

Zeitschrift: Allgemeine schweizerische Schulblätter
Band: 1 (1835)
Heft: 1

Artikel: Ueber einige wesentliche Gebrechen des muttersprachlichen Unterrichts in den Volksschulen : aus dem Aargau
Autor: [s.n.]
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-865765>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 14.03.2025

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

Juni 1834.

Sonnt.	1	8	15	22	29
Mont.	2	9	16	23	30
Dienst.	3	10	17	24	
Mittw.	4	11	18	25	
Donst.	5	12	19	26	
Freit.	6	13	20	27	
Sanst.	7	14	21	28	

Ueber einige wesentliche Gebrechen des muttersprachlichen Unterrichts in den Volksschulen.

(Aus dem Aargau.)

Wirft man einen Blick auf Alles, was seit zehn bis zwanzig Jahren für Hebung des Volksschulwesens gethan worden ist, so muß man zugestehen, daß die Summe aller Bestrebungen nicht unbedeutend ist. Fassen wir zunächst nur den Unterricht selbst ins Auge, so begegnet uns da ein rastloses Ringen nach dem Bessern. Sachkundige Männer, deren lebenslängliches Wirken dem Schulwesen gewidmet war, haben uns mit einer zahllosen Reihe von Schriften beschenkt, in welchen sie die Mängel und Verkehrtheiten bestehender Unterrichtsweisen aufdeckten, Vorschläge zur Abstellung und Verbesserung derselben machten und naturgemäßere Methoden aufstellten. Der ganze Unterrichtsstoff wurde gesichtet, geordnet, in anschaulicher und faßlicher Form dargestellt. Von Jahr zu Jahr macht man Fortschritte. Hat sich auch nur der zehnte Theil des hierdurch gewonnenen Guten bis in die Volksschulen Bahn gebrochen, so müssen ihre Leistungen sicherlich alle billigen Anforderungen befrie-

digen. Bleiben wir für einmal nur bei der Muttersprache stehen, weil sie der Mittelpunkt alles Unterrichts ist; denken wir an die vielen, zum Theil vortrefflichen Lehrbücher, Wegweiser, Lehrgänge u. s. w., welche in der neuesten Zeit an das Tageslicht getreten sind, und bemerken dazu, daß jetzt fast die meisten Lehrer aus Schullehrerseminarien hervorgegangen sind: so sollte man mit Recht erwarten dürfen, dieser Unterricht stehe in jeder Schule in der schönsten Blüthe. Allein dies ist nicht der Fall: ein Baum, über dessen Blüthen ein rauher Frost gegangen ist, bietet kaum einen traurigern Anblick, als eben der Sprachunterricht in so mancher Schule. — Es sei einem Manne, der nur aus eigener Erfahrung hierüber spricht, erlaubt, seine Beobachtungen mitzutheilen und dabei Anlaß zu nehmen, einzelne Bemerkungen und Vorschläge anzureihen. Es kann dieses Unternehmen um so weniger als überflüssig erscheinen, da heut zu Tage so Viele über das Schulwesen und sogar über den Unterricht das Wort ergreifen, die nie eine Schule betreten haben; denn gerade aus solchen trüben Quellen fließen die schiefen Ansichten, die entweder in einer maßlosen Ueberschätzung des Bestehenden, oder in einer heillosen Geringschätzung des Volksschulwesens bestehen. Ich werde es mir zur Pflicht machen, gewissenhaft zu berichten und zu beurtheilen.

Um jedoch hierbei nicht einseitig zu verfahren, sondern um den Maßstab der Beurtheilung klar vor Augen zu legen, ist es billig, daß zuerst die Frage beantwortet werde: welchen Zweck hat der muttersprachliche Unterricht in der Volksschule? Nur eine richtige Ansicht hierüber macht es möglich, zu untersuchen und zu prüfen, ob und wie weit auch die Unterrichtsweise dem Zweck entspreche oder nicht.

Viele werden auf obige Frage antworten, der Zweck des muttersprachlichen Unterrichts bestehe darin, daß der

Schüler lesen und schreiben lerne. Man kann sich mit dieser Bestimmung des fraglichen Zweckes begnügen, wenn auch nur der richtige Sinn damit verbunden wird. Aber ich bin fest überzeugt, wenn ich die meisten mir bekannten Lehrer frage, so werden nur wenige derselben die Sache in ihrem wahren Wesen erkannt haben; denn gewöhnlich wird das Lesen nur hinsichtlich der mechanischen Fertigkeit und das Schreiben als ein Zeichnen von Buchstaben aufgefaßt. Es muß jedoch weit mehr gefordert werden. Nur der ist ein guter Leser, welcher die Laute geläufig und sicher hervorbringt, im Uebrigen aber mit Beobachtung des rechten Maßes von Kraft und Nachdruck, des Verhältnisses von Höhe und Tiefe der Stimme, von Länge und Kürze im Aussprechen der Laute liest, sodann das Gelesene versteht. Zum Verstehen ist aber unumgänglich nothwendig, daß er die Sprachformen kenne und den Inhalt der Wörter und Sätze verstehe. Dies ist erst eine Seite des Sprachunterrichts; denn der Schüler muß auch befähigt werden, die Sprache als Mittel der Darstellung anzuwenden, und dazu ist ihm jene Kenntniß der Muttersprache eben so unentbehrlich. Soll nun dieses doppelte Ziel erreicht werden, so muß schon von dem Augenblicke an, wo das Streben nach demselben beginnt, auch das Denkvermögen leise in Anspruch genommen und allmählig weiter ausgebildet werden. Ich fasse das Gesagte kürzer zusammen: die Denkkraft des Schülers soll geweckt, geübt und gebildet werden; er soll befähigt werden, die vermittelst der Schriftsprache dargestellten Gedanken Anderer richtig aufzufassen und vorzutragen, so wie hinwiederum seine eigenen Gedanken sprachrichtig auszudrücken und vollständig darzustellen. Bis zu welchem Grade die genannten Forderungen gesteigert werden dürfen, darüber kann kaum ein Mißverständniß obwalten; die Volksschule muß sich mit dem unumgänglich Nothwendigen begnügen. Es wird

auch Niemanden einfallen, zu verlangen, daß ihre Zöglinge die Werke der größten Schriftsteller lesen; sie sollen nur faßlich geschriebene Bücher verstehen lernen. Ebenso wenig sollen sie als Schriftsteller aus der Schule hervorgehen; aber das Unentbehrlichste und Nothwendigste der Formenlehre unserer Sprache, der Satz- und Aufsatzlehre muß dem Kinde in der Primarschule bekannt werden, und mit dieser Kenntniß muß sich auch die Fertigkeit in schriftlicher Darstellung verbinden. Schon die Erfahrung beweist, daß diese Forderungen nicht überspannt sind; denn es gibt einzelne wenige Schulen, wo tüchtige Lehrer das wirklich leisten, obgleich auch sie zum Theil mit mancherlei Hindernissen, z. B. Schulverhältnissen und geringer Theilnahme der Eltern, zu kämpfen haben.

Wie kommt es aber, daß die Mehrzahl der Schulen hinter dem vorgesteckten Ziele mehr oder weniger zurückbleibt? — Einem aufmerksamen sachkundigen Beobachter können die Ursachen hiervon nicht entgehen. Ich will nun meine eigenen Wahrnehmungen hierüber der Reihe nach folgen lassen.

1) Es kann nicht geläugnet werden, daß das erste Schuljahr einen bedeutenden, ja oft entscheidenden Einfluß auf die ganze übrige Schulzeit des Kindes hat; in vielen Fällen läßt schon die erste Aufnahme im Schulzimmer unvertilgbare Spuren beim Kinde zurück. Um so größer muß also die Sorgfalt des Lehrers sein, daß er in allen Stücken den günstigsten Eindruck auf den eintretenden Zögling bewirke und in den ersten Tagen, Wochen und Monaten einen sichern Grund lege, auf welchem sein nachheriges Wirken gedeihen könne. Vor seiner Aufnahme in die Schule hatte das Kind gewöhnlich gar keinen Unterricht, außer den das Leben zu Hause von selbst gibt, wo es sprechen, sehen, hören, aufmerken und den Verstand brauchen gelernt hat. Das muß in der Schule

nicht umgekehrt werden; denn aller Uebergang soll stetig sein, sagt Schwarz *). „Das Kind soll also in die „Schulstube nicht wie in eine Qualstube, und zu dem „Schulmeister nicht wie zu einem Zuchtmeister eintreten, „sondern so, daß es sich sogleich zum Lernen aufgefordert fühlt, was dadurch geschieht, daß es mit einem „Unterricht empfangen wird, der mit seiner bisherigen „Thätigkeit zusammenhängt. Das nun ist Sehen, Hören, „Sprechen.“ Da unsere gesammte Erkenntniß ursprünglich auf der Anschauung beruht, so muß der Lehrer ganz besonders beim ersten Unterricht von der Anschauung ausgehen. Wo nun noch die Buchstabirmethode herrscht, da besteht gewöhnlich die ganze Anschauung im Anschauen der Buchstaben. In einer Gesamtschule trifft es sich da selten, daß ein Kind länger als fünf Minuten seine Buchstaben ansieht, während nämlich der Lehrer sich dieselben von ihm nennen läßt. Dann geht er zu einem andern Kinde und thut das Gleiche. Sind alle abgefertigt, so wendet er sich zu einer andern Klasse und ermahnt die Kleinen vorher, nun ja recht still zu sein und fleißig zu lernen. Aber was sollen sie lernen? Sie sehen die Buchstaben an; bald wird ihnen die Zeit lang, und sie fangen an zu gähnen, oder schwätzen mit einander. So vergeht ein halbes Jahr, und sie kennen kaum alle Buchstaben. An rechte Aufmerksamkeit sind sie gar nicht gewöhnt, eben so wenig an den Gedanken, daß man in der Schule unausgesetzt sich beschäftigen müsse. Sie gehen im Gegentheil eigentlich so recht müßig, und der Lehrer sieht zu. Sind endlich die Buchstaben erlernt, so bleibt der gleiche Gang auch beim Buchstabiren. Wie wenig die Kinder daran gewöhnt sind, auf den Lehrer zu achten, wenn er sich mit ihnen allen zugleich beschäftigen will, das sieht man am besten beim Zusammenbuch-

*) Die Schulen. Von Schwarz. Leipzig, 1832. S. 46.

stabilen; es geht in der Regel schlecht. — (Mehr hierüber ist in einem Aufsatze des Schweiz. Schulboten von 1833 Nr. 18 zu finden, welcher überschrieben ist: Wie lang sollen die jüngsten Schulkinder täglich die Schule besuchen?)

Naturgemäßer und besser geht es schon, wenn der Lehrer nach der Lautirmethode unterrichtet, weil dadurch unwillkürlich die Aufmerksamkeit aller Kinder in Anspruch genommen wird, wenn anders der Lehrer nicht selbst durch Mangel beständiger Aufsicht und Wachsamkeit die Unaufmerksamkeit Platz gewinnen läßt. Allein nicht selten verliert sich ein Lehrer ins Weite und sieht vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr. Man kommt zu lange nicht zum Lesen von Wörtern. Statt auf dem kürzesten Wege, wenn die Laute den Kindern bekannt und geläufig sind, durch Verbindung der hellen und leisen Laute oder durch das Syllabiren zum Lesen der Wörter überzugehen, verliert man sich in weitläufigen Uebungen, die das Hauptziel verrücken und hinauschieben. Namentlich wird viel zu wenig auf die gedehnte und geschärfte Aussprache der Hellaute Rücksicht genommen. Die nachtheiligen Folgen hiervon sind später unverkennbar.

Sind die Kinder endlich zum Wörter-Lesen gekommen, so ist die Fertigkeit im Lesen, d. h. das geläufige und sichere Hervorbringen und Zusammensprechen der zu verbindenden Laute das nächste Ziel, aber auch nur das nächste, nicht das einzige Ziel. Leider aber scheinen so viele Lehrer kein anderes Ziel, als eben die mechanische Fertigkeit zu kennen; denn ihre Schüler lesen alle Syllben mit fast gleich starkem Tone; es ist kaum ein geringer Unterschied zu bemerken. Die schlechte Aussprache hat später eine immerwährend mangelhafte Rechtschreibung zur Folge. Wenn die Kinder in der Schule immer sprechen hören und sprechen dürfen: Liecht,

Nebbel, differ, Watter, gewessen, jenner, Hasse, langsam; wie soll ihnen dann einleuchten, daß man Licht, Nebel, dieser, Wäter, gewesen, jener, Hase, langsam schreiben müsse? Ich könnte noch mehr solche Fehler aufzählen, die den Kindern so geläufig und zur andern Natur geworden sind, daß sie sich selten wieder ganz davon lossagen können. Es ist deshalb auch so unerträglich, Kinder in Dorfschulen lesen zu hören; sie beobachten weder das Maß der Stärke und Schwäche, noch der Höhe und Tiefe des Tones, noch das Maß der Länge und Kürze. Sie achten wenig darauf, daß die Haupt- oder Stammsylben voll- oder starktonig, die Nebensylben aber theils halbtönig, theils ganz tonlos ausgesprochen werden sollen. Eben so wenig macht man einen Unterschied zwischen den Bestandtheilen eines zusammengesetzten Wortes; ja nicht selten unterscheidet man ganz verkehrt. Ich habe schon sehr oft lesen hören: Rathhaus statt Rathhaus, Schlafstube statt Schlafstube u. s. w. — Freilich ist es nothwendig, die Schüler, wenn sie die gerügten Fehler vermeiden und die Wörter richtig lesen sollen, auf den Unterschied der Haupt- und Nebensylben zu leiten, und das gibt in der That Stoff genug, um diejenige Zeit nützlich auszufüllen, wo der Lehrer manchmal nicht weiß, was er anfangen soll. Werden die Kinder schon frühe genug beim Lesen selbst auf den wichtigen Unterschied der Stamm- und Ableitungssylben, so wie auf die Unterscheidung der Bestandtheile der zusammengesetzten Wörter geführt und angehalten, diesen Unterschied im Lesen immer auszudrücken, so werden sie allmählig mit dem Wesen der Sache selbst innig vertraut. Dies ist offenbar natürlicher und besser, als wenn der Lehrer darüber gänzlich schweigt und nur lesen läßt, um eben zu lesen, dann aber meint, es geschehe genug, wenn er später nach einer Erklärung aus irgend einer Grammatik den Unterschied von Haupt- und Nebensylben

und die Bedeutung der einzelnen Ableitungssylben lernen läßt. Es kann in der That nichts Verkehrteres geben, als daß die Kinder zuerst mit der Definition bekannt gemacht werden und z. B. die Bedeutung der Nachsylben *ig* daraus kennen lernen, statt daß ihnen zuerst mehrere Beispiele (bergiges Land, der Acker ist grasig u. s. w.) vorgeführt werden, an denen sie die Bedeutung abstrahieren. Es hatten mir Kinder gesagt: die Nachsylbe *ig* zeigt einen Besitz an. Als ich nun fragte, was ein steiniger Acker sei, erhielt ich theils verkehrte, theils gar keine Antworten. Ich könnte noch manche Beispiele dieser Art anführen. Ein solches Ergebnis der Schule ist ganz natürlich: denn die Kinder werden nicht durch eigenes Anschauen und Denken zur Einsicht geführt, sondern die Sache ist nur angelernt, und darum nicht erfaßt.

Wie das Lesen einzelner Wörter einseitig, mangelhaft und verkehrt getrieben wird, so verhält es sich auch mit dem Lesen der zu einer Vorstellung (einem Begriffe) verbundenen Wörter, d. h. mit dem Lesen der Worte. Man macht in der Betonung keinen Unterschied zwischen Artikel und Hauptwort, Eigenschaftswort und Hauptwort, zwischen zwei Hauptwörtern, von denen eines durch das andere im zweiten, oder in einem andern Falle mit dem Verhältnißwort näher bestimmt wird; es wird keine Rücksicht darauf genommen, ob ein Hauptwort durch ein Eigenschafts- oder Zahl- oder Fürwort, ob es durch beigeordnete oder einander untergeordnete Eigenschaftswörter bestimmt ist. Die drei Vergleichungsstufen des Eigenschaftswortes werden in der Betonung ebenfalls nicht unterschieden; ein gleiches Loos trifft die Bestimmung des Zeitworts u. s. w. *). — Daß aber in

*) Die Redaktion wird Sorge tragen, daß die so wichtigen Leseregeln, von deren Vernachlässigung hier die Rede ist, in einem der nächsten Hefte praktisch dargestellt werden.

allen diesen Fällen große Sorgfalt auf die Betonung zu verwenden ist, geht schon daraus hervor, weil der gar nicht oder schlecht betonende Leser offenbar in den Verdacht kommt, daß er den Inhalt des Gelesenen nicht verstehe, und auch dem Zuhörer das Verstehen sehr erschwert, ja in manchen Fällen ganz unmöglich macht. Bei Kindern, welche gegen die Regeln der Betonung fehlen, kann man fast durchweg annehmen, daß sie den Sinn der Worte nicht erfaßt haben. Will nun ein Lehrer seine Schüler mit Erfolg zu einem tonrichtigen Lesen anleiten, so muß er vor Allem dahin arbeiten, daß sie jede Wortart in ihrer richtigen Bedeutung auffassen, dann das Verhältniß der zu einer Vorstellung verbundenen Worte einsehen und den ganzen Inhalt verstehen. Sie müssen daher auch die Declination und Conjugation kennen, jedoch nicht mechanisch einüben und auswendig lernen. Letzteres wird ganz leicht vermieden, wenn der Lehrer beim Lesen überall auf das Verstehen des Inhalts achtet und dringt; dann kann er leicht die Bedeutung der Formen von den Kindern selbst auffinden lassen. Nur so wird der Gedankenlosigkeit vorgebeugt, und dem Gedächtniß das, was ihm anheim fällt, durch stete verständige Übung eingeprägt. — In vielen Landschulen geschieht das gerade Gegentheil. Mit dem Lesen werden keine weitem Übungen verbunden, die mit der Auffassung des Wortinhalts zugleich das Eindringen in das Innere der Sprache bezweckten; die ganze Lehre von der Wortbiegung ist hohler Gedächtnißkram. Höchstens hört man die Frage: Wer, wessen, wem, wen, oder was? wie, wo, wann, woher? u. s. w. In diesem Zauberkreise bewegt sich Jahr aus Jahr ein alles sprachliche Abmühen; aber es fehlt diesem Kreise der Mittelpunkt, der Allem erst Haltung und Bedeutung gibt. Selten wird ein Kind wissen, warum es an einer bestimmten Stelle gerade wo und nicht wie oder wann

fragen müsse. Es fehlt die gründliche Einsicht; daher sind die Kinder auch nicht im Stande, das in ihrem Gedächtnisse etwa noch Aufgespeicherte anzuwenden. Zum Beweise dieser Behauptung will ich nur ein Beispiel anführen. Bekanntlich unterscheidet unsere Volkssprache den Nominativ und Akkusativ des männlichen Artikels nicht durch besondere Formen. Das Kind spricht: „Mi Batter het mi Brueder lieb“, und schreibt daher auch: „Mein Vater hat mein Bruder lieb“. Dieser Fehler ist so tief eingewurzelt, daß Knaben, welche schon seit zwei Jahren ihre Dorfschule verlassen und eine bessere Stadtschule besucht haben, sich desselben kaum entschlagen können und unwillkürlich ihn noch oft machen. Das Uebel liegt im ersten Sprachunterricht, den sie genossen, oder vielmehr nicht genossen haben.

Das Lesen auf der höchsten Stufe ist das Lesen der Sätze, welches, wenn es auf Richtigkeit, Wohlklang und Wohlgefälligkeit Anspruch machen will, rücksichtlich der Betonung große Sorgfalt erfordert. Was zunächst die Tonstärke anbetrifft, so bietet der nackte Satz am wenigsten Schwierigkeit dar; mehr Aufmerksamkeit erfordert der ausgebildete Satz, weil darin schon größere Mannigfaltigkeit der Satztheile herrscht. In beiden Fällen ist wieder die gerade und versetzte Wortfolge zu unterscheiden, weil auch sie Einfluß auf die Betonung hat. — In Absicht auf die Höhe und Tiefe des Tones sind die Satzformen erzählender, fragender, wünschender und befehlender Art nicht mit einander zu verwechseln. Die lebendige Rede hat diese Satzarten in der Betonung scharf geschieden, und der Leseunterricht hat deshalb streng auf diese Scheidung zu halten. — Einen dritten Hauptpunkt bildet die Scheidung der Satzverbindungen in ihre einzelnen Sätze; sie geschieht in der lebendigen Rede durch Ruhepunkte (Pausen). Hinsichtlich der Betonung ist dann auch wohl zu

unterscheiden, ob die verbundenen Sätze zusammengezogen oder zusammengesetzt sind, und in diesem Falle ob sie im Verhältniß der Beiordnung oder der Ueber- und Unterordnung stehen, u. s. w. — Daß ich die wichtigsten Punkte, welche beim Lesen der Sätze ins Auge zu fassen sind, hier angeführt habe, geschah nicht in der Meinung, als sollten die Schüler da mit vielen Leseregeln behelligt werden; aber der Lehrer soll sie wissen, damit er im Stande ist, die Schüler dahin zu leiten, daß sie die einzelnen Satztheile nach ihrer größern oder geringern Wichtigkeit zu unterscheiden verstehen. Dazu bedarf es für sie weniger Leseregeln; wohl aber wird es nöthig sein, sie in der Satzlehre gründlich zu unterrichten, was am zweckmäßigsten in Verbindung mit dem Leseunterricht selbst geschieht, und den Inhalt des Gelesenen nie außer Acht zu lassen; auch dürfen schriftliche Uebungen nie dabei fehlen. Das Lesen, die eigentliche Sprachlehre, die praktischen schriftlichen Uebungen müssen einander gegenseitig unterstützen; alle besondern Seiten des gesammten Sprachunterrichts müssen in einander greifen, sich gegenseitig durchdringen und auf das Hauptziel berechnet und gerichtet sein: den Schülern die Sprache zum Bewußtsein zu bringen.

So sollte es sein; aber leider geht man in vielen Schulen einen andern, verkehrten, lahmen, naturwidrigen Gang. Die Kinder lesen das ganze Jahr, ja mehrere Jahre hindurch Sätze und größere Lesestücke, bloß um mechanische Lesefertigkeit zu gewinnen. Der Lehrer kümmert sich wenig darum, ob die Kinder die Bedeutung jedes Wortes kennen, ob sie einzelne Redensarten verstehen, ob sie den Zusammenhang der einzelnen Sätze einsehen, den Sinn derselben begreifen und den Inhalt eines ganzen Lesestückes auffassen. So gehen die Kinder gedankenlos von Satz zu Satz, von Lesestück zu Lesestück weiter; und wenn ein ganzes Jahr zurückgelegt ist, so

zeigt sich kein Fortschritt im Lesen, - keine größere Klarheit im Denken, kein Gewinn für den ganzen Sprachunterricht. Ja, nicht einmal die mechanische Lesefertigkeit selbst ist viel befördert worden; denn ich habe es mit eigenen Augen gesehen, daß viele Kinder über dem Lesen das Buchstabieren wieder vergessen haben. Das ist auch gar nicht anders möglich; denn nur mit der Erfassung des Wortsinnes wird sich auch die Wortform tiefer einprägen und dem Gesichts- wie dem Gehörsinn geläufig werden; eben so können die Satzformen nur durch ihren Inhalt zu einer bestimmten Bedeutung erhoben werden, und nur eine solche Anschauung des Wesens gibt der Sache auch Werth in den Augen der Schüler. Wie kann dies aber erzielt werden, wenn man nicht nur den Inhalt unbeachtet läßt, sondern auch sogar den Satz als äußere Form ganz verwischt, so daß dem Schüler Form und Inhalt zugleich verloren geht? Ich kenne nämlich Lehrer, welche bei den Anfängern im Satzlesen so verfahren, daß jedes einzelne Kind eine Linie liest. Das erste Kind liest die erste Zeile, das zweite die nächstfolgende u. s. w. Es wird gar nicht darauf Rücksicht genommen, ob mit der Zeile auch der Satz zu Ende ist oder nicht. Sähe man nicht, daß dieses unsinnige Verfahren in einer Weise festgehalten wird, als ob es kein besseres gäbe, so könnte man wahrhaftig in Versuchung kommen zu glauben, es sei dabei so recht vorsätzlich auf Verdummung der Jugend abgesehen: denn wenn Kinder auch nur ein halbes Jahr auf diese Art lesen, so ist es ihnen gewiß zur steifen Gewohnheit geworden, beim Lesen gar nicht zu denken, sondern die Wörter wie Maschinen in die Lautsprache zu übertragen. Daher kommt es dann aber auch, daß alle Schüler der obersten Klasse einer Schule schlecht lesen, die Laute unrein aussprechen, ganz falsch oder gar nicht betonen, überhaupt so ganz ohne Rücksicht auf den Inhalt vortragen, daß

auch die schönsten und ergreifendsten Stellen eines Lehrstücks sie nicht ansprechen. Ich kenne Schulen, wo, als eine Erzählung aus der von Schmidt so faßlich geschriebenen biblischen Geschichte gelesen wurde, kein Kind der obersten Klasse drei Zeilen fehlerfrei las, vielweniger aber auch nur einen kleinen Theil des Gelesenen dem wesentlichen Inhalte nach erträglich wiedererzählen konnte.

2) Wie gering nun auch das Ergebnis des ganzen Leseunterrichts ist, so zeigt sich doch beim Schreiben eine noch weit größere Unvollkommenheit der Leistungen. Ich habe im Laufe des Frühlings dieses Jahres in sechs Gemeinden mit acht Schulen (worunter in zweien Successivschulen sind) die Prüfung abgehalten. Nur in zweien der sechs Oberklassen fand ich Kinder, welche einigermaßen im Stande waren, einen kleinen Aufsatz über einen ihren Kräften angemessenen Gegenstand zu verfertigen; in allen übrigen sechs Schulen ist kaum ein Kind, welches drei Linien formell richtig zu schreiben versteht. Etwas Besseres darf man auch nicht erwarten, so lange die Mängel, welche ich im Vorhergehenden hinsichtlich des Leseunterrichts bezeichnet habe, noch fortbestehen, und so lange die Mängel und Verkehrtheiten, die das Schreiben unmittelbar selbst betreffen, und die ich jetzt auseinanderzusetzen mich anschicke, in den Schulen einheimisch sind.

Vor Allem muß ich hier die verkehrte Ansicht ans Licht hervorziehen, in welcher noch mancher Lehrer befangen scheint, daß nämlich der ganze Schreibunterricht nichts weiter als eine schöne Schrift bezwecke. Es ist übrigens nicht unwahrscheinlich, daß auch Schulinspektoren mitunter eine solche Ansicht unwillkürlich begünstigt haben, indem sie bei ihren Schulbesuchen vielleicht auf die Schönschreibhefte der Kinder ihr Augenmerk richteten. Denn die Lehrer legen noch jetzt auf das Vorzeigen der Schönschreibhefte großes Gewicht, ein Be-

weiß, daß sie zum Theil dazu gewöhnt wurden. Darum wird auf's Schönschreiben so viel, auf's Rechtschreiben so wenig Zeit verwendet. Ein geregelter orthographischer Unterricht wird gewöhnlich gar nicht ertheilt; was die Kinder so zufällig sich merken, das ist ihr ganzer Gewinn. Viel zu selten wird daran gedacht, die Rechtschreibung auf richtige Aussprache zu gründen, und selbst wenn dies versucht wird, so kann der Erfolg nur sehr gering sein, weil die richtige Aussprache von unten herauf zu sehr vernachlässigt wurde. Die Abstammung, als das zweite Gesetz der Rechtschreibung, wird ebenfalls zu wenig, manchmal gar nicht berücksichtigt. Freilich liegt auch da wieder ein Haupthinderniß in der allzusehr vernachlässigten Sprachlehre; die Kinder wissen zu wenig von der Ableitung der Wörter, als daß sie für die Rechtschreibung daraus Nutzen ziehen könnten (S. oben Nr. 2). Unbeachtet bleibt zum Theil auch der Schreibgebrauch, der dritte Führer im Gebiete der Orthographie. Dazu kommt noch, daß zu wenig schriftliche Übungen angestellt werden, welche auf gründliches Rechtschreiben abzielen und die Denkkraft der Schüler bethätigen. Dies gäbe doch gewiß Stoff genug, um so manche leere Stunde auszufüllen, welche die Kinder in der Schule verträumen.

Was ferner die schriftliche Darstellung der eigenen Gedanken anbetrifft, so fehlen hier zunächst die Denkübungen. Das ergibt sich zur Genüge aus Allem, was ich oben über den Leseunterricht beigebracht habe. Man kann es mit wenigen Worten zusammenfassen. Ich vermisse die unablässige und folgerechte Beobachtung des Grundsatzes: Aller Unterricht soll so beschaffen sein, daß die Schüler denkend lernen und lernend denken. Darum gebührt es ihnen bei der schriftlichen Darstellung zuerst am Allerwichtigsten — an den Gedanken, und dann an der Fertigkeit, sie

mit Bewußtsein sprachrichtig auszudrücken. Die Ausbildung der Schüler in dieser zweifachen Beziehung ist im Allgemeinen dem Wesen nach unzertrennlich. Es ist daher höchst unnatürlich, was nothwendig zusammengehört, dennoch zu trennen, d. h. das Denkvermögen wie einen brachen Acker liegen zu lassen und für die Bildung zur Fertigkeit im Gedankenausdruck nur so nebenbei zu sorgen, wie für eine schon halb verdorrte Pflanze.

Gewöhnlich fängt man mit der Satzlehre viel zu spät an, was sicherlich von dem Irrthume herrührt, daß man den Satz nur als eine Form behandeln zu müssen glaubt. Warum sollten nicht schon acht- und neunjährige Kinder einfache Sätze bilden, statt daß man erst elf- und zwölfjährige dazu anhält? Fürchtet man etwa, der Lehr- und Lernstoff ginge dann bei den ältern Schülern aus? Fast scheint es so! Ich bin überzeugt, die jüngern fänden sich eher und leichter zurecht, als die bereits mehr gedankenlosen ältern Schüler. Es ist aber nothwendig, den Satz in seinem Wesen faßlich darzustellen, damit die Kinder nicht bloß gedankenlos nachschwätzen. Da wäre es dann am Platze, auch von den Merkmalen der Gegenstände zu sprechen, die Begriffe von Art und Gattung anschaulich zu machen, damit die Kinder wissen, was z. B. die Sätze: „Der Baum ist grün, die Rose ist eine Blume,“ ausdrücken. So läßt sich noch Manches anreihen; überhaupt sollte die Formenlehre nicht wie ein abgerissener Lappen für sich allein dastehen, sondern nur aus dem Satze entwickelt werden. Da ist Stoff genug, die Stunden gut anzuwenden. Und wenn dann der nackte Satz zum klaren Anschauen gebracht und fleißig eingeübt worden ist, so eröffnet der ausgebildete Satz ein ergiebiges Feld nützlicher Beschäftigung und bietet reichlichen Stoff zu Denk- und Schreibübungen durch die nähere Bestimmung des Subjekts und Prädikats (des Satzgegenstandes und der Aussage). Hier

ist Gelegenheit, das von den Merkmalen der Dinge, von den Begriffen der Art und Gattung Vorgekommene zu wiederholen (z. B. das unreife Obst schadet; das Wasser des Meeres ist salzig u. s. w.) und die Bedeutung der Deklination zu erklären und nachzuweisen (z. B. die Stimme des Kranken ist schwach; das Buch gefällt dem Schüler; der Vater liebt das Kind). Es reicht aber dabei nicht hin, alles dieses bloß mit den bekannten Fragen „wer, was, wessen, wem, wen“ abzutun. Dann folgen die weiteren Bestimmungen des Ortes, der Zeit, des Mittels, der Weise u. s. w., wo der Lehrer ebenfalls wieder sich nicht auf die bloßen Fragen „wo, wann, womit, wodurch, wie“ u. s. w. beschränken darf. Hier ist dann auch der Ort, die Bedeutung und Anwendung des Verhältnißwortes (Präposition) mit gutem Erfolge aufzunehmen. So geht es von Stufe zu Stufe weiter, wenn der bisherige Unterricht seinen Zweck erreicht hat, und es wird keine halbsprechende Arbeit sein, dann auch die zusammengezogenen, zusammengesetzten und verkürzten Sätze, so wie das Satzgefüge den Schülern nach und nach vorzuführen. Ich habe nur einige Andeutungen über einen naturgemäßen Gang geben wollen, indem mich hier eine vollständige Auseinandersetzung der Art und Weise, wie der muttersprachliche Unterricht in der Volksschule behandelt werden sollte, zu weit führen würde. Meine wenigen Andeutungen sollen nur als Standpunkt dienen, von welchem aus sich das gewöhnliche Verfahren beurtheilen läßt *).

Die Lehrer beginnen gewöhnlich mit der Satzlehre zu spät und halten sich bloß an die Form; der Inhalt

*) In einem der nächsten Hefte wird ein faßlicher Lehrgang des muttersprachlichen Unterrichts für die Volksschule erscheinen. Anmerk. d. Red.

wird selten berücksichtigt. Da aber der Satz nur Ausdruck des Gedankens ist, so kann er ohne Rücksicht auf diesen nie klar aufgefaßt werden. Daher fällt es den Schülern so schwer, selbst Sätze zu bilden. Sie erhalten durch die Fragen „wer, wessen, wem, wen, was, wo, wie, wann u. s. w. keinen Aufschluß über das Wesen des Satzes; sie gewöhnen sich höchstens an diese Fragen, wenn sie dieselben oft genug hören, aber dies ist auch das ganze Ergebnis. Sie bleiben so gedankenarm, daß sie sich mit wenigen Beispielen von Sätzen begnügen. Bei verschiedenen Schulbesuchen hörte ich fast immer die nämlichen Sätze vorbringen, die gleichsam das einzige Gemeingut der Schüler geworden waren. Warum lassen die Lehrer nicht mehr Beispiele von den Kindern auffuchen, indem sie ihnen anfänglich einigen Stoff dazu bieten? Warum müssen die Schüler nicht auch recht häufig die gefundenen Sätze niederschreiben? Warum begnügen sich die Lehrer so leicht mit alten Beispielen, die täglich wiederkehren, und sehen nicht wenigstens darauf, daß kein Beispiel in der nämlichen Stunde mehr als einmal aufgeführt werden darf? Ich kann das ganze Verfahren nicht besser bezeichnen, als wenn ich es mit dem Blindfuß-Spiele vergleiche; es ist ein planloses, blindes Herumtappen, ohne Halt und ohne Ziel. Es ist in der That traurig, wenn einzelne Lehrer behaupten, man könne es in der Dorfschule nicht weiter bringen. Sähen sie sich doch in bessern Schulen um, und sie würden sich bald vom Gegentheil überzeugen!

Schon aus dem Bisherigen wird es Jedem einleuchten, daß die Schüler unmöglich dahin gelangen können, einen auch nur einigermaßen erträglichen kleinen Aufsatz zu schreiben. Nebst einer gründlichen Satzlehre wird auch alles Uebrige versäumt, was die Erreichung dieses Zieles unmittelbar fördern könnte. Nie werden die Kin-

der angehalten, ihre Gedanken vollständig auszudrücken; man beznügt sich mit lückenhaften Aeußerungen. Dies betrifft ganz besonders die halben und Viertels-Antworten, welche die Schüler auf alle an sie gerichteten Fragen geben. Hat z. B. der Lehrer gefragt: „wer hat die Welt erschaffen?“ so wird der Schüler in der Regel bloß antworten: „Gott,“ statt daß er vollständig antworten sollte: „Gott hat die Welt erschaffen.“ Diese geforderte Genauigkeit mag vielleicht auf den ersten Anblick geringfügig scheinen; wer aber bedenkt, daß dadurch der Schüler Jahre lang sich üben muß, in vollständigen Sätzen zu sprechen, und daß ja eben die Übung den Meister macht, wie das Sprüchwort sagt, der wird gewiß großen Werth auf vollständige Antworten legen. Ueberdies wird dadurch auch die Aufmerksamkeit mehr gespannt, weil der Schüler genöthigt ist, der ganzen Frage nach Form und Inhalt zu folgen, da von ihrer Form auch die der Antwort abhängt.

Es ist ferner nicht zu übersehen, daß der Schüler außerhalb der Schule nur die von Kindesbeinen an gewohnte Volkssprache hört und spricht; sie ist sein einziges Mittel der geselligen Unterhaltung. Es ist daher ganz natürlich, daß der Lehrer in den ersten Schuljahren sich eben dieses Mittels im täglichen Umgang mit seinen Schülern bedient. Hingegen wird er wohl thun, mit den obern Klassen häufig hochdeutsch zu reden. Die Ausdrucksweise des täglichen Lebens ist die niedere Schreibart, wobei natürlich hinsichtlich der Form völlige Sprachrichtigkeit unerläßlich ist; diese niedere Schreibart sollen die Kinder in der Dorfschule bei ihren schriftlichen Uebungen anwenden. Mehr kann im Allgemeinen nicht gefordert werden. Wenn sich nun aber der Lehrer selbst nie dieser Ausdrucksweise bedient, wenn er beim Erzählen, Erklären, Fragen nie hochdeutsch spricht, wo bleibt dann für die Schüler das lebendige Muster, welches ihnen stets

vorhalten soll, wie ihre besondere Sprachart (Dialekt) ins Hochdeutsche oder in die allgemeine Schriftsprache zu übertragen ist? Und wenn die Schüler selbst nie angehalten werden, in der Schule die hochdeutsche Sprache auch mündlich anzuwenden, indem sie antworten, oder fragen, oder nacherzählen, wie können sie sich da tüchtig vorbereiten und üben, um auch in der schriftlichen Darstellung einige Fertigkeit und Gewandtheit sich anzueignen? Es gibt in der That manche Schulen, wo Lehrer und Schüler das ganze Jahr hindurch keine einzige Stunde darauf verwenden, im schriftgemäßen Ausdruck sich mündlich zu üben. Eben so wenig wird den Schülern je etwas im Volksdialekt Geschriebenes zur schriftlichen Uebertragung ins Hochdeutsche vorgelegt; und gerade solche Uebungen sind von großem Nutzen und selbst den Kindern angenehm.

Eine dritte vortreffliche Uebung, welche ganz außer Acht gesetzt wird, ist das mündliche und schriftliche Nacherzählen eines vorerzählten oder vorgelesenen Stoffes. Dies ist eines der ersten und wichtigsten Förderungsmittel des Styls und einer wohlgeordneten Darstellung irgend eines Stoffes; denn die Nachahmung guter Muster war von jeher die Grundlage aller Bildung. Der Handwerker, der Künstler und der Mann der Wissenschaft sind von der Nachahmung ausgegangen; selbst das größte Genie, das sich nachher seine eigenthümlichsten Wege selber bahnt, ist von dieser Regel nicht ausgenommen. Warum folgt man hierin nicht der Natur, die doch mit wahrhaft mütterlicher Sorgfalt dem Menschen den Trieb der Nachahmung verliehen hat? Und zeigt sie uns nicht im Kinde selbst den rechten Weg? Denn wonach richtet sich die Jugend in ihrem ganzen Thun und Lassen, als nach einem Vorbilde, das ihr gefällt? Erst wenn der Jüngling im mündlichen und schriftlichen Wiedergeben vorgetragener Musterstücke sich geübt hat, wird

es ihm nach und nach leichter werden, frei und selbstständig zu arbeiten. Der Lehrer wähle anfänglich nur kurze Erzählungen in einfachen Sätzen; und wenn ihm kein Buch solche darbietet, so kann er ja andere zu diesem Zweck umarbeiten: denn auch hier darf man dem Anfänger nicht zu viel zumuthen und muß vom Leichtern zum Schwerern fortschreiten. Kurze Erzählungen, nachher Beschreibungen, dann auch leichte Briefe mögen den ersten Stoff bilden. Später wird dem Schüler Anleitung gegeben, einen vorgelegten kürzern Stoff dieser Art zu erweitern durch Einmischung eigener Gedanken u. s. w.

3) In Verbindung mit den bisher bezeichneten Mängeln steht die von manchen Lehrern häufig vorgebrachte Klage, daß ihre Schüler das Gelernte so bald wieder vergessen und aus einer Unterrichtsstunde so wenig in die folgende mit hinüber bringen. Diese Klage ist in der That sehr wohl begründet: denn es ist sehr auffallend, wie wenig die meisten Schüler von einer Stunde bis zur andern behalten; es ist niederschlagend, wenn der Lehrer am Ende einer Woche, oder eines Monats, oder eines Kurses eine Gesamtwiederholung anstellt und so wenig Samen auf gutes Erdreich gestreut findet, so daß der folgende Unterricht fast keine Grundlage hat. Ich selbst finde dies Alles täglich bestätigt bei den Schülern, denen ich nach ihrem Austritt aus der Primarschule Unterricht ertheile. Die Thatsache kann nicht in Abrede gestellt werden, und es fragt sich daher nur: ist der Grund hiervon unmittelbar und allein in der Jugend selbst zu suchen, oder trägt nicht auch die Schule einen, vielleicht den größten Theil der Schuld?

Es kann allerdings nicht geläugnet werden: die Jugend ist flüchtigen Sinnes, zerstreut und sehr zum Vergessen geneigt; es muß aber auch umgekehrt erwähnt werden, daß einzelne mit Umsicht und nach einem zweck-

mäßigen Pläne von unten herauf unterrichtete Kinder bald dahin gebracht würden, das mit Einsicht Gelernte zu behalten und nicht so leicht wieder zu verlieren. Auch in mancher andern Beziehung erscheint wieder das jugendliche Gedächtniß von einer sehr vortheilhaften Seite; denn wer hat nicht so Manches aus seiner Jugend noch in gutem Andenken? Wem frisch nicht die Erinnerung fast täglich einen Gedanken, eine Begebenheit aus dem Frühlinge seines Lebens wieder auf? Ja, es ist offenbar, der Hauptfehler muß hier ebenfalls in der Unterrichtsweise liegen.

So viel ist zuvorderst klar, daß nur das im Gedächtnisse leicht haftet, was man richtig aufgefaßt und begriffen hat. Hiernach ergibt sich schon aus Allem, was ich oben über die mangelhafte Ausbildung des Verstandes in Absicht auf den muttersprachlichen Unterricht auseinandergesetzt habe, daß gerade wieder das versäumt wird, was dem Einprägen ins Gedächtniß zur ersten Grundlage dient. Das Verstehen muß dem Behalten vorangehen. Leider meinen aber so viele Lehrer, es sei genug, wenn der Schüler die Regeln etc. nur auswendig wisse. Sie lassen daher die gelernten Regeln nur hersagen, kümmern sich aber wenig darum, ob und wie dieselben verstanden sind. Das Lernen von was immer für Regeln soll nie als bloße Gedächtnißübung dienen, sondern die erklärten und begriffenen Regeln sollen praktisch eingeübt und eben dadurch vorzüglich eingeprägt werden. Ich habe selbst mit angehört, wie Kinder solche mechanisch erlernte Regeln hersagten; sie ließen z. B. einen Artikel, oder ein Verhältnißwort, oder eine andere wesentliche Bestimmung aus, ohne nur im Geringsten das Fehlerhafte oder Lückenhafte ihrer Angaben zu bemerken. Wozu nützt ein solcher Gedächtnißkram? Er ist schädlich, sehr schädlich, weil das allmählig zur Gewohnheit gewordene gedankenlose Memoriren die weitere Entwicklung

und Bildung des Verstandes unmittelbar untergräbt und das Gedächtniß verkrüppelt.

Der Sprachunterricht trägt (wie jeder andere Lehrgegenstand) nur mittelbar zur Stärkung des Gedächtnisses bei; Entwicklung des Geistes und richtige Anwendung der Sprache mit Bewußtsein ist sein unmittelbares Ziel. Wie aber das Gedächtniß durch erhöhte Verstandesbildung unterstützt und erweitert wird, so leistet auch jenes umgekehrt dieser die wesentlichsten Dienste — das Gedächtniß ist der Träger alles Wissens. Diese Wahrheit legt dem Lehrer und Erzieher die Pflicht auf, der Entwicklung und Bildung der Gedächtnißkraft eben so eine besondere Aufmerksamkeit, wie jeder andern geistigen Kraft, zu widmen. Es sind hierzu eigene und zwar frühe und planmäßige Gedächtnißübungen erforderlich; ihr Ziel ist, ein treues und starkes Gedächtniß zu bilden, um dadurch ein sicheres und dauerhaftes Wissen zu bewirken. Es fragt sich nun noch: welchen Stoff soll man zu den Gedächtnißübungen benutzen, und wie sind sie anzustellen?

Der Stoff muß immer mit Rücksicht auf das Alter der Schüler weislich gewählt und auf ihre Fassungskraft berechnet werden. Die jüngern Schüler lernen durch Vor- und Nachsprechen gemeinschaftlich kurze und leichte Sprüche, Erzählungen, Lieder. Mit dem Alter der Kinder wächst auch dieser Stoff nach Inhalt und Ausdehnung. Mit den jüngsten Schülern, denen das Sprechen in vollständigen Sätzen noch schwer fällt, nehme man solche Übungen vor, welche mehr nur eine gewisse Ordnung im Angeben von Dingen bezwecken. Sie benennen z. B. eine Anzahl von Gegenständen in der Schule, die ihnen nach und nach vor Augen geführt werden, in derselben Reihenfolge, wie sie eben zuvor angegeben worden sind u. s. w. Ueberhaupt ist das Fortschreiten vom

Leichtern zum Schwerern auch hier eine Hauptbedingung. Anfangs sei die Aufgabe klein, daß sie nicht Ueberdruß erzeuge; dann kommen einige Zeilen mehr hinzu, so daß der Zuwachs kaum merklich ist, bis man allmählig ein immer höheres Ziel erreicht.

Die Art und Weise, wie solche Uebungen einzurichten seien, ergibt sich schon aus ihrem Zwecke: das Gedächtniß soll treu und stark werden. Es gilt hier zuvörderst der allgemeine, auf allen Unterricht sich erstreckende Grundsatz: Der Schüler soll nichts lernen, das er nicht versteht. Der Stoff, mit Rücksicht auf Alter und Fassungskraft der Schüler gewählt, werde zuvor erklärt, und der Lehrer überzeuge sich genau, ob die Schüler den Inhalt richtig aufgefaßt haben. Die jüngsten Schüler, die noch nicht lesen können, lernen durch öfteres Vorsprechen auswendig, wobei auf richtige Aussprache streng zu halten ist. Bei den Schülern, welche bereits lesen können, achte der Lehrer auf richtiges Lesen in dem Sinne, wie ich bereits oben darüber mich ausgesprochen habe. Erst wenn die Schüler den Stoff verstehen und gut vorlesen können, dann werde er zum Auswendiglernen aufgegeben. Der Lehrer verlasse einen solchen Gegenstand nicht wieder, bis die Schüler ihn ganz wortgetreu in ihr Gedächtniß aufgenommen haben; denn Wiederholung ist auch hier die Mutter alles Lernens. Bei allem Memoriren aber ist es wichtig, daß die Kinder das Gelernte gut vortragen und nicht (wie am Haspel) ableiern. Die Art des Vortrages muß zeigen, daß sie denken, was sie sprechen. Darauf nimmt man zu wenig Rücksicht. Die Kinder sagen ihre Lektionen mit einer Schnelligkeit her, daß sie unmöglich dabei denken können, wie sich dies schon aus ihrer schlechten Betonung abnehmen läßt. Was aber auf diese Weise gelernt ist, wird eben so schnell wieder vergessen. Diese Hast ist übrigens anfangs gewöhnlich

nur Folge eines schlechten Lernens; der Schüler wird von dem Bewußtsein, daß er seiner Sache nicht sicher sei, unwillkürlich zur Eile angetrieben, um so schnell als möglich fertig zu werden und aus seiner peinlichen Lage zu kommen. Gegen dieses hastige Vortragen muß man sehr auf der Hut sein; denn ist es einmal zur Gewohnheit geworden, so ist ein gefährliches Hinderniß einer verständigen Gedächtniskultur. Der Schüler soll auswendig gerade so vortragen, wie wenn er gut läse.

Ich erwähne hier noch einer unverzeihlichen Verlehrtheit, die als Beispiel dienen mag, wie unmethodisch und taktlos man hinsichtlich der Gedächtnisübungen verfährt. Die Schülerinnen einer gewissen Schule sagten bei der öffentlichen Prüfung Gedichte auf; jede Schülerin hatte ihre eigene Aufgabe; die Uebungen waren nicht gemeinschaftlich. Ein größeres Gedicht war sogar unter zwei Schüler:innen vertheilt, so daß eine die erste, die andere nur die zweite Hälfte desselben hatte lernen müssen.

Bei gewissem Stoffe mag es gleichgültig sein, ob er behalten oder wieder vergessen wird; denn der Zweck kann mit der Kraftübung allein vollkommen erreicht sein. Es dürfte jedoch nicht rathsam sein, viel solchen Stoff zu wählen; sicher ist das Ergebnis bedeutender, wenn der Stoff zugleich den Geist bereichert. Ein umsichtiger Lehrer kann auf diese Weise durch die Gedächtnisübungen auf Verstand und Gemüth zugleich mit großem Erfolg einwirken und in beiden nach und nach Schätze anhäufen, die noch im spätesten Alter des Menschen ihren Werth behalten. Auch in Absicht auf Sprachbildung ziehen die Schüler hieraus großen Gewinn. Sie prägen sich einzelne Ausdrücke, Redensarten, Wendungen, Satzformen ein, die sie dann selbst wieder anwenden können, und haben dadurch Beispiele zu den Regeln der Sprachlehre. Deshalb muß sich jedoch die Wiederholung nicht

nur so weit erstrecken, daß das Aufgegebene für einmal gelernt werde, sondern sie muß auch von Zeit zu Zeit statt finden und alles bereits Gelernte umfassen. Diese letztere Art der Wiederholung fehlt allzuhäufig auch bei den übrigen Unterrichtsgegenständen; darum ist das leichte Vergessen von Seite der Schüler sehr begreiflich.

Die Wichtigkeit der Sache wird es entschuldigen, daß ich so lange bei diesem Gegenstande verweile. Eine verständige Sorgfalt für die Gedächtniskultur in den Volksschulen ist dringendes Bedürfnis, da die neueste Zeit den Unterrichtsstoff bedeutend vermehrt hat, die Versäumnis derselben aber kaum jemals wieder nachgeholt werden kann. „Was dem Kinde Spiel war (sagt Niemeier) *), strengt den Jüngling an, der nun in seiner geistigen Organisation fortgerückt und durch das Vierterlei, was er lernen soll, so wie durch die erwachte Phantasie schon zerstreuter ist; dem Manne, dem Greise wird es sogar unmöglich. Endlich ist doch dessen, was als etwas Historisches oder Positives durchaus gelernt werden muß, so viel, daß, wenn man nicht früh dem Gedächtnis einen Schatz solchen Wissens anvertraut, es späterhin dürftig genug um die Anwendung der höheren Seelenkräfte aussehn wird.“

Es dürfte nicht ohne Interesse sein, über die Wichtigkeit der Gedächtniskraft für die gesammte Geistesbildung auch noch einen andern Schriftsteller sprechen zu lassen: „In der That — sagt Niethammer **) — ist es schon in formeller Hinsicht sehr wichtig, daß der Lehrling früh zu Gedächtnisübungen angehalten werde. Diese Übung ist die einzige, die er selbstständig vornehmen

*) Niemeier's Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Siebente Ausg. Erster Band. S. 491.

**) Niethammer's Streit des Philantropinismus und Humanismus. S. 296.

muß, bei der ihm kein Anderer helfen kann, und zu der er sogar genöthigt ist, selbst eine Methode zu finden, wie er die Aufgabe am sichersten zu lösen vermöge. Schon deshalb ist es ein wesentlicher Verlust für die Geistesbildung des Kindes, wenn diese Übung ganz vernachlässigt wird. — Noch größer wird man diesen Verlust finden, wenn man ernstlich erwägen will, daß nur der für recht unterrichtet gelten kann, der ein lebendiges Bild von dem ganzen Umfang seiner Kenntnisse sich zu erhalten vermag; daß insbesondere in allen ideellen Beschäftigungen nur der etwas Bedeutendes zu leisten im Stande ist, der die ganze Reihe von Ideen, die zu dem Umkreise seines Geschäfts gehören, mit Sicherheit und Festigkeit sich gegenwärtig zu erhalten die Kraft hat; daß für so Viele das Gedächtniß der einzige Grund und Boden ist, auf welchem die Ideen Wurzel für sie fassen können, daß sie selbst von Gott und Tugend nur so viel mit klarem und lebendigem Bewußtsein festhalten, als sie davon in heiligen Gesängen und Sprüchen festzuhalten gelernt haben.“

4) Wie jede Folge ihren Grund hat, so führen mich auch die nun ausführlich geschilderten Mängel und Gebrechen des muttersprachlichen Unterrichts auf eine gemeinschaftliche, unschwer zu erkennende Quelle. Die Lehrer besitzen zu geringe Kenntniß der Muttersprache und keine sichere Methode, nach welcher sie mit Bewußtsein, mit Berechnung aller Mittel und Kräfte ihr Ziel verfolgen. Daß sie der Sprache viel zu wenig Meister sind und keine auch nur das Wesentlichste enthaltende Sprachlehre gründlich verstehen, das beweisen ihre schriftlichen Arbeiten, die man gelegentlich zu Gesicht bekommt. Diese Arbeiten wimmeln oft von Schreibfehlern, von unrichtig gebrauchten Wörtern, von sprachwidrigen Ausdrücken, von falschgebildeten oder lückenhaften Sätzen, von groben Verstößen gegen die Interpunktionslehre u. s. w.

Darum ist auch der Sprachunterricht mangelhaft; denn was man nicht hat, das kann man nicht geben. Am deutlichsten sieht man dies bei Schulbesuchen und Prüfungen. Es fällt den Lehrern so schwer, angemessene Fragen zu stellen; sie müssen oft wieder in die Sprachlehre hineinschauen, um nur weiter fragen zu können.

Es ist zwar ein nicht unbedeutender Theil der jetzigen Lehrer aus dem bestehenden Lehrerseminar hervorgegangen, so daß man berechtigt wäre, ansehnlichere Leistungen von ihnen zu erwarten; allein jene Anstalt hatte bisher auch mit mancherlei Hindernissen zu kämpfen. Ich will hier nur einzig daran erinnern, daß sie ihre meisten Zöglinge fast ohne alle Vorbildung hat aufnehmen müssen. Ein Kurs von zwei Jahren konnte dann unmöglich das Erforderliche leisten. Es liegt jedoch außer dem Zweck dieses Aufsatzes, hierüber tiefer einzugehen, und ich fasse daher einen mehr hierher gehörigen wichtigen Punkt ins Auge, nämlich den, daß viele Lehrer nach ihrem Austritt aus dem Seminar für ihre eigene Fortbildung ganz und gar nichts gethan haben. Es gibt Lehrer, welche selten oder nie ein Buch lesen, seit ihrer Anstellung kein einziges Buch, das ihre Bildung hätte vermehren können, durchstudirt haben, auch sonst nicht um die Verbesserung ihrer Unterrichtsweise sich weiter kümmern. Sie bleiben bei ihren aus dem Seminar mitgebrachten Heften stehen, als ob diese den Schatz aller Lehrerweisheit enthielten, und so erwahret sich auch hier der allbekannte Satz, daß Stillstand im Streben nach eigener Fortbildung ein unmittelbares Rückwärtsschreiten zur Folge hat. Hoffentlich werden die durch das neue Schulgesetz angeordneten Lehrerkonferenzen diesem Krebschaden für die Zukunft einigermaßen Einhalt thun. Es bleibt freilich immer schlimm: wenn man die Lehrer durch gewisse Vorkehrungen gleichsam nöthigen muß, auf ihre Weiterbildung mehr Bedacht zu nehmen;

wenn sie ihren schönen Beruf nur wie Tagelöhner ausüben und nicht die hohe Wichtigkeit ihres Wirkungskreises von einer höhern Seite auffassen; wenn sie sich nicht durch einen innern Drang getrieben fühlen, ihre Kenntnisse zu vermehren, ihre Lehrweise zu veredeln und sich zu ihrem Amte immer tüchtiger zu machen. Nur die magere Besoldung, die ihnen bisher zu Theil ward, kann in dieser Beziehung als theilweiser Entschuldigungsgrund gelten, der jedoch mit der Vollziehung des neuen Schulgesetzes aufgehoben wird. Die Lehrer sollen sich nun bemühen, durch schöne Leistungen ihre Ansprüche auf verbesserte Besoldungen zu begründen.

Da ich von der mangelhaften Ausbildung der Lehrer als der Hauptursache des eben so mangelhaften muttersprachlichen Unterrichts gesprochen habe, so wäre es unbillig, nicht auch anderer Hindernisse zu erwähnen, deren Einfluß ebenfalls jetzt noch überaus nachtheilig wirkt, und deren Beseitigung dringend ist. Ich meine die theils unzweckmäßigen, theils gar nicht vorhandenen Lehrmittel.

Die Schulbücher, welche ich gewöhnlich antreffe, sind: Namenbüchlein von verschiedener Form, Katechismen, biblische Geschichten, der schweizerische Kinderfreund.

Die Namenbüchlein sind offenbar ganz auf die Buchstabirmethode berechnet, für die heutige Lautirmethode also schon nicht mehr recht zweckmäßig. Diese Büchlein enthalten überdies gewöhnlich einige Lesestücke, die jedoch selten für Kinder sich eignen. Die Schreibart ist nicht rein, der Ton nicht kindlich, die Sprachrichtigkeit oft verletzt, manchmal auch der ganze Stoff dem Alter der Kinder gar nicht angemessen, insbesondere aber nicht darauf berechnet, daß er, wenn die Kinder einmal leidlich lesen, zu Gedächtnisübungen benutzt werden könnte.

Der Katechismus dient als Lesebuch für die mittlern Klassen, und bietet für sie, wie für alle ältern Schüler den Stoff zu Gedächtnisübungen. Unter welchen Formen und Ausgaben er auch vorkommt, so ist er wegen seines durchaus abstrakten Inhalts als Lehrbuch durchaus zu verwerfen. Eine Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern ist darin gar nicht beobachtet, indem den Verfassern solcher Bücher ganz andere, als pädagogische Rücksichten, zum Leitstern dienen. Auch in sprachlicher Hinsicht läßt sich sehr viel daran aussetzen, indem sich vieles Unrichtige und Sonderbare darin findet. Ein Lesebuch aber soll in dieser Beziehung den Kindern immer als Muster gelten dürfen, so wie auch in Rücksicht auf Darstellung überhaupt. — Eben so unzweckmäßig ist der Katechismus für Gedächtnisübungen, indem die wichtigste Bedingung, die ich oben hierüber aufgestellt habe, daß nämlich die Schüler den Inhalt des zu Lernenden vollständig sollen begreifen können, hier unerfüllt bleibt. Ich will damit nicht sagen, daß die Kinder nun keinen Katechismus mehr haben sollen, sondern ich spreche nur die ganz natürliche Forderung aus, daß derselbe auf den Gebrauch für den Religionsunterricht beschränkt werden soll. Uebrigens dürfte auch in Bezug auf diesen letztern Zweck den Herren Katechismusschreibern anzurathen sein, daß sie bei ihrem Geschäfte mehr nach pädagogischen Grundsätzen verfahren, und auf Sprachrichtigkeit, so wie auf schönere Darstellung überhaupt mehr Sorgfalt verwenden möchten.

Die biblische Geschichte kommt ebenfalls in verschiedenen Ausgaben vor, welche theils nur ein Nachdruck des dreitheiligen Werkes von Christoph Schmidt, theils kleinere Auszüge aus demselben sind. Alle diese Ausgaben lassen in Absicht auf äußere Form sehr viel zu wünschen übrig.

Der schweizerische Kinderfreund ist in seiner

dermaligen Gestalt auch nicht empfehlenswerth. Der erzählende Theil enthält viel Gutes, aber auch Manches, was zweckmäßiger mit vaterländischen Stoffe vertauscht werden sollte. In formeller Hinsicht bedarf er einer sorgfältigen Umarbeitung; dies gilt in noch höherem Grade vom beschreibenden Theile, der auch hinsichtlich des Inhalts eine strenge Prüfung, Sichtung und Verbesserung nothwendig macht.

Obgleich die angedeuteten Lehrmittel den Forderungen, welche der Schulmann an sie zu stellen berechtigt ist, nicht entsprechen, so läßt sich doch ein zweckmäßigerer Gebrauch von ihnen machen, als bisher so häufig geschehen ist, wie man aus meinen obigen Bemerkungen ersehen kann. Da jedoch bessere Lehrmittel auch nothwendig die Unterrichtswege erleichtern, so möchte es an der Zeit sein, auf das unumgänglich Nothwendige insbesondere aufmerksam zu machen, wobei sich von selbst ergeben wird, welche Hindernisse dem Gedeihen des muttersprachlichen Unterrichts durch Mangel an Lehrmitteln bisher im Wege standen.

a) Als Grundlage des muttersprachlichen Unterrichts ist ein zweckmäßiges Lesebuch unentbehrlich, welches, da man in der Volksschule nicht mit Unrecht eine dreifache Abstufung des Unterrichts, mit der Entwicklung des Kindes gleichlaufend, unterscheidet, aus drei Theilen bestehen dürfte. Der erste Theil soll eine sogenannte Lesefibel sein und lediglich den Zweck haben, daß die Kinder das mechanische Lesen lernen. Der zweite Theil muß zweien Forderungen genügen. Erstlich soll er in sachgemäßer Anordnung einen hinsichtlich des Inhalts und der Form zweckmäßigen Stoff liefern, um dadurch nach und nach das dynamische, melodische, rhythmische, logische, rhetorische und ästhetische Lesen zu erzielen. Die Erreichung dieses Zieles ist nicht möglich, ohne einen andern Zweck damit zu

verbinden, nämlich Kenntniß der Muttersprache. Daraus entspringt die zweite Forderung, die ich an dieses Lesebuch stelle: der Lesestoff muß so ausgewählt und geordnet sein, daß er als Grundlage zur Kenntniß der Muttersprache bis zu dem Grade dienen kann, dessen Erreichung eine gute Volksschule zu erstreben hat. Als Muster in dieser doppelten Beziehung empfehle ich das „Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung nach den Regeln des Lebens, für Schüler bearbeitet von Dr. Fr. A. W. Diesterweg. Erfeld, 1833. 2te Aufl. (27 fr.).“ — Der dritte Theil des Lesebuchs dürfte neben einer kleinen Auswahl gediegener Aufsätze verschiedenen Inhalts einen Kern sogenannter gemeinnütziger Kenntnisse enthalten. — Das ganze Lesebuch muß auch nothwendig Stoff zu den besondern Gedächtnißübungen liefern, wie sie oben ausführlich besprochen worden sind.

b) Der Lehrer bedarf zunächst einer gründlichen Anleitung zum Gebrauche des Lesebuches, welche ebenfalls in drei Theile zerfällt, die denen des letztern genau entsprechen. In Betreff des oben bezeichneten zweiten Theils kann als Muster gelten die „Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuchs in sachgemäßer Anordnung, für Lehrer bearbeitet von Dr. Fr. A. W. Diesterweg. Erfeld, 1831. (13½ Bz.).“ — Diese Anleitung aber muß wieder in vielen Beziehungen auf eine gründliche Sprachlehre sich stützen, deren Besitz dem Lehrer ebenfalls unentbehrlich ist. Diese deutsche Schulgrammatik soll nur — mit Rücksicht auf die neuesten Sprachforschungen — die eigentlichen Elemente enthalten, die in der Volksschule unentbehrlich sind, wie z. B. die „kurzgefaßte deutsche Schulgrammatik von Scherr.“ Mit ihrem Inhalt muß der Lehrer genau und vollständig vertraut sein; er muß aber auch die nöthige Gewandtheit besitzen, dieses positive

Wissen in der Schule fruchtbar anzuwenden. In diesem Grade ausgebildet soll der junge Lehrer aus dem Seminar zurückkehren, was jedoch nicht möglich ist, wenn die so eben bezeichneten Bücher dort nicht sorgfältig durchgearbeitet werden. Wenn erst dieses Ziel erreicht ist, dann wird der Lehrer selbst das Bedürfnis weiterer Ausbildung fühlen, und er mag sie suchen, indem er sich zu seinem Privatstudium etwa im Werk auswählt, wie folgendes: Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache, von Dr. F. A. W. Diesterweg. 3 Theile. Crefeld, 1829 und 1830. (5 Fr.). Ein solches Buch recht gründlich durchzuarbeiten, möchte eine Hauptaufgabe der Lehrerkonferenz sein.

Ich bitte, hier ja nicht zu übersehen, daß ich einen innigeren Zusammenhang zwischen dem Seminar und der Volksschule, zwischen den dort und hier gebrauchten Büchern, überhaupt zwischen dem Wirken beider wünsche, als er bisher stattgefunden hat. Unter den bisherigen Umständen war ein solcher Zusammenhang freilich nicht ganz möglich; allein seine Nothwendigkeit ist zu klar, als daß ich mich auf eine weitere Auseinandersetzung einzulassen nöthig finde. Es ist Sache des Kantonschulraths, für die oben angeführten Lehrmittel zu sorgen, die unter sich selbst in enger Verbindung stehen und ein übereinstimmendes Wirken des Seminars und der Schule bedingen.

d) Es entsteht jetzt nur noch die Frage, ob auch die Schüler eine Schulgrammatik besitzen sollen. — Wenn der zweite Theil des Lesebuchs auf die oben angedeutete Weise eingerichtet ist, so bedarf der Schüler nach meiner unmaßgeblichen Meinung keiner besondern Grammatik. Die ihm unentbehrlichen Regeln kann er aus jenem auf praktischem Wege erlernen. Um ihm jedoch das Behalten zu erleichtern, so möchte eine nach der Schulgram-

matif, die der Lehrer besitzt, geordnete Zusammenstellung dieser Regeln auf Tabellen vollkommen hinreichen. Es können die von Hrn. Karl Fröhlich in Brugg dem Kantonschulrath vorgelegten Tabellen hierfür als Muster dienen. Ein so einfaches Erleichterungsmittel für das Gedächtniß ist empfehlenswerth und hat den großen Vortheil, daß der Lehrer in vorkommenden Fällen schnell darauf hinweisen kann.

d) Für ein dringendes Bedürfniß halte ich auch die Errichtung einer kleinen Schulbibliothek. Sie soll eine Auswahl von Jugendschriften enthalten, die sich durch Inhalt und Darstellung auszeichnen. Auf diesem Wege ließe sich auf dem Lande noch viel für Beförderung der Geistesbildung leisten. Wenn eine Gemeinde alljährlich nur einige Franken darauf verwendet, so wird aus dieser geringen Ausfaat nach etlichen Jahren eine reichliche Mernte erwachsen. Nicht minder wünschenswerth ist die Errichtung einer kleinen Bibliothek für die Lehrer in jedem Bezirke. Man hat hie und da bereits damit angefangen; möchte doch jeder Bezirksschulrath eifrig darauf bedacht sein!

Endlich bemerke ich noch, daß man bei Einführung der bisher besprochenen Lehrmittel zum Behuf eines harmonischen Zusammenwirkens im Gebiete des muttersprachlichen Unterrichts im Geiste von Diesterweg verfahren möchte, der unstreitig in Absicht auf das gesammte Volksschulwesen der gediegenste praktische Schulmann ist, und schliesse mit der Hoffnung, es werde dem Kantonschulrath gelingen, durch Vollziehung des neuen Schulgesetzes hierin das erwünschte Ziel zu erreichen.

Margau, im Mai 1835.

W.