

Objektyp: **Issue**

Zeitschrift: **Bündner Seminar-Blätter**

Band (Jahr): **2 (1883-1884)**

Heft 4

PDF erstellt am: **29.06.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

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

Bündner Seminar-Blätter.

Herausgegeben von THEODOR WIGET.

No. 4.

II. Jahrgang.

Winter 1883/84

Erscheinen während des Winters 6 Mal. — Abonnementspreis Fr. 1. 50.

Inhalt: Grammatik in der Volksschule. — Wilhelm Tell auf der Realstufe.
— Korrespondenz. — Eine alte und eine neue Methodik des Gesangunterrichts.

Die Grammatik in der Volksschule.

Von Seminarlehrer J. A. Hug in Unterstrass, Zürich.

Vorbemerkung: Um allfälligen Misverständnissen vorzubeugen, bemerke ich gleich hier, dass ich bei der Ausarbeitung des vorliegenden Aufsatzes die *Volksschule* und nur diese im Auge gehabt habe, so weit sie sich als eine Schule darstellt, in der keine *fremde Sprache* gelehrt wird und deren Schüler im allgemeinen in keine höhere Schule überzugehen pflegen. In städtischen Elementarschulen und in den gehobenen Volksschulen (auf dem Lande (den Sekundar- oder Realschulen)¹⁾ wird der Grammatikunterricht eine etwas andere Stellung einzunehmen haben und in eingehenderer Weise zu betreiben sein. Meiner Ueberzeugung nach hat die moderne Schule eine grosse Schuld auf sich, dass sie es nicht versteht, ihren Unterricht nach den Bedürfnissen zu erteilen, und ihn ganz allgemein in den Land- und Stadt-Schulen über denselben Leisten schlägt.

1. Jacob Grimms Stellung zur Schulgrammatik.

Es ist doch gewiss auffallend, dass gerade solche Männer, welche wie keine anderen in das Wesen der Sprache eingedrungen sind, so zu sagen, die Sprache in ihrem innern Werden belauscht haben, und die somit gewiss die geeignetsten Persönlichkeiten gewesen wären, der Schule aus dem reichen und schönen Gebiete der Grammatik das ihr Notwendige zuzuweisen, von einer Schulgrammatik nichts wissen wollen. Am berühmtesten wurde seiner Zeit der Protest *J. Grimms*. Er hat freilich nichts genützt und warum, werden wir unten zeigen. Grimm hat denn auch die betreffende Stelle aus der Vorrede zur ersten Auflage seiner Grammatik²⁾ bei der zweiten Auflage weggelassen. Es wäre aber sicher töricht, mit *Kehr*³⁾ anzunehmen, Grimm habe unterweilen über den Gegenstand anders denken gelernt. Der grosse Grammatiker wusste, wenn er etwas

¹⁾ Und namentlich in *romanischen Schulen*, in denen das Deutsche Fremdsprache ist (s. Bündn. Sem.-Bl. I, p. 28, und Jahresbericht des bündn. Lehrervereins. Red.).

²⁾ Grammatik I¹, S. XI—XI (*Raumer*, Gesch. der Päd. III³, S. 213—215).

³⁾ Lesebuch, IV.² Bd., S. 416, Anmerkung.

schrieb, was er schrieb; und wenn er seine Ueberzeugung geändert hätte, würde er unzweifelhaft sich auch öffentlich zu dieser Aenderung bekannt haben. Stillschweigend einen erkannten Irrtum stehen lassen und wenn er auch nur Nebensächliches betreffen sollte, ist nicht die Sache eines ernstesten und gewissenhaften Forschers, der bei aller Grösse immer noch weiss, dass er irren kann, und dass das Eingestehen eines Irrtums sittliche Pflicht ist und der wahren Persönlichkeit nicht schadet.

Die betreffende Stelle aber lautet im Auszuge, in dem ich mir erlaube, das mir besonders Wichtige hervorzuheben:

„Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht (in der Muttersprache), wie alles *Ueberflüssige*, nach sich zieht, wird eine genauere Prüfung bald gewahr. Ich behaupte nichts anders, als dass dadurch *die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört* und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in dem Befange des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, verkannt werde. Die Sprache, gleich allem Natürlichen und Sittlichen, ist ein unvermerktes, unbewusstes Geheimnis, welches sich in der Jugend einpflanzt und unsere Sprechwerkzeuge für die eigentümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten und Weichen bestimmt. Auf diesem Eindrucke beruht jenes unvertilgliche, sehnsüchtige Gefühl, das jeden Menschen befällt, dem in der Fremde seine Sprache und Mundart zu Ohren schallt; zugleich beruht darauf die Unlernbarkeit einer ausländischen Sprache, d. h. ihrer innigen und völligen Uebung. *Wer könnte nun glauben, dass ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebender Wachstum durch die abgezogenen, matten und misgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt oder gefördert würde* und wer betrübt sich nicht über unkindliche Kinder und Jünglinge, die rein und gebildet reden, aber im Alter kein Heimweh nach ihrer Jugend fühlen. Frage man einen wahren Dichter, der über Stoff, Geist und Regel gewiss ganz anders zu gebieten weiss, als alle Grammatiker und Wörterbuchmacher zusammen, was er aus der Grammatik gelernt und ob er ein Wörterbuch nachgeschlagen habe? Vor 600 Jahren hat jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewusst, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen lassen. In den Dichtungen eines Wolframs von Eschenbach, eines Hartmanns von Aue, *die weder von Deklination noch von Konjugation je gehört haben*, sind noch Unterschiede beim Substantivum und Verbum mit solcher Reinlichkeit und Sicherheit in der Biegung und Setzung befolgt, die wir erst nach und nach auf gelehrtem Wege wieder entdecken müssen, aber nimmer zurückführen dürfen, denn denn die Sprache geht ihren unabänderlichen Gang. . . . *Wichtig und unbestreitbar ist hier auch die von vielen gemachte Beobachtung, dass Mädchen und Frauen, die in der Schule weniger geplagt werden, ihre Worte reiner zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen verstehen, weil sie sich mehr nach dem kommenden innern Bedürfnisse bilden*, die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache aber mit dem Geistesfortschritte überhaupt sich von selbst einfindet und gewiss nicht ausbleibt. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht

weiss, d. h. ungelehrt, darf sich nach dem treffenden Ausdrucke eines Franzosen eine selbstgeigene, lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen.“

Dass die Grammatik in der Schule nicht nur überflüssig, sondern sogar von schädlichen Folgen für die Sprachbildung ist, diese Erfahrung kann jeder einsichtige Lehrer selbst machen. Die Sprache ist eine freie Gabe und hat ihre eigenen Gesetze, die sich nach der Nationalität und in dieser nach dem Individuum richten. Wer nun meint, durch den Unterricht in der Grammatik der Sprachfertigkeit dienen zu können, ist in einer grossen Täuschung befangen. „Wie auf ein peinliches Gesetzbuch, schaut das Kind auf die Forderungen der Grammatik, aus der ihm in endloser Paragraphenreihe fortwährend entgegentönt: Das muss so sein! Das musst du so machen, sonst —! Nicht alle freilich erschrecken vor diesen starren Befehlen und drohenden Fingern; die Stumpfen merken sie kaum, die Begabten hüpfen lustig darüber weg; aber die Schwachen und der Mittelschlag mit gutem Willen, der eigentliche Arbeitsstoff der Lehrer, sehen sie mit Furcht an. Schreck und Furcht aber gehören nicht in die Seele, die lernen soll, denn sie entleeren die Seele sofort ihres lebendigen, still webenden und wachsenden Inhaltes, weil sie sie zusammenpressen.“*) Am vorurteilslosesten wird wohl der über diese Angelegenheit zu urteilen vermögen, der an einer Mittelschule unterrichtet, deren Schüler die Primar- und Sekundarschule durchlaufen haben. Und hier wird jeder die Erfahrung machen, dass unter dem Mittelgut der Klasse diejenigen Schüler am natürlichsten und somit auch am besten sprechen und schreiben, die von Grammatik nie etwas gehört haben. *Jacob Grimm* hatte gewiss recht, als er die Schule vor einem Unterrichte in der Muttersprache warnte und nicht umsonst haben ihm Männer wie *Wackernägel*, *R. von Raumer*, *Mager* u. a. beigestimmt.

2. Karl Ferdinand Becker und Raimund Wurst.

Letzteres hat auch *Becker*, der Begründer unserer Schulgrammatik, ganz gut gewusst. Er sagt ausdrücklich: „Die Sprachlehre lehrt nicht eigentlich, wie man *sprechen soll*, sondern nur, wie man *spricht*.“ Sie *kann* das erstere auch gar nicht; denn die Kraft zum Sprechen und die Weise des Ausdruckes liegt nicht im Kennen von Wörtern und Wortreihen, sondern in dem Vorstellungsleben des Menschen, ohne welches Wörter und Wortreihen nur leere Töne sind. Es ist eben schon bei *Becker* ein unbegreiflicher Widerspruch, wie die deutsche Sprache, die „eigentlich nicht gelehrt werden kann“, dann doch gelehrt werden soll und zudem noch nach — einer Grammatik. Und wozu denn soll sie gelehrt werden? „Damit ein jeder im Volke die hochdeutsche Sprache *vollkommen verstehen* lerne!“ „Man *versteht* aber die Sprache, wenn man die wahrhafte Bedeutung der Wörter und ihrer Verbindungen weiss.“ Dass die Schule dafür sorgen muss, ist uns heute ganz klar. Allein dieses Verständnis der Sprache genügt *Becker* und seinem Anhang noch nicht.

*) *Rud. Hildebrand*, Vom deutschen Sprachunterricht, 2. Auflage, S. 17; ein sehr anregendes und empfehlenswertes Schriftchen.

„Um sich der Sprache in Rede und Schrift richtig bedienen zu können, muss der Schüler zum Bewusstsein der wesentlichsten Sprachgesetze kommen, d. h. er muss zum Denken über die Sprache angehalten werden.“ In diesen Worten *Rüeggs**) ist das Ziel der Becker'schen Schulgrammatik ausgesprochen. Sie stehen im grellsten Gegensatze zu den Ausführungen Jacob Grimms. Wir wollen sie jetzt noch nicht auf ihren Wert untersuchen. Zum Denken über die Sprache muss der Volksschüler kommen, wenn er seinen Gedanken durch die Sprache den richtigen Ausdruck geben soll! „Wichtiger als das Verständnis der Wörter, sagt Becker, ist das Verständnis der Redeformen, z. B. der Fallformen, der Aussageweisen, der Richtungswörter (Präpositionen), durch welche die Beziehungen der Begriffe in der Rede ausgedrückt werden.“ Wenn der Lehrer seine Kinder tapfer dekliniren und konjugiren lässt, dann leitet er sie an, *in der Sprache die innere Welt ihrer Urteile und Begriffe in ihren organischen Verhältnissen anzuschauen*; wenn sie wissen, was eine Satzverbindung, was ein Satzgefüge ist, haben sie das Mittel in den Händen, ihren Gedankenreichtum systematisch zu ordnen! — Niemand wird die grosse Wirkung der Sprache auf den menschlichen Geist bestreiten; die grammatischen Formen helfen die Vorstellungen ordnen, sind überhaupt das wesentlichste Mittel beim Aufbaue der innern Welt. Aber diese ihre Wirkung üben sie den Menschen unbewusst. Keiner denkt, wenn er ernstlich über einen Gegenstand reflektirt, an die grammatischen Forderungen. Diese wirken ungerufen bei unserer geistigen Arbeit mit und ohne unser Zutun veredeln und verfeinern sie sich mit unserem geistigen Wachstume.

Beckers grosser Irrtum bestand darin, dass er Sprache und Logik nicht auseinanderzuhalten verstand, und dass er in dem Wahne lebte, mit dem Erlernen logischer Formeln fülle sich gleichzeitig der menschliche Geist mit einem realen Inhalte. Der Menge war diese Lehre höchst willkommen und bequem. Auf die leichteste Weise der Welt war es nun einem jeden möglich, in die Tiefen der Wissenschaft einzudringen. Bei einer solchen Aussicht mussten natürlich Mahnungen wie diejenige Grimms überhört werden. Von Becker stammen auch die berühmten „Sprechübungen“, welche zugleich „Denkübungen“ sein sollen. Er bestimmte beides für die untersten Klassen der Volksschule, wo sie heute noch in den „vereinigten Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen“ in bekannter mechanischer und verbalistischer Weise ausgeführt werden. Für Becker und seine Zeit hatten sie einen Sinn, weil sich der Wahn daran heftete, dass durch solche formale Sprachübungen schon an sich der Geist gebildet werde. Heute aber glaubt niemand mehr ernstlich daran, und es zeigt dies nur, wie schwer ein einmal eingefahrener Wagen aus dem Sumpfe herauszuheben ist. Das Aufeinanderbeziehen von Wörtern, welche für die Kinder keinen wertvollen Inhalt haben, fördert die Denkkraft nicht; es führt nur zu einem gedankenlosen Phrasentum. Jahrzehnte lang aber lag man in den Becker'schen Verheissungen gefangen; Jahrzehnte lang meinte man, das Volk durch solche Sprech- und Denkübungen, durch Dekliniren und Konjugiren, durch die Theorie von den Satzverbindungen und Satz-

*) *H. R. Rüegg*, das Rechnen in der Elementarschule, 2. Aufl., S. 3.

gefügen auf eine höhere Stufe geistiger Bildung zu heben. Becker war gewiss ein geistreicher Mann und seine Verdienste sind trotz alledem gross; aber er hat der Schule durch seine Sprachlehre einen schlechten Dienst erwiesen, d. h. er weniger als seine Nachfolger und Nachbeter. Unter diesen nimmt *Raimund Jakob Wurst* die erste Stelle ein, dessen berühmtestes Werk unter dem bezeichnenden Titel „Sprachdenklehre“ (1836) erschienen ist. In dieser sind Beckers Ansichten für die Volksschule systematisirt und popularisirt. Diesem *Wurst* hat es der arme Dorfschüler zu verdanken, dass so viel von Haupt- und Neben-Sätzen u. dgl., das er nicht versteht und was ihm in seinem künftigen Leben einmal rein nichts nützt, in ihn hineingewurstet wird. *Der gewöhnliche Volksschüler wird nie zu einem Denken über die Sprache gebracht werden können*; die Erfahrung lehrt dies. Für uns ist es nur eine Phrase, wenn wir in den bekanntesten Methodikbüchern dem Sprachunterricht ein so hohes Ziel gestellt sehen, und jeder unbefangene Praktiker wird uns beistimmen. Das geistige Leben der Kinder ist biegsam. Man kann sie leicht dahin bringen, dass sie Sätze und Satzglieder scheinbar mit Verständnis herausfinden. Fragt ihr aber kurz nach der Schulzeit irgend eines jener Durchschnittskinder nach dem Subjekt oder nach dem Prädikat eines Satzes, oder nach dem Hauptsatz und der Art des Nebensatzes — die grosse Mehrzahl wird euch die Antwort schuldig bleiben. Wo war hier das Verständnis?! — Unter dieser Mehrzahl ist ein guter Teil, der sich ganz ordentlich mündlich und schriftlich auszudrücken vermag. Keiner denkt nach den Forderungen der Grammatik, sondern einzig und allein nach dem inneren Trieb, der sich die Wörter auswählt und nach ihrer Zusammengehörigkeit auch zusammenfügt.

Doch ich höre einen Einwurf, dem ich hier nur im allgemeinen entgegen will, weil ich später im besonderen darauf zurückkommen muss. Die Kinder, sagt man mir, wenn sie bald nach ihrem Austritt aus der Schule von der Grammatik auch nichts mehr wissen als höchstens Namen, haben sich doch durch die vielfachen und mannigfaltigen Uebungen so in die sprachlichen Formen eingelebt, dass sie später gewohnheitsmässig grammatisch richtig schreiben und sprechen. Diese Einwendung scheint sehr viel für sich zu haben. Allein, wenn wir sie auch als wahr zugestehen wollten — ist dadurch das Ziel des Sprachunterrichtes erreicht worden, dass der Zögling durch ihn zum Bewusstsein der wesentlichsten Sprachgesetze komme? Und welches sind denn diese wesentlichsten Sprachgesetze? Ist in der lebendigen Sprache nicht alles gesetzmässig und darum notwendig, trotz der scheinbaren Freiheit und Willkür im Ausdruck? — Gewiss, durch diese „wesentlichsten Sprachgesetze“ wird gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört. Dieses nachzuweisen, wird die Aufgabe der nächsten Zeilen sein.

3. Becker-Wurst in der heutigen Volksschule.*)

Dass man sich einmal in die Becker-Wurst'sche Idee, das Volk über das Denken zu denken anleiten zu können, vernarren konnte, dass man

*) cf. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik, III³, S. 221 ff.

wähnte durch formale Sprech- und Denkübungen zur formalen Bildung unseres Geistes beitragen zu können — Alles das ist begreiflich; denn Irren ist menschlich. Dass man aber trotz der besseren Einsicht immer noch den alten Wust in den Schulen sorglich hegt und pflegt, ist gewiss zum mindesten unbegreiflich. Darin schon zeigt sich der alte Aberglaube, dass man den Grammatik-Unterricht in gesonderten Stunden und losgelöst von dem übrigen Unterrichte erteilt. Das kann man doch keine Anknüpfung nennen, wenn vielleicht das Ausgangs-Beispiel einem schon behandelten Stoffe entnommen wird. Der Unterrichtsgang ist bekannt; ich will ihn aber doch noch kurz angeben.

Auf die verheissungsvollen „Sprech- und Denkübungen“, welche im Anschlusse (?) an den sogenannten Anschauungsunterricht im ersten und zweiten Schuljahre getrieben werden, folgt (zum teil schon gleichzeitig) die Kenntnis der Wortarten und ihrer Flexion. Die Kinder lernen die Worte von den Buchstaben unterscheiden; sie wissen bald, welches Haupt- und welches Nebensilben sind, und was ein Wort ist. Sie verstehen den Unterschied zwischen den verschiedenen Flexionsendungen und können jedem Auskunft über Umlaut und Ablaut geben. Bald werden ihnen auch die verschiedenen Aussagearten klar, ebenso die Bedeutung der Satzglieder. Damit hätte der Unterricht vorläufig soviel erreicht, dass das Kind seine Mitmenschen versteht, wenn sie in nackten einfachen oder in erweiterten einfachen Sätzen reden!

Es ist gewiss kein Scherz; denn alles das hat nach dem Lehrplane und den Lehrmitteln (im Kanton Zürich) ein Schüler los, wenn er in die sechste Klasse der Elementar-Schule eintritt. Für diese selbst schreibt der Lehrplan folgendes aus der Sprachlehre vor: „Genauere Darstellung der Grundverhältnisse des zusammengesetzten Satzes, namentlich Unterscheidung der verschiedenen Beiordnungs- und der verschiedenen Unterordnungsarten, und Kenntnis ihrer gewöhnlichsten Formen.“ Es soll diese Kenntnis an Mustersätzen gelehrt und in bestimmt ausgesprochenen Regeln fixiert werden. Ueber die methodische Darbietung ist im weiteren, wie ganz natürlich, nichts gesagt; der Lehrplan hat ja nur im allgemeinen das zu erreichende Ziel aufzustellen. Wie man dieses Ziel zu erreichen sucht, das ist aus dem sprachlichen Lehrmittel zu ersehen. Hier¹⁾ finden wir nun Seite 179 folgende Anleitung, um mit den Schülern den Begriff des Nebensatzes an ergänzenden Nebensätzen herauszuarbeiten. Die Beispielssätze sind inhaltlich bekannt und dem Sachunterrichte entnommen (?), so dass die ganze Anleitung äusserlich den Eindruck einer in ihren Grundzügen entworfenen Präparation nach den formalen Stufen macht. Ich gebe die Uebung genau so, wie sie im Lesebuche zu finden ist.

(Ziel.) *Nebensatz: Was? Wes? (Ergänzung).*

(Anschauung.) a) (*Hauptsatz*) *Man hat schon öfters beobachtet, (Nebensatz mit „dass“), dass der Blitz in hohe Bäume fährt.*
(H.) *Wir nehmen im Sommer wahr, (N.) dass vor einem Gewitter dichtes Gewölke aufsteigt.*

¹⁾ Lesebüchlein für das sechste Schuljahr. Von Dr. Thomas Scherr. 1879.

(H.) *Wir haben schon häufig bemerkt*, (N.) dass uns der Westwind Regen bringt.

(H.) *Wir erinnern uns daran*, (N.) dass ein Hagelwetter das Getreide zerschlagen hat.

b) (*Nebensatz*) Dass im Winter die Sonne im Südosten aufgeht, (*Hauptsatz*) *haben wir schon oft gesehen*.

(N.) Dass der Mond ab- und zunimmt, (H.) *kann man jeden Monat beobachten*.

(N.) Dass der Ostwind schönes Wetter bringt, (H.) *das haben wir häufig erfahren*.

(N.) Dass der schöne Frühling wiederkehrt, (H.) *dess freuen wir uns jedes Jahr*.

(Vergleichung.)

(fehlt.)

(Regel, Begriff.)

Hauptsatz und *Nebensatz* bilden einen zusammengesetzten Satz.

Der Hauptsatz enthält das Ausgesagte des einfachen Satzes.

Der Nebensatz ist ein Satzabschnitt, der einem einzelnen Fragewort entspricht.

Ein Nebensatz kann nach oder vor einem Hauptsatze stehen.

Zwischen Hauptsatz und Nebensatz setzt man einen Beistrich (,).

(Anwendung,
Uebung.)

Aufgabe: Zusammengesetzte Sätze, im Hauptsatze die Zeitwörter: sehen, hören, fühlen, riechen, schmecken, bemerken, beobachten, wahrnehmen, empfinden, sich freuen, sich erinnern. Zuerst Sätze a), dann b).
Stoff aus den Naturerscheinungen.

u. s. f.

Aehnlich werden nun alle Arten der Nebensätze durchgenommen, und in einer Ausführlichkeit, wie sie das Seminar kaum zu bewältigen vermag. Und alles wird natürlich von den Kindern verstanden.

Man kann mit diesen Uebungen nur zweierlei erreichen wollen: entweder arbeitet man nach dem überspannten Ziel, die Kinder zum Denken über das Denken zu bringen, oder dann lebt man in dem Wahne, durch *solche* Uebungen die Sprachfertigkeit in materialer wie in formaler Beziehung fördern zu können.

Wäre das erste Ziel ein erreichbares, so müssten in unserer Sprache zwei Dinge vereinigt sein: das Klangbild des Wortes müsste auch ohne vorangegangene Anschauung in uns die Vorstellung des Gegenstandes wecken, den wir mit dem betreffenden Worte bezeichnen, denn ein Denken ist nur mit Vorstellungen oder Begriffen möglich; und zweitens müsste dann auch Sprechen und Denken *eins* sein.

Mag im Anfange der menschlichen Sprache es immer so gewesen sein, dass jeder eigentümliche Sinnesreiz auch seinen ihm eigentümlich zukommenden Laut gefordert: für uns moderne Menschen sind die Wörter

und ihre Klangbilder zu blossen Symbolen geworden. Und wie wenig die Sprache mit dem Denken identisch ist, das wollen wir uns von *Lotze**) auseinandersetzen lassen.

„Die Sprache ist nicht das Denken selbst, sondern sein Ausdruck, und anderseits nicht sein Ausdruck allein, sondern zugleich der Ausdruck jeder anderen Bewegung des Gemütes, der Leidenschaft sowohl, als des ruhigen Gefühles. Man kann nun leicht voraussehen, dass die Rede teils manches von dem verschweigt, was der Gedanke zu seiner Vollständigkeit mitdenken muss; wie schon im gewöhnlichen Gespräch mancherlei Verbindungsglieder dem Erraten des Zuhörers überlassen bleiben, so können sehr wohl auch die typischen Satzformen einer Sprache ein unvollständiger, aber für alle Zwecke hinreichender Ausdruck der Gedankengliederung sein. Man verlangt daher Unnötiges, wenn man fordert, dass die sprachliche Organisation der Rede vollkommen dem logischen Organismus des Gedankens entspreche. Andernteils hat das Sprechen nicht nur den Zweck einer knappen Mitteilung des Gedachten; um das Gemüt des andern zu bewegen, um zu überreden, um durch malerische Deutlichkeit die eigene Empfindung auszudrücken und in dem Zuhörer sie wieder zu erzeugen, um seine eigene Ueberzeugung oder Ungewissheit anzudeuten, die zweifelnde Frage von der Behauptung zu unterscheiden, die unmittelbare Aufforderung von dem bescheideneren Wunsche, das entrüstete Abwehren einer Vorstellung von ihrer blossen Verneinung: aus allen diesen Absichten muss der Sprechende den eigentlichen Inhaltsbestand seines Gedankens mit vielfältigen Formen umkleiden können, die zu dem logischen Umriss seines Satzes kein wesentliches Glied hinzufügen, wohl aber allen Gliedern desselben ein eigentümliches nur psychologisch bedeutsames Kolorit geben. Allerdings würde sich die Summe dieser Nebenbestimmungen, wenn man sich die Mühe geben wollte, ebenfalls in einzelne Sätze von logisch knapper Form auflösen und in dieser Gestalt dem Hauptinhalte zufügen lassen; aber die Sprache hat gewiss nicht die natürliche Aufgabe, das auf eine wirkungslose und weit-schweifige Art zu sagen, was sie kurz und eindringlich sagen kann.“

Sprechen und Denken decken sich also nicht; die Sprache gibt in der Regel mehr als die nackte logische Beziehung des Prädikats- auf den Subjektsbegriff. Darum ist es unmöglich, die Kinder durch allerlei grammatische Sprechübungen zu einem ordentlichen Verständnis der Denkformen zu bringen. Zudem sind es Formen, die aller sinnlichen Anschauung bar sind. Und weil das Kind seine Sprache schon vor einem solchen Unterricht in der Sprache versteht, ist es ein Unterricht, der auf gar kein Interesse von seiten des Kindes rechnen darf. Für die Kinder sind und bleiben die grammatischen Formen tote Schemen. Man sehe sich unter den Erwachsenen um: wie viele sind es, die sich mit Freuden an ihren Grammatikunterricht erinnern, wie man z. B. an einen Geschichtsunterricht zurückdenken kann? Und seht sie selbst an, die lieben Kleinen, wenn sie bei ihren grammatischen Arbeiten sitzen! Jede Freude am Schaffen scheint von ihnen gewichen zu sein. Allzu straff gespannt, zerspringt der Bogen: wer allzu viel erreichen will, erreicht gar nichts. Die Zöglinge der Volks-

*) Mikrokosmos II³, S. 23.

schule sind zu zählen, die durch den Grammatikunterricht zu denkenden Menschen geworden sind. Das Kennen der Denkformen macht noch lange nicht den denkenden Menschen, das tut nur ein reiches und klares Vorstellungsleben. Die Schule hat ihre Aufgabe erfüllt, wenn das, was sie den Schülern mitteilt, geeignet ist, ein solches geistiges Leben zu begründen, die Begriffsbildung in richtiger Weise einzuleiten.

Bedenkt man, was unsere Kinder in der Schule alles lernen und verstehen lernen sollen, so wird einem ganz schwül, und man möchte mit *Lichtenberg* (1742—1799) wünschen: „Wenn man nur die Kinder dahin erziehen könnte, dass ihnen alles Undeutliche völlig unverständlich wäre.“ Was ihre Lehrer oft kaum verstehen, das sollte ihnen zum Verständnis gebracht werden können! Ist schon das Einführen der Kinder in das Gebiet der Zahlen von einer Unmenge von Schwierigkeiten begleitet, wenn sie nicht bloss mechanisch rechnen lernen sollen, — noch bedeutend schwieriger ist das Gebiet der sprachlichen Formen. Die Zahl haftet doch immer noch an konkretem Material, die sprachliche Form aber an Symbolen für unsere Vorstellungen und unsere Gedanken. Es hat sich denn auch im Laufe der Zeit herausgestellt, dass der grammatische Unterricht als Mittel zur sogenannten formalen Bildung, zur Uebung des Denkvermögens keine praktischen Früchte trug und ohne Nachhalt für das spätere Leben blieb. *Man darf das Wissen und das Nachsprechen nie schon für wahrhaft geistbildendes Verständnis nehmen.* Ich weiss aus meiner eigenen Jugendzeit, wie ich vom Lehrer für Leistungen gelobt wurde, und doch inhaltlich nichts von dem, was ich leistete, verstand; gewusst aber muss ich die Sache haben — so scheint es wenigstens.

„Zugegeben, denken lernen die Kinder an den grammatischen Sprachübungen nicht, aber sie werden dadurch sprachgewandter; sie erhalten eine Menge von Ausdrücken und Wendungen, die ihnen ohne Grammatik unbekannt blieben.“

Es ist kaum begreiflich, dass man sich auch diesem Wahne ernstlich hingeben kann. Bilden die grammatischen Uebungen in der Tat die Sprachfertigkeit, so müssen sie den Zögling auch zu einem guten Stil heranzubilden. „Gut zu schreiben, sagt aber schon *Büffon*, erfordert zugleich gut zu denken, gut zu empfinden und sich gut auszudrücken, das heisst, man muss Geist, Seele und Geschmack besitzen. Der Stil begreift eine Vereinigung und Uebung aller intellektualischen Kräfte in sich.“

Und mit Recht fügt *R. von Raumer* hinzu: „Der Stil ist demnach nicht das Erzeugnis grammatischer oder stilistischer Unterrichtsstunden, sondern er ist das Ergebnis der gesamten Bildung des Menschen.“ Es wird auch kein Verständiger seinen Schülern oder sonst jemandem zur Bildung des Stiles das Studium der Grammatik oder der Stilistik empfehlen. Beides kann zur Verfeinerung des Stiles notwendig werden; aber an sich haben sie dabei kein Verdienst. Die erste Forderung an den Stilisten ist die, dass er den Gegenstand, den er darstellen will, in sich klar erfasst habe. „*Man schreibt immer zu wenig oder zu viel, wenn man bei sich selbst noch kein Resultat erzogen,*“ sagt *Lessing*, den vorigen Gedanken in anderer Form aussprechend. Nicht in dem Mangel an Ausdrücken liegt es, wenn einer schlecht und unverständlich schreibt, sondern

darin, dass man seine Empfindungen und Gedanken selbst nicht genug entwickelt hat, wenn man sie vortragen will. Je nach der Bildungsstufe, welche der Mensch erreicht hat und erreicht, bringt ihm auch sein Umgang (mit Menschen oder mit Büchern) die Ausdrücke, Wendungen und Formen, in denen man die verschiedenen Gedanken ausspricht, und hat er selbst über einen Gegenstand klare Gedanken, so werden jene Formen unbewusst und ungesucht sich einstellen. Sind seine Gedanken neu, so wird er sich auch aus dem reichen Wortmaterial der deutschen Sprache diejenigen Ausdrücke und Wendungen konstruieren können, welche das passendste Gewand dieser Gedanken sind. Klare Köpfe finden in der Sprache immer einen Ausdruck für ihre Gedanken.

Wer glaubt denn eigentlich, dass das lange Stunden hindurch fortgesetzte Verfertigen von Nebensätzen mit „wenn“ die Sprachbildung fördere? Ich will den günstigsten Fall setzen, in welchem alle diese Nebensätze denselben Stoff behandeln, einen Stoff, der den Kindern aus dem übrigen Unterrichte bekannt ist, den Winter. Sätze mit „wenn“ werden hier nicht ausbleiben und vielleicht in folgender Ordnung erscheinen:

Wenn die Bäume ihre Blätter verlieren, naht der Winter. Wenn der Schnee fällt, so haben wir Winter. Wenn die Bäche und Flüsse zugefroren sind, ist es kalt. Wenn die Kinder Schlittschuh laufen oder auf den Schlitten fahren, vergessen sie die Kälte u. s. f.

Leitet man die Schüler durch solche Uebungen nicht systematisch dazu an, ihren Gedanken über einen Gegenstand den denkbar ungeschönsten und gezwungensten Ausdruck zu geben? Das ungeschickteste Kind wird über den Winter eine wertvollere sprachliche Leistung liefern, wenn es der Lehrer seiner eigenen Sprache überlässt, sobald er nur im Unterricht für die Erzeugung der dazu gehörenden klaren Vorstellungen gesorgt hat.*) Nach diesen und nach der Art, wie sie sich bei jedem einzelnen verbunden haben, richtet sich die Sprache in der Wahl der Ausdrücke und Wendungen. Oft tadelt der Lehrer einen Schüler eines sprachlichen Fehlers wegen, der in erster Linie kein sprachlicher Fehler ist, sondern das Ergebnis einer falschen Vorstellungsverbindung und oft verbessert man nur jenen und diese lässt man stehen.

Vielleicht aber sagt mir einer, der gewählte Fall sei gar nicht der günstigste; viel besser sei es, wenn die „Wenn“-Sätze sich auf die verschiedensten Gegenstände beziehen. So werde das Kind genötigt, seine Gedanken ganz auf die Form zu richten und vom Inhalte loszulösen.

Für das Kind aber existirt in allen Formen in erster Linie das Sachliche; das Verständnis für die Form an sich erwacht im allgemeinen erst spät. Gesetzt nun auch, es wäre bei der Betrachtung eines Satzbeispiels ein Anflug von einem Verständnisse für die Form erreicht worden, wird nicht alles Erreichte sofort wieder zurückgedrängt, wenn das nächste Beispiel erscheint und, wie natürlich, sofort wieder das sachliche Interesse weckt? Das Entstehen dieses sachlichen Interesses, das doch zuerst gepflegt und berücksichtigt werden soll, kann man freilich auch unmöglich

*) Anm. Sehr instruktiv, aber leider zu wenig beachtet waren die von J. J. Widmer in Gachnang in Zürich ausgestellten Schüleraufsätzchen. (Red.)

machen und dieser grammatische Unterricht bringt dies auch regelrecht zuwege.

Das Kind gleicht zwar in seinem kindlichen Leben dem Schmetterlinge, der sich gern auf alle bunten Blumen niederlässt; ein langes und liebendes Verweilen bei einem Gegenstande scheint bei ihm unmöglich zu sein. Aber dazu soll es durch den Unterricht erzogen werden.

Und doch ist es nicht so, wie man oft anzunehmen pflegt. Bei einem Gegenstande, für welchen die Erkenntnis des Kindes offen ist, kann es schon lange vor seiner Schulzeit mit Aufmerksamkeit verweilen, und es hört den kindlichen Auseinandersetzungen der Mutter oder des Vaters gespannt zu, fragt auch wohl, wenn ihm etwas nicht recht klar geworden ist. Für alle diese schönen Eigenschaften, welche die Schule ausbilden und pflegen sollte (denn bei keinem Kinde fehlen sie ganz), findet sie bald die geeignetsten Mittel, sie abzutöten. Woher rühren die Klagen über die geringe Aufmerksamkeit der Kinder? Gewiss ist die Ursache nicht in ihnen zu suchen. Durch den modernen Unterricht werden sie zur Unaufmerksamkeit und — zur Gedankenlosigkeit erzogen. Und wie selten sind die Schulen, in welchen sich zwischen den Schülern und ihrem Lehrer ein so trauliches Verhältnis herausgebildet hat, dass die Schüler von sich aus Fragen an den Lehrer stellen, wenn ihnen etwas unklar geblieben ist!

Ein ganz vorzügliches Mittel, diese ursprüngliche Aufmerksamkeits- und diesen traulichen Verkehr zwischen Schüler und Lehrer zu ersticken, besitzt der moderne Unterricht in den grammatischen Uebungen.

Es wird nicht schwer sein, diesen Satz zu beweisen. Oben schon ist auf die Tatsache hingewiesen worden, dass das kindliche Interesse ganz und gar an der Sache selbst haften und nicht an der Form, die losgelöst von der Sache erscheint. Und eine alte in allen Methodikbüchern anzutreffende Forderung heisst: die syntaktischen Regeln müssen an Sätzen entwickelt werden, welche für die Kinder einen wertvollen Inhalt haben. Ein für die Kinder wertvoller Inhalt ist aber ein solcher, der ihrer Erkenntnisstufe angepasst ist und für das Leben in seiner Art wirkungsvoll bleibt.

Der grammatische Unterricht wähle nun solche Beispiele aus und führe sie den Kindern vor, so muss er in ihrer Seele das *Gefühl der Langeweile* erzeugen und zwar einer Langeweile der tödlichsten Art. Denn kaum hat der erste Satz das kindliche Interesse in Anspruch genommen und kaum hat der Schüler angefangen, sich mit dem Inhalte des Satzes zu beschäftigen, so erscheint der zweite Satz, mit einem ganz anderen Inhalte auch einen ganz verschiedenen Vorstellungskreis weckend. Und so schreitet dieser Unterricht fort, indem er das kindliche Bedürfnis stets negiert. „Ehe sich eine Gedanken-Kombination gehörig bilden kann, ist sie schon wieder abgebrochen. Dieses jeden Augenblick vorgespiegelte Tun, das im nächsten wieder vereitelt wird, dieses gezwungene Abbrechen der Gedanken hat endlich ein *Nachlassen der Aufmerksamkeit* und ein *völliges Verzichten* auf das, was weiter geboten werden mag, zur Folge.“*)

*) Nahlowsky, das Gefühlsleben, S. 120.

Wenn man vielleicht damit kommen wollte, der Inhalt der Sätze sei ja den Kindern aus dem übrigen Unterrichte bekannt und könne sie darum nicht mehr in der Weise beschäftigen, so ist dies in dem vorliegenden Falle reine Spiegelfechtere; denn jeder Lehrer weiss, dass es anders ist.

Wenn sich die Sache nun so verhält (und man wird nicht viel dagegen einwenden können), so wäre damit der Beweis erbracht, dass die Grammatik in der Volksschule wie kein anderes Fach dazu angetan ist, den Schüler zu quälen und zu langweilen, und dass sie ihn absichtlich zur Gedankenlosigkeit erzieht. Es verhält sich hier mit den Flexionsübungen ganz gleich wie mit den syntaktischen Uebungen.

Fällt also, wie wir zu zeigen versuchten, durch den Grammatikunterricht in der Volksschule nichts ab für die Bildung des sogenannten Denkvermögens noch für die Bildung der Sprachfertigkeit, hat im Gegenteil dieser Unterricht nur schädliche Folgen, erzieht er zur Gedankenlosigkeit und damit zum Phrasentum, so liegt nichts näher als der Schluss, die viele, viele Zeit, welche man unnütz mit solchen Sprachübungen zubringt, künftighin in der Schule für Besseres zu verwenden.

Ganz aber wollen auch wir die Grammatik nicht aus der Schule ausschaffen. Wie viel davon in der Schule nötig ist, das zu bestimmen, soll die Aufgabe der nächsten Zeilen sein.

Schillers Wilhelm Tell

auf der Realschulstufe.

III.

Bei der Behandlung der übrigen Akte muss man nun freilich auf Kürzung bedacht sein. Aber wenn man auch nicht mehr lesen könnte, als diesen einen Akt, so haben die Schüler doch grossen Gewinn daraus gezogen; denn das ist ja nach Goethes Urteil kein erster Akt, sondern ein ganzes Stück.

Was wir noch aus den übrigen Akten gewonnen, will ich hier noch kurz skizzieren.

Die erste Szene des II. Aktes zwischen Attinghausen und Rudenz, sowie die zweite des III. Aktes zwischen Rudenz und Bertha und die zweite des IV. Aktes mit dem sterbenden Attinghausen wurden der Privatlektüre anheimgegeben. Wie sich die Schüler dieser Aufgabe unterzogen haben, wird am besten an der Hand einer Vertiefungsfrage kontrollirt; z. B. für die Szene zwischen Attinghausen und Rudenz: Mit welchen Gründen sucht Rudenz seine Anhänglichkeit an Oestreich zu rechtfertigen?

Auch an der Rütli-Szene wurden einige Kürzungen vorgenommen. Sie erhellen am besten aus den Ueberschriften, welche lauten: W. Fürst eröffnet die Versammlung, Wahl des Landammanns, Stauffachers Rede, Rösselmanns Vorschlag, das neue Landesgesetz. W. Fürst ist auch für Vertreibung der Vögte. Beratung über das „Wie“ und „Wann“. Der Schwur.

Der ethischen Beurteilung wurden Stauffacher und Rösselmann, Walter Fürst und Ital Reding, Melchtal und Meier unterworfen, und die Asso-

ziation verglich die Reden und Gesinnungen der einzelnen Personen unter sich und mit früher geäußerten; als ethische Maxime wurde abgeschöpft: „Herrenlos ist auch der Freiste nicht“, und als Aufsatzthema wurde gegeben: Der Gang der Verhandlungen auf dem Rütli.

Aus dem 3. Akte wurden nur die Familienszene und die Apfelschusszene in die Inhaltsskizze aufgenommen. Der ethischen Beurteilung und der Assoziation bot sich hier reiches Material. Tell als Haus- und Familienvater, sein unwiderstehlicher Hang zur verwegenen Jagd, seine Sorglosigkeit, indem er des Hutes nicht achtet, sein Gerechtigkeitsinn, indem er sich der gewaltsamen Befreiung durch die Landleute widersetzt, seine Bescheidenheit und seine Unbesonnenheit gegenüber dem Landvogt — sein Seelenkampf und seine Meisterschaft in der schweren Probe.

Ferner Hedwig im Vergleich zu Gertrud und das Verhalten der Häupter des Bundes im Verlauf der ganzen Scene: W. Fürst jammert, Stauffacher gibt alle Hoffnung auf, Melchtal knirscht ohnmächtig vor Wut, nur Rösselmann bewährt sich als ein mutiger Diener Gottes, der sich nicht fürchtet vor der Macht der Menschen.

Die V. Stufe endlich stellte die Aufsatzthematik: Tells Familie. Die Apfelschusszene. Gertrud und Hedwig, zwei Frauengestalten. Gessler, ein Tyrann. Der Alpenjäger.

Aus dem 4. Akte gelangte bloss die 3. Scene zur Behandlung: Tell in der hohlen Gasse und Gesslers Tod, und im Anschluss daran aus dem 5. Akte die einzige Scene zwischen Tell und Parricida. Die Vertiefung hatte den Gründen nachzugehen, womit Schiller Tells Tat zu motivieren sucht; das ethische Gefühl hatte sich darüber auszusprechen und die Assoziation diesen Tell mit jenem zu vergleichen, den Stauffacher (I, 3) von der Gefährlichkeit der Vögte nicht zu überzeugen vermochte. Sie musste ferner „der Ehrsucht blutige Schuld“ und „den herzzernagenden Neid“ zu „der gerechten Notwehr eines Vaters“ in scharfen Gegensatz stellen. Nicht minder musste auch durch sie der Unterschied hervorgehoben werden zwischen Gessler, dem Tyrannen aus Willkür, wie er uns im 3. Akte entgegentritt, und Gessler, dem seinem Kaiserhaus und der habsburgischen Politik treu ergebenen Diener, als welchen er sich im Gespräch mit seinem menschenfreundlicheren Stallmeister zeigt:

„Weitschicht'ge Dinge sind im Werden,
Das Kaiserhaus will wachsen. —
Das kleine Volk ist uns ein Stein im Wege,
So oder so — es muss sich unterwerfen.“

Die Aufsatzthematik für diesen Akt lauteten:

Tells Rettung auf dem Vierwaldstättersee. — Tells Monolog in der hohlen Gasse. — Gesslers Tod. — Tell und Parricida.

Endlich ist durch die 4 Akte auch das früher gewonnene sprachliche System erweitert worden. So ist zu unserer Metrik noch das Liedchen: „Mit dem Pfeil, dem Bogen [dreifüssiger Trochaeus, gekreuzte Reime] und das Lied der barmherzigen Brüder [vierfüßiger Jambus, Reimschema ab ab cc] hinzugekommen.

Auch lernten wir noch weitere Redefiguren kennen, so die Ellipse:

„Was, Tell, ihr wolltet — Nimmermehr! — Ihr zittert!“
und eine prächtige Gradation:

„Da, als ich den Bogenstrang anzog — als mir die Hand erzitterte — als du mit grausam teuflischer Lust mich zwangst, aufs Haupt des Kindes anzulegen, als ich ohnmächtig flehend rang vor dir, damals gelobt ich mir . . . u. s. w.“

Zu Deklamationsübungen wählten wir Stellen aus Stauffachers Rede, den Schwur — Tells Monolog und anderes mehr.

Bliedners Schiller-Lesebuch bietet zum Vorlesen: Die Sage von Toko (Rochholz), Die Auswanderung der Schweizer (Gebr. Grimm), Die Staublawinen (Tschudi), Die Schlacht von Morgarten (J. v. Müller) im Anschluss an die prophetischen Worte des sterbenden Attinghausen: „Die Fürsten seh' ich und die edlen Herrn in Harnischen herangezogen kommen“. Es enthält ferner das Freiligrath'sche Gedicht: „O lieb', so lang du lieben kannst“, das ähnliche Gefühle ausdrückt, wie sie Rudenz hatte, als er zu spät kam, um seinem Oheim seine Reue zu zeigen.

Ich wählte aus *Bliedners* Lesebuch einige passende Stellen aus dem auf Tell bezüglichen Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe und das führte zu einigen Mitteilungen über den Dioskurenbund dieser beiden Heroen deutscher Dichtung, wodurch auch das literarhistorische Wissen der Schüler etwas weitergeführt wurde.

Korrespondenz.

Von J. Schletti.

Die „Bündner Seminar-Blätter“ unterscheiden sich in mehrfacher Beziehung von den meisten andern Organen, welche im Dienste der pädagogischen Presse stehen. Sie erscheinen in gemüthlicher Zwanglosigkeit und halten sich weder an eine strenge Periodizität noch an eine genau normirte Seitenzahl.

Diese Publikationsweise hat zwei Vorteile, die sogleich in die Augen springen. Der Herr Redaktor befindet sich so besser dabei, wenn er nämlich etwas auf Bequemlichkeit hält, und der Leser wird angenehm überrascht, gerade so, wie wenn die Frau ihm beim Mittagessen eine gute Platte vorsetzt, die, weil durch keinen Küchenzettel vorgeschrieben, ihm unerwartet kommt und um so besser mundet. Dem Herrn Redaktor jedoch für seine Ueberraschung etwa mit einer besondern Zärtlichkeit zu danken, wie man es einer vorsorglichen Hälfte gegenüber tun könnte, fällt einem gleichwohl nicht ein, und er wird seinerseits gern darauf verzichten und sich mit der Versicherung begnügen, dass seine Bünd. Sem.-Bl. einem stets willkommen sind, wann sie auch erscheinen.

Sodann ist es der Umstand, dass sie eine bestimmte, ziel- und mittelbewusste pädagogische Schule vertreten, der ihnen ein unterscheidendes Merkmal verleiht oder vielmehr ein charakteristisches Gepräge aufdrückt

und für den Leser ungleich interessanter und instruktiver macht, als einen standpunktlosen Sprechsaal.

Aber die Ueberraschung, von der ich reden will.

Sie wurde mir geboten durch die Lektüre der „Tell-Behandlung“ von G. W. Als ich den vollständigen Titel der umfassenden Abhandlung und den Namen des Verfassers gelesen, war meine Neugierde gereizt. Der letztere ist den Lesern dieser Blätter als ein feuriger „Vollblut-Herbartianer“ bekannt. Zudem bewahrt das Thema schon des klassischen Stoffes wegen seine Anziehungskraft, trotz der vielen Behandlungen, die es schon erfahren haben mag.

Ich habe vor langer Zeit als Seminarist den Tell von einem Meister ersten Ranges im deutschen Sprachunterrichte behandeln hören und meine Freude daran gehabt. Deshalb war ich begierig, eine scharfe Herbart'sche Scheere an diesen nationalen Stoff anlegen zu sehen und zu schauen, was da für eine Tracht für die Realschulstufe herausgeschnitten würde. Aufmerksam folgte ich der Zeichnung und dem Schnitte durch die bekannte fünfstufige Gliederung hindurch und mein Respekt für den sel. Lehrmeister Ziller, bei dem der Zuschneider in die Schule gegangen, erfuhr während der Operation eine merkliche Steigerung.

Am fertigen Kleide aber hatte ich selbst Freude und war keinen Augenblick im Zweifel, dass die fremdsprachigen Jungen da drunten am Bodensee sich ganz wohl darin fühlen mussten. Man sieht auch leicht ein, dass dieser Schnitt unter Anbringung der nötigen Modifikationen gar verschiedenen Stoffen und Schülern von allen Altersstufen angepasst werden kann.

Ich gestehe es aufrichtig, diese klare, scharf gegliederte methodische Behandlung eines grossen Sprachstückes mit ihrem unverkennbaren Gepräge der Originalität, Selbständigkeit und Zielbewusstheit hatte für mich eine packende Gewalt.

Es würde aber viel zu weit führen, wollte ich, der umfassenden Arbeit folgend, die vielen Momente hervorheben, die mir an dieser Behandlungsweise ganz besonders gefielen.

Es war ja weniger meine Absicht, von dem zu reden, was mir an der Arbeit *gefiel*, als vielmehr von dem, was mir an derselben *auffiel* und mich überraschte.

Es betrifft dies hauptsächlich den ersten Teil. Der Verfasser entwickelt hier seine pädagogisch-methodische Anschauungsweise bezüglich des deutschen Sprachunterrichtes und stellt sie der noch vielfach herrschenden gegenüber.

Zwischen den Grundsätzen, die er vorführt, und denjenigen, die uns vor bald dreissig Jahren von unserm hochverehrten Herrn *Seminar-direktor Morf*, einem Pädagogen und Lehrer *par excellence*, gelehrt worden sind, herrscht im wesentlichen eine auffallende Uebereinstimmung, und *darin* bestand die Ueberraschung.

In wiefern aber diese beiden Pädagogen hinsichtlich dieses wichtigsten aller Unterrichtsfächer in ihren Lehrprinzipien übereinstimmen, davon werde ich in einer nächsten Zuschrift einen kurzen Nachweis bringen.

Eine neue und eine alte Methodik des Gesangunterrichts.

1. **Otto Wiesner**, *Neue Methodik des Gesangunterrichts für Volksschulen*. Mit einem Anhang von Liedern. Zürich, Orell Füssi & Co., 1884.
2. **J. V. Abderhalden**, Lehrer im Bundt bei Wattwil, *Kurze und fassliche Darstellung meiner praktischen Methode, die Alltagsschüler vom Blatt weg singen zu lehren*. St. Gallen und Bern, Huber & Co., 1852.

Es ist eine instruktive und interessante Art des Studiums neuer Werke, wenn man sie neben fachverwandte ältere Schriften hält. Die Vergleichung schärft den Blick, das Uebereinstimmende verstärkt sich, der Kontrast erhellt das Entgegengesetzte. Zugleich aber gewinnt man ein sicheres Urteil über die Neuheit der Gedanken.

Der Name *Abderhaldens* ist vielleicht nur noch den ältesten Lehrern seiner Heimat bekannt, sein Büchlein vergessen. Aber um die Mitte dieses Jahrhunderts war er einer der angesehensten Lehrer des Toggenburgs und seine Schule durch ihre Leistungen im Gesange geradezu berühmt. Die dem Büchlein vorangedruckte „*Relation über eine abgehaltene Gesangprobe*“ konstatirt die glänzenden Erfolge seines Verfahrens:

„Es war wirklich zum Erstaunen, mit welcher Sicherheit und Fertigkeit die Kinder die ihnen von den Zuhörern beliebig aufgegebenen noch unbekanntem Lieder nach einer kurzen Durchsicht *selbständig* vom Blatte sangen. Die gesungenen Lieder waren verhältnismässig nicht leicht, indem darin auch chromatische Uebergänge vorkamen und die rythmische Gestaltung derselben viel Abwechslung zeigte. Die grösseren Schüler gaben bei jedem aufgegebenen Liede zuerst Rechenschaft über den rythmischen Wert der Noten und die Taktfüllung, sowie in melodischer Beziehung über die darin vorkommenden Intervalle; ferner wurden die Noten (nach rythmischen und melodischen Rücksichten) gesungen, und endlich der untergelegte Text auch mit Beachtung der dynamischen Zeichen in jeder Beziehung richtig und fertig vorgetragen. Ich will zwar nicht sagen, dass ein eigentlicher *Kunstgesang* produziert worden; aber Kinder dürften es kaum besser machen.

Der wahre, grosse Wert, der von Herrn Abderhalden angewandten Gesangbildungsmethode, sowie der *tatsächlichen* Leistungen seiner Schüler besteht, wie oben schon angedeutet, darin, dass der Lernende eben *selbständig* zu singen befähigt wird und er sodann jedes ihm neu vorkommende Lied *ohne fremde Hülfe* singen kann. Was will man mehr wünschen!?“

Dieses Zeugnis des damaligen Reallehrers *Heusser* in Wattwil wird bekräftigt von *T. Zollikofer*, Vikar in Wattwil, *J. Rietmann*, Pfarrer in Lichtensteig, *J. Scherrer*, Pfarrer in Wattwil, *E. Riemensberger*, Pfarrer in St. Peterzell. — Wir haben es unverkürzt zum Abdrucke gebracht, einestheils um vergessene Verdienste wieder ans Tageslicht zu ziehen, andererseits um einen Ausgangspunkt für unsere Betrachtung zu gewinnen.

Ein *Ziel* ist gesteckt, sein Wert anerkannt, seine Erreichbarkeit verbürgt. Aber der Erfolg, macht man geltend, bietet kein zuverlässiges Kriterium der Methode.

(Fortsetzung folgt.)