen« Sätzen, nur sind diese in *einen* zusammengezogen. Dann lassen sich die Sätze so einteilen:

A. Einfache Sätze.

B. Zusammengesetzte Sätze.

1. Haupt- und Nebensatz.

2. Gleichwertige Sätze.

Zusammengezogene Sätze.

Eintragung zu XII:

5.

Ilanz ist die kleinste, aber die höchst gelegene Stadt am Rhein. Das Pferd springt wieder auf, doch der Reiter mit ihm.

Siegfried machte nicht nur zu Lande, sondern auch zu Wasser grosse Reisen. Siegfried war ein treuer, starker *und* mächtiger Held.

Dazu kommt noch der oben mitgeteilte Stammbaum der Sätze.

Der *Text* ergibt sich aus dem Gesagten von selbst: »Gleichwertige Sätze können auch in *einen* zusammengezogen werden Dann setzt man vor die betreffenden Bindewörter: *aber*, *doch* und zwischen *nicht nur* — *sondern auch* (später kommen hinzu: *weder* — *noch*, *teils* — *teils* u. s. w.) ein Komma. Nicht so ist es bei *und*, *oder* . . .» — —

Hiemit sind wieder einige Begriffe des III. Schuljahres eine höhere logische Form eingegangen. Die Regeln vom Komma bei *und*, *oder* und *nicht nur* — *sondern auch* sind nicht nur verinnerlicht, statt auf das Zufällige, Äusserliche auf die *Sache* gegründet, sondern auch in ihrer Wesenseinheit und ihrem logischen Abhängigkeitsverhältnis zu einem höhern Begriffe erkannt worden. Die Interpunktionslehre des zusammengesetzten Satzes kann nun vom Schüler formuliert werden:

1. Zwischen *Haupt- und Nebensatz* steht Komma, gleichviel ob der Nebensatz vollständig oder verkürzt sei.

2. Zwischen *gleichwertigen Sätzen* steht Komma. (Später: Oder Semicolon; vor *und*, *oder* und zwischen zweigliedrigen Bindewörtern jedoch nie.)

3. Zwischen den mit einander verbundenen Gliedern des *zusammengezogenen* Satzes steht Komma. Für *und*, *oder* jedoch gilt die Regel . . .

Die beiden Reihen von Bindewörtern sind fest einzuprägen und bei jedem Anlass zu vervollständigen. Bei alle dem ist natürlich nicht zu vergessen, dass der Lernprozess mit dem Erkennen und Wissen nicht abgeschlossen ist, und dass es dann erst heissen muss: Üben, üben!

Damit brechen wir ab mit dem Wunsche, dass es uns gelungen sei dem uns vorschwebenden Doppelzwecke Genüge zu tun, nämlich erstens — nicht etwa die Sprachlehre zu erschöpfen — aber zu zeigen, was für ein Gesicht sie erhält, wenn sie auf die praktischen Bedürfnisse des Schülers und der Schule zugeschnitten wird, und zweitens, einen Nachtrag zu unseren «Formalen Stufen» zu liefern und in einem speziellen Gebiete an konkreten Beispielen nachzuweisen, wie aus der kindlichen Form psychischer Begriffe in kontinuierlichem Fortschreiten logische Gebilde hervorgehen können, und was es heisse, *ein System wachsen*, *Begriffe reifen lassen* (Formale Stufen, 3. Aufl., 44 u. 53).

4. Zur Bekämpfung des sog. Schultones im Lesen.

Vom Herausgeber.

Über den Massstab, nach welchem die Leistungen der Schulen im Lesen zu beurteilen seien, sind die Gelehrten, bzw. die Inspektoren und Lehrer, zur Stunde noch nicht einig. Den einen schwebt als höchstes Ziel ein *fließendes und geläufiges* Lesen vor und ihre Lesestunden bilden folgerichtig ein Seitenstück zu dem, was man im Instrumentalunterricht »Schule der Geläufigkeit« nennt, zu jenen methodisch geordneten Übungen, welche nicht Musik, sondern nur Technik sein und daher ohne Seele und Empfindung heruntergespielt sein wollen, aber dem eifrigen Kunstbeflissenen durch die Steigerung der Fingerfertigkeit die Befähigung zu künftiger wahrer Kunstausbübung verheissen. So trägt auch das Lesen in manchen Schulen durchaus den Charakter der Technik, welche von ästhetischen Wirkungen auf das Gemüt ganz absieht und genug getan zu haben glaubt, wenn sie die mechanische Fertigkeit zur höchsten Ausbildung gebracht hat. In der Tat wird, wie wir sowohl aus eigener Anschauung, als aus Mitteilungen von Inspektoren wissen, an manchen Orten in dieser Richtung Erkleckliches geleistet. Nicht nur fließt der Rede- oder Lesestrom über Hindernisse, wie Punkte, Komma, Fragezeichen, mit unaufhaltsamem Schwallen hinweg; er verkettet auch Lesestück mit Lesestück, und ohne Pause, ohne Modulation folgt dem letzten Worte des beendigten Stückes die Überschrift

und der Anfang des folgenden, wobei allerdings häufig vor lauter »fließendem« Lesen der Inhalt des Gelesenen verfließt. Es entsteht im Schüler die Vorstellung, dass gutes Lesen notwendig ein schnelles Lesen sein müsse, und er kommt nicht zum Bewusstsein, dass Sprechen und Lesen eigentlich Geschwister sein sollten. Dasselbe Kind, welches eine Geschichte dem Sinne gemäss, mit Überlegung und Anteil, in natürlichem Tone erzählt, liest sie im gleichförmigen, schreienden Ausrufertone, als wäre sie eine Sache, die es nichts anginge. So wird tatsächlich in manchen Schulen gelesen und so wird es von manchen Inspektoren verlangt. Wir kennen einen geistlichen Herrn, welcher an dem sinngemässen, ausdrucksvollen Lesen in einer Schule Anstoss nahm und dem Lehrer bemerkte, »es sollte doch der *Kirchenton* im Lesen wieder eingeführt werden.«

Dem gegenüber steht das Bestreben, das Lesen mit der Rede wieder in Einklang zu bringen. Es soll kein unnatürlicher Leseton aufkommen, sondern gerade so gelesen werden, wie man die Sache sprechend einem andern mitteilen würde. Wer über einen ihm vertrauten Gegenstand spricht, der redet mit Modulation, in wechselndem Tempo, mit Absätzen und Pausen. Darum bietet umgekehrt die Annäherung an den Ton und die Weise der natürlichen Rede die beste Gewähr für ein verständiges, sinngemässes Lesen.

Wie in allen Künsten, ist auch im Lesen das Beispiel, das Vorbild das wichtigste Unterrichtsmittel. Der Lehrer, der in seiner Schule einen guten Lesevortrag erzielen will, muss daher zuerst bei sich selber anfangen. Dazu ist das erste Erfordernis, dass er das vorzulesende Stück halb auswendig könne und mit jedem Blick die kommende Zeile zu überfliegen vermöge, um die lauschende Klasse fortwährend im Auge zu behalten und die Wirkung seiner Worte auf den Gesichtern zu beobachten. Diese Regel, so selbstverständlich sie ist, muss doch Jahr für Jahr den Anfängern auf's Neue gesagt und eingeprägt werden, welche teils aus Befangenheit, teils aus Mangel an Stoffbeherrschung das Gesicht ins Buch vergraben, ebenso sehr zum Nachteil der Disziplin wie des Lesevortrages.

Das Zweite ist, dass sich der Vorlesende ganz in die Stimmung versetze, als *erzähle* er den Kindern etwas Erlebtes oder Selbstgedachtes. Das sichert am ehesten einen natürlichen Ton und schützt ebensowohl vor gleichgültigem Herunterlesen wie vor hohlem theatralischem Pathos. Das Zweite setzt das Erste voraus, aber es ist darin nicht enthalten; es fordert nicht nur gedächtnismässige Beherrschung des Stoffes, sondern Vertiefung in denselben mittelst der Phantasie, welche die Gefühle erregt. Das letztere wird begünstigt durch den Blick auf die Klasse; denn die Teilnahme der Zuhörer wirkt zurück auf den Anteil, den der Erzähler selbst an dem Stoffe nimmt. Darum wissen wir strebsamen Anfängern, welche

sich ihre Ausbildung im Lesevortrage angelegen sein liessen, nichts Besseres zu raten, als zwei, drei lebhafte Kinder um sich zu versammeln und ihnen irgend eine neue Geschichte vorlesend zu erzählen. Vorlesen lernen und Erzählen lernen gehen Hand in Hand.

Die aus der Vertiefung in den Inhalt des Stückes hervorgehende rechte Stimmung halten wir für die Grundbedingung eines guten Lesevortrages, aber doch nicht für ausreichend, um vor allen Fehlern zu schützen. Zwar

»— trägt Verstand und rechter Sinn

Mit wenig Kunst sich selber vor,«

allein für den Lehrer, der nicht nur selbst richtig lesen, sondern auch andere dazu anleiten und Fehler knapp und bestimmt korrigiren soll, ist es geboten, den natürlichen Takt durch klare Einsicht zu unterstützen, abgesehen davon, dass das natürliche Gefühl in manchen Fällen durch verkehrte Schulung und üble Angewöhnung verdunkelt worden ist.

In den Lehrbüchern der Methodik aber wird man sich vergebens nach bestimmten, über allgemein gehaltene Weisungen hinausgehenden Vorschriften für den Lesevortrag umsehen. Da tritt nun in diese Lücke eine grundlegende Arbeit von Schuldirektor *Hartung* in Perleberg: „*Methodische Richtlinien für den Lesevortrag in höheren Schulen*“, im XII. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik; mit einem Anhang, enthaltend eine tabellarische Klassifikation der Leseregeln im XV. Jahrbuch desselben Vereins. In seiner Arbeit hat Hartung, das was ein feines Sprachgefühl unbewusst tut, in einer Anzahl bestimmter Regeln hinsichtlich der drei Hauptmittel des Lesevortrages, *Ton, Tempo, Pausen*, theoretisch fixirt. Seine Vorschläge wurden noch zu Zillers Lebzeiten und unter dessen Leitung im Leipziger Seminar auf die Elementarstufe angewandt, die Ergebnisse dieser Versuche vom damaligen Oberlehrer *Schneider* im XIII. Jahrbuche mitgeteilt und beide Arbeiten in den Generalversammlungen des Vereins zu Plauen (1881) und zu Coburg (1883) einlässlich diskutiert. Diese Verhandlungen sind veröffentlicht unter dem Titel: »Erläuterungen zum XIII. (bezw. XV.) Jahrbuch des Vereins für w. P. und für die Theorie des Lesevortrages nicht weniger bedeutungsvoll als die beiden Arbeiten selbst, weshalb wir uns veranlasst sehen, unsern Lesern das Resultat derselben in den Hauptzügen mitzuteilen.¹

Die Materie der Hartung'schen Arbeit, die von ihm aufgestellten Leseregeln selbst, fand an beiden Versammlungen allgemeine Zustimmung.

¹ Das Jahrbuch des V. f. w. P., herausgegeben von Prof. Vogt in Wien, kostet im Buchhandel zirka 7 Fr. Vereinsmitglieder erhalten dasselbe als Äquivalent für den Jahresbeitrag von 5 Fr. und überdies die *Erläuterungen* gratis.

Ziller hält sie »für sehr wichtig, nicht bloss in theoretischer, sondern auch in praktischer Hinsicht: Wenn man sich in die Gedanken von Hartung ganz einarbeitet, so kommt dadurch ein ganz neues Leben in das Lesen«. Ebenso hält er es nicht für möglich, »dass beim Lesen ein Leierton entsteht, oder dass bloss nach dem Metrum skandiert und das Reimwort betont wird, wenn die Hartung'schen Regeln beobachtet werden« (Erläut. XIII. 5, 20). Dagegen erhebt sich entschiedener Widerspruch gegen den methodischen Teil der Hartung'schen Arbeit.

a) Hartung will die Leseregeln sukzessive zur Anwendung bringen, in den ersten Schuljahren diese, auf einer späteren Stufe andere dazu, auf der obersten Stufe den Rest. Das wäre so, wie wenn man die Kinder auf der Unterstufe anhalten wollte, die Hauptwörter richtig auszusprechen, auf einer späteren die Zeitwörter u. s. f. Dagegen erklärt Ziller (Erl. XIII, 18): »Auf diese Weise kommt es Jahre lang zu keinem ordentlichen Lesen. Es ist vielmehr notwendig, dass die Regeln *von dem Zeitpunkte an, wo überhaupt ein zusammenhängendes Lesen stattfindet*, alle auf einmal auftreten und *durch den Lehrer so dargestellt werden*, wie sie der Schüler nachzubilden hat. Nach dem ersten Elementar-Unterricht (bei dem allerdings nur einzelne Punkte eingeübt werden können, wie Pausen bei der Interpunktion, stärkere Betonung der Grundsilben) muss dahin gestrebt werden, dass jedes Lesestück nach allen den Gesichtspunkten, die H. aufgestellt hat, gleichmässig durchgearbeitet und eingeübt wird.« Und Schneider fügt in den Verhandlungen von 1883 (Erl. XV, 45) begründend hinzu, sonst werde in den unteren Stufen immer etwas Falsches geübt und dem Lehrer drohe dann in den oberen Stufen die doppelte Arbeit: Abgewöhnung der unrichtigen, Angewöhnung der richtigen Betonung.

b) Hartung verlangt, dass die Leseregeln nach einigen Jahren nachahmender Einübung mit den Schülern theoretisch begründet, d. h. aus grammatischen Verhältnissen abgeleitet werden. So heisst es z. B. (Jahrb. XII, 16): »Es soll von den Schülern der Satzton auf Grund der *grammatischen Kenntnis* des einfachen Satzes selbstständig gefunden werden.« Diese Forderung wurde vom Leipziger Seminar von Anfang an abgelehnt, und Ziller erklärt (Erl. XIII, 16), dass das nachahmende Lesen von seiten der Schüler (nach mustergültigem Vorbild des Lehrers) vollständig dem Zwecke genüge, das Lesen wieder in das richtige, naturgemässe Verhältnis zum Sprechen zu setzen. Gleich ihm will auch K. Lange (Erl. XIII, 17) das richtige Lesen nur auf das Sprachgefühl gründen, dieses allerdings durch Übung schulen. Es wird unsere Leser interessieren, das Urteil des feinsinnigen Verfassers der Schrift »Über Apperzeption« in extenso zu vernehmen. Dr. Lange sagt: »Ich glaube, das richtige Sprachgefühl ist in jedem, der da spricht, was er weiss und denkt, wirklich vorhanden. Wenn

man einen Bauernjungen draussen auf dem Spielplatz hört, so spricht er ganz gewiss sinngemäss und macht ganz richtige Gesten; nur in der Schule hat er leider eine andere Sprache, da liest er anders, als er spricht.¹ Darauf müssen wir also sehen, dass wir Lesen und Sprechen wieder in Einklang bringen. Ich freue mich aber, dass das Seminar es verwirft, die Leseregeln (mit den Kindern) theoretisch durchzunehmen. *Ich halte das entschieden für eine unnütze Belastung.* Wenn es sich erreichen lässt, dass die Kinder durch Nachahmung sinngemäss und gut lesen, dann würde ich vollständig darauf verzichten, die Regeln durchzunehmen, zumal die Kinder gewiss ängstlich würden, wenn sie im Lesen viele Regeln beobachten sollten. Ich halte aber dafür, dass *der Lehrer allerdings die Regeln gründlich kennen muss*, und bin Herrn Hartung sehr dankbar dafür, dass er sie entwickelt hat. Ich gestehe offen, ich habe bisher nur nach einem gewissen Takte gelesen und war überrascht, dass da gewisse Gesetze herrschen, die ich mir anzueignen gesucht habe. Eine andere Frage ist nur, ob nicht auf höheren Schulen, Seminaren, Realschulen, Gymnasien, dem Schüler ein Bewusstsein von den Gesetzen beizubringen wäre, nach welchen man richtig liest.«

Hiermit hat K. Lange eine Frage aufgeworfen, zu welcher wir, soweit es die Seminare betrifft, bereits oben Stellung genommen haben, und zwar in bejahendem Sinne. Praktische Erfahrungen haben uns immer mehr dazu gedrängt, dem Lesevortrag am Seminar grössere Aufmerksamkeit zu schenken und mit den Seminaristen sowohl regelmässige Übungen im *Vorlesen* aus den Volksschul-Lesebüchern anzustellen, wie auch die Leseregeln auf die ihnen ja bereits bekannten oder bekannt sein sollenden grammatischen Verhältnisse und auf ihren psychologischen Grund zurückzuführen. Und wir sind der Überzeugung, dass in dieser Richtung noch mehr geschehen muss. Gut vorgelesen ist halb erklärt. Die psychologische Wahrheit dieses alten Wortes ist uns erst durch die Hartung'schen Regeln, welche uns lehren, was »gut vorlesen« heisst, zum vollen Bewusstsein gekommen, wesshalb wir auch, entgegen früherer Gepflogenheit, alles Neue zuerst durch den Lehrer vorlesen lassen. Ein Lesevortrag, welcher durch Abstufung des Tones, durch Wechsel des Tempos bei haupt- und nebensächlichen Redeteilen, durch richtige Pausen die *logische Gliederung des Gedankens erkennen lässt*, »wirkt unmittelbar durch seine sinnliche Frische und macht lange Interpretationen vielfach unnötig« (Erl. XV, 46). Da-

¹ Einem Schulinspektor fiel kürzlich bei einem Schulbesuche ein Mädchen auf, welches im Gegensatz zur leiernden Klasse in ganz natürlichem Tone las. Er erhielt auf seine Frage vom Lehrer die Erklärung: das Mädchen ist halt noch nicht lang in der Schule. (!)

durch wird die Auffassung des Inhalts erleichtert, beschleunigt und, was der oberste Gesichtspunkt ist, das Interesse gesteigert.

An Seminaren ist daher unsers Erachtens eine Theorie des Lesevortrages wohl am Platze. Für die Volksschule finden wir mit Ziller und Lange die Ableitung der Leseregeln aus grammatischen und syntaktischen Verhältnissen unnötig und zwecklos, da sich im Gegenteil zeigen wird, dass gute Lesegewöhnung dem späteren Grammatik-Unterrichte vorarbeitet. Dagegen halten wir dafür, dass die Schulung des Lesevortrages doch nicht ausschliesslich auf das eine Mittel der Nachahmung, bezw. des Vor- und Nachlesens beschränkt sei, sondern dass, namentlich wo die Nachahmung, wie es zu Zeiten vorkommt, hartnäckig misslingt, d. h. wo der Schüler an der nämlichen Stelle immer wieder falsch betont oder absetzt, ohne alle Grammatik, allein im Inhalt des Lesestückes willkommene Hüfen zur Unterstützung der Korrektur gefunden werden können, was weiter unten zu zeigen sein wird. Denn wenn die Norm des Lesens Sinngemässheit ist, so ist zu erwarten, dass das Eingehen auf den Sinn am sichersten über Fehler weghelfen und zum sinngemässen Lesen führen werde. Doch ist zum vornherein die Einschränkung zu machen, dass da, wo das Muster des Lehrers schon ohnedies richtig nachgeahmt wird, jede Erörterung über die Art zu lesen wegfällt; dass solche Nachhülfe und Erklärung, ähnlich den grammatischen Regeln, vielmehr nur da eintritt, wo Fehler vorkommen, und dass sie endlich von lakonischer Kürze sein muss, damit es nicht vor lauter Reden über das Lesen nicht zum Lesen selbst komme.

Ferner versteht es sich von selbst, dass der Schüler nach der sachlichen Behandlung des Lesestückes besser lesen wird als beim Beginn der Synthese. Lesen und Verstehen unterstützen sich wechselseitig. Wie das lebendige Wort des vorlesenden Lehrers das Verständnis der Sache erleichtert und daher die II. Stufe eröffnet, so begünstigt hinwiederum das aus der Wiedergabe und Erklärung des Gelesenen hervorgehende Sachverständnis das sinngemässe Lesen. Darnach richten sich die Anforderungen, welche an den Schüler zu richten sind. »Zu wenig und zu viel verderben alles Spiel.« Hier muss der Takt des Lehrers das Richtige treffen. Einige Wegleitung wird er in der Erwägung finden, dass man zuerst liest, um den Inhalt zu erfassen, was durch eine zu pedantische Lesekorrektur erschwert würde, dass man aber nach der sachlichen Synthese liest, um den Lesevortrag zu üben.

Befremdend ist uns eine Bemerkung Schneiders (Erl. XV, 46), aus welcher hervorzugehen scheint, dass er ein nochmaliges Lesen nach der Behandlung des Inhalts verwirft, da er bezweifelt, dass die Schüler alsdann noch Interesse an der Leseübung haben werden. Wir teilen diesen Zweifel nicht, sondern machen vielmehr die Wahrnehmung, dass die Kinder mit

Lust dabei sind, wenn es nach der erweiterten Totalauffassung heisst: Jetzt wollen wir das Stück schön lesen lernen. Übung scheint uns unerlässlich, wenn es zur Lesefertigkeit kommen soll, wie anderseits aus dem Wesen der rationalen Fertigkeit folgt, dass sie dem Verstehen nachfolgen muss. Uns bildet daher das »Gutlesenlernen« nach der sachlichen Behandlung stets die erste Aufgabe der *sprachlichen* Synthese, und öfters die einzige, wenn nämlich an dem Stücke in sprachlicher Beziehung nichts zu erörtern ist.

c) Die dritte Meinungsverschiedenheit bezog sich auf die Frage der Zulassung von Lesezeichen in den Büchern der Schüler. Hartung sieht solche vor und will die Schüler veranlassen, mit Akzenten und Strichen Ton und Pausen im Buch anzudeuten. Dagegen wurde von verschiedenen Seiten Widerspruch erhoben. Solche Zeichen sind dem Zwecke des Lesens zuwider; sie bewirken, dass der Schüler sklavisch am Gedruckten hängt, dass er sich auf die Striche und Akzente verlässt, statt auf sein Gehör, welches durch das Vorlesen des Lehrers gebildet werden soll (Erl. XV. 47).¹

Von den Hartung'schen Regeln sind diejenigen, welche sich auf die Pausen beziehen, von der grössten, diejenigen, welche sich auf den Ton beziehen, von geringerer praktischer Bedeutung. Der Ton ist dasjenige, wofür das natürliche Gefühl des Lehrers am ehesten ausreicht, weil er am unmittelbarsten aus der Vertiefung in die Sache hervorgeht. Hier ist nun das Vormachen ganz besonders das Hauptmittel des Unterrichts. Doch wird schon jeder erfahren haben, dass manchmal alles Vorlesen von Seiten des Lehrers und besser noch von Seiten eines Mitschülers nichts hilft; der Schüler trifft eben den Hochtou oder den richtigen Tonfall nun einmal nicht. In solchem Falle hilft es meistens, wenn der Lehrer statt sich nutzlos mit Vorsagen abzuquälen, sofort auf den Dialekt zurückgreift und den Schüler, sich selbst der Mundart bedienend, auffordert, dem Nachbar oder Hintermann zu erzählen, was in dem Satze steht, aber »schwizer-tütsch«. Der Dialekt führt das Kind am ehesten auf den natürlichen Sprechton zurück. An manchen Orten wird der Ton durch zu lautes Schreien verdorben; ältere, schon an den Leierton gewöhnte oder befangene Schüler heben den Hauptbegriff des Satzes durch Verstärkung statt durch Erhöhung der Stimme hervor. Hier gelangten wir manchmal zum Ziel, wenn wir den Hochtou übertrieben, um eine ganze Oktav erhöhten oder wenn wir den Schüler aufforderten, den Satz leise zu lesen, damit er, wenn aller Stimmaufwand ausgeschlossen war, behufs Hervorhebung des Hauptsächlichen um so eher die Stimme erhöhe. Endlich ist für die Betonung

¹ „Das ist das Leiden, an dem unsere Sprache krankt, auch in der Schule: die schwarzen Striche auf dem Papier sind unsrer Zeit das Wesentliche des Wortes, das *Zeichen* ist uns zur Sache selbst geworden. Die Schale gilt als Kern. Im Auge lebt uns das Wort, nicht mehr im Ohr; wer gut geschult ist und sich ein Wort vorstellt, dem tritt es in schwarzen Buchstaben vor das Auge der inneren Vorstellung, nicht mehr als Klang summt es im Ohre. Und das stammt *nur* aus der Schule, wird aber auch von andern Einflüssen im Leben befördert und befestigt.“ (Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Zweite, vermehrte Auflage mit einem Anhang über Fremdwörter und ihre Behandlung in der Schule. Leipzig, 1879.)

auch die Beobachtung der Pausen nicht ohne Einfluss. Diese ergeben sich aber nicht so unmittelbar aus dem Gefühl, wie der Ton; man muss auf sie aufmerksam gemacht werden. Dann aber erkennt man sie als ein so einleuchtendes Mittel des ausdrucksvollen, logischen Lesens, dass sie einem vorkommen wie das Ei des Kolumbus. Wir wenden daher bei der nachfolgenden Darstellung des Lesens nach Hartung'schen Regeln, wie wir es während zwei Jahren mit einer Klasse im III. und IV. Schuljahr geübt haben, unsere Aufmerksamkeit in erster Linie den Pausen zu, zumal sie sich auch in einem Aufsätze leichter darstellen lassen als der Ton, und begnügen uns mit wenigen Bemerkungen über Betonung und Tempo, für Weiteres auf die oben erwähnten Arbeiten verweisend. Wir teilen daher auch die Darstellung nicht nach den drei Mitteln des Lesevortrages ein, sondern nach den konkreten Aufgaben, welche die Praxis des Leseunterrichts stellt: das Lesen des einfachen, des zusammengezogenen, des zusammengesetzten Satzes. Die Beispiele sind dem Vaterländischen Lesebuch III und IV, das wir kurz mit V. L. bezeichnen werden, entnommen.

a) *Der einfache Satz.*

Erste Regel. Zwischen Subjekt und Prädikat wird eine Pause gemacht.¹ (Wir bezeichnen die Pausen mit senkrechten Strichen.)

Z. B. Wie Siegfried | nach Worms kam. Wie Siegfried | mit den Sachsen stritt.
Der Hase | wohnt draussen im Walde. Die Feierabendglocken | tönen vom Dorfe herüber. (V. L. III.)

Zur Begründung dieser wie der folgenden Pausen muss an die psychologische Tatsache erinnert werden, dass jede Vorstellung eine gewisse Zeit braucht, um zur vollen Klarheit zu gelangen, und dass die Klarheit der ersten Vorstellung beeinträchtigt wird, wenn ihr zu rasch eine zweite folgt. Nun sind der Satzgegenstand und das Ausgesagte die beiden Hauptbegriffe des Satzes, deren Zusammengehörigkeit durch den bejahenden Satz bejaht, durch den verneinenden verneint (der Walfisch | atmet nicht durch Kiemen), durch den fragenden in Frage gestellt wird (ist der Walfisch | ein Säugethier?). Wir halten also nach dem Subjektbegriff einen Augenblick inne, damit sich das Kind denselben recht lebhaft vorstelle, und fügen dann erst die Aussage hinzu.

Das Verhältnis bleibt das nämliche, wenn das Subjekt nach dem Prädikat steht. Zum Beispiel:

Vor alten Zeiten lebte einmal am Niederrhein | ein Königssohn. Auf's Schneefeld schimmert | der Sonne Strahl. Es hebt aus dem Nebel sich | Baum an Baum. Nicht ändern Laut vernimmt | sein Ohr. Es stocket | sein Herz; es sträubt sich | sein Haar. Dicht hinter ihm grinst noch | die grause Gefahr.

Oder wenn es eingeschoben ist. Zum Beispiel:

Da kam | neue Botschaft | in Gunthers Land. Da rannten | neue Schaaren | auf ihn los. Da ertönt | das Gebell | in der Richtung des Waldweges. Freudig bellend springt | sein treuer Jagdhund | an ihm empor.

Ahmt der Schüler nicht richtig nach, so genügt die einfache Frage: *Wer?* Und die Aufforderung: *Trenne die Antwort von dem Übrigen!* Zum Beispiel. Ein Schüler liest: Das Segel | ergriff ein hoher Wind. Wer? Ein hoher Wind. Also muss es heissen: Das Segel ergriff | ein hoher Wind.

¹ Vrgl. Roderich Benedix, Der mündliche Vortrag, Leipzig 1888, II. Teil, S. 214.

Oder im Lied vom braven Mann: Das Wiesental | begrub ein See. Wer begrub? Ein See. Also: Das Wiesental begrub | ein See.

Hier drängt sich dem Schüler bald eine Leseregel auf: die Antwort auf die Frage *wer?* wird beim Lesen vom Übrigen getrennt. Es ist die psychische Form der eingangs logisch ausgedrückten Regel. So arbeitet das Lesen der Satzlehre vor. Denn wenn wir später der Interpunktion halber genötigt sein werden, zu erklären, was ein *Satz* sei, können wir an die bereits geläufige Lesegewohnheit anknüpfen. Wir deuten diese in der Eintragung ins Systemheft (XII.) auch mit einem Merkworte an. Sie lautet daher daselbst:

XII. Der Satz.

Der Fuchs wohnt in Höhlen. Frage und Antwort. Pause beim Lesen.

Die obige Leseregel bedarf noch eines Zusatzes. Mit dem Subjekt werden seine näheren Bestimmungen verbunden. Die Regel heisst daher genauer: die Subjektgruppe wird von der Prädikatgruppe durch eine Pause getrennt. Zum Beispiel:

(Bald traf er auf einen Recken) dem | ein Schild von Golde | an dem Arme hing. Zwei gewaltige Löwen aus Marmor | schmücken die Einfahrt in den Hafen der Stadt. Die Strecke Rhein zwischen dem Ober- und Untersee | wird vom Eilschiff in 15 Minuten zurückgelegt. Die Fahrt durch den Untersee | dauert eine Stunde. Gunther selbst | nahm ein Ruder. Da fasste | auch Siegfried der Kühne | einen Stein. Selbst die wenigen dort am Wirtstisch | zeigen sich eher nachdenkend als lustig. Die Oberländer aber | sind das gerade Gegenteil. Endlich am 26. September kam | der Tag der Alpentladung.

Die Copula, welche weder zum Subjekt-, noch zum Prädikatbegriff gehört, kann unseres Erachtens zum einen oder zum andern gezogen werden:

Ist der Walfisch | ein Säugetier? Der Walfisch | ist ein Säugetier. Das Heu | ist nicht trocken. Ist das Heu | nicht trocken geworden?

Korrektur bei Verstössen: Lies, was zu Schild gehört. Ein Schild von Golde. Nun lies den Satz so, *dass man merkt, was zusammengehört.* (Man muss vor- und nachher eine Pause machen.)

Ist das Subjekt nur ein Fürwort, wie oben in dem Satze: Bald traf er auf einen Recken, so ist die Pause unnötig, weil der Subjektbegriff bereits im vorigen Satze enthalten ist und hier nur eine neue Aussage zu dem bekannten Subjekte hinzugefügt wird.

Hinsichtlich der Betonung muss man sich vor dem Fehler hüten, die Stimme jedesmal vor der Pause zu erheben; z. B. (wenn wir den Hochtön durch Fettschrift andeuten) Wie **Siegfried** | nach Worms kam. Der Hochtön liegt immer auf dem Neuen, was durch den Satz gesagt werden soll. Also darf sich das Wort Siegfried nicht über den Mittelton erheben. Wie Siegfried | nach **Worms** kam. In der Überschrift ist das Wort neu, also hoch zu sprechen. Im darauffolgenden Satze dagegen enthält die Aussage das Neue. Z. B. Überschrift: Der **Hase** (hoch). Der Hase (tief) wohnt draussen im **Walde**. Gunther **selbst** | nahm ein Ruder. Es **stocket** | sein Herz; es **sträubt** sich sein Haar. Von der Macht des Wurfes **strauchelte** | der starke Mann. Da fasste | **auch Siegfried** einen Stein.

Zweite Regel. Wichtigere Objekte und Umstandsbestimmungen sind von einander (aber nicht vom Prädikate) durch eine kleine Pause zu trennen. Die Pause zwischen Subjekt und Prädikat aber ist die Hauptpause. Wir haben aber kein anderes Mittel, die Nebenpause darzustellen, als wieder durch einen senkrechten Strich. Zum Beispiel:

Auf einen Sonntag im August des Jahres 1866 | war zu Interlaken im Berner Oberland | ein **Schwingfest** | angeordnet.

Hilfsfragen im Falle unrichtigen Nachlesens durch die Schüler: Lies einmal nur, *wann* es war — *wo* es war. Jetzt lies das Ganze so, dass man jedes Stück erkennt. Das sind Hülfsfragen, welche keine grammatikalischen Kenntnisse voraussetzen, sondern einzig aus der Gliederung des Inhalts, aus der Vertiefung in die Sache hervorgehen. In einer Sekundarschule oder am Seminar würden wir die grammatischen Bezeichnungen, Umstand der Zeit und des Ortes, einführen; aber an der Elementarschule ist dafür kein Bedürfnis vorhanden. Solche sachliche Fragen führen aber unseres Erachtens rascher zum Ziel als blosses Vorlesen und Wiedervorlesen des Lehrers. Wir wiederholen aber nochmals, dass sie nur dann auftreten sollen, wenn sich Lesefehler einstellen. Ebenso:

In gewaltigem Wurf schleuderte | der Emmentaler | den kühnen, wehrhaften Gemsjäger | vom Wirbel bis zur Fusssohle | auf den Rücken (V. L. IV, 83). Nun besass sie von ihrem Gatten | einen unermesslichen Schatz an Gold und Silber. Der lag aber in fernem Land | verborgen in einem hohlen Berge. Nicht einzeln gehen sie auf die Wanderschaft | wie die Holzblöcke auf der Plessur und Landquart. Aber der Fortleitung des Wassers bis in die stundenweit entfernten Weiden stellen sich oft | fast unübersteigliche Hindernisse | in den Weg. Welche ihren Alpweiden | Wasser gespendet hatten.

Das Verfahren bei sich einstellenden Fehlern ist immer dasselbe: Zuerst feststellen, was innerhalb des Satzverbandes *enger* zusammengehört, dann es beim Lesen durch Pausen isolieren.¹ Lies was zu *Schatz* gehört: Einen unermesslichen Schatz an Gold und Silber. Zu *verborgen*: Verborgen in einem hohlen Berge. Zu *wie*: Wie die Holzblöcke auf der Plessur und Landquart. Nun das Ganze so, dass man merkt, was näher zusammengehört. Nun ein anderer dasselbe auch so, u. s. f., bis es eingeprägt ist.

Nun ist aber auch streng darauf zu halten, dass die Schüler die logischen Pausen zum Atmen benutzen; es darf nicht geduldet werden, dass sie den Fluss der Rede am unrichtigen Orte unterbrechen.² Zum Beispiel:

Siebzehn Tage | hindurch dauerte die Hochzeit; sondern: 17 Tage hindurch. Dass die Bänder bis zur Wand | des Saales stoben; sondern: dass die Bänder | bis zur Wand des Saales. Manches Helms | hellen Schein löschte Hagen; sondern: manches Helms hellen Schein. Darf ich mit für | Geld und gute Worte; sondern: darf ich mit | für Geld und gute Worte. Ebenso: heisser als das siedende Wasser in der Kochpfanne. Er warf ihn noch ferner als Brunhild | und ferner sprang er auch.

Im letzten Satze ist auf die Betonung von *ferner* zu achten. Im ersten Teile ist *ferner* das Neue, im zweiten *sprang*. Daher die Betonung: Er warf ihn noch ***ferner als Brunhild***, und ferner ***sprang*** er auch.

b) Der zusammengezogene Satz.

Dritte Regel: Die gleichnamigen Satzglieder des zusammengezogenen Satzes werden durch Pausen getrennt.

¹ Roderich Benedix, a. a. O., II., S. 211: „Die einzelnen für sich zusammengehörigen Teile einer Rede müssen als solche unterschieden, dem Hörer bemerklich gemacht werden. Das ist aber nur durch Unterbrechung des Redeflusses möglich, also durch eine Pause.“

² Roderich Benedix, a. a. O., S. 212: „Die Atempausen müssen immer mit den grammatischen Pausen zusammenfallen. Man darf in der Rede niemals Atem nehmen, wo die Grammatik nicht eine Pause gestattet.“

Da begann ein Rascheln | und Knistern | und Pfeifen um ihn her.

Erklärung bei Verstößen: Man könnte 3 Sätze daraus machen: Da begann ein Rascheln; da begann ein Knistern etc. Für das Ausgelassene Pause. Ebenso:

Sie lehren sie lesen | und rechnen. Leise | und vorsichtig kommt er durchs Gras geschlichen (leise kommt er). Er schlüpft in ihren Bau | und überfällt | und tötet sie. Wenn sich einer einen Finger | oder gar die Nase erfror. Mühelos erhascht er ein Lamm | oder ein halbwüchsiges Lämmchen.

Regel für den Schüler: Vor *und*, *oder* Pause. Im übrigen ist nach dem ausgelassenen Wort zu fragen, wenn der Schüler nicht richtig absetzt. Zum Beispiel:

Die Bäume | gingen, die Felsen | aus (die Felsen gingen). Da wurden die Fahnen | niedergelassen | und der Kampf | beendet (der Kampf wurde). So zaubert | der Sturm | ganze Hügelreihen | aus dem Küstensand hervor, zwei, drei hintereinander (zwei hintereinander). Seine Länge | beträgt 200—300 Meter, die Breite | 20—25 (die Breite beträgt). Nirgends sieht man ein Dorf, nirgends | ein Haus (nirgends sieht man). Ob auch jener Glätte zeige, dieser | rauhe Schramme.

Auf solche Weise wird das Lesen eine Vorschule für die Lehre vom zusammengezogenen Satz. An diesen Beispielen zeigt sich nun eine neue Bedeutung der Lesepausen, welche wesentlich über diejenige der Pausen des einfachen Satzes hinaus geht. Dort sollen sie die Glieder trennen, damit jedes einzelne deutlich vorgestellt werde. Hier sollen sie überdies den Schüler veranlassen, *das Fehlende hinzuzudenken*, gewissermassen zwischen den Zeilen oder zwischen den Wörtern zu lesen, damit ihm der Hauptgedanke in allen seinen Teilen klar und deutlich im Bewusstsein stehe. Vom zusammengezogenen Satz gilt insbesondere, was Ziller allgemein von der psychischen Bedeutung der Pausen sagt.¹⁾ Das wiederholte Lesen eines und desselben Stückes, was doch zur Ausbildung der Lesefertigkeit unerlässlich ist, führt leicht dazu, dass der Schüler über die einzelnen Gedankenelemente flüchtig hinweggeht. Jede Wiederholung beschleunigt den Ablauf ihrer Glieder. Es kann soweit kommen, dass diese gar nicht einzeln zum Bewusstsein kommen, sondern rein mechanisch ablaufen; so ist es bei den Fertigkeiten des Turnens, Klavierspielens und gewissen Fertigkeiten des Rechnens, Logarithmen-Aufschlagens u. s. w. (Formale Stufen, 3. Aufl. S. 55). Von dieser Art soll aber die Lesefertigkeit nicht sein; die Mühle soll nicht nur klappern, sondern Nährstoff produzieren. Darum muss der Schüler angehalten werden, in der rechten Weise langsam zu lesen, weil das langsame Lesen ihn nötigt, denkend zu lesen. Gilt das nun schon vom einfachen Satze, wie viel mehr ist es bei der verdichteten Form des zusammengezogenen Satzes nötig, dafür zu sorgen, dass die einzelnen Elemente nicht überhastet und allmählig verdunkelt werden.

c) Der zusammengesetzte Satz.²⁾

Den zusammengesetzten Satz für das Gehör deutlich darzustellen, das erfordert namentlich die richtige Unterscheidung von Haupt- und Neben-

¹⁾ Erl. XIII, 6.

²⁾ Die Satzverbindung als Verbindung koordinirter einfacher Sätze fällt unter lit. a; wir haben uns also nur noch mit Satzgefügen und Verbindungen von Satzgefügen zu befassen.

satz durch den Ton der Stimme. Damit verbindet sich in manchen Fällen naturgemäss ein gewisser Wechsel des Tempos. Beispiele:

Ich sammle meine Herde, die ungefähr 500 Stücke zählt, abends gewöhnlich in einem Bergkessel.

Der Zwischensatz wird etwas leiser als der Hauptsatz gelesen; beim zweiten Stück des Hauptsatzes wird die Tonstärke des ersten wieder aufgenommen. Sollte die Nachahmung nicht gelingen, so kommt man auf folgendem Wege leicht zum Ziele: Lies den Satz mit *die*¹ — nun das Übrige (später wird dafür der Ausdruck »Hauptsatz« gebraucht) — nun das Ganze so, dass man an der Stimme erkennt, welche Stücke zusammengehören. Ebenso:

An 2 schönen Schafen, die auch tot im Gufer lagen, sah ich keine andere Verletzung . . . Fritz, mein Schäferhund, sprang plötzlich hart an mich zu. Der Schiffmeister, der ein gar lustiger Kumpan war, sagte.

Solche Satzgefüge bieten den Kindern keinerlei Schwierigkeiten. Eben-
sowenig Perioden, wenn man die Hauptbegriffe recht hervorhebt, z. B.:

Der eine trägt einen Dreschflegel, um dem Bären | gleich den Schädel einschlagen zu können; der andere hat sich mit einer hundertjährigen Muskete bewaffnet, die er von seinem Urgrossvater geerbt hat; ein Dritter kommt mit einer währschaften Mistgabel daher; noch andere rücken mit Pistolen auf.

Also mit was für Waffen rücken sie auf? Dreschflegel, Muskete, Mistgabel, Pistolen. Nun lies so, dass man sie gut heraushört. Enthält nun der Beifügesatz etwas Nebensächliches oder neben dem andern als unwichtig Erscheinendes, so wird er nicht nur durch die Stimme unterschieden, sondern auch etwas rascher gelesen. Enthält er aber etwas Wesentliches, so wird er mit entsprechendem Tone gelesen. Das ergibt sich im einzelnen Falle ganz von selbst. Die Aufzählung der Waffen wird oben z. B. durch die Zwischensätze unterbrochen, dadurch entsteht unwillkürlich ein Vorwärtsdrängen zum nächsten Gliede der Hauptreihe. Ähnlich:

Die Quellen, welche ihren Alpweisen | Wasser gespendet hatten, waren versiegt, die Kanäle, welche es hergeleitet, zerstört. Dagegen: Da merkte | der Winter, dass er nicht Kraft genug hatte, die Tiere zu vertilgen, weil der liebe Gott | für sie gesorgt hatte, und ebensowenig die Menschen, weil diese Vernunft genug haben, um sich vor dem Grimme des Winters zu schützen.

Ein beschleunigtes Tempo stellt sich wohl auch beim eingeschobenen Hauptsatz ein.

Das gelob ich', sprach Gunther, in deine Hand. Der Tschikosch, so heisst auf Ungarisch | der Rosshirt, nähert sich ihm vorsichtig. Die neun Kreuzer, dachte er, kann ich verdienen. Ihr Helden, sprach Hagen, ich weiss in der Nähe einen Brunnen.

Aus diesem Grunde wird die Beobachtung der Pause zwischen Prädikat und Subjekt bei *sprach Hagen, sprach Gunther* kaum durchzuführen sein.

Die Regel vom Steigen und Sinken der Stimme bei manchen Vorder- und Nachsätzen ist bekannt. Will letzteres nicht recht gelingen, so muss nur dafür gesorgt werden, dass die Stimme vorher hoch genug steige. Z. B.:

Ihm ist es weniger um die gute Luft, | als um die gute Kost zu tun, die er da findet. Ich muss mit euch kämpfen, sprach da der kühne Mann. (Vom Hochtou an mit sinkender Stimme.)

Unter diesen Abschnitt gehört auch noch eine Bemerkung über das Lesen solcher Sätze, in welchen der Nebensatz durch eine Partizipial-

¹) Komma vor *die*, weil man dafür setzen könnte: welche.

konstruktion ersetzt ist, obwohl sie nun in dieser Form nicht mehr Satzgefüge sind. Z. B.:

Zum Anschluss an die zu Ende des vorigen Jahrhunderts gebaute *deutsche Strasse*, statt: Zum Anschluss an die deutsche Strasse, welche . . .

Wir haben es hier wieder mit einer verdichteten Ausdrucksweise zu tun und halten deshalb dafür, dass die Auffassung erleichtert werde, wenn man die zum Mittelwort gehörige Satzgruppe beim Lesen unterscheidet, in der Weise, dass man sie wie einen wirklichen Nebensatz durch Ton und Pausen vom Übrigen abhebt. Diese Pausen müssen wie alle Absätze im Anfang übertrieben, nach und nach aber weniger auffällig werden, im vorliegenden Falle beinahe verschwinden.

Zum Anschluss an die | zu Ende des vorigen Jahrhunderts gebaute | deutsche Strasse.

Nur ist darauf zu achten, dass die Stimme bei *die* nicht steige; das Wort *die* muss im Mittelton und kurz gesprochen sein, ganz wie vor dem Substantiv selbst (die Strasse, die Wiese) nicht etwa: Zum Anschluss an **die** — zu Ende des vorigen Jahrhunderts etc. Hilfsfrage: Lies, was zu *die* gehört, oder das Wort, wozu *die* gehört. Die deutsche Strasse. Das Dazwischenliegende, u. s. w. In solcher Weise ist zu lesen:

Und noch einmal trat | der ausgeruhte Haslitaler | aus der Gruppe der | von stolzer Hoffnung erfüllten | Oberländer. Aber der | auf alles gefasste | Emmentaler | beugte diesem sonst gefährlichen Kunstgriff | durch seinen nach hinten gestellten rechten Schenkel | vor. Da drang | der Emmentaler | wie ein losgelassener Löwe | auf den | zur Erde sich schmiegenden | Gegner ein. Unter den Klängen der Musik | und dem | fortwährend wieder von neuem erschallenden | Jubel des Volkes.

Die Pause ist natürlich um so mehr Bedürfnis, je mehr nähere Bestimmungen bei dem attributiv gebrauchten Mittelworte stehen. Z. B.: Nun war | der entscheidende Augenblick | gekommen. Dagegen: Nun war | der | für das Wohl und Wehe Tausender entscheidende | Augenblick.

Endlich müssen wir noch das Verhältnis der Pausen berühren. Sie sind wie bereits erwähnt, nicht alle gleich lang. Für die Pause bei Punkt, Fragezeichen, Ausruf stellt Hartung die Regel auf, sie solle doppelt so lang sein als die beim Komma. Die Pause zwischen den verschiedenen Objekten und Adverbialen ist gegenüber derjenigen zwischen Subjekt und Prädikat eine Nebenpause. Von Wichtigkeit scheint uns die Abwägung der Pausen im Satzgefüge, weil davon die Gliederung des Satzes für das Ohr abhängt. Zum Beispiel:

Nun versuchte | der Emporgehobene | durch Umschlingung des gegnerischen Nackens | das Unheil, das ihm drohte | abzuwenden.

In diesem Satze muss die kleinste Pause bei dem Komma sein. Wir glauben sogar, die Sache würde am übersichtlichsten gelesen, wenn nach *Unheil* gar nicht abgesetzt würde, Ähnlich ist es in folgenden Sätzen:

Jeder Regentropfen | weiss, wohin er gehört. (Hauptpause nicht beim Komma, sondern nach dem Subjekt). Eine wahre Gottesgabe ist in diesen Gegenden || ein Pflänzchen, das von der Insel | den Namen erhalten hat. In Heidelberg aber entrichtete er 6 Kreuzer Fahrgeld | für die Erlaubnis, mitzuziehen | und nahm das Felleisen wieder in Empfang. Will er rächen, was wir an ihm getan haben | ich wag's mit ihm.

Wir wünschen nun, dass recht viele durch diese Darstellung veranlasst werden möchten, ebenfalls einen Versuch mit den Hartung'schen Leseregeln zu machen. Sie brauchen sich die Mühe der Vorbereitung,

welche ein solches Lesen allerdings kostet, nicht reuen zu lassen, zumal ja alles, was für ein sinngemässes Lesen getan wird, auch der denkenden Erfassung des Inhalts zu gute kommt. Das halte ich indessen entschieden aufrecht — so bemerkt Hartung, Jahrbuch XII, 33 — dass Lesevortrag so lange überhaupt ein frommer Wunsch bleibt, als der alte Schlendrian des Leseziels, welches im mechanischen und fließenden Lesen gipfelt, nicht mit Stumpf und Stiel ausgerottet ist.

Rezension.

Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Langensalza 1888; 96 Seiten Oktav. Preis 2½—3 Fr.

Die vorliegende Schrift ist ein erfreuliches Zeichen des wissenschaftlichen Lebens im Jenenser pädagogischen Seminar und zugleich ein sprechender Beweis für den Wert solcher Anstalten sowohl für die Studirenden wie für die Fortbildung der Pädagogik überhaupt. Den praktischen und wissenschaftlichen Bedürfnissen genügt weder die blosse Theorie, noch blosse mechanische Abrichtung; sie heischen Institute, in welchen Theorie und Praxis sich gegenseitig durchdringen, akademische Seminare *verbunden mit Uebungsschulen*, wie sie von Kant gefordert, von Herbart ins Leben gerufen, von Stoy und Ziller fortgebildet worden sind, in deren Sinn und Geist Prof. Rein, ein Schüler sowohl des Jenenser als des Leipziger Seminars, als Nachfolger Stoy's in Jena, das gegenwärtig einzige Institut dieser Art leitet. An der Spitze des Büchleins steht eine *Ansprache des Direktors*, gehalten am Stiftungstage des Seminars 1887, worin er eine gedrängte Geschichte der Seminarbestrebungen in Thüringen bietet. Ein *Bericht* von Oberlehrer Reich gibt ein anschauliches Bild vom Leben und Treiben am Jenenser Seminar, von den Probelektionen und Kritikstunden, den wissenschaftlichen Arbeiten, ihrem Zusammenhang mit der Praxis und ihrer Förderung durch die akademischen Vorlesungen. Wer den Trieb im Herzen und das Geld im Beutel fühlt, seiner pädagogischen Bildung noch ein Stockwerk aufzusetzen, dem wird dieser Aufsatz ein Wegweiser mit Zeigefinger und der Aufschrift: nach Jena, sein. An diesen Bericht reihen sich mehrere Arbeiten, welche aus den Konferenzen und wissenschaftlichen Abenden hervorgegangen sind. Die erste, *Zur Synthese im Geschichtsunterricht*, von A. Bær, dreht sich um die Frage: Soll man in der Geschichte die ethische Beurteilung der Personen in die Darstellung des Tatsächlichen einfließen oder dieser nachfolgen lassen? Darüber herrscht eine Meinungsverschiedenheit zwischen Ziller und dem rheinischen Pädagogen Dörpfeld. Bær stellt sich auf Seite Zillers und weist in überzeugender Weise nach, dass das Tatsächliche erst objektiv feststehen müsse, ehe darüber Urteile provoziert werden dürfen, dass also auf der II. Stufe zuerst die Darbietung der Geschichte erfolgen und dann erst durch die sog. Konzentrationsfragen die sittlich-religiöse Vertiefung eingeleitet werden müsse, solche Fälle ausgenommen, wo sich infolge der Einfachheit der Verhältnisse die Urteile selbst aufdrängen. In analoger Weise müsse nach der Einprägung des Tatsächlichen der kulturgeschichtliche Gehalt einer Geschichte herausgearbeitet werden, vorausgesetzt, dass derselbe nicht mit wenig Worten erledigt werden könne, sondern eine einlässliche Behandlung erheische. Mit einem Wort: Ehe ein Raisonnement ir-

gend welcher Art beginnt, muss der Tatbestand festgestellt werden. Es folgt eine Zusammenstellung von Sätzen von Herbart, Ziller, Dörpfeld und Rein über den *darstellenden Unterricht*, veranlasst durch das dankenswerte Bestreben Reins, Differenzen innerhalb der Herbartschen Schule zur Diskussion und zum Austrag zu bringen. Die hier gebotene Zusammenstellung gibt keine Resultate, aber sie erleichtert dem Leser die Benutzung der Literatur über das genannte Thema. Eine ganz aus der Praxis der Übungsschule hervorgegangene und wertvolle Arbeit ist diejenige von Br. Maennel über *Einrichtung der Merk- und Systemhefte*, und endlich beschliesst eine einlässliche Präparation von L. Höber über *Siegfrieds Tod* das anregende Schriftchen.

Anzeige.

In Beantwortung mehrfach an uns ergangener Anfrage benachrichtigen wir unsere Leser, dass die „*B. Sem.-Bl.*“ nach Ablauf dieses Jahrganges in veränderter Form, worüber die Probenummer des neuen Jahrganges Aufschluss erteilen wird, weiter erscheinen werden.

Die Redaktion.

Erklärung.

Wir wollen den laufenden Jahrgang und damit die erste Phase des Bestehens der „*B. Sem.-Bl.*“ nicht beschliessen, ohne einer aus der redaktionellen Bemerkung zu dem Artikel „Jahresbericht einer Privatschule“, V. Jahrgang Seite 57, uns erwachsenen Ehrenpflicht, der wir uns nicht entziehen mögen, unaufgefordert und aus freien Stücken ein Genügen zu tun, indem wir den in jener Anmerkung enthaltenen Angriff auf eine ungenannte Persönlichkeit als den Ausfluss einer aus lokalen, Fernerstehenden nicht näher zu definirenden Konflikten entsprungenen Gereiztheit erklären und denselben *als der materiellen Begründung entbehrend* hiemit in seinem ganzen Umfange zurücknehmen, in der Absicht, dem Angegriffenen auf dem nämlichen Wege der Öffentlichkeit, auf welchem der Angriff erfolgt ist, die ihm gebührende Genugtuung zu geben.

Chur, den 16. September 1888.

Die Redaktion.



Das vaterländische Lesebuch von Wiget und Florin



ist in den Kommissionsverlag von

B. Braun, Lehrmitteldépôt in Chur

übergegangen und kann daselbst bezogen werden

III. Teil zu 65 Rp.

IV. Teil zu 90 Rp.

C. Richters Schultafelschwärze

anerkannt beste und billigste Anstrichfarbe für Schulwandtafeln, schieferfarben, rasch trocknend und sehr haltbar.

1 Kanne, hinreichend für 10—12 Tafeln, kostet Fr. 10. —

Nur direkt per Nachnahme oder vorher. Einsendung zu beziehen von **C. Richter Kreuzlingen**, Ktn. Thurgau.

Zu kaufen gesucht:

1 Bündner Seminar-Blätter, 2. und 3. Jahrgang;

1 Praxis der Volksschule von *Bühlmann*, 1. Jahrgang.

Gefl. Offerten an die Exp. der Bündn. Seminar-Blätter in Davos.

Verlag von Hugo Richter in Davos.

In allen Buchhandlungen ist zu haben:

Der Wald

in seiner

kulturhistorischen und naturgeschichtlichen Bedeutung

von

Professor D. Maeder

in Zürich.

Preis 2 Fr. 50 Cts.

Die doppelte und einfache

Buchführung

in 10 Vorträgen zum Selbstunterricht.

Von

Dr. W. Gallus.

Zweite Auflage.

Preis 1 Fr. 80 Cts., geb. 2 Fr. 80 Cts.

Verlag von Hugo Richter in Davos.

Vorrätig in allen Buchhandlungen.

Des Schweizerlandes Kultur und Weltstellung im Spiegel der Dichtung.

⇒ Ein vaterländisches Lesebuch ⇒
für die Schweizer-Jugend

von

Dr. Wilhelm Götz.

Preis 2 Franken.

Inhalt: Materialien für den deutschen Unterricht im dritten Schuljahr (Schluss). — Rezension. — Anzeige. — Erklärung. — Inserate.

Verlag von Hugo Richter in Davos. — Druck von Richard Becker in Davos.