

31764.

**G e s c h i c h t e**  
des  
**deutschen Sprachstudiums**  
und insbesondere  
**seiner Unterrichtsmethodik**  
seit der Reformation.

---

Ein Vortrag,

gehalten in der pädagogischen Gesellschaft zu Dorpat

von

**Lh. Thrämer,**

Hofrath, Oberlehrer am Gymnasium zu Dorpat, der gelehrten estnischen Gesellschaft daselbst, sowie der ehrländ. literär. Gesellschaft zu Reval und der kurländ. Gesellschaft für Literatur und Kunst zu Mitau Mitglied.

---

Reval, bei Franz Kluge.  
Leipzig, bei Rud. Hartmann.

**1848.**

12. 9. 62

Druck von H. Raafmann in Dorpat.

Bekanntlich theilt man die Völker nach einem gewissen Gesichtspunkte in solche ein, die eine Geschichte aufzuweisen haben, und in solche, die derselben entbehren, jene die Träger der Bildung, diese (die geschichtslosen) sogenannte Nagenvölker, die, weil sie nichts Bleibendes gewirkt, auch selbst nicht zu bleiben verdienen. In ähnlicher Weise kann man auch den Werth, die Größe einer Wissenschaft oder Kunst darnach bestimmen, ob sie eine Geschichte aufzuweisen hat und von welchem Umfange. Durch eine je mannigfaltigere Bewegung von geistigen Gegensätzen sich der Gegenstand hindurch bewegt hat, für desto bedeutender, anziehender ist er zu erachten, und ich glaube daher, indem ich Ihnen, m. H., heute die reiche, nur zu wenig bekannte Geschichte eines Gegenstandes verführe, mit deren Studium ich mich längere Zeit beschäftigt habe, ich glaube damit eine nicht unpassende Wahl getroffen zu haben. Ich meine aber die Geschichte des deutschen Sprachstudiums und insbesondere seiner Unterrichtsmethodik.

Ich bezeichnete die Geschichte dieses Gegenstandes als eine zu wenig bekannte. Wir finden zwar in den Einleitungen zu manchen deutschen Sprachlehren etwas, was wie der Art aussieht, aber bei genauerer Betrachtung ergibt es sich, daß es eigentlich nur eine Geschichte der deutschen Sprache selbst und noch dazu gewöhnlich eine ziemlich mangelhafte ist; was die Bemühungen um das deutsche Sprachstudium, was die verschiedenen geistigen Gegensätze anlangt, durch die sich diese Bemühungen hindurchbewegt, hindurchgerungen, davon findet man kaum die leiseste Andeutung, sondern nur eine trockene, wirre Aufzählung von Büchertiteln und Jahreszahlen nebst hergebrachten Büchlingen gegen einzelne Namen, welche Aufzählung so wenig den Namen einer Geschichte des deutschen Sprachstudiums ver-

dient, als eine bloße Aufzählung von Personen, Schlachten und Jahreszahlen den Namen einer Weltgeschichte. Wenn ich nun ein anderes, ein geistigeres Bild der großartigen Entwicklung des deutschen Sprachstudiums zu geben versuche, so bemerke ich zuvor, daß ich dieses Bild hier nur in flüchtigen Umrissen zu geben willens bin, eine weitere Ausführung bleibe einer anderen Zeit und Gelegenheit vorbehalten.

Das erste, was sich unserem Blicke bei einer flüchtigen Musterung der verschiedenen Gegensätze darstellt, durch welche sich das Studium der deutschen Sprache hindurchbewegt hat, ist, daß die Vertreter der verschiedenen Ansichten sich in zwei große Gruppen scheiden, wir wollen die eine die der Praktiker, die andere die der Theoretiker nennen. Es ist ein alter bekannter Gegensatz, der zwischen Praktik und Theoretik, dennoch scheint es mir für die spätere Anknüpfung nothwendig, denselben vorab zu charakterisiren, wie ich ihn auffasse oder vielmehr, wie der Gegensatz sich auf dem Gebiete des deutschen Sprachstudiums kund gibt.

Das Wesen, die Spitze der Praktik ist, daß das Studium gelegentlich getrieben, die Kenntniß zufällig erlangt, gelegentlich angewandt werde, während die Theoretik auf einen durch innere Nothwendigkeit, durch System bedingten Gang der Forschung und insbesondere der Erlernung dringt. Praxis und Theorie, im Allgemeinen genommen, sind nicht innerlich unvereinbare Gegensätze, man hat ja mit Recht gesagt, die Praxis müsse rationell sein, die Theorie praktisch werden. Alle Kenntniß kommt dem Menschen anfangs gelegentlich, zufällig zu, aber bei einem vernünftigen Wesen, dergleichen wir die Ehre haben zu sein, ordnet sich das Vereinzelte bald, es ordnet sich fast möchte ich sagen unwillkürlich zu einem Systeme zusammen; dieses System läßt nun fortwährend Raum für eine spätere Erweiterung durch gelegentliche, zufällige Erfahrungen, wenn wir uns auch ebensosehr der Erweiterungen freuen müssen, die aus dem vorhandenen Systeme auf theoretischem Wege durch Schlüsse, auf Konsequenz, auf Analogie gebaut, gewonnen werden. So strebt die vernünftige Praxis zur Theorie, und der

wahren Theorie Anfang und Ende ist Praxis; der rechte Praktiker ist ein autodidaktischer Theoretiker, der wahre Theoretiker achtet auf die Erfahrungen Anderer — sie kommen auf einen Weg zusammen, nur von verschiedenen Seiten, von verschiedenen Ausgangspunkten her.

Von beiden aber sind wohl zu unterscheiden die ins Neueste, in die Verkehrtheit gerathenen, fälschlich sogenannten oder sich so nennenden Praktiker sowie Theoretiker. Jene huldigen einer mechanischen Praxis, scheuen die Entwicklung der Praxis zur Theorie und sind mehr oder weniger geschworene Feinde aller Neuerungen, auch im guten Sinne des Wortes. Diese ergeben sich einer müßigen Schwindeltheorie, die nicht aus der Praxis hervorgegangen ist, dieselbe auch nicht zum Zwecke hat, sie handhieren mit beständigen Neuerungen ohne feste Grundlage der Erfahrung.

Wenden wir nun die Begriffe von Theoretik und Praktik auf die Geschichte des deutschen Sprachstudiums an, so stoßen wir auf die merkwürdige Erfahrung, daß die geistige Bewegung der Gegensätze immer die Richtung aus der Praxis in die Theorie hinüber und aus dieser wieder zurück in die Praxis genommen hat. Mit der Praktik machte es natürlich den Anfang, aus dieser entwickelte sich eine theoretische Weise des Studiums und des Lehrens, aus dieser wiederum eine praktische Weise, daraus wieder eine theoretische und so fort. Immer aber hatte der menschliche Geist (und das ist das Anziehende bei der Betrachtung), immer hatte der menschliche Geist unter dem Einflusse der Zeitumstände bisher Gelegenheit und Erfindungsreichtum genug, eine neue Weise zu finden, so daß beim Zurückkehren zur Praxis oder Theorie man sich nicht etwa zu dem Alten, Verlassenen zurückwandte, sondern eine neue Praktik, eine neue Theoretik suchte. So haben sich nach einander vier praktische und fünf theoretische Ansichten des Studiums und Lehrens der deutschen Sprache entwickelt, und es ist deren keine ganz gewichen, sie stehn noch in unserer Zeit neben einander, finden jede

ihre Vertreter und Anhänger, ungerechnet die noch größere Zahl der Vermittler, der Mischlinge und Spielarten.

So einen Reichthum hat die Geschichte keines anderen Sprachstudiums aufzuweisen; allein eben das ist auch der Grund, warum auf dem Gebiete des deutschen Sprachstudiums und seiner Unterrichtsmethodik die Verwirrung, das Durcheinanderreden viel größer ist. Diese Lage der Dinge macht es gleicherweise nothwendig, die Gegensätze um so schärfer zu sondern, um so schärfer darauf zu dringen, daß Niemand in diesen Angelegenheiten mitspreche, dem es an der geschichtlichen Kenntniß der Gegensätze und ihrer Entwicklung mangelt. Jener Reichthum an Meinungen zum Theil entgegengesetzter Art ist es aber auch, welcher Andere, die davon einige Kenntniß genommen, von dem Studium der in Rede stehenden Geschichte sich fern halten läßt, welcher sie demselben abgeneigt, mindestens sie dafür gleichgiltig macht — diese Geschichte erscheint ihnen wie alle Geschichte nur als ein Spiegel der mannigfachen Verirrungen, Thorheiten und Streifsüchteleien, in denen das Menschengeschlecht von jeher umgetrieben worden ist und sich auch immer umtreiben wird, und sie fragen mit Pilatus zweifelnd und verzweifelnd: Was ist Wahrheit? Trostlose Ansicht, aber trostlos um ihrer Oberflächlichkeit willen! Allerdings ist irren menschlich, aber lehrt nicht die Geschichte zugleich, daß es durch Nacht ja eben zum Licht, durch Irrthum zur Wahrheit geht, daß jeder Irrthum d. h. jede Einseitigkeit, jedes Aeußerste eine Gegenbewegung hervorruft, und daß, wenn diese anfangs allerdings ebenso einseitig, ebenso extrem ist, der suchende menschliche Geist beim Herüber- und Hinüberneigen von einem Aeußersten zum anderen doch auch annäherungsweise die rechte Mitte, die Vermittelung der Gegensätze findet! So sind also alle Irrthümer in ihrem Grunde gewissermaßen nur Ergänzungen zur Wahrheit, und aller Widerstreit subjektiver Meinungen ist nur ein Hinanringen zur einigen objektiven Wahrheit. Diesen Entwicklungsgang des Menschengeschlechtes zeichnet die Geschichte der Philosophie, der Wissenschaft, die Welt, die Kirchengeschichte nur nach, und

auch die Geschichte des deutschen Sprachstudiums liefert ihren Beitrag. Von diesem Gesichtspunkte aus sind die von mir im Folgenden aufzuzählenden verschiedenen Meinungen und Ansichten der deutschen Sprachgelehrten und Sprachlehrer aufzufassen. Es hat eine jede, wie ich nachweisen werde, eine gewisse Berechtigung, darum ist sie auch neben der jüngeren, später hinzutretenden stehn geblieben, eine jede liefert ihr Theil Ergänzung zu der einen vollen Wahrheit, die alle suchen; eine jede ist zu verwerfen nur um ihrer Einseitigkeit willen. Man muß sich in jede Meinung lebendig hineinversetzen, um den ganzen Umfang ihrer Absicht und ihrer Stärke zu erkennen, man muß aber auch Freiheit des Geistes und Unbefangtheit des Urtheiles genug behalten, um in gleicher Hingebung das Wahre einer anderen Ansicht herauszufinden und mit dem Wahren der übrigen Ansichten in Einklang bringen zu können.

\* \* \*

Die meisten Darsteller der Geschichte des deutschen Sprachstudiums gehn bis auf die ältesten, zum Theil mythischen Zeiten zurück, Umlas Bemühungen die Sprache für Wiedergabe des Fremden gelenk zu machen, Karls des Großen sie ächt zu erhalten und ihre Erscheinungen übersichtlich darzustellen, diese Bemühungen bilden gewöhnlich den Anfangspunkt. So weit nun wollen wir nicht zurückgehen, sondern nur bis zu dem Zeitpunkte, wo sich die Einheit unserer gegenwärtigen deutschen Schriftsprache gebildet hat. Somit ist natürlich die Reformationszeit der Anfangspunkt, von dem unsere geschichtliche Darstellung ausgeht, Luther die erste bedeutende Persönlichkeit, nach deren Leistungen und Ansichten wir zu fragen haben.

Die Meinung ist veraltet, als ob Luther (durch Veredelung einer Volksmundart) das Neuhochdeutsche gemacht habe — keine Sprache wird gemacht; er hat dasselbe vielmehr im Wesentlichen als die Sprache der Städte, insbesondere der gebildeten Stände in Mitteldeutschland (namentlich im fränkischen Kreise und in Obersachsen schon vor-

gefunden\*). Nichtsdestoweniger sind Luthers Verdienste um das Neuhochdeutsche so groß, daß alle Zeit sie anerkennen wird und selbst ein katholischer König ihm um dieser Verdienste willen die Aufnahme in seine Walhalla nicht verweigert hat. Durch Luther und die sächsischen Reformatoren erhielt das Neuhochdeutsche eine schärfere, folgerechtere Ausprägung, seine Bibelübersetzung wurde eine bestimmte Regel für den guten Ausdruck durch die gute Anwendung der Sprache, durch die Kraft und den Adel derselben. Wie hat nun Luther seine Studien gemacht, wie ist er zu dieser Sprachbeherrschung gekommen, was schlägt er seinen Zeitgenossen für einen Weg vor, um zu einem gleichen Ziele zu gelangen? Erstlich, was ihn selbst anbelangt, da ist nun wohl bekannt, wie er es, namentlich bei seiner Bibelübersetzung angefangen, wie er die lebendige Sprache dem Munde des Volkes in den Städten abgelauscht, wie er in die Werkstätten, in die Wohnstuben gegangen, um die Ausdrücke, an denen es ihm fehlte, zu gewinnen, zu erforschen. Danach ertheilt er nun auch den Rath, wie es Andere machen sollen, um zur rechten Handhabung der deutschen Sprache zu gelangen, wie Andere ihre deutschen Sprachstudien betreiben müssen. „Es lernt ein jedermann, sagt er, deutsch gar viel besser aus der mündlichen Rede im Hause und auf dem Markte, denn aus Büchern.“ Wir finden hier mithin den Gebrauch des Hochdeutschen im Hause, auf dem Markte (d. h. im bürgerlichen Verkehr) und in den Büchern unterschieden, eine Unterscheidung, wie sie bei den neueren Streitfragen über Methode des deutschen Sprachunterrichtes zu machen von großer Wichtigkeit ist. Auf diesen Unterschied muß man achten, und man wird finden, daß Luther zu seiner Zeit gar keinen anderen Rath geben konnte. Es handelte sich damals beim Sprachstudium zunächst um Gewinnung des richtigen Hochdeutschen für den schriftstellerischen Gebrauch; dieser schriftstellerische Gebrauch des Hochdeutschen hatte aber erst um jene Zeit begonnen, oder genauer gesagt, um diese Zeit

\*) Man vgl. die Darstellung in Göttingers: Die deutsche Sprache Th. 1, S. 125 f. u. desselben: Die deutsche Literatur Th. 1, S. 208.

herum von Nürnberg, dem damaligen Hauptstige deutscher Kunst und Wissenschaft sich auszubreiten angefangen. Woher sollte jener schriftstellerische Gebrauch also damals anders gelernt werden, als aus den Kreisen, in welchen das Hochdeutsche schon wirklich gebraucht wurde, aus dem Hause und auf dem Markte? Dasselbst konnten aber die Sprachstudien nur gelegentlich angestellt werden, es konnte von keinem theoretischen Gange die Rede sein, es war mithin die von Luther empfohlene Methode des deutschen Sprachstudiums eine praktische. Nicht als ob Luther ein so einseitiger Freund des Praktischen gewesen wäre, wie man heut zu Tage manchen findet, denn er empfiehlt *Grammaticam*, d. i. ein theoretisches Sprachstudium bei anderen Gelegenheiten, z. B. in Bezug aufs Lateinische angelegentlich; allein ein grammatisches Studium einer Sprache ist nicht wohl möglich, ehe dieselbe sich für die Betrachtung in der Literatur festgestellt hat, eine neuhochdeutsche Literatur fing aber, wie gesagt, um diese Zeit erst an sich zu bilden. Darum konnte Luther zu seiner Zeit keinen anderen Rath geben, als welchen er gab, und damit aufs genaueste zusammen hängt sein Rath rücksichtlich des Sprachunterrichtes auf Schulen (in seinem Unterricht der Visitatoren v. J. 1538 Walch X., S. 1969 ff.): „Die Schulmeister sollen Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein Lateinisch lehren, nicht Deutsch“ u. s. w. Dieses ist die älteste Ansicht über die Art, wie die deutsche Sprache zu erlernen sei und über das, was die Schule dazu thun könne; sie hatte zur Zeit ihrer Jugend eine Berechtigung, eine Nothwendigkeit des Daseins in den damaligen Zeitumständen, und sie hat zugleich eine bleibende Wahrheit in sich, nämlich die, daß der Grund der Kenntniß und des lebendigen Gebrauches der Muttersprache müsse gelegt werden oder vielmehr ohne Muß immer natürlicher Weise gelegt werde durch das praktische Erlernen derselben von der Umgebung.

Allein bald und namentlich mit der Entwicklung der neuhochdeutschen Literatur ergab es sich, daß der Rath Luthers zur Erlernung der Muttersprache nicht ausreichte. Es ergaben sich nämlich bald genug innerhalb der Grenzen

des Haus- und Umgangsdeutschen Schwankungen, erzeugt durch das theilweisige Eindringen der Mundarten in die allgemeine Sprache der Gebildeten. Was aber noch bedeutender, es ergab sich bald genug, daß das zu Hause erlernte Deutsche nicht ausreichte für die Umgangssprache, das im bürgerlichen und geselligen Verkehre erlernte Deutsche noch weniger ausreichte für den schriftstellerischen Gebrauch. Denn, so sonderbar es für den Anfang manchem erscheinen mag, Hausdeutsch, Gesellschaftsdeutsch u. Schriftdeutsch unterscheiden sich, zwar nicht als verschiedene Sprachen oder Mundarten, sie unterscheiden sich bei vielem Gemeinsamem doch durch den verschiedenen Gedankenkreis und mithin verschiedenen Wortschatz, und nicht minder durch eine verschiedene Art von Wort- und namentlich Satzfügung. Die Gegenstände, von denen man im häuslichen Verkehre mit einander zu sprechen pflegt, gehören vorzugsweise der sinnlichen Sphäre an; der Satzbau ist natürlicher Weise höchst einfach, es werden kurze Sätze gebraucht, meist fragender, imperativischer Art, oder elliptischer wie die Antworten auf jene. Hat Jemand nicht mehr von seiner Muttersprache gelernt, als im häuslichen Gebrauche vorkommt, so wird er sich im gesellschaftlichen Verkehre nur mangelhaft und unbeholfen ausdrücken, denn hier bringt der erweiterte Lebenskreis auch einen erweiterten Gesichtskreis mit sich, er bringt mehr und geistigere Dinge zur Sprache, der Satzbau kommt zum Theil unter das Gesetz der Eufonie und wird zum Theil künstlicher, verwickelter, wenn er auch noch immer das Gepräge der mündlichen Rede, des Gespräches an sich trägt. Aber auch diese erweiterte Kenntniß und gewandtere Anwendung der hochdeutschen Muttersprache reicht noch nicht für den Gebrauch derselben als Schriftsprache, als Sprache der Kunstrede hin. Nicht allein, daß hier vorzugsweise von geistigen Gegenständen die Rede ist, sondern der vielfacher zusammenge setzte und verwickelte Gedanke erfordert auch eine größere Sicherheit im eigentlichen Periodenbau, erfordert alle Rücksicht auf die Forderung der Deutlichkeit und der Wirksamkeit der schriftlichen oder mündlichen Rede. Es ergab sich also bei weiterer Entwicklung der neuhochdeutschen Literatur,

daß auf dem von Luther vorgezeichneten Wege zu solcher Sprachbeherrschung nur die Wenigsten und am wenigsten die Minderbegabten kamen. Daher stellten bald die Angehörigen selbst an die Schule die immer dringendere Forderung, es möge diese den Kindern zu einem richtigeren, sichereren Gebrauche der edlen Muttersprache verhelfen. Wie ward nun diesem billigen Anspruche genügt? Wir hatten oben erwähnt, daß aus jeder praktischen Lehrweise sich im Gegensatze dazu eine theoretische entwickelt habe. Ward nun von der Schule etwa auf theoretischem Wege genügt? Nein. Aus der ersten praktischen Methode, wonach das Deutsche aus dem Umgange zu erlernen sei, konnte keine Theorie hervorgehn. Denn wer sollten die Bildner der Theorie sein? etwa die, denen nach jener Lehrweise das Lehren der Muttersprache zukam, Vater und Mutter, die Hausfreunde und wer sonst mit den Eltern verkehrte? Man sieht ein, daß sich hier fürs erste noch keine Theorie und mithin kein theoretischer Gegensatz zur Praxis bilden konnte. Die zweite und nächstfolgende Weise des Studiums und Lehrens der deutschen Sprache war auch wiederum eine aus dem praktischen Gebiete. Wie und woher sollte man denn das Deutsche lernen? Man denke an den damaligen Zustand der Schulen. Was war der Inbegriff, was der Hebel aller Bildung? Die Erlernung der lateinischen Sprache. An und neben dieser, an und neben dem Treiben der fremden Sprachen sollte man sich bewußt werden der eigenen Muttersprache, sich ihrer bewußt, ihrer mächtig werden auch hinsichtlich ihrer Ausdrücke zur Bezeichnung geistiger Gegenstände und Verhältnisse, ihrer Fähigkeit, verwickeltere Gedankenverhältnisse darzustellen. Uebersetzen und Nachahmen der alten Klassiker sollte die Bildungsschule für den angehenden deutschen Redner und Schriftsteller, insbesondere Cicero sein Wegweiser, Latium seine Geburtsstätte sein. Die diesen Weg vorschlugen, hatten insoweit recht, als, um zum vollen Verständnisse der Muttersprache zu gelangen, allerdings die Kenntniß wenigstens einer fremden Sprache daneben erforderlich ist. Aber es ergab sich nur zu bald, daß die

Erlernung der deutschen Sprache, in solcher Abhängigkeit von einem fremden Sprachstudium, wesentliche Lücken in der Erkenntniß lasse, immer nur eine stiefmütterliche Behandlung finde, ja daß das beständige Uebersetzen, statt im Gebrauche der Muttersprache zu üben, ein stockendes, stotterndes Deutscheden und Barbarismen aller Art bei den Schülern hervorrufe. Die Hauptursache jenes lückenhaften Unterrichtes fand man mit Recht in dem bloß Gelegenlichen der Unterweisung im Deutschen, wobei von systematisch sicherem Fortschritte, von der bei allem Unterrichte so wesentlich nöthigen Repetition, von Einsicht in die organische Gesamtentwicklung des deutschen Sprachgeistes unmöglich die Rede sein konnte.

So ward man denn über diese zweite, praktische Weise des Studiums und Lehrens der deutschen Sprache hinaus natürlicher Weise zu einem Neuen und diesmal zu einer Art von Theorie geführt; man fing an, die Bemerkungen über die Erscheinungen der deutschen Sprache, die man dem Schüler neben dem Uebersetzen der fremden Schriftsteller bisher gelegentlich gegeben hatte, in besonderen Lehrstunden und Lehrbüchern geordnet mitzutheilen. Da man aber nur noch erst lateinische Grammatiken hatte, so lag es am nächsten, daß man diese zum Muster nahm. In der Grammatik einer fremden Sprache ist aber natürlich die Formenlehre das erste und auch überwiegende. So entstanden deutsche Sprachlehren und Lehrgänge nach dem Zuschnitte des Unterrichtes in fremden todten Sprachen, es entstanden die fabelhaften deutschen Grammatiken mit 106 Formenlehre und 100 Satzlehre\*), in der ganzen Reihe von Gottsched bis Heinſius und Heyſe seligen Andenkens, es entstanden die Quälereien der Kinder mit Paradigmen deutscher Deklinationen und Konjugationen, die noch dazu der deutschen Sprache Gewalt anthaten, insofern sie dieselbe in den hergebrachten Schematismus der lateinischen Grammatik zwingen wollten\*\*), mit

\*) Dies ist z. B. noch das Verhältniß in dem Heyſeschen Leitfaden.

\*\*) Man vergl. den in früheren Ausgaben der verschiedenen Pöyschen Sprachlehren beliebten infinitivus futuri „haben werden, wer-

den auswendigzulernenden poetisch verzierten Reihen der Präpositionen, Adjectiva und Verba, die den Akkusativ, Dativ oder Genitiv regieren, und was dergleichen mehr ist, geeignet, den deutschen Sprachunterricht den Kindern mehr als eine Last, denn eine Lust erscheinen zu lassen. — Die erste praktische Methode hat die Alleinherrschaft von Luthers Zeiten bis etwa gegen den 30jährigen Krieg hin gehabt; die Forderung nach größerer Berücksichtigung des Deutschlernens in den Schulen sammt der daraus hervorgehenden zweiten praktischen Methode rechnet sich von der Zeit und dem Einflusse der ersten schlesischen Schule her; daneben trat die erste theoretische Weise des deutschen Sprachunterrichtes, die deutsch gleich den fremden todten Sprachen wollte getrieben wissen\*), mit Gottsched, ihrem ersten bedeutenderen Vertreter. — So gut gemeint nun die Versuche gewesen waren, das deutsche Sprachstudium zu ordnen, zur Selbständigkeit zu erheben, so ergab sich doch mit der Zeit, daß es in dieser Weise den gepriesenen Erfolg nicht hatte, und namentlich wiesen die Stockphilologen, die von ihren lateinischen Unterrichtsstunden nur mit dem größten Widerstreben etwas zu besonderen deutschen Unterrichtsstunden hergegeben, die diesen Unterrichtszweig nur solchen Lehrern überwiesen hatten, die zu sonst nichts zu brauchen waren, namentlich wiesen die Stockphilologen\*\*) mit einer verzeihlichen Schadenfreude auf diese Nutzlosigkeit eines besonderen deutschen Sprachstudiums hin. Gleicherweise konnten die damaligen Häupter der deutschen schönen Literatur aus Gottscheds Zeiten nicht wie Schriftsteller unserer Zeit das

den werden,“ sowie conjunctivus imperfecti „ich hätte oder (!) würde haben“ u. s. w., wie sich das alles gerade so schon ein Jahrhundert früher bei Gottsched findet.

\*) Ich möchte diese Methode die etymologische oder Paradigmenmethode nennen, weil nach ihr die Wort- oder Formenlehre (die sogen. Etymologie), das Auführen von Paradigmen und Wörterverzeichnissen das Wesentliche der Sprachlehre bildete.

\*\*) Ich meine darunter nicht diejenigen, welche überhaupt die altklassischen Studien nach ihrer sprachlichen und realen Seite gemäß deren hoher Bedeutsamkeit würdigten und priesen, sondern die alles Heil, alle Bildung und Wissenschaft nur allein dort suchten und nichts anderes daneben wahrhaft gelten ließen; man denke nur an die Jesuiten, die die Verehrung des Cicero in ihren Schulen mit als ein wesentliches Stück der nothwendigen Glaubensobediens darstellten.

Zeugniß ablegen, daß sie irgend einen Theil des Lobes, den ihr Styl oder ihre Poesie bei den Zeitgenossen erhielt, dem Studium jener sogen. Sprachlehre zu verdanken hätten, ja die Männer der Sturm- und Drangperiode setzten sich über alles, was wie Regelwerk ausah, geflissentlich hinweg.

Es hatte aber mittlerweile die Muttersprache im Gebrauche für Wissenschaft und überhaupt Schrift den Sieg über Latein und Französisch davongetragen, es war namentlich das, was man einen guten, einen schönen Styl nennt, zu entschiedenem Ansehn gekommen, alle Welt wollte Schönegeist sein, schön reden und schreiben; da aber die damaligen Schriftsteller versicherten, sie hätten der Theorie nichts, am wenigsten dem theoretischen Studium dessen, was man damals nach dem Vorbilde der lateinischen Grammatiken deutsche Sprachlehre nannte, etwas von ihrer Kunst zu verdanken, so wandte sich natürlich die ganze nach Klafferruhm süchtige Welt einer praktischen Lehrweise zu, der Styl, die Sprache (hieß es) solle unmittelbar geübt werden, es bildete sich die korrektionele Methode, die alles Heil in den deutschen Sprech- und Stylübungen und der dabei vom Lehrer geübten Korrektur sah und suchte. So sehr hatten sich die Ansichten geändert. Zur Zeit der einseitigen Herrschaft des Lateins war nichts mehr verpönt gewesen, als der Versuch einen deutschen Aufsatz anzufertigen oder anfertigen zu lassen, und siehe, nunmehr sollte alles Studium und Lehren der deutschen Sprache sich allein auf die Styl- sammt Sprechübungen beschränken, alle Regeln, Bemerkungen u. s. w. sollten nur gelegentlich bei Gelegenheit der Korrektur gegeben werden. Diese Ansicht machte sich besonders seit etwa 1780 als Nachwirkung der Sturm- und Drangperiode geltend\*) und

\*) Verwandt waren die Bestrebungen der Philanthropisten und der Pestalozzianer, nur daß beide vorwiegend Gewicht auf die Uelung der mündlichen Rede und die Wiedergabe des sinnlich Angeschauten durch das rechte Wort legten und ebendiese Uebung mehr in Rücksicht auf natürliche und logische Fertigkeit als auf sprachkünstlerische Nichtigkeit betrieben, dieselbe mehr unter den Gesichtspunkt der Humanität, zu der alle Menschen zu erziehen seien, als unter den der klassischen Korrektheit stellten.

ist dieselbe, die auch in dem Schulstatut des Dorpater Lehrbezirktes vom J. 1820, freilich ziemlich verspätet ausgesprochen wird\*). Auch sie hat ihr Wahres. Denn allerdings muß der deutsche Unterricht eine Frucht tragen, die in Rede und Schrift zum Vorschein kommt, Herrschaft über das Wort, das muß das Ziel sein, zu welchem er führt, und zwar nicht bloß das geschriebene Wort, auch das mündliche Wort. Allein der Erfolg lehrte auch in Betreff dieser Methode, daß sie einseitig sei und mithin das Ziel nicht erreichen lasse. Da von den einzelnen Regeln der Sprache und des Styles nur immer gelegentlich die Rede war, so wie ein begangener Fehler dazu Veranlassung gab, so fügte sich das Einzelne nicht im Geiste des Lernenden zu einem Ganzen, das von einfachen Grundlagen und Grundanschauungen getragen wurde, es wurde mithin keine Sicherheit in der Anwendung erreicht. Die gelegentliche Belehrung bestand in teständigen Erkursen, auf die höchstens derjenige genauer achtete, dessen Fehler die Veranlassung gegeben hatte. Wie hätten auch die Übrigen das Wesen eines verwickelteren Fehlers gut auffassen können, da es ihnen an dem dazu nöthigen, ihren eigenen Augen vorliegenden Texte fehlte! Die ungeheure Mühe, die sich einzelne Lehrer mit den schriftlichen Korrekturen und deren mündlicher Auseinandersetzung gaben, war daher eine verlorene Mühe, dadurch ward, die Ablegung einzelner grober Fehler (die sogen. niedere Korrektheit) abgerechnet, nicht leicht Jemandes Art zu schreiben und zu sprechen wesentlich ge-

\*) Ein besonderer Vortrag der Grammatik (lautet es hier S. 35 f.) kann nicht stattfinden. Die Grammatik wird nur so gebraucht, daß wenn irgend Anlaß zu grammatischen Bemerkungen gegeben ist, der Schöter immer auf die Grammatik hingewiesen und im Selbstgebrauche derselben geübt werde. Namentlich bei Rückgabe der wöchentlichen schriftlichen Aufsätze und deren Beurtheilung in der Schule wird der Lehrer Gelegenheit haben, die Regeln der Sprache und des guten Styles zu entwickeln. Das Dorpater Gymnasium war es vor allen unter den Lehranstalten der russischen Disceprovinzen, das seit dem Jahre 1837 auf das Unzweckmäßige einer solchen bloß gelegentlichen Unterweisung hinwies und auf die Einföhrung eines strengsystematischen Unterrichtes in der Grammatik der Muttersprache drang, wie derselbe nunmehr auch auf allen Schulen dieser Provinzen eingeföhrt worden ist.

bessert, viel weniger lernte man die Sprache als ein Schwert des Geistes, als einen künstlerischen Stoff handhaben.

Es verwandelte sich daher die praktischkorrektive Methode allmählich, namentlich zu Anfang dieses Jahrhunderts in eine theoretisch korrektive Methode, d. h. man sammelte Beispiele von den gangbarsten Sprach- und Stylfehlern, stellte sie nach einer gewissen Ähnlichkeit in Paragraphen zusammen, die freilich nicht weiter unter einander viel zusammenhingen, und bezeichnete dieselben als Verstöße gegen den herrschenden Sprachgebrauch. So entstanden die zahlreichen Stylistiken, praktischen Rhetoriken und wie sie sonst heißen, um das Ende des vorigen und seit Anfang unseres Jahrhunderts, und sie haben ihren Nutzen gebracht. Denn allerdings kam nun eine gewisse Ordnung in das frühere buntscheckige Gerede von richtig und unrichtig, schön und unschön, es wurden die Rathschläge in einer besonderen Unterrichtsstunde selbstständig neben den Aufgabübungen her entwickelt, es bekamen alle Lernenden einen Text in die Hand, an dem sie genau die Natur des Fehlers zu untersuchen, die Art der Verbesserung zu üben vermochten, es konnten, weil ein bestimmter Gang genommen, auch Wiederholungen angestellt werden u. s. w. — Indes mangelte doch auch noch gar vieles. Erstlich ordneten sich die verschiedenen Regeln und Rathschläge auch so nicht zu einem zusammenhängenden Ganzen, sondern nach Art der loci der alten lateinischen Grammatiken, in denen in einem S. von der nöthigen Uebereinstimmung des Geschlechtes, im nächstfolgenden von den Städtenamen, darauf von ut, quo, ne, quin u. s. w. die Rede ist, folgten auch in der deutschen Styllehre die Abschnitte einander in willkürlicher Zahl und Folge, es wurde das Regelwerk nicht von gewissen Einheiten und Grundbestimmungen getragen, aus denen sich dann die Mannigfaltigkeit organisch entwickelte, man kam daher nicht zur rechten Uebersicht, zu erwünschter Klarheit und Sicherheit. Ein zweiter Uebelstand war der: man entschied, was richtig oder unrichtig sei, nach dem usus tyrannus, dem sogenannten Sprachgebrauche, einem höchst schwankenden Dinge. Denn hatte Deutschland einen all-

gemeinen Sprachgebrauch? Nein. Hatten ihn die sogenannten Klassiker? Ebenso wenig. Handhabten überdies die Klassiker ihre Muttersprache mit Bewußtsein? Die Allerwenigsten. Man sehe sich z. B. die Schreibart Göthes in den treu nach der Handschrift herausgegebenen Schriften, z. B. in seinem Briefwechsel mit der Gräfin Bernstorff an, wie fehlerhaft ist stellenweise sein Deutsch, wie sehr schmeckt es zum Theil nach der Frankfurter Volkspredeweise. Das, worauf man sich als Sprachgebrauch eines Klassikers bezog, war oft das Werk des Korrektors oder Setzers, oder eines helfenden Freundes, oft nur mundartliche, keinesweges berechnete Eigenthümlichkeit\*). Ein dritter Uebelstand endlich war der: Man betrachtete immer nur das Fehlerhafte und wie dem abzuweichen; das allein macht aber noch keinen guten Styl, man kam zu keiner positiven Anschauung des Schönen.

Daher wandte man sich wieder zu einer praktischen Weise des Studiums und Unterrichtes zurück, zu der Betrachtung der Musterschriften, zur Lektüre der Klassiker und deren Analyse. Es wurden ihre Werke als sprachliche, logische, ästhetische Kunstwerke betrachtet, Nachahmungen und Nachbildungen aller Art versucht — es war eine praktische Weise, denn die Belehrungen ergaben sich gelegentlich, wie Art und Gedankengang des betrachteten Schriftwerkes gerade darauf führten. Diese Art des deutschen Sprachunterrichtes kam etwa seit Anfang unseres ersten Jahrzehendes in Aufnahme, als unsere schöne Literatur ihre höchste Blüte erreicht hatte\*\*), sie rief die mannigfaltigen Erläuterungsschriften zu den deutschen Klassikern hervor, so wie die Meinung, daß zu einem deutschen

\*) Man vergleiche, was über diesen Punkt ausführlicher von mir gesagt worden ist in den (Dorpater) Blättern für Erziehung und Unterricht Jahrg. 1847, S. 73 ff. bei Beantwortung der Frage: Welches Ansehen soll gelten zur Entscheidung von Streitfragen auf dem Gebiete der deutschen Sprachkunde?

\*\*) Es war diese Weise des Sprachunterrichtes übrigens nicht erst ein Gedanke der Neuzeit. „Wenn die Kinder (heißt es in Platons Protagoras) lesen gelernt haben und auch das Geschriebene schon verstehen wie vorher das Gesprochene, so geben die Lehrer ihnen auf den Schulbänken die Gedichte der trefflichsten Dichter zu lesen, und halten sie an dieselben auswendig zu lernen.“ Vgl. Quintilian 1, 4.

Lehrer nichts weiter nöthig sei, als etwas belletristische Belesenheit und einiger ästhetischer Anflug. — Auch diese Lehrweise hatte ihre Berechtigung. Denn allerdings muß die Kenntniß der deutschen Schriftsprache von der positiven zergliedernden Betrachtung deutscher klassischer Schriftsteller ausgehn, soll sie anders festen Halt und Grund gewinnen, so wenig sie freilich auch der entgegengesetzten negativen Seite, der kritischen Betrachtung des Unrichtigen, Unschönen entbehren kann. Aber mißlich war theils, daß einige dieses letztere meinten entbehren zu können, ja ausschließen zu müssen, theils daß ein solcher praktischer, aus lauter gelegentlichen Bemerkungen zusammengesetzter Lehrgang einem tieferen wissenschaftlichen Bedürfnisse nicht Genüge zu thun vermochte, und was noch übler war, es überwog bei dieser Lehrweise das ästhetische Element zu sehr, als daß das eigentliche Sprachstudium viel hatte gewinnen können, auch entbehrten die sprachlichen Bemerkungen, die man etwa hier und da gab, namentlich die etymologischen zu sehr der wissenschaftlichen Begründung, als daß sie für viel mehr als für subjektive Einfälle gelten konnten, dergleichen man unvorbereitet aus dem Aermel schüttelt.

Es erhob sich daher wiederum eine Reaktion von Seiten der Theorie, der Wissenschaft, es ward auf Erforschung des eigentlichen Sprachelementes gedrungen, und zwar nicht auf Grundlage gelegentlicher Einfälle, sondern auf fester historischer Grundlage, es ward die Forderung gestellt, man müsse, um das gegenwärtige Hoch- und Schriftdeutsche verstehen zu lernen, sich nicht bloß an die gegenwärtige Literatur und die sogen. Klassiker halten, sondern zurückgehn auf die Grundlagen unserer Schriftsprache im Mittel- und Althochdeutschen, ja in den verwandten germanischen Mundarten und indogermanischen Zungen. Es erhob sich nach mehreren vorläufigen Bemühungen der Art, besonders seit etwa 1820 die sogenannte historische Schule deutscher Grammatiker, an deren Spitze Jakob Grimm stand. Aus ihr gingen hervor die mancherlei Bearbeitungen der Grimmschen Grammatik, sowie der alt- und mittelhochdeutschen Sprachlehre sammt dazu gehörigen Lesebüchern für

den Zweck des Schulgebrauches, ja auf manchen Schulen und Universitäten ward als deutsches Sprachstudium eine Zeitlang vorzugsweise nur Alt- und Mittelhochdeutsch getrieben. Es erhob sich diese Schule insbesondere auch gegen das Verfahren der korrekzionellen Methode, was richtig oder falsch sei, nach dem simplen Sprachgebrauche zu entscheiden. Sie hatte aber zu vollauf zu thun mit Erforschung der alten Grundlagen unserer Sprache und ihrer Beziehungen zu anderen verwandten Sprachen, als daß man es ihr verdenken könnte, wenn sie in Beziehung auf die Anordnung des von ihr gesammelten Stoffes sich ohne weiteres anlehnte an die aus der lateinischen Grammatik hergebrachte Weise der loci, d. h. lose verbundener Abschnitte, in die Ähnliches zusammengestellt wurde.

Die einzelnen Gebiete der Grammatik in engeren, organischen Zusammenhang zu bringen dadurch, daß eines aus dem anderen abgeleitet wurde, dies Werk blieb der gleichzeitig um 1820 herum mit Herling und Becker auftretenden sogenannten logischen Schule deutscher Grammatiker aufbehalten. Diese waren es besonders, die das Unwissenschaftliche der Eintheilung des grammatischen Stoffes nach locis nachwiesen und einen streng systematischen Gang zu begründen, ein naturwüchsiges System aufzustellen suchten — offenbar eine nothwendige wissenschaftliche Ergänzung zu den von einer anderen Seite her strengwissenschaftlichen Bemühungen der historischen Grammatiker. Auch die Ergebnisse der Beckerschen Forschungen erhielten ihre zahlreichen Bearbeitungen für den Zweck des Schulgebrauches, ja sie fanden (namentlich im südwestlichen Deutschland) noch bei weitem mehr Eingang und Verbreitung in den Schulen als die Lehr- und Hilfsbücher, welche der historischen Schule ihre Entstehung verdankten.

Noch fehlte aber eine wesentlich nothwendige Seite, um das Lehrgebäude der deutschen Sprachwissenschaft in seiner vollen Wissenschaftlichkeit zu begründen. Hatten die historischen Grammatiker die feste Grundlage für die Sprachuntersuchungen gelegt, hatten die Sprachlogiker der Betrachtung der Spracherscheinungen einen geregelten, inner-

lich nothwendigen, weil in den Denkgesetzen selbst begründeten Gang vorgezeichnet, so war noch nothwendig, die inneren psychologischen Beziehungen überhaupt der Sprache zum Menschengenisse und insbesondere der deutschen Sprache zum deutschen Volksgeiste (das specifisch deutsche Sprachelement sammt der psychologischen Begründung seiner eigenthümlichen Sprachgesetze) nachzuweisen. Diesen Weg zeichnete Wilhelm v. Humboldt in seinem unsterblichen Werke über die Kawisprache für die allgemeinen Untersuchungen über das Wesen der Sprache vor, ihn verfolgten in besonderer Beziehung seit etwa 1850 mehrere namhafte deutsche Grammatiker wie namentlich Gözinger in Bezug auf die deutsche Sprache. Diese Grammatiker sind es, die der Ansicht kosmopolitischer Indifferentisten entgegentreten, als ob darauf nichts ankomme, welche Sprache man spreche, wenn man sich nur verständige, sie sind es, die da nachweisen, daß, wie die Nationalfehler, so auch u. überwiegend die Nationaltugenden unseres Volkes sich in unserer Sprache spiegeln, so daß wir keine Einbuße an unserer Sprache erleiden können, ohne zugleich an unserem Volkscharakter etwas einzubüßen, sie sind es, die uns lehren, auf unsere Sprache stolz zu sein, auf ihren Adel, auf ihre Reinheit etwas zu halten, uns ihrer Biegsamkeit, ihrer Kraft bewußt zu werden\*). Die Zahl der Arbeiter auf die-

\*) In dieser Beziehung hat die deutsche Sprachwissenschaft eine nationalpatriotische Aufgabe, zunächst im Kreise der Jugendbildung, im Schul- und Universitätskreise zu lösen, es hat die deutsche Sprachlehre zum Schutze der Muttersprache und somit, wo dieselbe gefährdet ist, auch zum Schutze der deutschen Volksthümlichkeit in allen Kreisen und Ständen soviel möglich ein bestimmtes Wissen zu verbreiten — nicht bloß um den Werth der in der deutschen Sprache niedergelegten Literatur und Bildung (denn dessen könnte man sich ja auch in Uebersetzungen erfreuen), sondern ebenso sehr um die deutsche Sprache und ihren eigenthümlichen Werth. Es gilt die volksthümliche Grundlage und Beziehung der deutschen Sprachlehre und Sprachforschung nachzuweisen, das heißt die in der Sprache niedergelegte nationale Anschauungsweise, die inneren Beziehungen zum Volkscharakter, zu den dem deutschen Volke eigenthümlichen Vorzügen und Tugenden, welche uns die Berechtigung geben auf unsere Volksthümlichkeit stolz zu sein. Ich rechne als solche Eigenthümlichkeit, wie sie besonders dem Volkscharakter der westlichen und östlichen Nachbarn gegenüber scharf hervortritt, vornämlich die Innerlichkeit der deutschen Natur. Diese offenbart sich auf dem Gebiete der Erkennt-

sem Felde ist verhältnißmäßig noch gering, aber das ersetzt reichlich die Liebe, mit der sie arbeiten, die Begeisterung, die sie, und namentlich der allezeit empfänglicheren Jugend im mündlichen Unterrichte einzusüßen im Stande sind.

So haben wir die Entwicklung der verschiedenen Schulen deutscher Sprachlehrkunst seit der Reformation durchlaufen, wir haben gesehen, daß in der Ansicht einer jeden etwas Wahres enthalten ist, daß aber jede für sich allein und in der Einseitigkeit festgehalten, zum Irrthume wird. Alle diese einzelnen Meinungen stehen nun zum Theil in unserer Zeit unvermittelt neben einander, schroff einander gegen-

nis als eine Geistigkeit des Auffassens und Erkennens in eindringend unterscheidender (die philosophische Anlage), wie gleicherweise sinnig zusammenschaffender Weise (die künstlerische Anlage), und verleiht der deutschen Wissenschaft und Kunst, wie der deutschen Sprache ein eigenthümliches Gepräge. Diese Innerlichkeit bekrundet sich gleichermaßen auf dem Gebiete des Gefühls, als eine gemüthliche, als eine tiefreligiöse Anlage des deutschen Volkes, und auch dafür hat die deutsche Sprachlehre mit die Beweise zu führen. Obgleich dies vorzugsweise auf demjenigen Gebiete der Sprachforschung zu bewerkstelligen ist, wo man sich mit der Betrachtung des deutschen Sprachschages, seiner Entstehung, seiner Synonymik zc. beschäftigt, so scheint mir dennoch die Grammatik im engeren Sinne, namentlich die Satz- und Stillehre keinesweges von solcher Beweisführung, von solcher psychologischer Darlegung ausgeschlossen zu sein. Namentlich gibt sich hier die Schärfe der deutschen Dialektik, die Tiefe der Anschauung, der Reichthum, die Bidsamkeit und Fügsamkeit besonders in Bezeichnung geistiger Beziehungen und ihrer Abschattungen auch vielfach zu erkennen. Da ich halte dafür, daß man selbst Theile der deutschen Grammatik, welche bisher einen so untergeordneten, ja zweifelhaften wissenschaftlichen Werth gehabt haben, wie die Rechtschreibung, in einer Weise zu behandeln vermöge, daß auch hier organische Entwicklung der Sprache und seine Beobachtung der Natur der Laute zur Freude des Deutschen an seiner Sprache auch in diesem Theile könne nachgewiesen werden. — Es möchte vielleicht manchen interessieren zu erfahren, wie sich der Hauptvertreter der historischen Schule über die zuteil gezeichnete Richtung, über die psychologische Aufgabe der deutschen Grammatik auspricht; ich erlaube mir zu dem Zwecke aus einem Briefe Jakob Grimms an mich eine betreffende Aeußerung mitzutheilen. „Da die sprache aus dem volke hervorgegangen ist, so muß sich nothwendig in ihr auch die sitte und ganze art des volkes abspiegeln, und es ist ein richtiger gedanke, das selbst in der grammatik ihrer sprache die tugenden und fehler der Deutschen nachgewiesen werden können, z. b. ihr naives, durchsichtiges, bescheidenes element, zugleich aber das unheholfene, pedantische das ihr anklebt. Diese richtungen im einzelnen bis in die geheimsten falten aufzudecken halte ich für löblich und winnschenswerth, jedoch für ungemein schwer, weil dazu genaue kenntniß nicht bloß der sprache gehört sondern auch des alterthumes und der geschichte unseres volkes.“

über. Es wollen einige gar keinen besonderen deutschen Sprachunterricht, da man die Kenntniß der Muttersprache ja schon von Hause mitbringe; es meinen andere, aus den lateinischen und anderen Sprachstunden lerne man auch schon hinlänglich und am besten Deutsch; es legen andere alles Gewicht auf Redeübungen, andere auf Stylübungen, andere auf die Lektüre der deutschen Klassiker. Diesen Praktikern treten gegenüber die Theoretiker, ein Theil mit seinem Treiben der deutschen Formen- oder Saglehre, ein anderer mit seiner Rhetorik, ein dritter mit der Forderung Mittel- und Althochdeutsch zu lernen, ein vierter mit seiner Sprachlogik oder Sprachdenklehre, ein fünfter mit seinen psychologischen Beobachtungen, seinen patriotischen Bestrebungen. — Man kann sich denken, in welche Verwirrung darüber derjenige geräth, dem der historische Faden der Entwicklung solcher Meinungsverschiedenheit fehlt. Was ist aber der große Gewinn für den, der sich die Mühe nicht verbrießen läßt, die historische Entwicklung der deutschen Sprachwissenschaft treulich mit durchzuarbeiten? Er und nur er allein wird erkennen, welches die Aufgabe des deutschen Sprachgelehrten unserer Zeit ist. Es ist die große Aufgabe, alle diese Differenzen und Gegensätze zu vermitteln, das Wahre aus allen zu entnehmen, ohne doch ein unwissenschaftliches, unorganisches Gemenge daraus zu machen. Ich will versuchen kurz anzudeuten, wie ich mir eine solche Vermittelung insbesondre für den Schulunterricht möglich denke.

1) Ich setze mit Luther voraus, daß die Kinder von Hause die Kenntniß des Hochdeutschen mitbringen, soweit es das Hausdeutsch und zum Theil auch das Gesellschaftsdeutsch betrifft. Von meinen Unterrichtsvorschlägen ausgeschlossen sind mithin diejenigen Kinder, die erst überhaupt Hochdeutsch lernen müssen, weil sie es entweder noch gar nicht oder doch nur unvollkommen verstehen, also alle Nichtdeutschen, sogenannten Salkdeutschen\*), dazu diejenigen in

\*) So nennt man in unseren Provinzen diejenigen aus dem Eh-

Deutschland selbst, die, wenn sie auch Hochdeutsch verstehen, doch nur eine Volksmundart als Muttersprache sprechen.

2) Jene anderen nun, die der hochdeutschen Sprache des Hauses und bis auf einen gewissen Grad auch schon des im weiteren geselligen Verkehre üblichen Sprachstoffes mächtig sind, müssen nun durch die Schule in das Schriftdeutsche eingeführt werden. Da gebe ich denn denen (es ist die belletristische Partei) vollkommen Recht, welche verlangen, es müsse auf die Weise geschehn, daß der Schüler eine positive Anschauung des Schriftdeutschen in seiner Reinheit, in seinem Reichthume, seiner Kraft und Gelesenheit gewinne, mit anderen Worten, daß man ihm gleich von Anfang an und fortwährend deutsche Musterschriften in die Hand gebe und ihn aus deren immer genauerer Zergliederung jene positive Anschauung gewinnen lasse. Also ein tüchtiges Lesebuch thut vor allem beim deutschen Sprachunterrichte Noth, nicht ein elender Behelf der Art mit geographischen, geschichtlichen, naturgeschichtlichen, grammatischen Leitfäden, noch weniger mit deutschen Texten für den Zweck des Uebersetzens in fremde Sprachen, wo das Deutsche schon für den Zweck des Uebersetzens zugestugt worden ist\*), sondern ein eigentliches Musterbuch, an dem der Schüler die eigenhümlichen und selbst feineren Wendungen des Schriftdeutschen lernen und beobachten kann, ein Buch, das sich über den Gesicht- und Gewohnheitskreis des Kindes erhebt, wie ja eben auch die Büchersprache über das Haus- und Gesellschaftsdeutsch — kein Kindergeplapper wie in den gewöhnlichen Kinderbüchern, sondern schon etwas stärkere Speise.

3) Dieser Text werde nun dem Kinde in jeder Beziehung zum Verständnisse gebracht. Das Nächste ist, daß man es in den unmittelbaren Wortsinne des Textes einführe; man leite es freilich zugleich an auch zwischen den Zeilen zu lesen, sich z. B. bei Erzählungen aus Andeutungen Nebenumstände zu ergänzen und auszumalen.

sten- oder Lettenvolke, welche deutsche Bildung anstrebten und die deutsche Sprache zu gebrauchen anfangen, freilich noch mit wenig Geschick.  
\*\*) Wie wir uns mit Blagoweschtschenskys Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Russische befehlen müssen.

4) Man bringe aber den Lesetext dem Kinde auch gleich von vorn herein in der Beziehung zum Verständnisse, daß man das Kind anleitet sprachliche Beobachtungen aller Art zu machen, sowohl in Beziehung auf Wortbeugung, Wortfügung, Satzbau, Rechtschreibung, als auch auf Abstammung, Sinnverwandtschaft der Wörter u. Es ist dabei freilich vor dem Mißgriffe zu warnen (den die deutsche Gründlichkeit sich nicht selten zu Schulden kommen läßt), beim Durchgehen eines solchen Mustertextes alles geben zu wollen, was sich möglicher Weise namentlich von grammatischen Bemerkungen an denselben anknüpfen läßt — das hieße dem Lernenden den Genuß des eigentlichen Gehaltes des Lesestückes verkleiden\*). Nein, die Hinweisungen auf die Grammatik sind, namentlich zu Anfang, nur sparsam anzuwenden (mehr nur insofern sie zum vollen Verständnisse des Gelesenen nothwendig sind), und am allerwenigsten in bunter Folge zufälliger Gelegenheit, sondern nach einem bestimmten Plane u. Stufengange, um den freilich der Schüler fürs erste nicht zu wissen braucht, den aber der Lehrer nichtsdestoweniger streng einhält und durch regelmäßige Wiederholungen unterstützt und fördert\*\*). So bedarf es fürs erste noch gar keines grammatischen Leitfadens in den Händen des Kindes, am wenigsten des unleidlichen Heinsius oder Heyse, und doch setzen sich schon allmählich die Anfänge eines grammatischen Bewußtseins im Kinde fest, an denen dann immer neue Krystalle anschließen.

5) Zu solchen ersten Versuchen auf dem Gebiete der eigentlichen Grammatik und zu einem schnelleren, sichereren

\*) Verwandt damit ist das Kunststück des alten Grammatikers Moriz, an ein einziges Lesestück (eine Idylle Gessners) die gesammte Grammatik anzuknüpfen, wie dies Kunststück an dem gleichen Muster- und Lesestücke noch in neuerer Zeit von Weigand wiederholt worden ist. Ich könnte mir als Schüler nichts Schrecklicheres denken, als von so einem Unvermeidlichen überall, gleichsam im Wachen und Schlafen und bis in die Träume hinein verfolgt zu werden.

\*\*) Es sind schon mancherlei Anweisungen zu einer solcher Benutzung des Lesebuches erschienen; so von Pechner zu dem von Preuß und Vetter herausgegebenen preussischen Kinderfreunde.

Erledigen der Verhandlung und Verständigung bedarf es nun namentlich auch der Feststellung einer besonderen Verständigungssprache zwischen Lehrer und Schüler, der Feststellung einer Anzahl von grammatischen Kunstausdrücken und der Einübung ihres geläufigen Verständnisses und Gebrauches. Dies geschieht ebenfalls am Texte des Lesebuches, nach einer dem Lehrer bewußten systematischen Folge, und hier ist es die logische Schule der Grammatiker, die uns wesentliche Dienste leistet, indem sie die grammatischen Begriffe zweckmäßig ordnet und bezeichnet, überall den Mannigfalt aus einfachen Anfängen hervorgehen läßt, das Einzelne als organisches Glied eines größeren Ganzen darstellt. Wir lassen ihrem Principe sein Recht widerfahren, indem wir anerkennen, daß eine solche Entwicklung wesentlich das Verständniß unterstützt und fördert. Aber auch hier freilich ist vor dem zuviel zu warnen. Nicht die ganze Menge grammatischer Begriffe, wie die logische Schule sie in haarscharfer Zerspaltung in ihrem Systeme aufführt, ist darum auch dem Schüler, nun gar dem Anfänger vorzuführen, noch viel weniger ist dieses Vorführen und das Erkennen des leitenden logischen Fadens von Seiten des Schülers als Selbstzweck anzusehn — das hieße das Kind auf die dürre Weide der Abstraktion führen und den Lernenden zu dem machen wollen, was der Lehrer sein soll, zum Methodiker, das hieße den übrigen und eigentlichen Reichtum des Musterstückes vergessen und es als ein bloßes grammatisches Exempelbuch, die lebendige Blütenwelt als bloßes todtes Herbarium ansehen wollen. Darum hat sich ja Wursts Leitfaden als für den Zweck des Einführens in Verständniß und lebendigen Gebrauch der Schriftsprache unbrauchbar erwiesen, weil er das Begriffliche zu sehr häuft und die Einführung in dasselbe als Selbstzweck, als Sprachdenklehre ansieht, geschweige daß er sich an kein Lesebuch anlehnt, sondern die Schüler mit langweiligen gemachten Sätzen aller Art füttert, mit Nachbildungen über Reiben verschiedener Gestalt und Größe quält. Man übe also von grammatischen Kunstausdrücken nur soviel ein, als man nach und nach für den Verkehr

mit den Schülern, gleichsam als grammatische Umgangssprache unumgänglich nöthig hat, und überlasse es dem Fortschritte des Unterrichtes in höheren Klassen, das System der grammatischen Begriffe aus Interesse für das System als solches zu erweitern und zu ergänzen.

6) Doch nicht das bloße Analysiren des Textes eines guten Lesebuches macht es, und schreite die Zergliederung auch zu immer größerer Genauigkeit vor; es gilt nicht bloß den Lernenden eine Anschauung des Schriftdeutschen in seiner Reinheit, seinem Reichthume, seiner Kraft und Gelenkigkeit gewinnen, sondern ihn auch Versuche anstellen zu lassen, inwiefern er der Schriftsprache in gleicher Weise mächtig ist und werden kann. Dies geschieht (das füge ich im Sinne der Vertreter der korrekzionellen Methoden hinzu), indem man den Schüler zugleich zu mannigfaltigen Nachbildungen des Mustertextes anleitet, und zwar ist dabei auf mündliche Nachbildung nicht minder als schriftliche Gewicht zu legen. Unsere Zeit bedarf der Fertigkeit in der mündlichen Rede nicht weniger als der mit der Feder und wird Hrer immer mehr bedürfen; gleichwohl ist die Übung in ersterer (womit mehr gemeint ist als bloße Deklamirübung), auf den Schulen offenbar nur zu sehr vernachlässigt. Vor allen Dingen ist also das Geschick im Wiedererzählen, im zusammenhängenden Wiedergeben von Abschnitten auch nicht gerade bloß erzählenden oder beschreibenden Inhaltes (mit freiem, unbefangenen Auftreten vor der ganzen Klasse) zu üben, gleicherweise das Nachahmen der Form bei verändertem Stoffe, beides Übungen, die wie mündlich, alsdann auch schriftlich können vorgenommen werden.

7) Bei diesen Übungen ergeben sich mannigfaltige Fehler und Verstöße. Man ziehe aber nicht gleich anfangs gegen diese scharf zu Felde, was die Produktionslust der Jugend nur stören, dieselbe befangen, unsicher machen würde; man lasse vieles anfangs noch auf sich beruhen und vertraue theils der Kraft fortgesetzter positiver Anschauung des Richtigen und Schönen in den Musterstücken, theils ge-

dulde man sich in der Beziehung, bis man zu einer systematisch fortschreitenden und darum in ihren Wirkungen sichereren Besprechung der nach festgesetzter Beobachtung unter den Schülern hauptsächlich vorkommenden Sprach-, Schreib- und Stylfehler hat fortgehen können. Einzelnes vorläufig gelegentlich nach Art der praktischen Korrektionsmethode in Sprache und Schrift zu berichtigen, bleibt dabei ja unbenommen.

Dies wäre der Lehrstoff für die erste Stufe des deutschen Sprachunterrichtes, wie solche dem eigentlichen Elementarunterrichte, dem bloßen Lesen- und Schreibenlernen sich unmittelbar (etwa in der Quinta unserer Gymnasien) anschließt. Es ist dieser Stoff schon in sich mehrfach gegliedert und berücksichtigt damit mehrere Forderungen zugleich, die von verschiedenen Vertretern der deutschen Sprachlehre einzeln gestellt werden. Dennoch wäre es unzweckmäßig, weil unnütze Zersplitterung von Zeit und Kraft, wenn man die einzelnen Glieder schon gleich gesondert in besonderen Lehrstunden behandeln wollte. Alles schließt und schart sich um den Gebrauch des Lesebuches, den Text desselben lernt der Schüler verstehen, würdigen, in Wort und Schrift wiedergeben, nachahmen, an dem Texte desselben und dessen Analyse und Umformung lernt er grammatische Beobachtungen machen, grammatische Begriffe fassen, bezeichnen. Zu einer solchen Lernthätigkeit, soll sie bei dem Mannichsalte des Stoffes anders fruchtbar werden, gehören aber wenigstens 4 Lehrstunden; Privatschulen, die freieren Spielraum haben, werden wohl thun, 6 Stunden (täglich eine) für diesen Zweck anzuwenden, und es wird das den Eintrag, den vielleicht andere Fächer dadurch einseitigen erleiden sollten, durch die allgemeine geistige Förderung der Schüler, namentlich im Verständnisse der Schriftsprache, die zugleich die allgemeine Lehr- und Schulsprache ist, anderweitig reichlich ersetzen.

8) Auf der folgenden Lehrstufe ist es nun Zeit, neben der fortgesetzten Beschäftigung mit Musterstücken und Erweiterung des daraus fließenden Lehrstoffes, der korrekzionellen Schule ihr Recht widerfahren zu lassen und den mancherlei Fehlern und Verstößen der Schüler im Gebrauche der Schriftsprache, soweit sie sich noch nicht aus der positiven Beschäftigung mit den Lesestücken haben geben wollen, ernstlich zu Leibe zu gehn. Hier haben aber die Vertreter der Theorie offenbar Recht vor den bloßen Praktikern, wenn sie fordern, daß die Fehler in einer geordneten Uebersicht mögen vorgeführt und besprochen werden. Es betrifft dies sowohl die orthographischen, Flexions- und Rektionsfehler, als die Fehler gegen die Deutlichkeit, den Nachdruck und Wohlklang der Rede oder die sogen. Stylfehler. Auch hier halte man Maß, man häufe nicht die Möglichkeiten, am wenigsten rechne man sie künstlich nach einem gewissen Schema aus; man nehme das vor, was man als wirklich gangbaren Fehler in den Reden und Aufsätzen der Schüler, was man als landläufigen Fehler der Ortschaft oder Provinz beobachtet hat. Natürlich kommen zuerst die Fehler gegen die Rechtschreibung, die Verstöße in Betreff der Beugung und Rektion zur Sprache, von den Stylfehlern vorerst nur die handgreiflichsten, die weitere Ausführung der Styllehre überlasse man der dritten Lehrstufe. Ferner aber führe man das Fehlerhafte dann auch nach einer wirklichen inneren Ordnung vor, nicht bloß äußerlich nach locis oder Paragraphen geordnet. Selbst die Rechtschreibung läßt sich trotz aller konventionellen Zuthat viel mehr zu einem rationellen Systeme erheben, als manche denken — das haben neuere Versuche bewiesen; nun gar die Styllehre mit ihren Hauptforderungen der Deutlichkeit, des Nachdruckes, des Wohlklanges der Rede, wie Böginger ein solches System in seinen größeren Sprachwerken auf eine anerkennenswerthe Weise angebahnt und in demselben alle sonst in den Grammatiken nur gelegentlich und zerstreut gegebenen Bemerkungen sorgfältig gesammelt hat\*). Man entscheide endlich darüber, daß etwas fehlerhaft

\*) Diese Styllehre Bögingers (in dessen größerer Sprachlehre

sei, nicht auf nackt empirische Weise, nach bloßem sogen. Sprachgebrauche und mit Herabzählung sogen. klassischer Autoritäten, sondern nach Ergebnissen historischer Forschung, nach logischen und ästhetischen Grundgesetzen; man komme dem Schüler nicht bloß mit dem absprechenden: Es ist nun einmal so! — sondern man überzeuge ihn auch soviel möglich von der Zweckmäßigkeit und Berechtigung des Ueblichen, wie der deutsche Sprachunterricht solches nicht minder als irgend ein anderer, sondern wohl noch in soviel höherem Maße zu leisten im Stande ist, als eben in unserer Sprache noch die Tiefe einer Ursprache, die Vernunft einer lebenden Sprache, die ganze Eigenthümlichkeit des germanischen Hauptstammes lekt.

9) Auf eben dieser Stufe wird es auch schon Zeit sein, die bereits auf der vorhergehenden Stufe begonnenen Uebungen im schriftlichen Gebrauche der Büchersprache zu eigentlichen, förmlichen Aufsätzen zu steigern. Ich meine damit etwas anderes als bloße sogenannte Exercitien, in denen wie in eingetragten Parks die gewöhnlichen Exercitienmeister mit Behagen ihre niedere Jagd treiben, ohne anderes zu erreichen als eine flüchtige oder spöttische Verwunderung der Schüler über die vielen rothen Striche und Strichlein, deren Sinn sie meist nicht verstehen. Auch hier gilt es nicht so sehr ein beständiges Kritzeln im Einzelnen, eine diplomatisch genaue Korrektur des Schüleraufsatzes als wie eines aktenmäßigen Probestückes von der Entwicklung des Zöglings, wie unverständige Leute der Schule zumuthen, sondern die wiederholt und unter Anleitung des Lehrers gebotene Gelegenheit, einen glücklichen Gedankentwurf zu thun und ebendamit (als das beste Gegenmittel gegen die Neigung zur Benützung unerlaubter Hilfsmittel) Vertrauen zur eigenen Schöpferkraft zu gewinnen. Von den Fehlern der Aufsätze wird nur dasjenige korrigirt, was schon in dem zur Seite laufenden theoretischen Unterrichte

nimmt sie im 2. Theile das vierte Buch auf 130 S. ein) hat nicht allein entschieden wissenschaftlichen Werth; sie ist zugleich (anders wie seine mittlere Grammatik, ein bloßes Kompendium) in einem so leichten, gefälligen Style, zum Theil mit so guter Laune geschrieben, daß sie sich auch für den Laien ganz angenehm liest.

förmlich ist zur Sprache gebracht worden und worauf sich mithin bei der Korrektur kurz mündlich oder durch Zeichen am Rande des Hefes verweisen läßt.

10) Noch aber ist eine Lehrthätigkeit dieser Stufe übrig, mit der wiederum die Sache der logischen Schule ihre gerechte Berücksichtigung findet. Es gilt nämlich die auf der vorigen Stufe allmählich und (wie der Schüler meinten könnte) gelegentlich in Anwendung gekommenen grammatischen Kunstausdrücke, sovielen ihrer nun eben schon vorgekommen sind, als Träger ebensoviele grammatischer Begriffe zu sammeln, zu einem Systeme zu ordnen (zu welchem Systeme ich auch die Flexionstafeln z. rechne), und bei diesem Ordnen das etwa für den Zusammenhang des Systemes Nöthige noch zu ergänzen. Dies geschieht am besten in tabellarischer Form, wo der Schüler soviel möglich alles in Einem Ueberblicke hat\*). Ein solches Zusammenfassen und Ordnen hat den Zweck, den Schüler sich über alles Vorgekommene der Art einmal vollständig besinnen und damit in seinem Wissen einen festen Grund für die Erweiterung des Systemes grammatischer Begriffe gewinnen zu lassen, wie sie die folgende Lehrstufe durch die hinzutretende Sprachvergleichung nöthig macht. Auch hier ist aber nicht erforderlich, dem Schüler ein Lehrbuch, einen Leitfaden in die Hand zu geben — dergleichen hindert den Schüler in dem lebendigen Verständnisse und der ungetheilten Aufmerksamkeit, den Lehrer in der freien Entwicklung des Lehrganges im Ganzen, des Lehrstoffes im Einzelnen; alles muß vielmehr unter den eigenen Augen des Schülers, zum Theil unter dessen eigener Mitwirkung entstehen, wachsen, sich ordnen und befestigen.

\*) Diese Form ist überhaupt für alle Zweige des grammatischen Unterrichtes zu empfehlen, also auch für die schon erwähnte Syllebe, nicht minder für die Flexions- und Rechtschreibungslehre. Wer eine vollständig in Tabellenform durchgeführte deutsche Sprachlehre will kennen lernen, dem führe ich folgendes sehr brauchbare Werkchen an: Gögingers deutsche Sprachlehre für Schulen in tabellarischer Uebersicht dargestellt von A. M. Pauffler. Dresden u. Lpz. 1843. 18 ggl. Am besten ist es aber, wenn jeder Lehrer selbst aus dem Vortraufe seines Unterrichtes die kurze tabellarische Zusammenstellung hervorwachsen läßt, sie wird sich dann immer je nach den Umständen auch eigenthümlich modifiziren.

Jetzt, da sich die Lehrthätigkeit vom Lesebuche auch zu sondern angefangen hat, ist es zweckmäßig den einzelnen Zweigen derselben auch besondere Stunden zuzuweisen, und es möchten für die zweite Stufe (etwa unsere Quarta) vier solcher Stunden nöthig sein, eine für die fortgesetzte Benutzung eines Lesebuches, eine für die theoretisch-korrektionelle Lehrthätigkeit, eine für die Leitung der Aufsätze, die vierte endlich für die Systematisirung der grammatischen Begriffe und Kunstausdrücke. Sollten sich nicht 4 Stunden ermitteln lassen, so könnte zur Noth noch die erste jener Stunden und mit ihr die Beschäftigung der Schüler mit dem Lesebuche wegfallen; indeß würde damit doch eine fühlbare Lücke im Unterrichte (namentlich hinsichtlich der Uebung im mündlichen Ausdrucke) eintreten.

11) Die dritte Stufe des deutschen Sprachunterrichtes weise ich derjenigen Klasse einer Schule zu, wo die Schüler in Erlernung einer fremden Sprache, namentlich etwa der lateinischen schon so weit vorgeschritten sind, daß sie die Formenlehre überwunden haben und sich nunmehr zur Betrachtung des Satzbaues wenden können. Hier haben nun die Lehrer der fremden Sprachen (gemäß dem Richtigen, das zum Theil in den Forderungen und Verheißungen der latinistischen Partei liegt) im Einverständnisse mit dem deutschen Sprachlehrer den deutschen Knaben beständig auf den verschiedenen Geist der Sprachen dergestalt hinzuweisen, daß derselbe nicht bloß die Feinheiten der fremden, sondern ebensowohl der deutschen Sprache bis in alle Schattirungen hinein zu verfolgen im Stande ist. Daß der deutsche Sprachlehrer den sprachvergleichenden Unterricht auf dieser Stufe selbst schon übernehme, scheint mir noch nicht an der Zeit; ein solcher Unterricht in seiner Hand könnte doch nur darin seinen besonderen Werth haben, daß er einen systematischen Gang verfolgte und dadurch das Einzelne zur größerer Klarheit und Anschaulichkeit brächte. Ehe man aber systematisiren kann, gilt es immer erst Stoff für das System sammeln, nicht darf das System erst den Stoff herbeiführen wollen; es ist mithin

durch die vereinte Thätigkeit der übrigen Sprachlehrer dem Schüler erst solcher Stoff der Sprachvergleichung im Einzelnen zu beschaffen, und auf der folgenden Stufe kann dann der deutsche Lehrer seine hierher bezügliche Thätigkeit beginnen.

Es würden mithin für die dritte Stufe (etwa unsere Tertia) 3 Unterrichtsstunden unumgänglich nothwendig sein. Eine ist bestimmt für die fortgesetzte Thätigkeit am Lesebuche \*), welche Thätigkeit einerseits immer mehr durch Berücksichtigung der ästhetischen Formen wie literärgeschichtlichen Beziehungen sich erweitert, wie andererseits den Uebungen in der mündlichen Rede immer mehr Raum geben muß. Die zweite Stunde ist der weiteren Ausführung der eigentlichen Styllehre bestimmt, die in ihren Grundzügen schon auf der zweiten Lehrstufe begonnen hatte (s. S. 8). Die dritte Stunde ist für die Aufsaßübungen da, deren Korrektur sich gemäß dem Fortschritte der Styllehre auf sicherer theoretischer Grundlage jetzt gleichfalls erweitert.

12) Auf der vierten Stufe des deutschen Sprachunterrichtes übernimmt nun der Lehrer des deutschen Faches selbst in einer besonderen Stunde den Sprachvergleichenden Unterricht, für welchen auf der vorhergehenden Stufe der Stoff schon im Einzelnen war vorbereitet worden; er bringt die bisherigen gelegentlichen und vereinzeltten Beobachtungen, wie sie in den verschiedenen Sprachstunden gemacht worden, in systematischen Zusammenhang und dadurch zu größerer Klarheit, und vervollständigt dieselben, wo es nöthig ist. Der specifisch deutsche Theil dieses Sprachvergleichenden Unterrichtes, welcher zugleich dessen überwiegender Theil ist und bleiben muß, wird wesentlich auf historische Grundlage gestellt; zugleich erhält das System der grammatischen Begriffe oder der in der Sprache ausgeprägten Logik, wie zu demselben schon auf den früheren Stufen der Grund gelegt worden, seine Ergänzung und Vollendung. Die Hauptberücksichtigung findet aber nunmehr der Grundsatz und

\*) Jede Klasse hat natürlich ihren besonderen Kursus des Lesebuches.

die Thätigkeit der psychologischen Grammatik, es werden die verschiedenen dem Schüler zugänglichen Sprachen nicht bloß einfach nebeneinandergestellt, verglichen, sondern ihre gemeinsamen Erscheinungen psychologisch begründet, es wird den auseinandergehenden Volksvorstellungen und soviel möglich ihren Ursachen, es wird den verschiedenen Volkseigenthümlichkeiten nachgespürt, es wird der Lernende durch Einführung in den Geist seiner Muttersprache, seines Volkes begeistert, zu einem höheren Bewußtsein, zu einer freieren Handhabung der Sprache erhoben.

Da daneben die Thätigkeit am Lesebuche sowie die Uebung im Gebrauche der mündlichen und schriftlichen Rede fortgesetzt wird, so bedürfte es auch für die vierte Stufe (etwa unsere Sekunda) dreier wöchentlicher Unterrichtsstunden, einer für den eigentlichen grammatischen Unterricht, einer für die Lektüre (mit welcher eine Uebersicht der verschiedenen Formen der Poesie und Prosa oder sogenannte Poetik verknüpft wird), endlich einer für die Leitung der Aufsaßübungen in Abwechslung mit mündlichen Vorträgen.

13) Für die folgende und letzte Stufe des deutschen Sprachunterrichtes bleibt somit noch die Beschäftigung mit den älteren Formen unserer Schriftsprache, mit dem Mittel- und Althochdeutschen bis zum Gothischen hinauf und mit den darin verfaßten Schriftendmalen übrig, wie eine wenn auch nicht gerade tiefer gehende Kenntnißnahme davon einem gebildeten Deutschen unserer Zeit kaum mehr dürfte erlassen werden. Es kommt nun aber darauf an, ob dieselbe dem sogen. philosophischen Kursus der Universität zugewiesen werden kann, oder ob das Gymnasium auch noch diesen Unterricht übernehmen soll. Ersteres ist das Wünschenswerthere, nicht allein weil zu solchem Studium mehr Zeit und Ernst auf Seiten der Lernenden gehört, als auf dem Gymnasium Raum findet, sondern auch weil der Stoff der vorhergehenden der Sekunda zugewiesenen Sprachlehrstufe so reich, so mannigfaltig ist (man denke eben nicht allein an Grammatik, sondern auch an den

lexikalischen und synonymischen Sprachstoff), daß noch vieles davon wird für Prima übrigbleiben müssen.

Wie dem nun auch sei, eine Stunde deutsche Grammatik wäre jedenfalls noch für Prima notwendig, und rechnet man dazu eine Stunde für mündliche und schriftliche Uebung der Rede, desgleichen eine Stunde für die Beschäftigung mit den deutschen Klassikern, so erfordert die fünfte und letzte Stufe des deutschen Sprachunterrichtes 3 Stunden wöchentlich. Die durch alle niederen Klassen fortlaufende Benutzung eines Lesebuches läuft hier in eine Anweisung aus, überhaupt Klassiker mit Einsicht und Nutzen zu lesen, oder (was dasselbe, nur mit Rücksicht auf die Bildungsstufe und das Bedürfnis der Schule verstanden sagen will) in einen Vortrag der Geschichte der deutschen schönen Literatur.

Nachstehende Tabelle mag den angegebenen Lehrgang noch einmal überschauen lassen.

|               | A. Bildung des Sprachgefühles durch positive Anschauung des Rich- tigen u. Schö- nen.                         | B. Schärfung des kritischen Blickes.                    | C. Uebung der Fertigkeit der mündlichen u. schriftlichen Rede. [D. Uebung der mündl. Rede s. zum Th. unt. A.] | D. Schärfung des sprachlichen Bewusstseins u. Systematisirung der grammati- schen Begriffe.             |
|---------------|---|---|---|---|
|               | (Das Interesse der belletrist. Methode.)  | (Das Interesse d. theoret. - kor- rektionell. Methode.) | (Das Inter- esse der prakt. - kor- rektionell. Methode.)  | (Das Interesse der wissenschaftl. Metho- den mit Berück- sichtigung des Ver- fahrens d. Latinisten)     |
| Stufe:        | Einführung in das Verständ- niß des Buches. §. 2. 3.  |   | Andas Leseb. getnüpft mündliche u. schriftliche Uebun- gen (§. 6),  |   |
| I. (Quin- ta) |   |   | nebst daran getnüpfter gelegentlicher Korrektur (§. 7). . . . . sowie   | Hinleitung zu sprach- lichen Beobachtungen (§. 4) u. Einübung dabei nothwendiger Kunstausdrücke (§. 5). |
| 4-6St.        | NB. Die einzelnen Gegenstände nicht auf einzelne Stunden vertheilt, sondern alles in jeder Stunde vereinigt.) |   |   |   |

|                       |  |  |  |  |
|-----------------------|--|--|--|--|
| II. (Quar- ta) 4 St.  | I St. Fortse- zung, mit be- sonderer Be- rücksichtigung der mündlichen Redeübung.                            | I St. Die- Stythehre in ihren Grundzü- gen (systematische Belehrung über die gangbaren Sprach- , Schreib- , u. Stylfeh- ler) §. 8. | I St. Auf- sätze §. 9.   | I St. Systematisirung der grammati- schen Kunstausdrücke (sammt Flexionsta- feln etc.) §. 10.  |
| III. (Ter- tia) 3 St. | I St. Desglei- chen; dazu tre- ten ästhetische (auf die Kunst- form bezügliche) u. literär- histor. Notizen. | I St. Vol- lendung der Styllehre.  | I St. Des- gleichen.   | [Sprachvergleichung, nicht in einer bes- sonderen Lehrstunde, sondern von Seiten sämtlicher Sprach- lehrer getrieben.] §. 11.]   |
| IV. (Sekun- da) 3 St. | I St. Desglei- chen; Poetik etc.   |  | I St. Des- gleichen, ab- wechselnd mit münd- lichen Vor- trägen. | I St. Sprachverglei- chung in der Hand des deutschen Sprach- lehrers; wissenschaft- lich (d. h. systema- tisch fortschreitende, historisch u. psycholo- gisch begründete Be- trachtung des gesa- mten deutschen Sprachgebietes (mit Einschluß des lexika- lischen u. Synony- mischen) §. 12. |
| V. (Prima) 3 St.      | I St. Geschichte der deutschen schönen Litera- tur §. 13.  |  | I St. Des- gleichen.   | I St. Alt- u. mittel- hochdeutsch §. 14. Ober: Pri- ma: Voll- endung des in Sek. Begon- nenen. Auf der Univ.: Alt- u. Mittel- hochd.   |

Somit hat in dem von mir vorgeschlagenen Lehrgange des deutschen Sprachunterrichtes eine jede der nach ein- ander aufgetretenen Lehrweisen ihre Stelle und die ihr zu- kommende Berücksichtigung erhalten. Natürlich hat jener Lehrgang nur in allgemeinen Umrissen angedeutet werden können, allein ein jeder Kenner des deutschen Lehrfaches,

denke ich, wird sich danach hinreichend zu orientiren im Stande sein, und solchen Kennern lege ich die vorgeschlagene und versuchte Vermittelung zur Prüfung vor. Was die Ausführung betrifft, so habe ich freilich zunächst den günstigsten Fall im Auge gehabt, daß der gesammte deutsche Sprachunterricht durch alle Klassen hindurch von Einem Lehrer ertheilt werde, wie solches seit einiger Zeit am Dorpater Gymnasium der Fall ist; indeß können sich auch zwei Lehrer in die Arbeit theilen, wenn sie nur in ihren grammatischen und methodischen Ansichten übereinstimmen und einerlei Kunstausdrücke brauchen — bei mehr als zwei Lehrern (wie das Klassenlehrersystem erfordert) möchte die Einheit des Unterrichtes nun wohl leiden, und manche unvermeidliche Wiederholung manches an der dem Ganzen zugemessenen Zeit verloren gehn lassen. Eine eingehende Beurtheilung der von mir ausgesprochenen Ansichten und Vorschläge kann mir im Interesse der Sache nur willkommen sein, und ich ersuche um eine solche zunächst den Kreis der H. Schulmänner, welche meinem Vortrage hieselbst freundliches Gehör geschenkt haben.

### Uebersicht

der Entwicklung der verschiedenen Schulen deutscher Sprachlehre nach deren geschichtlichem Verlaufe.

|                                  | Praktische Methoden.                                | Theoretische Methoden.   | Zeitalter.   |
|----------------------------------|---|--|--|
| A.                               | Luthers Hausmethode                                 |  | seit d. Reform. bis gegen das Ende d. 30j. Krieges.                              |
| B. Die latinistischen Methoden:  | Die Uebersetzungsmethode                            | Die etymologische oder Paradigmenmethode   | seit d. Zeit d. ersten schles. Schule.   |
| C. Die korrekzionellen Methoden: | Die praktisch-korrekzionelle oder Exercitienmethode | Die theor.-korrekzionelle od. Stylistikmethode.  | f. etwa 1780 (nach der Sturm- und Drangperiode).<br>seit dem Ende d. vor. Jahrh. |
| D.                               | Die belletristische Methode                         |  | f. Anf. dieses Jahrh.  |
| E. Die wissenschaftl. Methoden:  |   | Die Meth. der histor. Schule<br>Die Meth. d. logischen Schule<br>Die Meth. d. psycholog. Sprachlehre | ungefähr seit 1820.<br>ungefähr seit 1830.                                       |