Realschule am Weidenstieg zu Hamburg

Anmerkungen zum Deutschunterricht

in Sexta und Quinta

unter Berücksichtigung der modernen Jugendpsychologie

von

Oberlehrer Dr. Hans Laudan

Beilage zum Bericht über das Schuljahr 1913/14

Bibliothek des Städt. Gymnasiums * Düsseldorf *

HAMBURG 1914
Gedruckt bei LÜTCKE & WULFF, Eines Hohen Senats wie auch des Johanneums Buchdruckern

1914. Progr.-Nr. 1065.

1065

9ha 30 (1914)

Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf

UNIVERSITÄTS- UND LANDESBIBLIOTHEK DÜSSELDORF

Der Deutschlehrer sollte immer als getreuer Eckart seines Amtes walten; ihm liegt die Pflicht ob, die richtige Mitte zu finden zwischen der gegebenen amtlichen objektiven Richtschnur der Lehrpläne und der Wirkungskraft persönlichster Art, die sich miteinander vertragen müssen und vertragen können. Denn der gesetzlichen Richtschnur gerade für das Deutsche ist niemals mit mechanischer Handhabe gedient; dieser Unterricht verlangt, wie kein anderer, individuelles Gepräge.

A. Matthias,
Erlebtes und Zukunftsfragen. S. 207.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Literaturbericht.

Die Literaturangaben, die ich im folgenden mache, sind natürlich stark unvollständig. Das ist gar nicht anders möglich; denn ist schon die Zahl der Veröffentlichungen fürs Deutsche außerordentlich hoch, so muß man in der Flut der pädagogischen und psychologischen Schriften rettungslos ertrinken. — Aber auch abgesehen von den vielen Werken, die ich nicht kenne, habe ich keine Vollständigkeit angestrebt. Wozu soll ich Namen häufen? Nein, nur die Werke führe ich an, aus denen ich am meisten Anregung empfangen habe, am meisten gelernt habe, und ich hoffe, dabei doch hier und da auf ein Buch aufmerksam machen zu können, das dem einen oder anderen bisher noch entgangen ist.

1. Pädagogik und Psychologie.

Einzelne Ergebnisse der modernen Jugendpsychologie findet man jetzt fast in jeder pädagogischen Veröffentlichung erwähnt oder genauer behandelt. Im besonderen sei auf die zahlreichen Veröffentlichungen E. Meumanns hingewiesen. — Auf wenig Seiten bringt viel fruchtbares Material das Schriftchen von Nausester: „Das Kind und die Form der Sprache", Berlin 1904, als Band VII7 der *Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie* (Ziehen und Ziegler). Neben dieser Zeitschrift seien genannt die *„Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik"*, herausgegeben von Meumann und Scheibner; *„Die pädagogischen Monographien"*, herausgegeben von Meumann, und daraus sei besonders Band XIII herausgehoben: H. Pohlmann: „Beitrag zur Psychologie des Schulkindes", Leipzig 1912; *„Das pädagogische Archiv"*; *„Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik"*; und vor allem der *„Pädagogische Jahresbericht"*, herausgegeben von Paul Schlager. — *„Die Zeitschrift für den deutschen Unterricht"* huldigt wesentlich moderneren Anschauungen als die *„Monatsschrift für höhere Schulen"* und die *„Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der höheren Lehranstalten"*. Neben diesen „akademischen" Zeitschriften gibt es mehrere Blätter, in denen die Neuerer, gemäßigte wie extreme, fast allein zu Worte kommen. Nicht selten schießen sie wohl übers Ziel hinaus; aber sie bieten doch reiche Anregung und bringen viel Brauchbares: *„Der Säemann"*, der *„Vortrupp"* und vor allem die *„Neuen Bahnen"*.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

2. Methodik des Unterrichts (Umfang, Ziel, Darbietung usw).

Mancher Aufsatz aus den im vorigen Abschnitt genannten Zeitschriften behandelt auch methodische Fragen; eine reinliche Scheidung zwischen 1 und 2 läßt sich nicht durchführen. — Es ist eine fast unzählbare Reihe von Schriften, die sich mit der Gestaltung des Deutschunterrichts beschäftigen. Mit besonderem Nachdruck muß natürlich R. Hildebrands Buch „Vom deutschen Sprachunterricht", 12. Auflage, Leipzig 1910, genannt werden, das jeder Deutschlehrer etwa alle zwei Jahre wieder lesen sollte; denn es enthält — und auch das ist ein Fehler für ein Buch, wenn auch ein seltener — so außerordentlich viel, bietet so mannigfache Anregungen, daß ein einmaliges Lesen nicht zum Ziele führt. Immer wieder stößt man in Werken über ganz spezielle methodische Fragen auf dies Buch. — Sehr empfehlen möchte ich auch für höhere Schulen die Bücher des sächsischen Lehrers E. Lüttge, vor allem seine „Sprachlehre als Anleitung zur Sprachbeobachtung", Leipzig 1911, und „Die mündliche Sprachpflege", Leipzig 1910. — Dort gute Literatur! — Sonst findet man, wie erwähnt, alles in den Buchbesprechungen der genannten Zeitschriften, vor allem im *„Pädagogischen Jahresbericht"*. Nicht übergehen darf ich endlich die prächtigen Bücher von A. Matthias und W. Münch, von denen in diesem Zusammenhang „Erlebtes und Zukunftsfragen", Berlin 1913, des ersteren und die „Zukunftspädagogik", Berlin 1908, des letzteren vor allem zu nennen wären.

3. Die einzelnen Gebiete.

a) *Das Lesebuch.* Wie das Lesebuch zu handhaben sei, wie es zusammengesetzt sein solle und welche Rolle ihm zukomme, das ist eine immer noch heißumstrittene Frage. Jedes neue Lesebuchwerk — und daran ist ja bekanntlich kein Mangel! — nimmt in der Einleitung dazu Stellung. Viel Literatur, gutes Material und brauchbare Gedanken, auch für Lesebücher höherer Schulen findet man bei Hanns Friedrich: „Das Volksschullesebuch" (bezieht sich in erster Linie auf bayrische Verhältnisse), Frankenthal 1904. — Im übrigen nimmt jedes Buch über Methodik des Deutschunterrichts auch zur Lesebuchfrage Stellung. — Die neuere Literatur findet man in den Veröffentlichungen der *„Jugendschriftenwarte"*, in der *„Zeitschrift für den deutschen Unterricht"* und vor allem wiederum im *„Pädagogischen Jahresbericht"*.

Präparationen zu deutschen Lesebüchern, zu Prosastücken und zu Gedichten gibt es ja leider in Fülle. Ich halte nichts von diesen Eselsbrücken und nenne keins dieser Werke. Anders zu bewerten sind Werke, die keine Erklärungen geben, sondern nur anregen wollen, wie O. Anthes:

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

„Dichter und Schulmeister“, Leipzig 1904; Sig. Rauh: „Deutsche Dichtung. Ein Weg, sie unseren Kindern lieb zu machen“, Göttingen 1913; Hans Plecher: „Streifzüge durch das Lesebuch“, Leipzig 1911. Dagegen möchte ich auf die *„Jugendschriftenwarte“* hinweisen und überhaupt auf die Bemühungen der Prüfungsausschüsse für Jugendschriften, die durch Herausgabe und durch Empfehlung guter billiger Bücher für die Jugend und für Erwachsene viel geleistet haben. Für den Unterricht bilden einige dieser Serien eine wertvolle Ergänzung, z. B. *die deutsche Jugendbücherei*, bereits mehr als 90 Hefte, Stück 10 ₰; desgleichen Schaffsteins *„Grüne und blaue Bändchen“*, Stück 30 ₰; zusammen schon 100 Bändchen. — Als Ergänzung zu den Gedichten der meisten Lesebuchwerke wird sich für die Hand des Lehrers eine Anthologie der modernen Dichtung empfehlen, etwa *„Vom goldenen Überfluß“*, *„Neue Quellen“*, *„Balladenbuch I und II“* und die drei Bücher von Avenarius: „Balladenbuch“, „Hausbuch deutscher Lyrik“, „Das fröhliche Buch“.

Sorgfältige, richtige Artikulation und Pflege des guten Vortrags wird oft nicht genug bewertet. Für den Lehrer, der dazu die nötigen Hülfen geben will, ist einige Bekanntschaft mit der Phonetik erforderlich, also etwa mit den Büchern von Sievers, Vietor, Bremer. Neben diesen Altmeistern gibt es eine Unzahl moderner Veröffentlichungen auf diesem Gebiete; siehe die Buchbesprechungen der erwähnten Zeitschriften.

b) *Grammatik.* Neben den bekannten wissenschaftlichen Werken, die ja über den Rahmen der Schule weit hinausgehen, kommen etwa in Betracht: Th. Matthias: „Sprachleben und Sprachschäden“, Leipzig 1906; Wustmann: „Allerhand Sprachdummheiten“ — ein bekanntlich nur mit Vorbehalt zu empfehlendes Buch! — und von ausführlichen Grammatiken und Sprachlehren die von Bauer-Duden, 27. Auflage, München 1912; von Lyon-Scheel, 5. Auflage, Teubner 1909; von E. Prigge: „Deutsche Satz- und Formenlehre“, 29. Auflage, Leipzig 1913.

Wortkunde. Für Wort-, Sprach- und Sacherklärungen, denen mit Recht jetzt ein hoher Wert beigemessen wird, findet man bequemer als bei Kluge das nötige Material bei G. Stucke: „Deutsche Wortsippen“, Ansbach 1912. Das viel gelesene oder sagen wir lieber viel gekaufte Buch von Sanders: „Hauptschwierigkeiten“, 37. Auflage, Berlin 1908, wie auch A. Heintzes: „Deutscher Sprachhort“ sind zu unpraktisch angelegt, auch meist ohne eigenes Urteil, werden daher die meisten Leser enttäuscht haben. Höchst anregend dagegen ist die Lektüre von Schrader: „Der Bilderschmuck der deutschen Sprache“; Fr. Seiler: „Die Entwicklung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehn-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wortes", Halle 1905ff., 4 Bände; Fr. Harder: „Werden und Wandern unserer Wörter", Berlin 1911.

c) *Der Aufsatz.* Da nenne ich keins von all den vielen, vielen akademischen Werken, von denen jeder das eine oder andere kennt, von all den „Deutschen Aufsätzen und Dispositionen für die oberen Klassen", „Dispositionen und Musterentwürfe für deutsche Aufsätze" usw. Viel mehr bieten, mögen sie auch zum Teil weit übers Ziel hinausschießen, die Werke von Otto Anthes, Gansberg, Scharrelmann, Jensen und Lamszus (die Bücher von Jensen und Lamszus haben viel Aufsehen gemacht und begeistert zustimmende, aber auch scharf ablehnende Kritik erfahren. Ich darf hier vielleicht verweisen auf die ablehnende Besprechung von A. Matthias, die in einer der letzten Nummern der „Gartenlaube" in dem Aufsatze „Sturm und Drang im deutschen Aufsatz" enthalten ist). Im besonderen verweise ich hier auf die letzten Jahrgänge der Zeitschrift *Neue Bahnen*, die z. B. von Gansberg und Scharrelmann sehr anregende Darstellungen und Mitteilungen bringen. Literatur — überreich! — im *Pädagogischen Jahresbericht.*

Kap. I. Zur Jugendpsychologie.

Alles Gescheite ist schon gedacht worden; man muß nur versuchen, es noch einmal zu denken.
Goethe.

In Hermann Bahrs „Dialog vom Marsyas" fiel mir folgende Stelle auf (Inselausgabe S. 38/39): „Der gemeine Regent glaubt, die Menschen seien so, wie er sie braucht. Wer ein bißchen klüger ist, sich nicht über sie täuscht, sondern sie wirklich nimmt, so wie sie sind, verzweifelt daran, aus ihnen zu machen, was er braucht, und rechnet es sich zuletzt noch als staatsmännisch an, wenn er sich verleugnet und ihnen fügt. . . . Der große Regent aber, der einzige, der den Namen verdient, weiß, wie die Menschen sind, weiß, wie er sie braucht, und weiß, wie jene zu diesen zu machen sind. . . . Einen solchen Staatsmann, der über die Menschen klagt oder gar zur Gewalt greift, sollte man hängen lassen, weil doch dies allein gerade sein Geschäft ist, die plastische Kraft zu haben, welche Menschen formt."

Sollten diese Sätze nicht auch ihre Wahrheit behalten, wenn wir sie auf den Lehrer und auf seine Stellung zur Seele des Kindes anwenden? Ich bitte, die Sätze daraufhin noch einmal zu lesen; also: der gemeine Lehrer glaubt, die kindliche Denkweise und Auffassung sei so, wie er sie braucht . . . usw. Und besonders für den Deutschunterricht, zumal in den Unterklassen, scheinen mir die Sätze zu stimmen!

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Ist da die Zahl derer, denen es niemals ein Problem gewesen ist, ob dies oder jenes dem Verständnis der Kleinen entspricht, nicht noch recht groß? Und gibt es da nicht noch weit mehr, die zwar das unbehagliche Gefühl haben, daß sie einen andern psychologischen Maßstab anlegen müssen, die aber entweder nicht den Weg zur Kinderpsyche finden können oder die umgekehrt von ihr nicht weg und über sie nicht hinaus können; d. h. die es nicht verstehen, die natürliche Kindersprache allmählich zu erweitern und zu bereichern und so organisch zur Sprache des Gebildeten hinüberzuleiten? Und endlich die dritte Gruppe, die diesen Weg kennt und die Kinder sicher auf ihm zum Ziele führt: natürlich ist sie immer vorhanden gewesen, aber wenn sie jetzt größer und stärker und bewußter ist als früher, so dankt sie das dem jüngsten Zweige der Pädagogik, der experimentellen Jugendpsychologie.

Viele gibt es unter den jüngeren Kollegen und leider noch mehr unter den älteren, die getreu dem abfälligen Urteil O. Jägers über allgemeine pädagogische und methodische Schriften nichts Derartiges lesen und lesen wollen, die mehr als ihre Pflicht getan zu haben glauben, wenn sie sich in einer „Fach"zeitschrift auf dem laufenden erhalten. Ein gewisses Mißtrauen gegenüber dem hohen, oft zu hohen Ton in „Reform"büchern ist ja berechtigt; aber nicht gut ist ebenso sicher das Ablehnen und die feindselige Haltung gegen jede Neuerung, wie sie leider in Oberlehrerkreisen immer noch weit verbreitet ist. Nicht vom grünen Tisch, nicht von „oben" gehen die Änderungen, die Neuerungen aus. Immer sind es einzelne gewesen, die in revolutionärem — oder wenn es besser klingt: in freiheitlichem Sinne in Wort und Schrift tätig gewesen sind und gegen das Bestehende Sturm gelaufen haben. Ich finde es sehr bedauerlich, daß es fast nur Volksschullehrer sind, die mit Begeisterung die psychologischen Experimente anstellen und über sie in den Zeitschriften berichten.

Doch zur Sache, zum Deutschunterricht zurück! Auch schon vor*) der experimentellen Jugendpsychologie ist, wer weiß wie oft, der Satz wiederholt worden: der Unterricht soll sich dem Kinde anpassen. Wie sehr aber die richtige Vorstellung über den Inhalt dieser Forderung in der Luft schwebte, wie verschieden und wie falsch man das Verständnis des Schülers auf einer bestimmten Altersstufe einschätzte, das zeigen

*) Wer sich dafür interessiert, wie eigentlich alle modernen Ideen vor 100 Jahren schon geprägt, nachher aber wieder in Vergessenheit geraten sind, der lese das lehrreiche Buch von Albert Richter (das weit mehr enthält, als sein Titel vermuten läßt): „Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts in der Volksschule", Leipzig, Max Hesse (ohne Jahreszahl).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

vielleicht am besten die deutschen Lesebücher. Wer davon nur die Einleitungen, das Vorwort des oder meist der Herausgeber liest, muß ehrfurchtsvoll staunen über den Wert dieser Arbeit, muß überzeugt sein, daß nun endlich das rechte Lesebuch da sei. Aber ach, die Freude dauert nicht lange! Beim Blättern schon und gar erst beim Nachprüfen merkt man, wie abstrakt, wie unkindlich, wie gemacht, wie ledern oder hölzern, kurz: wie schlecht so manches von dem ist, was man da den jungen Seelen als beste Kost vorsetzt. „Das Beste ist gerade gut genug für unsere Jugend!“ — jawohl; aber dann biete man ihnen doch auch das Beste, d. h. doch wohl unsere besten Schriftsteller und Dichter, und nicht das labberige Zeug und süßliche Gewäsch der Jugendschriftsteller! Ein weiteres Eingehen auf diese Frage ist hier nicht erforderlich; siehe unten im Kapitel „das Lesebuch“.

Wenn der oben genannte Satz: „der Unterricht soll sich dem Kinde anpassen“ jetzt in höherem Maße, in einzig richtiger Weise verstanden wird, so danken wir das allerdings der experimentellen Jugendpsychologie. Sie hat uns überzeugend nachgewiesen, wie das 9—10jährige Kind (und noch darüber hinaus; doch kommt das hier nicht in Betracht) noch so ganz anschaulich und individuell-sinnlich denkt und versteht, wie es Einzelheiten, aber nicht das Ganze auffaßt, wie es allerdings, was früher oft verneint wurde, scharf und genau beobachtet, aber nicht die für uns selbstverständlichen Schlußfolgerungen daraus zieht, wie es überhaupt der ganzen Logik und ihrer Anwendung, dem Schließen und der Verallgemeinerung recht hilflos gegenübersteht.

Diese Tatsachen wie auch die folgenden Einzelheiten gelten zwar in erster Linie für die allerersten Schuljahre, aber sie haben volle Gültigkeit auch für Sexta und Quinta. Ich betone das, weil man doch endlich einmal aufhören müßte, diese noch vollkommen kindlichen Jahrgänge so zu überschätzen, zum Teil maßlos zu überschätzen, wie es in Lehrbüchern und im Unterricht geschehen ist und noch geschieht. — —

1. Das Kind gebraucht zwar einerseits statt der allgemeinen Vorstellung eine anschauliche Einzelvorstellung, wendet aber andererseits, vor allem in den Eigenschaftswörtern nicht scharfe, klare, deutliche Adjektiva an, sondern vielmehr recht vage, unzutreffende Begriffe. Ihm fehlt eben die Fähigkeit zur Wertabgrenzung. Es sind mehrfach höchst interessante Versuche angestellt worden in der Weise, daß das Kind größte Gegensätze, besonders in Adjektiven, angeben mußte. Es hat sich, wie ja anzunehmen war, bestätigt, daß die im eigenen Erfahrungs- und Anschauungskreis vorhandenen Werte, wie süß — sauer, weiß — schwarz, groß — klein, schon auf der untersten Stufe recht befriedigend gefunden

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wurden, daß aber sofort ein Tasten, ein Arbeiten mit „Worthülsen“ entstand, wenn die innere Anschauung und damit das rechte Verständnis fehlte. Ich muß mich mit ein paar Beispielen begnügen: mehr Schwierigkeiten bereitete schon der Gegensatz matt — frisch. (Natürlich handelte es sich hier und auch bei den folgenden Beispielen nicht darum, daß der Lehrer eine Begriffserklärung gegeben hätte. An anschaulichen, ihrem Erfahrungskreis entnommenen Sätzen hatten die Schüler mündlich oder schriftlich zu zeigen, daß der Wortinhalt für sie nicht hohl und leer, sondern lebendig und voll war.) Wie zu erwarten, bereitete das Selbstfinden der Adjektivbegriffe, deren Anschaulichkeit verblaßt ist, den Kindern in diesem Alter, das noch ganz sinnlich denkt, große, teilweise auch unüberwindliche Schwierigkeiten. Die Gruppe: tiefsinnig — leichtsinnig, gründlich — oberflächlich bereitete keine Mühe mehr, nachdem die zunächst nicht vorhandene Anschauung vermittelt worden war. Das Wort „anmutig“ widerstand dagegen allen Erklärungsversuchen, weil hierbei die Anschaulichkeit zu fern gerückt ist. — „Besonnen — unbesonnen, sinnlos“ waren als „Worthülsen“ wohl bekannt, konnten sogar in formelhaften Sätzen „zitiert“ werden, waren aber völlig unverstanden geblieben. Nach kurzer Versinnlichung machten sie dagegen keine Mühe mehr und konnten nun nicht nur dem Wortschatz, sondern auch dem Sprachschatz einverleibt werden. Bei „bescheiden — unbescheiden“, „klug — unklug, dumm“, „freundlich — unfreundlich, feindlich“ usw. fiel mir auf, daß sprachlich und inhaltlich die negativen Begriffe mit „un-“ den Kindern viel geläufiger waren. Mir scheint, das berechtigt zu dem Schlusse, daß den Kindern mehr verboten wird und häßliche, „un“-freundliche Worte mehr zu Ohren kommen als liebe, freundliche Ausdrücke. — Material zu solchen doch hochinteressanten Beobachtungen bringt auf der Unterstufe jeder Tag; leider ist erst wenig davon gesammelt, und eine Verarbeitung des Stoffes wird daher wohl noch lange Weile haben.

Ich kehre zur Behandlung der psychologischen Einzelfragen pädagogischer Art zurück:

2. Ist sich der Lehrer darüber immer klar, daß eine von ihm zurückgewiesene Erklärung durchaus nicht „falsch“ gewesen zu sein braucht? Nicht selten fühlt wohl der Junge das Richtige, kann es aber mit seinen geringen sprachlichen Mitteln nicht ausdrücken — genau wie es bei schwierigen philosophischen Fragen dem Erwachsenen auch begegnen kann und begegnet. Jeder kennt ja die Ausdrücke, deren wir uns dann bedienen, um dem andern zu versichern, daß wir durchaus Bescheid wüßten. Sehr reichhaltige Beispiele für solches Versagen der sprachlichen Mittel bei Kindern liefert der ganze 2. Teil von

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

H. Pohlmanns Buch, in dem er die ganzen Protokolle: Fragen und Antworten abdruckt. Auch sonst sei für diese Frage auf ihn verwiesen, vor allem a. a. O. S. 8, 22 und 308ff.

Wem wäre ferner nicht schon das Folgende im Unterricht begegnet: Der Lehrer gibt in mehreren Sätzen eine Erläuterung und steuert nun auf die obligate Frage zu, oder auch er bereitet eben diese Frage mit höchstem Geschick vor. Da heben sich mehrere Finger — vielleicht ärgert sich der Lehrer, denn er hat doch noch gar nicht „gefragt". So, und nun kommt die methodisch einwandfrei formulierte Frage — und die meisten Finger sind weg, und fragt er dann etwa einen von denen, so bekommt er — natürlich nicht immer! aber doch nicht selten — keine Antwort. Und woran liegt das? eben an der Frage oder genauer: an der Forderung, auf die Frage die entsprechende Antwort zu geben. Es gibt nicht wenige Lehrer, die sind stolz auf ihr Fragegeschick. Sie stellen die Frage so, daß nur eine Antwort möglich ist und daß diese Antwort kommen muß. Ob es Fächer gibt, wo diese Methode berechtigt ist, will ich nicht entscheiden; für das Deutsche muß ich sie durchaus ablehnen. So wirke ich nicht sprachfördernd, sondern hindernd, und ich wirke vor allem geisttötend, statt zu innerer schöpferischer Geistestätigkeit anzuregen, wenn ich durch meine Frage die Antwort vorwegnehme und vorschreibe. Nur die Richtung der Antwort darf ich durch meine Frage andeuten, und genügt dazu ein Wort, eine Bewegung — um so besser! Es wird viel zu viel gefragt. Das heißt nun natürlich nicht, daß überhaupt nicht gefragt werden solle; gewiß hat die Frage ihre Berechtigung, und auch die genau formulierte Frage muß gelegentlich gestellt werden. Ich wende mich nur gegen die Methode der Mußfragen und des Nurfragens; denn dadurch erziehen wir die Jungen niemals zur Selbständigkeit, daß wir sie immer am Fragegängelband führen, statt sie selbst laufen, also sprechen zu lehren. „Die Pflicht eines guten Lehrers", sagt Rousseau, „ist es, weniger zu lehren als zu führen." Und wie es mit der Frage ist, daß sie statt nützlich schädlich wirkt, so steht es auch mit der Behandlung der Antwort. Auf der Unterstufe darf man nicht an der grammatischen und stilistischen Form der Antwort herumkorrigieren, jedenfalls nicht, wenn es sich um eine freie Antwort handelt. Falls es nötig ist — es ist aber durchaus nicht immer nötig! —, so mag hier denn eine „Zweck"frage des Lehrers den Fehler berichtigen. Eine Erzählung aber in der Weise unterbrechen zu wollen, wäre durchaus zu verwerfen, würde sich auch bitter rächen: denn wie soll ein Kind noch Mut zum Erzählen haben, wenn es immer unterbrochen wird? Wir müssen viel mehr die Kindersprache lernen und es versuchen,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

uns in die engen Gedankenkreise der Kleinen hineinzufinden, dann werden wir den rechten Maßstab für das Wichtige und das Richtige erhalten, dann werden solche pädagogischen, eigentlich psychologischen Sünden aufhören. — Ich schließe diesen Abschnitt mit einem Zitat aus dem sehr temperamentvoll geschriebenen Buche von R. Pannwitz: „Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache", Hilfeverlag 1907. Dort heißt es auf Seite 33: *Er wird ewig unterbrochen: „So sagt man nicht, und so sagt man nicht." Selbst wenn es der größte menschliche Irrtum wäre, so zu sagen, während es doch nur eine andere Sprechweise, meist eine andere Denkweise als Grundlage der andern Sprechweise ist: wie darf man denn einen Menschen immerfort aus einem Zusammenhange herausreißen, gar wenn man ihn erst in diesen Zusammenhang hineingezwungen hat, und wenn man ihn bestraft, wenn er nicht in dem Zusammenhange bleibt?*

3. Man unterschätze auch folgendes nicht: Die neuen Eindrücke sind für das Kind zu reichhaltig, und es soll sie nicht nur geistig, — was leichter ist — sondern auch sprachlich — was viel schwieriger ist! — verarbeiten. Das kann es nicht. Es hilft sich dann mit Begriffserweiterung, d. h. es überträgt einfach ein schon bekanntes Wort auch auf die neue Sache, auf den neuen Begriff. Das machen wir als Erwachsene ja auch: Veloziped — Zweirad — Rad; — aber das Kind folgt dabei durchaus nicht immer dem allgemeinen Sprachgebrauch. Dadurch entstehen aber gar nicht selten Mißverständnisse in Schule und Haus (s. über dies hier nur angedeutete Gebiet Pohlmann, a. a. O. S. 4ff.). Im frühen Kindesalter macht sich die gleiche Erscheinung ja besonders in der Flexion geltend; und da erscheinen uns solche Angleichungen meist nur „lächerlich". Die Sammlungen dieser Ausdrücke halte ich aber für nicht so wichtig wie Sammlungen über sprachliches Mißverstehen und Statistiken über das Anwachsen des kindlichen Wortschatzes in den ersten Schuljahren; das fehlt aber noch fast völlig.

4. Und endlich verlange man nicht immer vom Kinde Schlagfertigkeit. Der Weg vom Ohr zum Mund ist bei den Kleinen nicht so kurz, wie man denkt! (s. Pohlmann, a. a. O. S. 237).

Ich schließe meine naturgemäß nur kurzen und allgemeinen Ausführungen mit den Worten von Professor O. Meßmer-Rohrschach (Pädag. Jahresbericht 1911, S. 19): . . . *Die Freunde der Normalstufen behandeln gar nicht die Seele des Kindes. Sie tun etwas ganz anderes, sie wenden die Methode an. — Diese sagt ihnen ein für alle Male, was zu tun sei, nicht die Seele des Kindes. Deshalb beobachtet man, wie oft große methodische Routine mit gänzlicher Unfähigkeit der psychologischen Beobachtung zusammengeht. Und nun ein zweiter Punkt: die Formalstufen machen*

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

den Lehrer steif, hölzern, kleinlich. — Es ist hier vom Gesamtunterricht die Rede; es bedarf keiner Erläuterung, daß diese Sätze für das Deutsche ebenfalls ihre Richtigkeit haben.

Kap. II. Methodisches: Ausgangspunkt, Ziel und Prinzip des Deutschunterrichts.

Der noch vor wenigen Jahren allgemein übliche Schreib-Lese-Unterricht der ersten Schuljahre, auf denen sich doch aller weitere Unterricht organisch aufbauen soll, nötigte dazu, in der schriftlichen Beherrschung der Sprache und in der Lektüre das Ziel des deutschen Unterrichts zu sehen. Alle Versuche, auf diesem oder jenem Teilgebiet dies Prinzip zu durchbrechen, waren aussichtslos und mußten ohne dauernden Erfolg bleiben, so lange der Unterricht in dieser Weise rein visuell aufgebaut blieb. — Jetzt hat man für den Anfangsunterricht neue Grundlagen gefunden, jetzt muß auch die Durchführung von Reformen im weiteren Unterricht mit besserem Erfolg möglich sein als bisher, wo für den neuen Wein nur die alten Schläuche da waren. Auf Einzelheiten über den Vorschulunterricht brauche ich nicht einzugehen: durch inniges Zusammenarbeiten mit der Psychologie, die jetzt weit mehr als früher pädagogisch interessiert ist, haben die Methodiker des Anfangsunterrichts gefunden, daß analog dem ersten Sprachlernkursus im 1.—6. Lebensjahre auch in diesem zweiten vom akustischen auszugehen sei. Ohr und Auge arbeiten zusammen, um dem Munde, um dem Sprechen zu dienen; und Auge und Hand verbinden sich, um — anscheinend spielend, aber in Wahrheit sehr zielbewußt — nachzuschaffen, was man früher im „Anschauungsunterricht“ nur dem Auge nahe brachte. Und dies Formen und Bauen und Beobachten und Verbessern, dies Erkennen und „Begreifen“ bleibt natürlich nicht stumm und unfruchtbar; es wird stets gleichzeitig auch sprachlich erarbeitet. Solch sprachlicher Besitz aber steht auf fester Grundlage, ist unverlierbar; denn er ist nicht nur von außen an die Kleinen herangekommen, er ist durch sie hindurchgegangen und wurzelt in ihnen. — Wie oft blieb dagegen ein gelesenes Wort, ein nur nachgesprochener Satz unverstanden, wie viel „Worthülsen“ hatte und hat die Schreib-Lese-Methode auf dem Gewissen!

Wozu nun diese Ausführlichkeit? O, sehr einfach: die Grundlage des Anfangsunterrichts kann keine andere sein als die aller späteren Jahre. Daraus folgt zunächst eins: wenn Schreiben und Lesen nicht mehr am Anfang stehen, sondern erst später hinzutreten, wenn dadurch

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

das visuelle Moment die Alleinherrschaft verloren hat, so kann auch das Ziel, der Abschluß nicht mehr in der schriftlichen Beherrschung der Sprache und in der Lektüre gefunden werden. Wie aber der Anfangsunterricht jetzt mehr fordert und mehr leistet, indem er Ohr, Auge, Mund, Hand zusammenfaßt und durch sie zunächst eine mündliche Sprachpflege anbahnt, sich dann erst an die schriftliche Beherrschung heranmacht, so ist auch das neue Ziel für den Gesamtunterricht entsprechend weiter: in erster Linie hat bis zum Schluß das Streben nach mündlicher Beherrschung der Sprache zu stehn, daneben erst — wie bisher — die Bemühung um schriftliche Beherrschung und um die Literatur.

Aber nicht uur Logik und Methodik fordern von uns, daß wir dem Sprechen und Reden wieder den natürlichen Ehrenplatz im Deutschunterricht einräumen, daß wir neben der Sprachrichtigkeit auch die Sprachschönheit pflegen; — es ist zugleich auch unsere sittliche und nationale Pflicht. Wir haben bisher — vielleicht nicht überall, aber sicher in den meisten Schulen! — in ganz unverzeihlicher Weise das Mündliche zurücktreten lassen, wir haben ganz vergessen, daß „Sprache“ von „sprechen“ kommt, wir haben dadurch nicht nur eine, sondern zwei Fähigkeiten verkümmern lassen: die Redekunst und das für die Schönheit, die Gefälligkeit der Sprache empfängliche Ohr. Wie beschämend gering ist immer noch die Zahl der Gebildeten und nun gar der Gelehrten, denen die freie Rede zu Gebote steht! Die meisten glauben eine Rede zu halten, wenn sie vorher niedergeschriebene Sätze sprechen; — dabei macht es wenig Unterschied, ob sie die Nase beständig im Heft haben oder nur hin und wieder. — Aber die meisten Hörer sind damit ja völlig zufrieden; ihr Ohr wird nicht gestört durch den völlig unnatürlichen Sprechton, der den Satzzeichen folgt, der logisch ist, aber der lebendigen Rede fern, unendlich fern steht. Diese Genügsamkeit — das ist gerade das Schlimme! Man fühlt gar nicht das Schmachvolle, das darin liegt, daß wir als hohe Ausnahme preisen, was dem Franzosen und Engländer selbstverständliche Voraussetzung für jeden guten Schriftsteller, für jeden guten Redner ist: daß er die Sprache richtig und daß er sie schön zu handhaben weiß.

Aber die Schule kann und muß hier einwirken! Und wenn wir, wie es im nächsten Kapitel ausgeführt wird, die mündliche Sprache pflegen, und zwar nicht nur gelegentlich, nicht nur einer, sondern alle und immer wieder, so wird es besser, so wird es hoffentlich noch einmal gut werden mit unserer Prosa, über deren jetzigen Tiefstand sich nur sehr bescheidene Gemüter hinwegtäuschen können.

Das erfordert nun eine gehörige Mehrarbeit im Unterricht und für

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

den Unterricht und eine Mehrarbeit, für die zurzeit auf der Universität noch wenig Gegenliebe vorhanden ist. Aber wollen wir — ehe wir diese Neubelastung als Belästigung abweisen — nicht eins erwägen: in der Vorschule fällt es jetzt den Kleinen nicht schwerer, nein leichter; sie sind nicht müde und unaufmerksam, sondern lebhafter, und eine weit größere Zahl als bisher wird gut gefördert. — Sollte das nicht Grund sein für den Lehrer, diese Mehrarbeit auf sich zu nehmen? Trägt ein fröhlicher, lebendiger Unterricht nicht seinen schönsten Lohn schon in sich? Jedenfalls wird man es nicht mehr nötig haben, mißmutig zu sagen, wie früher vielfach geschehen ist: es kommt nichts heraus beim Deutschunterricht; er ist das undankbarste Fach; er langweilt Lehrer und Schüler.

Mit „einem Versuch" ist es freilich nicht getan! Auch auf jedem andern Gebiete dürfte ein erster Versuch noch nicht zur Meisterschaft und zur Freude an der neuen Kunst führen. Wer aber das Ziel für berechtigt hält und sich durch ehrliche Arbeit mit der gewaltigen Stoffmasse vertraut gemacht hat, dem winkt reicher Lohn. Schon jetzt zeigen zahlreiche Schriften aus der Praxis des Deutschunterrichts, welche Befriedigung, welche Freude und welche Erfolge der Betrieb dieser Methode zeitigt. Die meisten Verfasser berichten freilich nur über ihre schönen Erfolge auf einem Einzelgebiet und verraten uns nicht, wie und mit welchem Erfolg auf den andern Teilgebieten des Deutschen gearbeitet wird.

Sie alle, ich auch natürlich, verdanken ihre Anregungen R. Hildebrands altem und doch immer noch so modernem Buche „Vom deutschen Sprachunterricht". Seit ich dies Buch kenne (seit 5—6 Jahren), versuche ich meinen Unterricht nach seinen Forderungen (a. a. O. S. 6) aufzubauen. Die neueren Methodiker habe ich leider meist erst kennen gelernt nachdem ich selbst mir mühsam die gleichen Ergebnisse bereits erarbeitet hatte; besonders bedaure ich es, die trefflichen Arbeiten E. Lüttges erst seit kurzer Zeit zu kennen. Ich freue mich, daß sich im wesentlichen die Ansichten dieser alten Praktiker mit den meinigen decken. Meist haben sie für die Volksschule geschrieben, oder wenn sie an die höheren Schulen dachten, so haben sie doch die Unterstufe stiefmütterlich behandelt. Ihr und nur ihr sind darum diese Blätter gewidmet; die Beziehung auf den weiteren Gang des Unterrichts muß ich mir versagen, so interessant das manchmal auch gewesen wäre.

Eins möchte ich in diesem Zusammenhange noch ausführen: warum lernen wir für die Methodik des Deutschunterrichts nicht mehr von den andern Fächern, besonders von den neuen Sprachen? Falsch war es,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

daß wir Jahrhunderte lang und noch heute vom Latein lernen wollten. Das schreckliche Deutsch so vieler Gelehrten, der übliche Aufsatzstil, der Grammatikunterricht an allen Schulen bewahrt noch genug unheilvolle Züge dieses sprachlichen Mischmaschs, das man Schriftdeutsch nannte oder noch nennt. — Wenn ich nun vorschlage, auf die modernen Sprachen zu blicken, ist denn das nicht annähernd dasselbe, wird nicht nach dadurch etwas Fremdes, Undeutsches in den Stil hineingebracht? Ich denke nicht, wenn man mich richtig verstehen will: Im modernen Französisch- und Englischunterricht beginnt man nicht mit dem gegedruckten Buche, nicht mit dem geschriebenen Wort. Durch das Ohr und durch die deutende oder zeichnende Hand des Lehrers, also durch Unterstützung von Ohr, Auge, Hand suchen wir jetzt unsern Schülern die Fremdsprache nahezubringen; d. h. also, wir arbeiten auf dieselbe Weise, wie es der deutsche Anfangsunterricht in der Vorschule auch macht, und ebenfalls, wie dort, mit größerem Erfolg, mit besserem Verständnis, mit gleichmäßigerer Förderung der Klasse. — Daß nun zu diesem Darbieten und Erklären und geistigen Erfassen des Stoffes noch die Übung, und zwar gründliche Übung, gründliches Wiederholen hinzutreten muß in jeder fremden Sprache wie auch im Deutschen, das sollte selbstverständlich sein, ist aber (fürs Deutsche) von einigen Reformern nicht genug beachtet worden. — Das war das eine, was ich meinte. Nun aber ein zweites: In der fremden Sprache halten wir es für selbstverständlich, daß wir auf sorgfältige Lautbildung achten müssen. Wir treiben alle Phonetik, der eine mehr, der andre weniger. Und wozu treiben wir sie? Es scheint uns unentbehrlich zum Verständnis des Sinnes, für eine sorgfältige Wiederholung des Gehörten (später auch des Gelesenen) und im Interesse der Rechtschreibung. Ja, gilt das aber nicht auch für das Deutsche? — Wie oft jedoch sprechen nicht nur die Schüler, sondern leider auch der Lehrer nachlässig; wie oft wird nicht sinngemäß gelesen; wie oft ist ein unwilliges: „Sprich deutlicher, ich habe dich nicht verstanden!“ notwendig; wie groß ist die Zahl der Diktatfehler, die nicht auf mangelhaftes Lernen oder Wissen zurückgehen, sondern auf der mangelhaften Schulung des Ohres beruhen! — Auch auf diesem Gebiet wird schon gearbeitet; aber im allgemeinen geschieht hier wohl noch zu wenig. — Also in diesem doppelten Sinne meinte ich es, wenn ich fragte: warum lernen wir nicht mehr von dem Unterricht in den neuen Sprachen?

Ich bin mit diesen letzten Erörterungen schon über die allgemeinmethodischen Grundsätze hinausgegangen und auf die Einzelbehandlung zu sprechen gekommen. Es scheint mir angebracht, ehe wir im nächsten Kapitel zu den genaueren Ausführungen über das Lesebuch, die Grammatik,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

den Aufsatz kommen, hier schon kurz die Rolle, die jedem dieser Fächer im Unterricht zusteht, zu erläutern. Noch herrscht vielfach folgende Anschauung: Die Grammatik soll der schriftlichen Beherrschung der Sprache, in Praxis also dem Aufsatz zugute kommen (sofern man sie nicht gar etwa nur der fremden Sprachen wegen treibt); das Lesebuch, später die Lektüre zusammenhängender Dichtwerke soll in die Nationalliteratur einführen; daneben spielt die Lektüre ja stofflich eine berüchtigte Rolle für die Aufsätze. Diesem ganz auf das Auge und nahezu ganz auf das Schriftliche zugeschnittenen Ziel stellt man jetzt immer häufiger ein andres entgegen, das dem Mündlichen seinen ersten Platz wiedergibt. So äußerte sich vor fast 50 Jahren R. Hildebrand (S. 6), so fordern es seit Jahren schon die Lehrpläne (vor allem die sächsischen, die stark unter Hildebrands Einfluß verfaßt sind), so verlangt es von neueren Methodikern am besten und klarsten wohl E. Lüttge. In seiner „Sprachlehre als Anleitung zur Sprachbeobachtung“ heißt es (Seite III): *Der herkömmliche Betrieb des Unterrichts in der Sprachlehre scheint mir, soweit er sich nach den gebräuchlichsten Hülfsmitteln beurteilen läßt, in dreifacher Hinsicht einer Umgestaltung dringend bedürftig zu sein:*

1. *Er bemüht sich zu einseitig um die Gewinnung eines vergänglichen Sprachwissens, statt den Schüler durch Anleitung zu selbsttätiger Sprachbeobachtung auf den Weg der Selbstbildung zu stellen.*
2. *Er leidet an einer Überfülle des Lehrstoffes, die eine gründliche Behandlung des Nötigsten und ein Eingehen auf das sprachliche Bedürfnis des Kindes unmöglich macht. Diesem Fehler liegt die irrtümliche Auffassung zugrunde, die Sprachbildung müsse in der Schule zum Abschluß kommen, weshalb man bei der Stoffauswahl mehr auf das künftige Bedürfnis des Erwachsenen als auf das gegenwärtige des Kindes sieht.*
3. *Er beschäftigt sich fast ausschließlich mit der Schriftgestalt der Muttersprache, statt zunächst den lebendigen mündlichen Ausdruck zum Gegenstand der Beobachtung und Belehrung zu machen. Das führt zu einer Vernachlässigung der mündlichen Sprachpflege, die durch Ausbildung von Mund und Ohr die naturgemäße Grundlage der schriftsprachlichen Bildung zu schaffen hätte.*

Der Verfasser denkt bei diesen Worten an die Sprachlehre, an die Grammatik; aber es ist durchaus in seinem Sinne, diese Forderung auf die Gesamtheit des Deutschunterrichts auszudehnen. Durch die in der Gegenwart beliebte Darstellung nicht des Ganzen, sondern eines Teilgebietes (Bücher über Aufsatz oder Lesebuch oder Sprachlehre) wird dem Leser der Gedanke nahegelegt, daß sich in diesem Teile das Ganze

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

erschöpfe. — Nein, einheitlich soll der Unterricht sein; alle Einzeltätigkeit soll der Zielforderung gerecht werden, die im preußischen Lehrplan (dem Sinne nach auch im hamburgischen) lautet: Fertigkeit im richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache . . ., — wo durchaus nicht zufällig und unabsichtlich das Wort „mündlich" voransteht!

Kap. III. Die einzelnen Gebiete.

a) Das Lesebuch.

Eins vor allem unterscheidet die Lehrbücher sämtlicher Fächer, wie sie jetzt benutzt werden, von denen, die vor 20—30 Jahren benutzt wurden; das ist die Ausdrucksweise, die sprachliche Form. Am wenigsten befriedigen in der Hinsicht, auch heute noch, die Geographiebücher und — in einigen Teilen das Lesebuch. — Ich spreche auch hier natürlich wiederum nur vom Lesebuch der Unterstufe, Sexta und Quinta! Ob ich dabei an das in Hamburg benutzte Lesebuchwerk von Meyer und Nagel denke oder an ein anderes (mir sind etwa ein Dutzend bekannt; es gibt ja leider noch weit mehr!), wird wenig Unterschied machen. — Die vaterländischen Stücke in erster Linie und dann die meisten allgemeinen Stoffe, vor allem naturwissenschaftlichen Inhalts, sind in einem Deutsch geschrieben, das für Kinder von 9—11 Jahren völlig unverständlich ist. Und was sollen Stoffe, die nicht nur in einzelnen Ausdrücken oder Wendungen — das schadet nicht! — sondern von Anfang bis zu Ende nicht zum Kinde sprechen, in seinem Lesebuch?

Ich kann und will von Erörterungen über das Lesebuch als Ganzes absehen; die vorangehenden und die folgenden Jahrgänge scheiden also hier aus. Ich erwähne nur, daß für beide Gruppen ein weit reicherer Stoff fließt als gerade für VI und V. Gewiß, es ist schwierig, für 9- bis 11 jährige ein gutes Lesebuch zusammenzustellen; aber ich weiß doch nicht, ob die Verfasser der meisten Werke an diese Jahrgänge dieselbe Mühe verwendet haben wie an die übrigen. Es stehen den meisten Lesebuchverfassern wohl gerade diese Klassen in ihrer Praxis am fernsten, so daß es kein Wunder ist, wenn es ihnen aus der Theorie heraus nicht gelingt, das für dies Alter Passende zu empfinden und zu finden.

An der Hand von 3 Fragen, die eng zusammen gehören, will ich nun auf die Lesebuchfrage näher eingehen: Wie setzt sich das Lesebuch inhaltlich zusammen? Was ist der Zweck jedes Stücks und wie ist es zu behandeln? Welche Rolle kommt dem Lesebuch im Ganzen des Deutschunterrichts zu?

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die Fragen 1 und 2 müssen zusammen behandelt werden. So verschieden die Einzelheiten der Anordnung sein mögen, grundlegende Verschiedenheiten im Inhalt der Lesebücher — an höheren Schulen! — habe ich nicht gefunden*); ich kann mich daher ruhig als typisch auf das Hamburger Buch beziehen. Da bietet der Sextaband: Erzählungen, moralische! das steht zwar nicht da, ist aber leider so. Fabeln. Märchen (wenig). Sagen (reichlich). Geschichtliches: Charakterbilder, Schlachten, Anekdoten. (Nur die letzteren sind, zum Teil wenigstens, für diese Stufe — sprachlich! — brauchbar.) Beschreibungen, Schilderungen. II. Poesie. — Daß sich am Ende des Buches ein grammatischer Anhang findet, sei hier nur erwähnt; darüber weiter unten. — Ich habe keine Veranlassung, dies Buch zu loben, halte dies aber auch nicht für den richtigen Platz für eine ablehnende Kritik. Also: so ist unser Buch in VI und auch in V. Und so sind, soweit meine Kenntnis reicht, mehr oder minder auch die übrigen an höheren Schulen gebrauchten Lesebuchwerke. Und wenn wir ein Französisch- oder Englisch-Lesebuch, wie es in den höheren Klassen gebraucht wird, vergleichen, so finden wir bis ins kleinste dieselbe Anordnung. Es muß sich also um ein Prinzip, um eine ganz feste Norm handeln. Indem wir die Frage stellen: was vermittelt dies Lesebuch? werden wir wohl am einfachsten dies Prinzip herausfinden. Antwort: — Kenntnisse. Ist das aber noch unsere Auffassung vom Deutschunterricht? — Einer vergangenen Zeit entsprach es ja tatsächlich, daß aller Unterricht Kenntnisse zu vermitteln hatte, und dieser Zeit, sie liegt gut ein Menschenalter zurück, entstammt unser Lesebuchtyp. Das „Realienbuch“ ist die schönste Schöpfung jener Zeit. Aber ist es denn so sehr falsch, wenn man scheltend unser Lesebuch ein Realienbuch genannt hat?

Eigentümlich ist nun die Entwicklung: die neuen Auflagen alter Werke oder jetzt neuerscheinende Bücher geben dem alten Stoff eine neue Form. Sie empfinden, daß die „Realien“ nicht ansprechen, schieben nun die ganze Schuld auf die ungeschickte Form und bieten uns nun den alten Inhalt (also neuere Stoffe und Verfasser, aber über die alten Stoffgebiete) in neuer, ansprechenderer Form. Aber zu dem zweiten Schritt, das Prinzip der Universalität zu durchbrechen und statt über all und jedes schmale Häppchen zu bringen, über das Naheliegende, sagen wir kurz: das Heimatliche tüchtige Happen zu reichen, dazu können sie sich nicht entschließen. Was wollen wir mit dem Allerweltsprinzip auf dieser Stufe? Von Quarta an werden die Interessen weiter, werden sie tatsächlich weltumspannend; da mag man diesem Verlangen nach-

*) Das gilt auch für das neueste Lesebuch: Paldamus-Winneberger. Ausgabe für Hamburg. Bearbeitet von Dr. K. Ridderhoff. Teil I. Sexta.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

kommen, wenn man Darstellungen aus der Feder guter Schriftsteller — das ist die unerläßliche Vorbedingung! —, die der Fassungskraft der Kinder angemessen sind, finden kann.

Für den Sextaner und Quintaner ist genau wie für den Vorschüler die nächste Umwelt noch so voller Wunder, und er wird durch Kenntnisse in der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte noch so wenig unterstützt, daß ich die Berechtigung der Allerweltsstoffe für ihn ablehnen muß. Oder soll er sich aus diesen Stoffen die betreffenden Kenntnisse erwerben? Wenn ja, so muß ich natürlich schweigen; aber ich fasse den Sinn des Deutschunterrichts anders auf. Für mich erschöpft sich der Zweck des Lesebuches darin, dem Kinde die sprachlichen und geistigen Schätze der Muttersprache und der Dichtung zu eigen zu machen.

Das bedeutet also das literarisch-belletristische Lesebuch? Nein. — Die Kommission, die das an den hamburgischen Volksschulen jetzt gebrauchte Lesebuchwerk*) geschaffen hat, ist von ähnlichen Erwägungen allerdings zu diesem Ergebnis gekommen. Mir scheint ihr Standpunkt etwas zu einseitig zu sein. Sicherlich könnte man für „das“ Lesebuch, das ja immer noch zu schreiben ist, den allergrößten Teil ihres Stoffes übernehmen; aber man müßte ihn doch ergänzen, auf daß die ganze Heimat mit allem, was aus ihr zum Kinde spricht, auch aus diesem Buch zu ihm spreche. Im 3. Teil, der also etwa unserer VI entsprechen würde, finde ich unter 47 Prosanummern nur Märchen und Sagen. Aber warum soll ein Lesebuch neben diesen allerdings grundlegenden Stoffen nicht statt der üblichen Tierbeschreibungen einige der reizenden Tiergeschichten und Naturmärchen bringen, wie wir sie in den Schaffsteinschen Bändchen und in der Jugendbücherei finden? Ich habe manche von diesen Sachen mit meiner Klasse gelesen, mit denkbar bestem Erfolg. Warum soll man nicht Schilderungen und Erlebnisse

*) *Das Werk hat zum Teil recht günstige Kritik erfahren. In der Zeitschrift für den deutschen Unterricht (27 VI) bespricht Albr. Janssen (Hamburg) das Buch; in gegebenem Zusammenhange behauptet er, die Hamburger hätten mit diesem Werk etwas Neues für die Lesebuchfrage geschaffen. (Mir ist ebenfalls kein älteres Werk dieser Art unter den Schullesebüchern bekannt.) Die Redaktion der Zeitschrift bemerkt dazu: der Wahrheit zuliebe müsse sie darauf hinweisen, daß die Dresdener Lehrer unter dem Titel „Die Muttersprache“ 1906 bereits ein entsprechendes Werk geschaffen hätten. — Das ist ein Irrtum. Das Dresdener Lesebuchwerk unterscheidet sich nicht von dem alten Lesebuchtyp — außer durch die sehr sorgfältige Auswahl guter Stoffe, so daß man es unter den alten Werken als eins der besten bezeichnen muß. Ob es sich aber ohne weiteres für höhere Schulen verwenden ließe, ist mir fraglich. Von einem rein literarischen Aufbau ist aber keine Rede! — Das ebenfalls zur Steuer der Wahrheit. Vgl. übrigens im gleichen Jahrgang (27 VIII) Th. Duggen (Altona) „Eine beachtenswerte Erfahrung mit zusammenhängender Lektüre“.*

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

aus der Heimatswelt bieten (noch keine Beschreibungen hier!)? Ilse Frapan, Elise Averdieck und sicher noch manche unserer Schriftsteller kämen dafür in Frage. Für dringend erwünscht halte ich es dabei, auch insofern das Heimatliche gegen früher weit in den Vordergrund zu rücken, daß der Dialekt, also das Plattdeutsche nicht nur wie jetzt in VI mit einer Nummer vertreten sei. Was für reizende plattdeutsche Märchen haben wir z. B. von Wisser!

Aber die Geschichtserzählung! Ja, läßt man es da nicht am besten, wie der Name sagt, bei einer Geschichtserzählung durch den Lehrer? Hier kann am allerwenigsten der tote Buchstabe das lebendige Wort, den Ton, den Schwung, kurz die Person des Lehrers ersetzen. So gute Sachen es für diese Stufe, nur noch als ungehobene Schätze, auf den übrigen Gebieten gibt, so schlecht ist alles — natürlich nur vom Standpunkt des kindlichen Verständnisses aus! —, was ich als Geschichtserzählung gefunden habe. Wenn es hier Gutes, für 9—10jährige Kinder Gutes, gibt — schön; sonst lieber nichts bringen, als der Vollständigkeit halber, oder um nicht als vaterlandslos zu gelten, etwas Unvollkommenes bieten!

Und für die Quinta würde ich genau so verfahren, nur im allgemeinen etwas schwierigere Stoffe und vor allem wesentlich längere Stoffe nehmen. Es ist sicherlich ein Fehler unserer Lesebücher, daß sie, um möglichst viel, möglichst alles zu bringen, viel zu kleine Häppchen geben. Die folgende Erwägung allein sollte schon davon abbringen: Dem Verständnis bereitet ein knappes Stück weit mehr Schwierigkeiten als ein längeres, wo sich fast alles aus dem Zusammenhang von selbst erklärt. Nach meiner Beobachtung gibt eine Seite zu mindestens ebensoviel Erklärungen sachlicher oder inhaltlicher Art Anlaß oder zwingt sogar dazu als vier oder mehr Seiten.

Was heißt nun längere Stücke? Das genannte hamburgische Lesebuchwerk gibt für die der Quinta entsprechende Stufe auf S. 9—150 den Robinson; außerdem auf weiteren 70 Seiten die „Regentrude“ von Storm, plattdeutsche Märchen, Geschichten von Eulenspiegel und von Münchhausen und Erzählungen. — Dann noch 50 Seiten Gedichte. — Ist das das Richtige? Vielleicht! — Es geht nicht an, aus der Theorie heraus zu einem glatten Nein oder Ja zu kommen! — „Das ist ja ganz unsinnig“ — habe ich gelesen und gehört. Aber man sollte mit solchen Urteilen doch vorsichtig sein: Ungewohntes und Neues reizt leicht zur Ablehnung, und ohne Kampf hat sich noch kein Fortschritt vollzogen. Die Erfahrung, und zwar nicht der vom Zufall abhängige erste Versuch, sondern die wiederholte Erprobung wird auch hier lehren, was an der Sache ist. — Aber einerlei, ob ein solcher Stoff das Lesebuch nach Umfang und

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Inhalt beherrscht, wobei man zwischen dem Extrem es durchzuhasten und es durch zu gründliche Behandlung den Kindern gründlich zu verekeln (genau übrigens wie bei unserer Dramen-Lektüre) geschickt hindurchlavieren müßte, oder ob es mehrere, vielleicht 30—40 Seiten lange Erzählungen sind, es kommt in erster Linie auf den Grundsatz an: Keine Stückchen, sondern ordentliche Stücke!

Damit hängt nun auf das engste die Frage zusammen: Wie sind die Lesebuch-Stücke zu behandeln? Manche werden gar keiner Behandlung bedürfen; sie werden nur gelesen. Da ich nun dem Lesen eine erhebliche Bedeutung beimesse (s. Sig. Rauh, a. a. O. S. 44), erläutere ich kurz das Wie: Nie wird ein noch ganz unbekanntes Stück, d. h. in dieser Lesebuchform unbekannt, sonst mag es schon bekannt sein, — also nie wird ein solches Stück in der Klasse satzweise oder abschnittweise gelesen und dann etwa erläutert. Die beste Vorübung für ein natürliches Buchlesen und auch weiter ständig die Ergänzung ist das Erzählen und das Abfragen und die Wiedergabe der kleinen Erlebnisaufsätze. In allen Fällen handelt es sich nämlich um die rechte Anwendung des lebendigen Tons; und dieser für jede Gelegenheit natürlichste, treffendste Ton wird erworben durch scharfe Beobachtung der Mit- und Umwelt. Das Kind muß es selbst gehört haben, daß sein Brüderchen anders spricht als es, daß es anders spricht als jeder andere und es muß diese fremden Klänge nachgeahmt haben — es genügt nicht, daß der Lehrer das „gesagt“ oder gezeigt hat! — dann wird es bei jeder Erzählung natürlich, d. h. diesen Personen entsprechend reden, dann wird es auch beim Buchlesen wirklich lebendig, sinngemäß lesen wollen und lesen können. — Das ließe sich vielleicht so vermitteln: Bei den leichten Stoffen liest entweder der Lehrer bei geschlossenen, vielleicht auch bei offenen Büchern vor, oder die Schüler, die zuvor das Stück im Hause haben vorbereiten müssen, lesen es, am besten vor der Klasse stehend, bei umgedrehten Büchern der übrigen, in größeren, sinngemäßen Abschnitten vor. — Eine Zeile, einen Satz lesen oder mitten im Satz fortfahren, fördert das Lesen nicht, sondern ist nur eine — überflüssige! — Aufmerksamkeitsprobe. — Verlangt wird beim Lesen zunächst vom Lehrer selbst und auch von allen Schülern, daß sie klar und deutlich sprechen, nicht mit ungenauer, schlaffer Artikulation; ferner vom Lehrer wie vom Schüler, daß das Lesen ein ungezwungenes lebendiges Sprechen, ein Sprechen in dem gehobenen Stil des Buches sei, kein Ablesen von Worten unter Beachtung der berühmten Regel vom Heben und Senken der Stimme. Die Melodie der mündlichen Sprache, die beim Vorlesen durch den schrecklichen „Sprechton“ so oft verdrängt wird,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ist zu fördern und zu fordern. Darum muß viel gelesen werden, muß das Lesen geübt werden — nur selten an demselben Stoffe, in der Regel an immer neuen Stücken. Und jeder Satz soll so wiedergegeben werden, als ob er im eigenen Innern geprägt wäre. (Kritik der Kinder!) So kann das Kind aber nur kindliche Stoffe lesen! Darum war und ist das übliche Lesebuch schlecht, weil das Kind mit den Stoffen diese Forderung nicht erfüllen konnte! Ist ein Erwachsener imstande, Sätze, die er nicht versteht, sinngemäß vorzulesen? Und ein Kind sollte es können! Also gebt uns kindertümliche Sprache, dann wird das Vorlesen besser werden, als es jetzt ist.

Außer den leichteren Stoffen, die einer Besprechung nicht bedürfen, wird und soll ein Lesebuch schwierigere Stücke enthalten, die an das Verständnis höhere, ja wohl auch mal zu hohe Anforderungen stellen. (Auch ein zu hohes Lesestück mag — als Ausnahme — nicht schaden; auch wenn das Ziel, das Verständnis, nicht erreicht wird, so ist doch das Streben, das Ringen danach wertvoll gewesen.) Bei diesen Stücken also wird der Lehrer, dem sie nicht nur inhaltlich, sondern vor allem auch sprachlich genau bekannt sind, in leichterer Form den Stoff darbieten und dabei die sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeiten in geeigneter Weise mit einflechten. Dann erst setzt das Lesen ein. — Über das Erzählen usw. vgl. das letzte Kapitel.

Den Hauptnachdruck lege ich also beim Lesebuch auf den Prosateil (es ist natürlich immer nur von VI und V die Rede!) Abgesehen von der Leseübung bringt die Prosa dem Kinde eine große Bereicherung und Klärung seines Wortschatzes und seiner Ausdrucksweise (Fragen der Kinder! Das Kind ist anzuhalten, nicht über Unverstandenes hinwegzulesen!) und eine mindestens ebenso große Bereicherung seines geistigen Lebens. Denn natürlich wird das Lesebuch nach jeder Richtung ausgenutzt und fruchtbar gemacht. — Wir kommen damit zur dritten Frage: nach der Stellung des Lesebuches im Ganzen des Unterrichts.

Das Lesebuch kommt der Rechtschreibung, der Zeichensetzung, der Grammatik zugute; und indem es Stoffe fürs mündliche und schriftliche Erzählen liefert, dem Aufsatzunterricht. . . Aber nicht um ihretwillen ist das Lesebuch da! Alle Teilgebiete des Deutschen unterstützen und nützen sich gegenseitig; aber keines dient und keines herrscht. Jedes hat an seinem Teile mitzuwirken, daß das Gesamtziel: Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache, erreicht werde. — Ich betone das nochmals, weil sich bei manchen in einem Teile, etwa im Aufsatz oder auch in der Grammatik oder in der Lesebuchbehandlung der ganze Deutschunterricht erschöpft. Und das sollte nicht sein!

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die Ausführungen über diese Beziehungen des Lesebuchs zu den andern Gebieten und damit zum Ganzen finden sich in den nächsten beiden Kapiteln.

Doch noch einmal zurück zum Lesebuch: Alles für die Prosa Gesagte gilt auch für die Poesie — mehr oder weniger, je nachdem sich der einzelne zur Behandlung und Verarbeitung von Gedichten stellt. Das genaue Zerpflücken der Gedichte*) nach dem Schema der Bücher von Dietlein-Polack usw. halte ich freilich nicht für angebracht; immerhin ist anzuerkennen, daß wer eine feste Stütze, einen methodischen Halt für seinen Unterricht sucht, hier gut beraten wird. Nur sollte dann recht bald auch die Beschäftigung mit andern Ansichten, andern methodischen Auffassungen hinzutreten. So nur findet man seine Methode, die einzige, nach der man unterrichten kann.

Das andere Extrem, daß man Gedichte überhaupt nicht besprechen dürfe, daß man sie aber auch nicht lernen lassen und etwa gar strophenweise von verschiedenen Schülern aufsagen lassen dürfe, daß das ein ästhetischer Mord sei, ist wohl am schroffsten jüngst von Jensen und Lamszus, „Die Poesie in Not", vertreten worden. Die Wahrheit scheint mir auch hier wieder in der Mitte zu liegen. Wenn man vielleicht in der Art, wie es — außer anderen — O. Anthes, „Dichter und Schulmeister", Leipzig 1904, Sig. Rauh, „Deutsche Dichtung. Ein Weg, sie unsern Kindern lieb zu machen", Göttingen 1913, für Gedichte, H. Plecher, „Streifzüge durch das Lesebuch", Leipzig 1911, für Prosa und Gedichte gezeigt haben, den Kindern das Verständnis und die Stimmung vermittelt, so ist das sicher nicht zu verwerfen. Für Erwachsene genügt vielleicht ein gutes Vortragen des Gedichtes; auch bei größeren Kindern wird das öfter schon ausreichend sein. Aber in VI und V wird meistens eine Einführung nötig sein. Vgl. Rauh, a. a. O. S. 44/45: *„Kann es der Herr Lehrer besser als der Dichter? Ich antworte ja. Der Dichter hat nämlich zu Erwachsenen gesprochen. . . Will er zu Kindern sprechen, so bedarf er des Dolmetschs, der der wirklichen Kindersprache mächtig ist."*

---

*) *Vgl. hierzu und zur Pflege des Vortragens W. Münch, „Zukunftspädagogik" S. 272: „Übrigens zeigt die gegenwärtig blühende Literatur der Kommentare zu unsern Nationaldichtern, zu welchem Grade von Plattheit, Geschwätzigkeit, Nüchternheit, Aufdringlichkeit, Analysiersucht diese Behandlung herabsinken kann. Wenn doch aus der Region der obersten Schulregenten eine grimmige Poseidonsgestalt sich emporheben und mit wuchtigem Dreizack diese unfugtreibenden Kleingeister scheuchen wollte! Statt all dieser blechernen Weisheit die Kunst eines guten Vortrags mit Liebe zu pflegen bei Lehrern selbst und Schülern, das wäre das Lobenswerte, dessen bedarf die Schule, das kann Freudigkeit pflanzen für schöne Kunst überhaupt und übrigens auch eine echtere Erhöhung des Verständnisses bedeuten als das Disponieren, Formulieren, Kommentieren ohne Ende."*

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

— Und das Lernen? Sicher, viele Gedichte sollen gelernt werden! Sache der geeigneten Vorbereitung wird es sein, den guten und sinngemäßen Vortrag zu erzielen. — — — Eine kurze Abschweifung: Bei der Besprechung von Gedichtsammlungen und von Lesebuchwerken liest man öfter: jenes Stück, jene Gedichte müßten verschwinden, . . hohles Pathos, maßlose Begeisterung, innerlich unwahr — und ähnliche Ausdrücke. Gedacht ist dabei meist an die Lyrik von 1813. Diese Herren verraten einen bedauerlichen Mangel an geschichtlichem Blick. Ob wir einer solchen Begeisterung fähig sind, ist eine andere Frage. Wir sollen aber unsere Jugend mit den wirklichen Erzeugnissen jener Zeit bekannt machen; sie gehört durchaus mit zur deutschen Dichtung. Und vor allem: es bedurfte eigentlich gar nicht der psychologischen Untersuchungen darüber, um festzustellen, daß die Jugend das Laute, das Übertriebene, das Krasse, wie es Arndt, Körner u. s. w. haben, will, daß sie nach ihrem Wesen seiner bedarf, daß solche Gedichte also nach wie vor vorhanden sein müssen. Ästhetische Erwägungen sind löblich, wenn sie von richtigen Voraussetzungen ausgehen, richten sonst aber leicht Schaden an.

Und nun noch eins: Lektüre außer dem Lesebuch. Ob in der Klasse zu gemeinsamer Lektüre von zusammenhängenden Stoffen, vielleicht aus den Serien: *Jugendbücherei* (32 Seiten), *Grüne und Blaue Bändchen* (etwa 80 Seiten) Zeit sein wird, ist fraglich. Wenn ja, so darf sich der Lehrer diese Gelegenheit, die Lektüre zu beeinflussen, nicht entgehen lassen. — Ich habe zweimal mit einer Klasse (V) je eine Wochenstunde zu solch freier Lektüre benutzt; da wurde nur gelesen, erklärt nur das, wonach die Kinder fragten. Für das Lesen ist das außerordentlich nützlich gewesen, noch mehr aber für die Hauslektüre und vor allem endlich für den Stil. Naturgemäß mußten Stoffe gewählt werden, die in 1—2 Stunden zu erledigen waren; sehr bald hieß es dann: „Ich habe auch die andern Geschichten gelesen“ — „Ich habe mir das Buch zum Geburtstag gewünscht“ usw.

Aber auch wenn, wie wohl meist, diese Zeit nicht vorhanden ist, so kann man doch fürs Erzählen, für den „mündlichen Aufsatz“, die Hauslektüre kräftig heranziehen, freilich wohl erst von V an. Das ist ja auch die beste Vorübung und Gewöhnung an die späteren Vorträge, die jetzt vielen Schülern, mit denen ein zusammenhängendes Erzählen auf der Unterstufe nicht geübt worden ist, so große Schwierigkeiten machen.

Ich stelle die Forderungen der Jugendpsychologie, die sich aus diesem Kapitel ergeben haben, noch einmal kurz zusammen. Das Lesebuch soll nach Inhalt und Form wirklich für 9—11jährige passen;

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

schwierige Stücke dürfen nicht fehlen, doch müssen sich auch diese in den Grenzen des kindlichen Fassungsvermögens halten. Längere Erzählungen verdienen den Vorzug vor den jetzt üblichen kurzen Stücken. Die Behandlung der einzelnen Stoffe kann und wird verschieden sein; doch ist daran festzuhalten, daß unter regster Mitarbeit der Klasse jeder Stoff geistig und vor allem auch sprachlich den Kindern bewußt und zu eigen werden soll. Darauf ist gerade der Hauptnachdruck zu legen, daß die Kinder vom automatischen und naiven zum bewußten Sprechen und Denken emporgeführt werden.

Das gilt auch fürs Lesen. Früh müssen die Kinder daran gewöhnt werden, den höchsten Maßstab an ihr eigenes und an jedes laute Lesen zu legen und sich nicht mit mechanischer Fertigkeit, mit fließendem Lesen zu begnügen. Außer dem unerläßlichen Verständnis des Sinnes (s. 1. Forderung!) ist dazu für den Anfang die Hülfe des Lehrers unentbehrlich, der zu rechter Schulung des Ohres anleitet. Der wahre Lehrmeister ist das Leben selbst mit seinen unendlich verschiedenen Klängen. Lebendig sprechen und auch im Buche das schlummernde Leben zu rechtem Ausdruck bringen, das sei das Ziel!

Beide Forderungen laufen auf eine Schulung von Ohr und Sprache hinaus, d. h. also auf eine stärkere Betonung des mündlichen Unterrichts. Und auch dieser neue methodische Grundsatz hat ja durch die moderne Jugendpsychologie eine stärkere Stütze erhalten.

b) Die Grammatik.

Kein Lehrer sollte mit deutschem Unterricht betraut werden, der nicht das Neuhochdeutsch mit geschichtlichem Blicke ansehen kann.

R. Hildebrand,
Vom deutschen Sprachunt. S. 66.

1. Grammatik im engeren Sinne des Wortes.

Welche Stellung hat der Grammatikunterricht im Ganzen des deutschen Unterrichts? — Keine übergeordnete, aber auch keine untergeordnete, genau wie das Lesebuch und der Aufsatz!

Der Hauptzweck des Grammatikunterrichts ist: das unbewußte Sprechen zum bewußten, nachdenkenden Sprechen zu heben.

Sehen wir zunächst zu, wie Grammatik alten Stils getrieben wurde und wird. Wie im Lateinischen (das für all unsere deutschen Schulgrammatiken leider immer noch die Unterlage bildet) wurde dekliniert und konjugiert und Ausnahmen gelernt und Regeln gepaukt. Daß bei manchen Regeln nie ein Kind auch nur daran gedacht hat, die Sache falsch zu machen, das fiel niemand auf: die Regeln waren ja auch nicht

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

aus dem Bedürfnis hergeleitet, sondern vom Latein entlehnt. Eine Störung entstand aber auch darum schon nicht, weil die Beispiele ebenfalls nicht von den Kindern ausgingen und nicht auf ihren Anschauungskreis Bezug nahmen. Und dann die schriftlichen Übungen, der Schrecken unserer Schulzeit! Dadurch daß wir 10 Sätze mit dem Genetiv oder mit Präpositionen mit Dativ usw. schriftlich machen sollten, wurde das in der Schule schnell erledigte Pensum „eingeübt"! — Statt dessen hätte in der Schule eine reichliche mündliche Übung vorgenommen werden müssen, die dann durch häusliche schriftliche Sätze abzurunden gewesen wäre.

Nun, diese Zeichnung nach dem Leben ist jetzt wohl vielfach nicht mehr zutreffend, finden sich doch sogar in den Grammatiken schon Zugeständnisse; freilich nicht im Stoffe! Da wird Deutsch immer noch als Latein gelehrt und so seltsam es auch ist, mit der Deklination angefangen, und keine Ausnahme, keine Nebenform wird den Kindern geschenkt. Daß die Kinder schon sprechen können, daß es sich nicht um ein Lernen, sondern nur um ein Ergänzen, vor allem aber um ein Bewußtwerden handelt, daß man deshalb von der Sprache, die die Kinder wirklich reden, ausgehen muß: davon war keine Rede, und das ist jetzt auch noch nicht allgemeiner Grundsatz geworden. — Wenn aber auch nicht im Stoffe, so findet man in den Grammatiken doch einige Zugeständnisse in den Beispielen, d. h. in der Ausdrucksweise.

Ich stelle diesem Bericht nun das gegenüber, was die vom Psychologischen ausgehende moderne Grammatik will. Der erste Grammatikkursus (in der Vorschule) hat die Aufgabe, den Kindern eine mechanische, automatische Geläufigkeit und Sicherheit aller einfachen Ausdrucksformen des einfachen wie des zusammengesetzten Satzes zu vermitteln. Diese umfangreiche, schwierige Aufgabe kann nur dann befriedigend gelöst werden, wenn aller verarbeitete Sprachstoff der Anschauung, den Gedankenkreisen des Kindes entnommen ist. Der zweite Grammatikkursus setzt sodann in Sexta ein; es scheint nun so, als ob die VI und V nur eine Wiederholung brächten. Und manche fassen es wirklich so auf, und so wird der Unterricht für Lehrer und Schüler entsetzlich öde und reizlos. Die wahre Absicht ist natürlich aber die, daß sich der Lehrer die Aufgabe stellt, aus dem mechanischen Können ein verstandenes und auch verständnisvoll angewendetes Wissen zu formen.

Auch hier ist wiederum vom Kinde auszugehen. Seine Sprache, seine Sätze liefert uns das Beispielmaterial. Und indem wir nun an einen Satz anknüpfen und uns von den Kindern reichlich ähnliche Beispiele geben lassen, zeigen wir ihnen das Gesetz, heben wir ihr unbe-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wußtes Sprechen zur bewußten Sprache. Nicht immer werden wir ihnen das Gesetz wirklich anschaulich klar machen können; aber recht oft läßt sich doch statt des äußerlichen Wortwissens inneres Verständnis vermitteln. So können wir etwa den Sinn des Genetivs an den zusammengesetzten Substantiven ein wenig aufhellen; der Zusammenhang zwischen Präsens und Perfekt und der Unterschied zwischen Imperfekt und Perfekt, oder der Ursprung der Präpositionen aus Adverbien und erstarrten Substantiven und Adjektiven, sowie die zunächst stets örtliche und zeitliche Bedeutung der reinen Präpositionen wird nicht zu schwer sein. Wenn man ebenso in der Satzlehre die Kinder anleitet, vom Inhalt aus den Nebensatz als Stück des Hauptsatzes selbst zu erkennen; wenn man sie das Subjekt oder das Objekt zum entsprechenden Satz erweitern, den Adverbialsatz zu einer adverbialen Bestimmung zurückbilden läßt usw.; wenn man sie so das Satzgefüge verstehen lehrt (erst in V und IV und später): so sorgt man für eine ausgezeichnete Denkübung und stellt zugleich die Zeichensetzung auf eine vernünftige Basis.

Mir scheint freilich, als ob wir diese Übungen durchschnittlich zu früh an die Kinder heranbringen, genau wie auch das Passiv und der Konjunktiv durch den Lehrplan viel zu früh gefordert werden. Wem es darauf ankommt, daß die Kinder nicht etwas Unverstandenes herplappern, wer ihnen Form und Inhalt geben möchte, der wird so spät es irgend möglich ist, mit solchen Übungen beginnen. — Lehrbücher siehe Literaturbericht. — In Hamburg, wo wir nur den recht dünnen Anhang hinten im Lesebuch haben, wird schon aus diesem Grunde Umfang und Art der grammatischen Unterweisung recht verschieden ausfallen. Leichter und bequemer ist es wohl mit einem wirklichen Lehrbuch, doch wirkt sicher ein vernünftiger, mündlicher Unterricht nachhaltiger und fördernder.

Ich gehe noch auf ein paar Einzelheiten näher ein: Wichtig ist die Frage über den Zusammenhang zwischen deutscher und fremdsprachlicher Grammatik. Wünschenswert ist es sicher, daß beide Fächer in einer Hand liegen; denn zweifellos kann eins das andere unterstützen. Ist es doch sonst denkbar, daß das Passiv oder der Konjunktiv im Lateinischen oder Französischen gelernt werden sollen, im Deutschen aber noch nicht beherrscht werden, weil sie noch nicht „dran“ gewesen sind. — Jedenfalls aber müssen beide Fächer Hand in Hand arbeiten: die französische Deklination und Konjugation macht den Kindern die Unterschiede zwischen beiden Sprachen interessant, und das kommt dem Verständnis hüben und drüben zugute.

Denn (ich komme damit zum zweiten Punkt) solange der Knabe nur eine Sprache kannte, mußte ihm notwendigerweise das Deklinieren

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

und Konjugieren höchst albern erscheinen: hatte er es etwa nötig, den Dativ Plur. od. dgl. zu „wissen“, um sprechen und die betreff. Formen anwenden zu können? — Das Wortwissen spielt aber in der alten Grammatik eine große Rolle. In Wahrheit hat freilich ein noch so fließendes Hersagen gar keinen Wert, zumal nicht das Aufsagen der Präpositionen, und könnte wirklich unterbleiben. An die Stelle sollte — soweit es angängig ist — Erkenntnis, Klarheit über das Warum treten. Gehen aber solche Erklärungen über die Fassungskraft der Kinder, so soll wenigstens eine unermüdliche mündliche Verarbeitung des Stoffes eintreten. (Vgl. in diesem Zusammenhang Otto Schröder, „Vom papiernen Stil“, Teubner 1912 — auf S. 16 ff.) Man vergleiche: es ist noch nichts damit erreicht, daß der Knabe im Französischen oder Lateinischen die Deklination, Konjugation usw. gelernt hat. Wenn er sie nicht in vielen Hundert Beispielen Tag für Tag, Jahr für Jahr üben könnte, so würde er sie nie beherrschen lernen. Und auf dies Beherrschen — ich denke vor allem an die Rektion der Verben und an die Präpositionen, doch gilt es von der ganzen Elementargrammatik — auf dies völlig mechanisch gewordene Wissen, ein Wissen, das kein Nachdenken mehr erfordert, das automatisch und mit unbedingter Sicherheit erfolgt, weil Mund und Ohr es so oft geübt haben, kommt es an. Wie in den Fremdsprachen muß auch im Deutschen das Richtige in Sätzen so oft angewendet, gehört und gelesen werden, daß eine geistige Arbeit nicht mehr erforderlich ist. Die dazu nötige Zeit und Arbeit wird an der Volksschule viel höher sein als bei uns, wird auch bei uns nach der Schulgattung recht verschieden sein. Einige werden dieser Übungen (im richtigen Gebrauch des Deutschen) überhaupt nicht bedürfen.

Noch ein paar Worte über die Satzlehre. Sehr hoch kann ich den Wert dieser Übungen nicht einschätzen und kann es nicht einsehen, warum die Behörden vor allem für die Volksschulen, aber auch für die höheren Lehranstalten die Satzbestimmung und -zerlegung so betonen. Sollte es der Behörde denn unbekannt sein, wie grob mechanisch und wie willkürlich im einzelnen diese Übungen gar oft gehandhabt werden müssen, damit man nicht auf Schritt und Tritt festsitzt? Stammt doch unsere ganze Terminologie aus einer weit zurückliegenden Zeit und ist sie doch mehr als gedankenlos von den alten Sprachen auf das Deutsche übertragen worden. Unser jetziges Sprechen und mehr und mehr auch das Schreiben stimmt mit den Regeln dieser logischen Grammatik längst nicht mehr überein, und so ist das Satzzerlegen oft ein Versuch am untauglichen Objekt. Da die neue, die psychologische Auffassung erst seit einem Menschenalter an Boden gewinnt und recht langsam weiter

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ausgebaut wird, so stimmt es vollständig, was Behaghel (im letzten Wissenschaftlichen Beiheft des Allgem. Deutschen Sprachvereins) sagt: *„Wir haben noch immer keine wissenschaftliche Grammatik des Neuhochdeutschen, keine neuhochdeutsche Lautlehre, Formenlehre, Wortbildungs- oder Satzlehre.“*

Mit den Namen „adversativ, konzessiv, adverbiale Bestimmung des Grundes“ usw. ist nicht viel gewonnen; und es ist sicher nicht richtig, daß ein Junge, der all dies fein säuberlich kann, deshalb schärfere, logischere Beziehungen im Satzbau, etwa in seinen Aufsätzen, verwendete. Das Denken erfolgt eben nicht wie das Sprechen durch Aneinandersetzen der Teile zum Ganzen, sondern umgekehrt. Der ganze Gedanke wird mit einemmal produziert, und beim normalen Menschen, auch beim Kinde schon, entsprechend als Ganzes sprachlich reproduziert. (Siehe Pohlmann, a. a. O. S. 310 und öfter.) Dessen war sich die alte logische Grammatik aber nicht bewußt, — und da unsere Schulgrammatik immer noch auf ihr beruht, so setzen wir immer noch munter den Satz aus der Summe seiner Teile zusammen. Vgl. O. Behaghel, „Die deutsche Sprache“, 5. Aufl., Leipzig 1911; L. Sütterlin, „Die deutsche Sprache der Gegenwart“, 3. Aufl., Leipzig 1910; E. Wunderlich, „Der deutsche Satzbau“, Stuttgart 1892.

2. Rechtschreibung. Wenn wir es da einmal genau umgekehrt machten wie das kleine Regelheftchen! Darin fehlt nahezu alles, was „regelmäßig“ ist; d. h. alles, was lautrichtig geschrieben wird — mindestens 95% — fällt einfach unter den Tisch. Das Kind lernt Ausnahmen über Ausnahmen und schreibt dann aus purer Angst und Unsicherheit, die aus Mangel an innerem Verständnis entspringt, die „leichten“ Wörter falsch! Wer ist daran schuld? Wir! Nehmen wir doch einmal gründlich, nicht nebenher, das Regelmäßige durch, stellen wir uns doch einmal — d. h. stellen wir die Kinder! auf den einzig möglichen, den phonetischen Standpunkt: schärft euer Ohr und schreibt genau, was ihr hört. — Schulung des Ohrs, nicht des Auges! — Und wenn wir dann neben den reichlich zu übenden „regelmäßigen“ Wörtern langsam und methodisch eine Ausnahme nach der andern — aber als Ausnahme! — einfließen lassen, so erleichtern wir es den Kindern außerordentlich. Und wenn wir ferner leicht auffindbare zusammengehörige Wörter zu Sprach- und Sachgruppen zusammenfügen lassen, — also nicht selbst geben, sondern durch gemeinsame Arbeit der Klasse auffinden lassen! — so erreichen wir ein Doppeltes: Indem ein Wort das andere hervorruft, setzen wir die nur mechanische Lernarbeit erheblich herunter und fördern durch dies Wissen das Können in der Rechtschreibung. Ferner

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

aber bereichern wir durch diese Klärung und Erweiterung der Begriffe die Sprache unserer Kinder. (Eine Worterklärung durch ein anderes Wort ist nämlich nicht ausreichend. Dann begnügt sich auch weiterhin das Kind mit dem ungefähren Sinn und setzt nur für das recht unklare a das ebenso unklare b ein. Wie sehr die Kinder mit solchen Worthülsen arbeiten, wie wenig eine richtige Satzantwort gleichzeitig auch das Wortverständnis verbürgt, davon kann sich jeder in den Schüleraufsätzen überzeugen und im mündlichen Unterricht bei den nicht selten auftretenden „Mißverständnissen". Noch viel deutlicher zeigen es die neuerdings öfter angestellten Untersuchungen psychologischer Art, wie sie an zahlreichen Stellen in den genannten — und andern — Zeitschriften und Büchern niedergelegt sind, z. B. bei Pohlmann, a. a. O. S. 8 u. 304 ff.)

Wie verfährt man denn nun mit „neuen" Wörtern? Meist werden schon aus der Klasse heraus — danach muß immer gefragt werden; die Erklärung des Lehrers ohne diese Mitarbeit raubt den Kindern das Wichtigste, das Interesse! — Synonyme genannt werden. Nachdem der Begriff so (durch die Kinder) im ersten Satzzusammenhang klargestellt ist, kommt nun das Wichtigere: wir lösen ihn aus diesem Satze heraus und lassen ihn (wiederum durch die Kinder) in neuen Sätzen, neuem Zusammenhange reichlich anwenden, bis er dem Wortschatz der Kinder eingefügt zu sein scheint. Hält man es für tunlich, und es ist recht oft schon angängig, so stelle man das Wort endlich noch in seinen sprachlichen Zusammenhang; also etwa das „neue" Wort Gefährte zu fahren (mit einigen seiner zahllosen Verbal- und Substantivableitungen), Fahrt, erfahren, Erfahrung, Fährte, Gefahr, Fähre, fertig, führen, Fuhre, Furt. Das ist für VI und V nicht zu schwierig, denn die Kinder finden (ich habe es wiederholt erprobt) alle diese Zusammenhänge selbst auf; manch anderes, wie man es für diese Wortfamilie z. B. bei Stucke, a. a. O. S. 43 findet, muß noch zurückstehen.

Nicht nur der Rechtschreibeunterricht (von dem ich damit Abschied nehmen muß, nicht freilich ohne das Buch von E. Lüttge, „Der Rechtschreibunterricht auf phonetischer Grundlage", Leipzig 1911, das ähnliche Gedanken in praktischen Beispielen für die Jahrgänge der [sächsischen] Volksschule ausführt, genannt zu haben), sondern jeder Augenblick, ob bei der Lektüre eines Lesebuchstückes, ob beim Aufsatz oder beim Erzählen, bietet zu solch liebevollem Eingehen auf das Sprachleben Gelegenheit. Nachdem R. Hildebrand es allen gezeigt hat, welche Schätze der Anschaulichkeit, welche Fülle der Kulturgeschichte aller Perioden, welche Perlen stiller Poesie in der schlichtesten Prosa ruhen und wie sie zu heben sind, sind viele ausgezogen, diese Reichtümer zu

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gewinnen. Ich füge zu den genannten Werken als für die Schule gut brauchbar noch hinzu: A. Waag, „Bedeutungsentwicklung unseres Wortschatzes“, Lahr 1901; O. Weise, „Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen“, Teubner 1912.

Aber, das ist zuzugeben, eine Gefahr liegt für Lehrer und Schüler vor: daß hierin zuviel des Guten geschieht!

Sachsen hat den Einfluß Hildebrands am meisten erfahren und kommt daher in den Lehrplänen seinen Forderungen weit mehr nach als das übrige Deutschland. *„Dort wird von Sexta an der grammatische Unterricht auf sprachgeschichtliche Grundlage gestellt. Der Bedeutungswandel der Wörter soll besprochen, Altertümliches herangezogen und die Mundart berücksichtigt werden.“* — Zitat aus Dr. Rich. Laube, „R. Hildebrand und seine Schule“, Leipzig 1903. Dort, S. 72, reiche Literaturangabe über Wortgeschichte und Verwandtes.

Indem ich das Letzte — die Mundart berücksichtigen — ebenfalls betone (wie ich ja auch für das Lesebuch mehr plattdeutsche Stoffe gefordert habe), stelle ich noch einmal fest, was der Grammatikunterricht geben will, dadurch daß ich frage, wie man Grammatik treiben soll. Nicht von der systematischen Grammatik, nicht von einer bestimmten Anzahl Wochenstunden grammatischen Unterrichts erwarte ich das Heil, wenn das als Ergänzung und zur Abrundung auch nicht fehlen soll; wichtiger ist die „immanente“, die fortwährende Grammatikübung, wie sie ganz unsystematisch, aber dem wirklichen Bedürfnis entsprechend (nämlich der Häufigkeit und damit Wichtigkeit der einzelnen Erscheinungen) jede Stunde bietet. Ein Aufsatz, ob frei oder gebunden, ist einerlei, wird mir sicherlich in seinen Fehlern allerlei Aufgaben stellen für die nächsten Tage: was in der Rechtschreibung, der Zeichensetzung, der Formenlehre typisch falsch gemacht worden ist, das muß eben wieder geübt werden. Bringt der Aufsatz oder das Erzählen oder ein Lesestück sachliche Unklarheiten zum Vorschein, so muß sprachklärend und damit sprachbereichernd vorgegangen werden. Um Gottes willen nun aber nicht die Folgerung, daß alles jedesmal geschehen müsse! Manches darf und soll im Unterricht unter den Tisch fallen; der Lehrer soll nicht Weisheit auskramen. Vor allem aber soll stets der rechte Inhalt und der rechte Zusammenhang da sein; wenn das fehlt, so lasse man seine Erklärung ruhig beiseite! Also: auch wenn gelesen wird, können den Kindern Bemerkungen über Rechtschreibung, über Grammatik in engerem und weiterem Sinne gegeben werden. — „Können“, nämlich wenn der Zusammenhang oder ein Mißverständnis des Sinnes oder eine Frage der Kinder es förmlich herausfordern. Sie „sollen“ es aber nicht! und sie

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sollen vor allem nicht unnötig aus dem Zusammenhange gerissen werden. Und genau so lautet der Satz: auch beim Aufsatz können . . . .; auch beim Erzählen können . . . Und diese Art der Grammatik, die nicht systematisch sein will, ist den Kindern die liebste, und sie scheint mir auch die erfolgreichste.

Nicht billigen kann ich es freilich, daß darum Extra-Grammatikstunden und -Rechtschreibübungen überhaupt überflüssig seien. Nein, beide müssen auf der Unterstufe vorhanden sein (wieviele, ergibt die Praxis, nicht die Theorie), schon damit die Fülle der Erscheinungen zur Ordnung, zum System zusammengefaßt werden kann. Geistige Zucht und Ordnung unterscheidet (trotz der Reformer, die jedes System verpönen) den gebildeten Menschen vom ungebildeten, und deshalb sollen sich die Kinder, die uns anvertraut werden, früh daran gewöhnen, auch wenn sie es nicht mögen.

Was fordert also die moderne Jugendpsychologie? Man knüpft an das an, was das Kind automatisch, unbewußt schon richtig macht, und an Beispielen aus seinem Interessenkreis zeigt man ihm die Erscheinung, das Gesetz. Man führt es also auch hier zur Herrschaft über sein Sprachgut, zur bewußten Handhabung der Sprache im mündlichen und schriftlichen Gebrauch. Die Mitarbeit der Kinder ist aber gerade im Grammatikunterricht besonders oft erforderlich, da es eine bekannte psychologische Tatsache ist, daß das, was man selbst gedacht, selbst gesagt, selbst gefunden hat, einem wertvoller erscheint, leichter behalten wird und mehr mit dem Innern verwächst als etwas, was man nur gehört oder gelesen hat (in der Schule also: was der Lehrer vorträgt oder was man nach dem Buch lernen soll).

c) Der Aufsatz.

Die Gegensätze, die sich in den Begriffen „freier Aufsatz“ — „gebundener Aufsatz“ aussprechen, sind nicht nur methodischer Art; deutlicher als bei den andern Gebieten erkennt man es hier, daß über die ganze Auffassung des Unterrichts überhaupt (nicht nur des Deutschunterrichts) grundsätzlich verschiedene Anschauungen herrschen. Durchaus folgerichtig kommen so die einen zum „gebundenen Aufsatz“; für sie ist es Glaubenssatz, der einer Erläuterung und eines Beweises gar nicht bedarf, ist es feste Überzeugung: das Kind ist zu selbständiger, eigner Arbeit nicht fähig, es muß geführt werden, es braucht Unterstützung. Da das selbstverständlich ist, brauchen Versuche in anderer Richtung gar nicht gemacht zu werden. Erst in IV beginnt daher der Aufsatz. Möglichste Übereinstimmung mit dem Vorbild in Inhalt und Form, das

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ist sein Ziel. (Dies Vorbild für Inhalt und Form ist natürlich der Lehrer.) Ein unbesprochener Aufsatz, also Freiheit in Inhalt und Form, — wozu das? Das Kind kann es ja doch nicht! (Die Behandlung des Aufsatzes in späteren Jahren gehört nicht hierher.)

Ich wollte nur berichten; Kritik (die übrigens der Praxis, nicht der Grundanschauung gilt!) ist im letzten Jahrzehnt von so vielen Seiten, maßlos und maßvoll, geübt worden, daß ich darauf verweisen kann. Ich versuche nun, die andere Grundanschauung, die (ebenfalls folgerichtig) zum „freien Aufsatz" geführt hat, darzustellen.

Die Voraussetzung für diese Auffassung ist die: das Kind kann schreiben, kann sich selbständig ausdrücken über alle Dinge seines Gesichtskreises. Sofern dieser Gesichtskreis, die Grenzen des kindlichen Auffassungs- und Darstellungsvermögens, nicht überschritten wird, sind schlechte Aufsätze sogar unmöglich, sind nur Gradunterschiede in der Geschicklichkeit der Darstellung vorhanden. Der Lehrer ist nicht das Vorbild für Inhalt und Form; möglichste Übereinstimmung oder auch nur Ähnlichkeit wird nicht angestrebt, — im Gegenteil! Schon bei zwei Schülern werden solche Aufsätze inhaltlich nicht übereinstimmen können, erst recht nicht bei einer ganzen Klasse. Ihre Bewertung muß daher andersartig sein, wofern sie überhaupt vorgenommen wird. Ein Zwang, an einem bestimmten Tage und über ein bestimmtes Thema zu schreiben, wird bei diesen Aufsätzen schwer durchführbar sein, wird daher auch (durchaus folgerichtig) abgelehnt. Korrektur nach Form und Inhalt, Einwirkungen auf die Darstellungsweise oder auf die logische Folge, kurz jede Beeinflussung vor, während, nach dem Aufsatz wird daher abgelehnt. Nicht die „unlauteren Motive", es dem Lehrer recht zu machen und so ein gutes Zeugnis zu erlangen, dürfen die Kinder bestimmen; der Aufsatz ist kein Zeugnisfach: aus freiem Antrieb schreibt das Kind — für sich und für die Klasse, von der der vorgelesene Aufsatz kritisiert wird.

Auch hier habe ich nur berichtet; die Kritik stelle ich vorläufig zurück.

Beim alten — orthodoxen — Aufsatz gilt allein der Verstand. Klarheit, Folgerichtigkeit im Satzbau und Gedankengang ist ihm alles. Der neue — radikale — Aufsatz will ästhetisch sein. Das Erfassen der Situation, die Kleinmalerei, in späteren Jahren die Reflexion, kurz das künstlerisch - dichterische Schauen und Gestalten ist ihm Vorbild und Maßstab.

Und nun kommt die mittlere Linie — die Liberalen*). Sie sehen

*) *Diese mittlere Linie, der sich auch Gansberg, Scharrelmann, Anthes mehr und mehr nähern, ist in der jüngsten Zeit viel vertreten worden. In der „Päda-*

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ein, daß eine logische Schulung, ein straffer Aufbau nicht zu unterschätzen sind; aber sie sind auch nicht blind dagegen, daß der Inhalt gar oft ledern und nüchtern war, daß viel Phrasentum und innere Unwahrheit auf dem Boden des „gebundenen Aufsatzes“ wuchsen. Sie sind sich aber andrerseits darüber durchaus klar, daß die Kinder allerdings gestalten können, daß in der Anschauung (um einen kurzen Ausdruck zu gebrauchen für: Umfang des kindlichen Auffassungs- und Darstellungsvermögens) ein früher nicht hinreichend beachtetes und ausgenutztes Gebiet für den Aufsatz liegt. Aber weiter mitzugehen, Forderungen anzuerkennen, die eine ganze Klasse nie erfüllen kann, den Aufsatz zu einer rein ästhetischen Übung zu machen, dazu können sie sich als Praktiker nicht entschließen.

Nach diesen allgemeinen Erörterungen gebe ich nun meine eigene Stellung zur Aufsatzfrage — auf der Unterstufe. Gewiß finden die meisten Sätze auch für die Mittelstufe Anwendung, aber sie beziehen sich hier, dem Thema gemäß, auf die Unterstufe, auf die Klassen VI und V und IV. Die Quarta läßt sich schon aus dem Grunde nicht ausschalten, weil der Aufsatz dem Lehrplan nach überhaupt erst in IV anfängt. Da ich aber mit meiner Anschauung, daß die ersten Aufsatzübungen schon bedeutend früher einsetzen müssen, nicht allein stehe, glaube ich das Recht zu haben, in diesem Schriftchen über den Deutschunterricht in Sexta und Quinta auch über den Aufsatz zu sprechen. — Um Mißverständnissen vorzubeugen, schicke ich voraus: es handelt sich auf der Unterstufe um Vorübungen zum Aufsatz! Den Anfang zur Beherrschung, noch nicht die Beherrschung der Einzelgebiete, können die Kinder hier erlangen. Nach dieser notwendigen Einschränkung gehe ich nun auf die Art dieser Aufsatzübungen näher ein.

Wie in der Vorschule werden auch weiterhin von den Kindern zunächst gänzlich unbeeinflußte, also wirklich „freie Aufsätze“ angefertigt, in der Schule und im Hause. Nur eine Einschränkung der Freiheit scheint mir von Anfang an geboten. Es ist nicht angebracht, den Kindern zu sagen: schreibt — worüber ihr wollt! In Wahrheit schreiben kann ein Schüler (auch ein Erwachsener) nur dann, wenn er einen Stoff hat. Manche werden in der betreffenden Stunde oder an dem betreffenden

---

gogischen Zeitung“ (Berlin) findet man in den November- und Dezembernummern 1913 mehrere Aufsätze dieser Art. Am eingehendsten und klarsten wird, soweit mir die Literatur bekannt geworden ist, diese Richtung vertreten von Steger und Christoph, „Aufsatzunterricht und Kindersprache“, Teubner 1911. Die Ergebnisse und Vorschläge auf S. 152—165 sind besonders beachtenswert.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Nachmittag (das ist die zweite Einschränkung: ich halte es für nötig, die ganze Klasse schreiben zu lassen, nicht nur die, die „in Stimmung“ sind) etwas zu schreiben haben, d. h. etwas, was sie interessiert hat, erlebt haben; und die werden das leicht gestalten können. Andere werden ein solches „Erlebnis“ nicht gehabt haben *); aber sie sind findig genug, aus dem Gedächtnis heraus eine schon etwas verstaubte Geschichte wieder aufzufrischen, indem sie ihr das Mäntelchen des unmittelbaren Erlebnisses umhängen. Dagegen sind wir leider machtlos, und ob wir es empfinden, daß hier nichts Echtes vorliegt, oder ob wir uns täuschen lassen von den oft recht geschickten Kindern: jedenfalls müssen wir auch den Aufsatz annehmen. Und endlich ist noch eine dritte Gruppe da: die schwerfälligen, die geistig trägen, die dummen, die gewissenhaften und ehrlichen, die bequemen und vor allem die unselbständigen Jungen, die zwar ihre vorgeschriebene Aufgabe glatt und willig erledigen, die aber keine freie, keine eigene Arbeit zu leisten vermögen (oder sich das wenigstens einbilden); sie alle, mögen sie nun durch ganz wenig Schüler verkörpert sein oder durch eine ganze Reihe, „wissen nichts“! Kann man die dann vom Schreiben dispensieren? Mir scheint: nein! Das würde zu schönen Konsequenzen führen! Darf man sie andrerseits zappeln lassen und sie der Marter des fruchtlosen Grübelns aussetzen, das um so weniger zum Ziel führen wird, je eifriger sie die andern arbeiten sehen (die sogenannten Hemmungserscheinungen)? Ich sage wiederum: nein. Dann muß ich aber in der Klasse (ohne zu besprechen) Richtlinien geben, andeuten, so viel oder so wenig, bis jeder eine geistige Beziehung zu seinem Stoff gefunden hat. Es würde sich also zwar nicht um ein Einzelthema handeln, aber doch um ein Sammelthema mit völliger Freiheit der Auswahl; Beispiele am reichlichsten bei Scharrelmann, „Im Rahmen des Alltags“, Hamburg 1909. — Und beim Hausaufsatz halte ich eine solche ungefähre Begrenzung noch für viel nötiger, weil sonst der Unehrlichkeit Tür und Tor geöffnet ist; denn die Eltern werden ihr Kind sicher nicht zappeln lassen, oder dieses kommt (eben aus geistiger Trägheit usw.) mit irgend einem alten Ladenhüter oder etwas Abgeschriebenem an.

Man könnte nun freilich die Schüler auch für den „freien Aufsatz“ dressieren (wozu kann man Kinder nicht bringen!); es ist nämlich ganz sicher, daß spätestens beim dritten Mal kein Schüler mehr ein leeres

*) Man stoße sich nicht an dem hohen Wort; absoluten Wert hat nichts, und relativ mögen die „Kleinigkeiten“ der Kinder wertvoller sein als für uns große Dinge, da sie noch lebhafter mit den Dingen, mit der Umwelt empfinden und erleben als wir abgestumpften, gleichgültig gewordenen Kulturmenschen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Blatt abliefern wird, wenn man ihn hat zappeln lassen, ihm keine Hülfen gegeben hat. Jeder hat seinen Stoff gefunden. Aber hoffentlich erfüllt das den Lehrer nicht mit Triumph, sondern macht ihn im Gegenteil stutzig und bringt ihn zum Verlassen dieser Richtung. Denn genau so sicher, wie jeder Schüler einmal einen echten Stoff findet, genau so sicher kommt das nie bei allen in einer einzigen Stunde vor. Und innere Unwahrhaftigkeit, die man dem „alten" Aufsatz immer vorwirft, wird man doch nicht selbst großzüchten wollen! Da aber echte, innerlich wahre „freie Aufsätze" immer nur von einem Teil der Klasse geliefert werden können, so gibt es nur zwei Folgerungen: entweder schreiben die Kinder tatsächlich nur dann, wenn sie wirklich etwas zu schreiben haben, wenn sie in „Stimmung" sind, oder man läßt die Geschichte bleiben! Den ersten Weg gehen die Radikalen; alle andern, nicht nur die Freunde des „alten" Aufsatzes, lehnen ein so weitgehendes Entgegenkommen glatt ab.

Ich erkenne durchaus an, daß Jensen und Lamszus folgerichtig zu ihren Forderungen gekommen sind, und es ist ebenfalls sicher, daß ihre Aufsatzübungen sehr wertvoll sind. Der Gedanke, daß das Leben in seinen zahllosen Erscheinungen dem Kinde den Aufsatz gibt, daß es also nur darauf ankommt, die Sinne der Kinder zu schärfen und ihre Beobachtungen zu photographischer und phonographischer Treue heranzubilden, ist gut und ist psychologisch begründet*). Für den Beobachtungs- oder Anschauungsaufsatz, der auf allen Stufen, nicht nur in VI und V eine wichtige Rolle zu spielen hat, wird jeder einsichtige Lehrer seine Schüler zu solchen echten, lebenswarmen Darstellungen anzuregen suchen. — Aber, wie schon erwähnt, wir halten es im Gegensatz zu ihrer Forderung für durchaus nötig, daß alle Kinder gleichzeitig herangezogen werden; damit wird freilich die Durchführung des Erlebnisaufsatzes in ihrem Sinne unmöglich. Aber wie es scheint, handelt es sich bei Jensen und Lamszus nur um Hausaufsätze; nun, das kann man ja

*) Ich weiß nicht, ob es schon ausgesprochen worden ist: mich erinnert der theoretische und vor allem der praktische Teil der Bücher von Jensen und Lamszus an den alten Gouin und seine Serienmethode. Wer seine Serien oder die seiner vielen Nachahmer vom Französischen oder Englischen her kennt, wird wissen, daß auch dort das Verbum herrscht, daß inhaltlich die Serie eine einzige Situation, ein äußeres — oder inneres — Geschehen ist, das mit größter Schärfe und auf Grund genauester Anschauung in Teilbeobachtungen oder -tätigkeiten zerlegt ist. — Daß der Zweck bei Gouin ein anderer ist, daß daher der Inhalt der Serien ebenfalls ein anderer sein muß, ist klar; aber gleich ist bei beiden der Ausgangspunkt, die auf guter psychologischer Beobachtung beruhende Forderung, im Leben selbst die Stoffe oder vielmehr den Stoff zu finden.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

leicht nachahmen: also, zwanglose freie Hausaufsätze, ohne Termin, gehen neben den gemeinsamen Aufsatzübungen einher.

Doch zur Sache zurück: trotz der beiden oben genannten Einschränkungen werden die Liberalen (die Radikalen freilich nicht!) solche Aufsätze als „freie" bezeichnen. Ich betone das nur, um darauf hinzuweisen, daß auch dies Schlagwort, wie die meisten andern, schillert und nicht die wünschenswerte Eindeutigkeit besitzt.

Nach geraumer Zeit (genaue Angaben sind zwecklos!) beginnt dann die erste Beeinflussung des Aufsatzes. Es werden an den vorgelesenen Aufsätzchen, nur mündlich zunächst, die ersten stilistischen Forderungen gezeigt. Das kann aber gar nicht zu vorsichtig und langsam geschehen. Am besten läßt man die Kinder selbst allmählich Punkt für Punkt finden, indem man durch Gegenüberstellung oder durch stärkere Betonung die betreffenden Ausdrücke oder Satzverknüpfungen selbst noch einmal liest. Es soll dann natürlich nicht derselbe Aufsatz „verbessert" noch einmal gemacht werden; aber die nächsten Arbeiten sollen dann die Kinder besser machen, und zwar wollen! Es tritt also das bewußte Schaffen mehr und mehr an die Stelle des naiven Erzählens. Die Kinder sollen sich nicht mehr mit einem abgeblaßten, ungefähren Ausdruck begnügen; sie sollen den besten Ausdruck finden, womöglich selbst finden, und sollen sich mehr und mehr bemühen wollen, klare, bestimmte, treffende Worte*) zu wählen (dies Wählen setzt natürlich wieder eine Beeinflussung, eine Anregung durch den Lehrer voraus — aber eine notwendige!)

[Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung bleiben dagegen noch unberücksichtigt, d. h. für die Beurteilung des Aufsatzes! (Daß im übrigen diese Fehler in den „freien Aufsätzen" sehr nutzbar gemacht werden für den Grammatikunterricht, hat sich ja im vorangehenden Kapitel ergeben.) Ich halte übrigens die Beurteilung dieser Aufsatzübungen durch eine Zensur für nicht angebracht. Man erkenne öfter an: das war gut! das war recht gut! unterlasse aber die Festlegung der „genügenden" und vor allem der „mangelhaften" Leistungen. Damit soll nicht einer weichlichen, schlaffen Milde das Wort geredet werden; aber wir könnten tatsächlich etwas mehr anerkennen, und vor allem beim Aufsatz! Und noch eins: es werden auf dieser Stufe keine Aussetzungen am Inhalt vorgenommen! Ich weiß, daß es ein weitverbreiteter Brauch ist, Mangel an logischer Folge, zerfließende Darstellung, Abschweifungen usw. in

*) Daß (für höhere Klassen) im sorgfältig gepflegten Übersetzen aus fremden Sprachen ein ausgezeichnetes Mittel für guten deutschen Stil gegeben ist, sei wenigstens erwähnt. Siehe darüber z. B. R. M. Meyer, „Deutsche Stilistik", München 1913, auf S. 26 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

der „Besprechung“ dieser Aufsätzchen zu rügen. Ich halte das für psychologisch nicht richtig und weise auf meine Ausführungen im ersten Kapitel hin.]

Neben und mit der Entwicklung der Form (noch wichtigere Stilübungen sind das Erzählen in der Klasse durch Lehrer und Schüler und die Behandlung des Lesebuchstoffes) wird inhaltlich folgender Weg zurückgelegt: 1. Der Stoff ist frei, das Ziel wird nur angedeutet; der sogenannte Erlebnis- und Beobachtungsaufsatz (später auch Beschreibung und Schilderung). Kurz: der Ich-Aufsatz. 2. Der Phantasie-Aufsatz: Weiterspinnen einer angefangenen Erzählung, Ausmalen einer nur angedeuteten Situation, Schilderung von Erlebnissen der Nichtwirklichkeit, — doch alles in den Grenzen der eignen Erfahrung! „Phantasie-Aufsatz“ nenne ich diese Gruppe deswegen, weil hier im Gegensatz zum einfach treu wiedergegebenen Ich-Aufsatz eine größere Gedankenarbeit, ein neues Verknüpfen von alten und neuen Beobachtungen und Erfahrungen vorgenommen werden muß oder ein Sichhineinversenken in eine fremde Situation nötig ist. Ein Beispiel: die Fliege erzählt ihre Erlebnisse im Wohnzimmer. — Das Kind soll nun nicht einfach seine Beobachtungen über Fliegen mitteilen, sondern sich als Fliege denken und vom Fliegenstandpunkt aus die Dinge betrachten. — Solche Übungen sind außerordentlich fruchtbringend.

Und endlich 3. hört dann die stoffliche Freiheit überhaupt auf, und alle müssen über dasselbe Thema und in einer bestimmten Richtung schreiben. Jetzt, aber auch erst jetzt, werden inhaltliche Forderungen gestellt, beginnt also das, was man kurz den „logischen“ Aufsatz nennt. Ich nenne diese 3., letzte Übungsgruppe, die nur noch im Umfang, nicht im Begriff vom Aufsatz der Mittelstufe verschieden ist, „gebundenen Aufsatz“. Auch dieses Schlagwort ist nicht so klar, wie es nötig wäre. Denn gleichzeitig verstehen viele unter einem „gebundenen Aufsatz“ nur den, der eine eingehende mündliche Behandlung erfahren hat und der außerdem durch schriftliche Hülfen: Disposition, Kladde, Vorlesen und Verbessern dieser Kladde und dann endlich Reinschrift — vorbereitet ist. Solche Hülfen, die alle Selbsttätigkeit untergraben, gebe ich nie, halte sie auch durchaus für verwerflich.

Als Arten dieses „gebundenen Aufsatzes“ kämen zuerst an die Reihe der Analogie-Aufsatz und die Umformung, also leichtere Umwandlungen gelesener oder erzählter Stoffe. Auf keinen Fall sind aber die Stoffe „für den Aufsatz“ besprochen worden; es soll durchaus vermieden werden, daß die Kinder auf den Wortlaut, auf den Ausdruck des Buches oder des Lehrers achten: nur der Inhalt, nur der Sinn, das

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Verständnis der Geschichte soll Gegenstand der Besprechung gewesen sein. Darin sind die Kinder also „gebunden"; in der Form, d. h. in der Ausgestaltung dieses Inhalts und in der Ausdrucksweise sind sie „frei", die soll ihr Werk sein. Inhaltlich wird nun vor allem der logische Fortgang im Thema vorzubereiten sein; denn, wie mehrfach erwähnt, arbeiten die Kinder nach ganz andern Denkgesetzen als wir, viel sprunghafter, in Einzelheiten, aber ohne den Sinn für das Wichtige, für den inneren Zusammenhang. Weil in einer Erzählung, in einem Erlebnis, in einer Beobachtung meist eine selbstverständliche Logik, die zeitliche Folge, herrscht, so wird man mit solchen Stoffen beginnen müssen und viel später erst Beschreibungen und Schilderungen, die von Natur solch einen „roten Faden" nicht haben, bringen dürfen.

Man verlange von den Kindern nicht mehr, als sie leisten können, an Stil, an Logik, an rechtem Erfassen eines Stoffes; aber man denke andrerseits auch nicht zu gering von ihnen. Und da hat, daran ist gar kein Zweifel, die ältere Schule stark gesündigt, da hat, das ist ebenso zweifellos, die Reform segensreich gewirkt.

Noch ein kurzes Wort über das Anstreichen und Verbessern des Ausdrucks. Viele stehen auf dem Standpunkt, daß sie über Schönheit und Richtigkeit des Ausdrucks im Schüleraufsatz ihr Stilgefühl fragen und danach anstreichen könnten. Ein Kind drückt sich jedoch (notwendigerweise!) anders aus als ein Erwachsener, und jeder Erwachsene drückt sich wieder verschieden aus. Wie kann da ein einzelner maßgebend sein? Für berechtigt halte ich daher nur die Korrekturen, wo es dem Kinde nicht gelungen ist, das auszudrücken, was es hat sagen wollen. Also nicht wie er, der Lehrer, geschrieben haben würde, soll er verbessern, sondern so wie er, der Schüler, hatte schreiben wollen.

Vergegenwärtigen wir uns auch hier am Schluß die Forderungen der modernen Jugendpsychologie. In deren Sinne glauben auch die „Radikalen" zu handeln, da sie ja die Selbsttätigkeit der Kinder, das freie, unbeeinflußte Gestalten und die kindertümliche Sprache als Hauptprogrammpunkte haben. Haben sie dann nicht recht, ist dann nicht der „liberale" Standpunkt ein schwächlicher Kompromiß? Doch wohl nicht! Diese psychologischen Forderungen sind berechtigt und gelten auch für mich, gelten auch für den „liberalen" Standpunkt. Aber ich vermisse bei den „Radikalen" die notwendige Ergänzung, die weitere psychologische Forderung: Auf die — gemeinsame — erste Stufe des unbewußten kindlichen Schaffens mit freiem Stoff in freier Form folgt bei den „Radikalen" keine klare Weiterentwicklung. Eine Beherrschung und Meisterung der Form, also bewußte Anwendung des treffendsten Aus-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

drucks, der besten Satzform wird anscheinend auch bei ihnen erreicht (jedenfalls nach den gedruckten Proben zu urteilen, obwohl es schwer begreiflich ist, daß das ohne systematische Einwirkung des Lehrers geschehen kann). Statt der Freiheit im Stoff aber Freiheit über den Stoff, also Herrschaft auch über einen bestimmten, nicht selbst gewählten Stoff zu vermitteln, die Geisteskräfte an jeder gestellten Aufgabe zu betätigen, das Bewußtsein der Herrschaft über den Stoff zu wecken und zu bilden: das streben die „Radikalen" gar nicht an, überlassen vielmehr alles der „Stimmung" des einzelnen.

Nach meiner Meinung aber sollen die Kinder durch die Aufsatzübungen zum bewußten Schaffen, zur Herrschaft über Form und Inhalt geführt werden; ihre Gestaltungskraft und Denkkraft soll bereichert und erweitert werden. Und deshalb sind die Kinder nicht nur vor selbst gewählte, vor alte Stoffgebiete zu stellen, sondern man soll sie zwingen, an neuen Übungsgebieten ihre Kraft zu erproben. Das bedeutet als Grundsatz: „gebunden" im Inhalt, aber mit freier Ausgestaltung des Inhalts und der Form.

Die Nachahmung eines gegebenen, nach Form und Inhalt besprochenen Musters (der alte „gebundene" Aufsatz) war zu eng. Die völlige Freiheit in Form und Inhalt, das Unterlassen der bewußten stilistischen Beeinflussung und gedanklichen Anregung und Förderung (der „radikale" freie Aufsatz) ist zu einseitig. Aber keine schwächliche Vermittlung zwischen beiden (ein Begriff, den man so gern dem Worte „liberal" unterlegt!) ist es, was ich gefordert habe, sondern erst die rechte Konsequenz, der wirklich psychologisch folgerichtig entwickelte Aufsatztyp.

Hamburg, Januar 1914.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

drucks, d l auch bei ihnen erreicht
(jedenfalls teilen, obwohl es schwer
begreiflich nwirkung des Lehrers ge-
schehen l er Freiheit über den Stoff,
also Herr icht selbst gewählten Stoff
zu vermit lten Aufgabe zu betätigen,
das Bew Stoff zu wecken und zu
bilden: d t an, überlassen vielmehr
alles der

Na Kinder durch die Aufsatz-
übungen lerrschaft über Form und
Inhalt g und Denkkraft soll be-
reicher shalb sind die Kinder nicht
nur vor te zu stellen, sondern man
soll sie z re Kraft zu erproben. Das
bedeutet lt, aber mit freier Ausge-
staltung

Di ch Form und Inhalt be-
sprocher Aufsatz) war zu eng. Die
völlige Unterlassen der bewußten
stilistisc Anregung und Förderung
(der „ra Aber keine schwäch-
liche (ein Begriff, den man so
gern de s, was ich gefordert habe,
sondern der wirklich psycho-
logisc ufsatztyp.

H

© The Tiffen Company, 2007
TIFFEN Gray Scale
R G B W G K C Y M
A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf