

IX.

Über die Methodik des Sprachunterrichts.

Um die rechte Methode des Unterrichts in der Muttersprache in allgemeinen Zügen zu charakterisieren oder zu finden, dürfen wir uns nur erinnern, in welchem Verhältnis zur Muttersprache sich der Knabe befindet. Mit dem ersten Erwachen seines Bewußtseins aus tierischer Dumpsheit und Befangenheit und mit der Zerlegung der chaotisch ihn umfangenden Außenwelt in einzelne Bilder hat er die Sprache erzeugt und durch Nachahmung erlernt. Sie ist dadurch sein geistiges Eigentum geworden. Sein Geist denkt und lebt in ihr; sie ist nicht sein äußeres Besitztum, dessen er sich entäußern und entschlagen könnte, das er ergreifen oder zur Seite schieben möchte; sondern sie ist mit und in ihm. Ohne hier in die Streitfrage einzugehen, ob der Mensch zu lichten Vorstellungen ohne Laut und Wort zu gelangen vermöge, so ist doch soviel gewiß, daß der wohlorganisierte Mensch jeder Zeit Vorstellung und Wort zugleich findet, daß jene das Bewußtsein von diesem hervorruft, daß beide ineinander aufgehen. Die Dinge, die er sich vorstellt, rufen unwillkürlich die Wörter, mit welchen die Dinge bezeichnet werden, die Wörter die Vorstellungen der Dinge hervor. Diese Einheit oder Identität der Vorstellungen und der Worte lebt in dem Geiste jedes Knaben, wenn er die Schule betritt. Der Unterricht in der Muttersprache hat daher die Sprache nicht als ein dem Geiste Fremdes, sondern als ein dem Geiste Eigenes zu betrachten, und nur das Bewußtsein hinzulenken auf die Funktionen, welche der denkende Geist in

dunklem Bewußtsein vollzieht. Von positivem Geben, äußerem Anlernen, gedächtnismäßigem Auffassen der Sprachformen und Sprachregeln kann also bei naturgemäßen Unterricht in der Muttersprache nicht die Rede sein, sondern vielmehr von Aufsuchen der Formen, deren der Geist bereits mächtig ist, und von bewußtem Begreifen der Regeln und Gesetze, nach welchen sein Denken in der Sprache geschieht. Mit einem Worte: die naturgemäße Methode wird den analytischen, nicht den synthetischen Gang einschlagen.

Doch wir müssen, da sich jede Unterrichtsmethode an den Entwicklungsgang der menschlichen Natur anschließen und zugleich ihre Gesetze aus dem Stoffe, den sie behandelt, entnehmen, auch auf die verschiedenen Zwecke der Bildung für das bürgerliche Leben Rücksicht nehmen soll, in eine genauere Unterscheidung eingehen. Wir denken daher an die Bedürfnisse und Zwecke des elementarischen und des höheren Unterrichts, auch in der Muttersprache. Beide haben den in allgemeinen Zügen entworfenen Unterrichtsgang miteinander gemein: die Muttersprache ist jeder Zeit gegeben, sie liegt im Geist, ist das Eigentum desselben, und daher ist die Methode überall dieselbe, nirgends ausgehend von dem Allgemeinen, Abstrakten, dem System, sondern überall mit dem Einzelnen, Konkreten, dem Bewußtsein am nächsten Liegenden beginnend und von da zum Allgemeinen und Allgemeinsten aufsteigend. Diese Methode nennen wir die *Elementarmethode*, im Gegensatz gegen die wissenschaftliche, welche daher entweder ganz aus dem Gebiete des Sprachunterrichts in allen Schulen ohne Ausnahme zu verweisen, oder nur am Schlusse des ganzen Ganges oder einzelner Hauptstufen anzuwenden ist. Aber diese Elementarmethode zerfällt nach den beiden Stufen des Unterrichts, dem niederen und höheren, in zwei Gebiete, welche mit dem 12. bis 14. Lebensjahre des Schülers ineinander übergehen. Die Elementarschule hat es nur mit dem unteren, ersten Teile des Sprachelementarunterrichts zu thun; wir reden von ihm daher zuerst. Dem Zwecke desselben kann kein anderes Ziel gesteckt werden, als daß der Elementarschüler im Laufe seines Schullebens bis zum vollendeten 12. bis 14. Lebensjahre sich des Inhalts

der Sprachformen, soweit sie die Begriffe und Gedanken des gewöhnlichen Lebens enthalten, und der Sprachformen selbst in dem Maße bewußt werde, als es zu einer klaren Verständigung und zu einer geregelten Fertigkeit im Denken, Sprechen und Schreiben erforderlich ist. Der Unterricht geht überall von dem Bekannten, von den dem Schüler geläufigen Formen aus, und übt ihn in der richtigen Erkenntnis des Gehaltes und in der fertigen Anwendung, damit er das, was er spricht und liest, klar und richtig erkenne und denke, und was er schreibt, den Gesetzen der Sprache gemäß sei. Höhere Zwecke verfolgt die Elementarmethode auf der Stufe des Elementarunterrichts nicht. Der Schüler soll nur insoweit zum Denken über die Sprachformen angeleitet werden, als es zum richtigen Verständnis und zum fertigen Können erforderlich ist. Diese beiden Stücke sind und bleiben überall die Zielpunkte.

Höhere Anforderungen macht die Elementarmethode an den weitergehenden Unterricht in den höheren Bürgerschulen und in den Gymnasien. Sie bleibt ihrem vorherrschend analytischen Lehrgange getreu, aber sie strebt ein tieferes Erkennen dessen, was der Elementarschüler richtig vollzieht, an. Man kann sagen: wenn der Elementarschüler in der Sprache denken soll, so sollen die Schüler der genannten höheren Schulen über die Sprache denken. Wenn es im Elementarunterricht nur darauf ankommt, um Beispiele zu nennen, daß der Schüler einen Kasus richtig setze und in dem Modus des Verbs nicht irre, so soll der weiter zu bildende Schüler die durch diese Sprachformen dargestellten Begriffe auffinden und ihr Verhältnis zu den Denkformen und zu den Geistes-thätigkeiten überhaupt einsehen lernen. Auch dieses nicht auf dem Wege der Mitteilung und des an die Spitze gestellten, aus philosophischen Prinzipien abgezogenen Regelwerks, sondern aus vorliegenden Beispielen und Sprachthatfachen selbst, gemäß den Anforderungen der Elementarmethode. Indem daher die Fertigkeit in richtiger, geläufiger Anwendung fortwährend und überall eine hervorstechende Berücksichtigung verdient und erhält, wird die Sprache nach allen ihren Beziehungen ein Gegenstand der Erforschung zur Entwicklung des klaren Erkennens ihrer Gesetze-

mäßigkeit in möglichst tiefer Auffassung, so daß sich am Ziele des Schulunterrichts eine wissenschaftliche Anordnung aller Ergebnisse und Resultate daraus ergibt. Dieses Resultat hat die Elementarmethode nur zu ermöglichen, nicht selbst zu vollziehen. Sie hat damit ihre Aufgabe gelöst, und sie macht nun der Methode Platz, welche wissenschaftlich, d. h. konstruierend, verfährt. Wir nennen sie darum die konstruktive, welche auf der obersten Stufe des Schulunterrichts anzuwenden ist. Sie stellt die durch die Elementarmethode gefundenen Resultate zusammen, vereinigt alles Einzelne unter allgemeinen Gesichtspunkten, unter Regeln und Gesetzen, stellt oberste Prinzipien auf, und leitet, in umgekehrtem Gange mit dem Früheren, aus denselben die weniger allgemeinen, und so weiter die einzelnen Erscheinungen ab, und erzeugt so das wissenschaftliche Sprachsystem, oder das Sprachgebäude in architektonischer Anordnung. Wenn auch in dem Verlauf der Anwendung der Elementarmethode oder des analytischen Lehrganges hin und wieder die umgekehrte Lehrweise, d. h. die konstruierende oder die synthetische, eintreten mag, so geschieht dies doch nur in einzelnen Fällen und ausnahmsweise, oder um die spätere Lehrweise vorzubereiten; sonst aber werden beide auseinander gehalten und nicht miteinander vermischt oder vermengt. Solches ist zwar von vielen und zum Teil sehr angesehenen Lehrschriften für Schüler geschehen, selten aber mit glücklichem Erfolg. Die Elementarmethode allein entspricht, weil sie von dem Einzelnen ausgeht und zu dem Allgemeinen aufsteigt, dem Entwicklungsgange des menschlichen Geistes und zugleich dem Verhältnis des Geistes zur Muttersprache, die bereits sein Eigentum geworden; die konstruierende dagegen befriedigt auf den höheren Stufen der Entwicklung das auf denselben erwachende Bedürfnis einer wissenschaftlichen Anordnung des Mannigfaltigen, zur Verknüpfung in der Einheit des Bewußtseins.

Natürlich ist in allem Bisherigen nur die Rede von dem Unterricht der Muttersprache gewesen. Für fremde Sprachen ist die methodische Gesetzgebung eine andere. Wenn es auch außer dem nächsten Zwecke dieses Aufsatzes liegt, sich darüber zu verbreiten, so wirkt doch eine nähere, wenn auch nicht spezielle

Berücksichtigung dieses Verhältnisses ein Licht auf den Unterricht in der Muttersprache, weshalb wir darüber einiges anmerken wollen.

Wir haben bereits angeführt, daß Vorstellung und Bezeichnung derselben in der Muttersprache überall zusammenfallen. Ist die Vorstellung auf ein leibliches Ding gerichtet, so ist auch die Vorstellung des Dinges immer gleichzeitig mit dem Worte, sowie umgekehrt das Wort die Vorstellung des Dinges hervorruft. Nicht so verhält es sich mit den Wörtern einer fremden Sprache, die wir noch nicht kennen. Zwischen sie und die Dinge, die sie bezeichnet, oder die Vorstellung von diesen Dingen treten überall die Wörter der Muttersprache, welche die betreffenden Dinge bezeichnen, in die Mitte, vermittelnd die Verknüpfung der Dinge mit den fremden Wörtern. Das den Gegenstand bezeichnende Wort der Muttersprache vertritt, um ein Bild von Sokrates in einem platonischen Gespräche zu gebrauchen, die Stelle des mittleren der eisernen Ringe, deren erster der Gegenstand und deren dritter das Wort der fremden Sprache ist. Erlangt man auch bei vollständiger Aneignung einer fremden Sprache endlich die Fertigkeit, die fremden Wörter unmittelbar auf die Dinge zu beziehen oder selbst in der fremden Sprache ohne Beihilfe der Muttersprache zu denken, so ist solches doch niemals auf der unteren oder mittleren Stufe der Erlernung einer fremden Sprache der Fall. Daraus folgt, daß eine ausländische Sprache durch die Muttersprache, nur durch ihre Vermittlung, erlernt werden kann. Gesezt auch, man versetzte ein Kind während der Schuljahre unter eine fremde Nation, wo es nur in dem ausländischen Idiom sprechen hört, so wird das Kind stets unwillkürlich das fremde Wort erst an die die Dinge bezeichnenden, ihm bekannten und geläufigen Wörter der Muttersprache halten, weil die Vorstellungen der Dinge und der sie bezeichnenden Wörter eins sind, und benutzte man daher bei dem Unterricht in einer fremden Sprache die Muttersprache nicht, so würde man das Kind auf die Lebensstufe eines Säuglings zurückdrängen und ihm die blinde Nachahmung anmuten. Die Wörter der Muttersprache bezieht der Mensch unmittelbar auf die Dinge, die der fremden Sprache nur mittelbar auf sie.

Daraus entwickelt sich der zweite Unterschied zwischen dem

Erlernen der Muttersprache und einer fremden Sprache. Jene erlernt der Mensch, ehe die klare Entwicklung des Selbstbewußtseins eingetreten, und Sprachverständnis und Selbstbewußtsein schreiten harmonisch miteinander fort. Solange das Kind sich wie eine Sache für den andern ansieht, also sich auf dessen Standpunkt stellt, solange fehlt ihm das seine Persönlichkeit bezeichnende Wort; es gewinnt, ergreift und gebraucht dasselbe in dem Augenblick, wo das Selbstbewußtsein, die genaue Unterscheidung des Ich von dem Du, in ihm aufsteigt. Selbstbewußtseins-Entwicklung und Sprachentwicklung gehen daher stets Hand in Hand.

Nicht so verhält es sich bei der Ergreifung der fremden Sprache. Das Selbstbewußtsein hat viel früher die Stufe der Klarheit errungen, und das Kind entwickelt sich nun mit klarem Bewußtsein; nicht blind nachahmend ergreift es das fremde Wort, sondern es verlangt, nach der Stufe seiner Lebensentwicklung, das Verständnis desselben. Messen wir überhaupt die Bildung der Menschen nach den Graden ihres helleren oder dunkleren Bewußtseins, und ist es unsere Aufgabe in allem geistbildenden Unterricht, die Bewußtseins-Entwicklung möglichst zu fördern, so dürfen wir jene Forderung des Kindes, das außer ihm liegende Fremde an das bereits klar Erkannte anzureihen, das Unbekannte durch das Bekannte zu verstehen und seiner sich durch dasselbe zu bemächtigen, nicht zurückweisen, sondern aller Unterricht, also auch der der fremden Sprache, muß das klare Bewußtsein in Anspruch nehmen und bethätigen. Die Muttersprache hat das Kind vor der Entwicklung des klaren Bewußtseins und stufenweise mit dessen Ausbildung erlernt, die fremde Sprache soll es mit wachem Selbstbewußtsein und stetem Verständnis, nicht auf dem Wege der blinden Nachahmung erlernen. Was die einzelnen Wörter der Muttersprache, ihre Formen und Veränderungen bedeuten, hat es unmittelbar mit der Auffassung der Beziehungen der Dinge in seinem Vorstellungskreise erlernt; die Wörter und Formen der fremden Sprache kann und soll es nur an der Muttersprache und durch dieselbe erlernen. Daraus folgt, daß die Muttersprache, ihr Wesen und ihre Formen überhaupt, ihm zum klaren Bewußtsein gebracht sein müssen, bevor es nach den Grundsätzen einer natur-

und sachgemäßen Methode zur Erlernung einer fremden Sprache durch den Schulunterricht geführt werden kann und soll.

Wenn nun zufolge des früheren der Elementarunterricht der Muttersprache auf der unteren Stufe des Schulunterrichts die Aufgabe hat, die dem Schüler geläufigen Formen derselben zum Bewußtsein zu bringen, und dafür im allgemeinen bis zur Vollendung ein Alter von mindestens zwölf Jahren angenommen werden muß: so ergibt sich daraus weiter, daß vor diesem Alter der Unterricht in einer fremden Sprache nicht wohl gedeihen kann. Es ist ein unbestrittenes Gesetz der Entwicklung und darum jeder naturgemäßen Methode, daß das Unbekannte nur durch das Bekannte ergriffen und dadurch ein Eigentum des Geistes wird. Übt man daher eine fremde, ausländische Wortform dem Kinde ein, bevor ihm die entsprechende analoge Form in der Muttersprache zur Kenntnis gebracht ist, so fehlt die Handhabe, an der das Fremde ergriffen werden kann, und ein blind gedächtnismäßiges, totes Auffassen der unbekannten, leeren Formen und Formeln ist unvermeidlich, und der Lehrer zu einem geistlosen Lehren gezwungen.

Wir setzen daher für die Regel den Anfang der Erlernung einer fremden Sprache an das Ende des Elementarunterrichts, der keinem Schüler entzogen werden darf, weil er sich an die Entwicklung der Menschennatur anschließt, der Schüler besuche nun eine ausschließlich für den Elementarunterricht bestimmte, oder eine für höheren Unterricht zugleich sorgende Anstalt. Vor dem Beginn des Unterrichts einer fremden Sprache müssen die einzelnen Formen der Muttersprache zur Betrachtung gezogen, ihre Bedeutung nachgewiesen und lebendig ergriffen sein, und es ist eine Zusammenstellung der verwandten Formen und eine Übersicht über das Ganze erforderlich. Für diesen Zweck wird daher in beschränktem Maße an der Grenze des Elementarunterrichts die zusammenstellende, ordnende und ableitende konstruktive Methode angewandt, analog ihrem umfassenden Gebrauch an dem Schlusse des gesamten Sprachunterrichts in der Schule überhaupt, so, daß sie dort auf die tieferen, wissenschaftlichen Einsichten und Resultate keine Rücksicht nimmt, sondern nur das in ihren Bereich

zieht, was durch den Elementarunterricht auf der unteren Stufe wirklich ermittelt ist. Man kann es daher auch nur billigen, wenn Lehrschriften, die sich unmittelbar auf die erste Stufe des Elementarunterrichts der Muttersprache beschränken, an dem Schlusse ihres Lehrganges eine übersichtliche, der wissenschaftlichen Darstellung sich nähernde Zusammenstellung geben, theils um dadurch die Grundlegung für den Unterricht in fremden Sprachen zu gewinnen, theils um den folgenden, zweiten Lehrgang des höheren Elementarunterrichts einzuleiten.

Eine fremde Sprache ist im eigentlichen Sinne des Wortes zu erlernen; die Muttersprache aber ist nicht im eigentlichen Sinne des Wortes zu erlernen, denn der Schüler kann sie sprechen, wenn er zur Schule kommt; und sollte er nur eine Mundart, nicht rein hochdeutsch sprechen, so hat er doch nur die nicht sehr bedeutsamen Abweichungen der Allgemeinsprache von den Dialekten aufzufassen, was denn freilich zu erlernen ist. Die Hauptsache bei der Muttersprache ist das Verstehen derselben; es ist Hauptzweck ihrer Erlernung in der Schule. Das Richtigsprechen und Richtigschreiben sind Folgen des Richtigverstehens; dieses ist eine unerlässliche Bedingung von jenen. Zum Verstehen einer Sprache gehört wesentlich die innerliche Kenntniss der Wörter, der Wortformen und der Redeformen. Wörter versteht man entweder durch ihre Ableitung aus einer unmittelbar klaren Wurzel, oder unmittelbar durch den Gebrauch, die Wortformen durch Auffassung des Gegenstandes der Stamm- und Ableitungsbegriffe und der Verhältnisse dieser zu jenen, die Redeformen durch Einsicht in die Bedeutung der Ausdragsweisen, der Fallformen, der Präpositionen und Konjunktionen, kurz aller der Sprachformen, welche Beziehungen bezeichnen. Dieses Verstehen der Sprache wird auf der Stufe des Elementarunterrichts unmittelbar aus einzelnen Beispielen und Sätzen erlernt, welche zweckmäßig gewählt sein, namentlich die Erkennung der Ableitungsbegriffe aus dem Wurzelbegriffe erleichtern müssen. Wir ersehen daraus, daß, wie Sprechen und Denken Eins sind, so auch Sprachbildung und Verstandesbildung zusammenfallen. Der Sprachunterricht soll nicht bloß zu Denkübungen benutzt werden, er soll überall selbst eigentliche Denkübung sein. Durch geistbildenden Sprachunterricht lernt der Schüler

erstens die Auffassung der Begriffe und Beziehungen, welche in die Sprache niedergelegt sind, d. h. die Sprache, verstehen;

zweitens, da der Geist selbst der Sprache, seinem Erzeugnis, unmittelbar sein Gepräge, seine Natur einverleibt, so kommen dem Schüler die Gesetze des Denkens zum Bewußtsein;

drittens erlangt er dadurch die Gewandtheit, jeden andern Unterricht, jedes Buch besser zu verstehen, da er nun nicht mehr mit der Form ringt, sondern hauptsächlich seine Aufmerksamkeit auf den Inhalt richten kann;

endlich viertens gewinnt er die Fertigkeit, selbst richtig und gewandt zu sprechen und zu schreiben.

Wenden wir nun den unbestrittenen methodischen Grundsatz, welcher verlangt, daß das Unbekannte, Fremde, an das Bekannte angereicht werde, auf den Unterricht fremder Sprachen an, so folgt, daß die Methode, sie zu lehren, diesem Grundsatz gemäß sein würde, welche von der Muttersprache aus zu der fremden Sprache hinüberlenkte, diese durch jene erschlösse und von dem bekannten Gebiete der eigenen Sprache das Gebiet der fremden Sprache zu gewinnen versuchte. Man würde also das Erlernen der fremden Sprache mit dem Übertragen oder Übersetzen der Wörter und Sätze der Muttersprache in die zu erlernende beginnen und so lange damit fortfahren, bis der Schüler zu einem bestimmten Grade von Geläufigkeit in dem Sprechen und Schreiben der fremden Sprache gelangt wäre. Unleugbar ist dieses die naturgemäße Methode der Erlernung einer jeden fremden Sprache, und wirklich wird jede lebende fremde Sprache, in welche der Lehrer lebendig eingedrungen und die er vollständig in seinen Besitz gebracht hat, also auf die kürzeste und fruchtbarste Weise gelehrt, wie wir an französischen und englischen Bonnen und Sprachmeistern in den Häusern unserer Vornehmen gewahr werden. Die deutsche Redensart wird in die fremde Sprache übertragen; nun bedient man sich dieser, bis sie uns geläufig geworden, und so erobert man nach und nach das Gebiet der fremden Sprache, um dessen Produkte dann umgekehrt in deutsche umzuwandeln. Bei der Erlernung der toten fremden Sprachen herrscht der umgekehrte Gebrauch; man beginnt mit Wörtern und Redensarten

der fremden Sprache, um, weil man dieses für leichter erkennt als das Umgekehrte, das Fremde in das Deutsche übertragen zu lehren. An naturgemäßer Richtigkeit steht diese allgemein gewordene Unterrichtsweise offenbar hinter der zuerst beschriebenen zurück. Die Annahme derselben findet ihre Erklärung darin, daß die fremde tote Sprache dem Lehrer nicht mundrecht geworden ist, daß er sich derselben nicht vollständig bemächtigt hat, was wir, eben weil die Sprache nicht mehr gesprochen wird, auch als eine Unmöglichkeit anerkennen. Darin findet denn die herkömmliche Methode der Erlernung toter Sprachen ihre völlige Rechtfertigung. Diese erklingen nicht mehr in lebendigen Tönen aus dem Munde in ihr denkender Völker; sie leben nicht mehr als gesprochene Sprachen, d. h. sie leben gar nicht mehr; es sind nur noch von ihnen sichtbare Rudimente übrig, die Abdrücke der Worte und Gedanken, nicht diese selbst in ihrer Unmittelbarkeit und Wahrheit, nur Reflexe derselben; es sind Wörterherbarien, wie man Herbarien der Naturprodukte des Pflanzenreichs angelegt hat; die Überreste, die auf uns gekommen, bilden nicht einen wogenden, flutenden Ozean, sondern ein Eismeer, dessen Teile festen Steinmassen gleichen, das wohl von sprachbegabten Menschen durch das Licht des Geistes und durch die Wärme lebendiger Phantasie teilweise aufgetaut und in ein Fluidum verwandelt werden mag, nimmermehr aber ein lebenerzeugender Ozean wird, weil die Ströme des Volksgeistes ihm fehlen, und die bewegenden Kräfte naturkräftiger, dem Naturorganismus angehöriger Elementargeister nicht auf ihn einwirken, weshalb er stets ein totes Meer bleibt, das in seinem Inneren keine Zeugkraft birgt, und dessen Ufer nur von totem Gesteine bedeckt sind. So wenig es selbst dem tiefsten Geiste gelingt, aus Herbarien die lebendige Natur in der Fülle ihrer Produktionen und in ihrer schaffenden Kraft zu begreifen, so wenig ist es möglich, aus Wortherbaren und aus ihren toten Rudimenten den entwichenen Geist einer Sprache hervorzuzaubern und heraus zu citieren, daß er, statt eines Schemens oder eines Gerippes, als lebendiger Geist Rede stehe und Antwort gebe, und sich als Urwesen in seiner Naturkraft von neuem manifestiere. Eben darum, weil eine tote Sprache nur in ihren sichtbaren Überresten vor uns

liegt, muß sie auch durch das Gesicht aufgefaßt und erlernt werden, wogegen eine lebende Sprache von dem sprechenden Munde aus den Geist durch den unmittelbar sprachfassenden Sinn des Gehörs trifft. Eben darum ist die Art des Erlernens einer toten Sprache aus ihren schriftlichen Überresten geboten; das fremde Wort und die fremde Sprachform wird dem Auge vorgerückt und dem Lernenden gegeben und die Übersetzung in die Muttersprache beigelegt. Aber auch hier erkennen wir die unerläßliche Notwendigkeit, daß, falls nur von Lernen mit Bewußtsein und Verstand die Rede sein soll, vorher der Inhalt und die Formen der Muttersprache aufgefaßt und begriffen sein müssen, um das Unbekannte und Unverstandene durch Bekanntes und Verstandenes dem Geiste einzufügen; oder es entsteht die Notwendigkeit, zwei fremde Formen und Sprachen, die tote ausländische und die unbekannte inländische, zugleich zu erlernen, was aber die Methode nimmer gutheißen und billigen kann. Denn diese verlangt, auf jeder Stufe den Geist des Lernenden nur mit Einem zu beschäftigen, nicht auf derselben Stufe und gleichzeitig mehreres Verschiedenartiges oder alles zugleich zu treiben, weil dadurch notwendig Unklarheit und Verwirrung entsteht. Soll sich daher z. B. der Schüler bei Erlernung der Zeitwörter der lateinischen Sprache, der Bedeutung der Endsilben o, as, at, re. mit Verstand bemächtigen, so muß vorher von ihm die Bedeutung der deutschen Endformen e, est, et re. begriffen sein. Aus dieser Darstellung erhellet indes zugleich der hohe Wert der Erlernung einer fremden Sprache für das rechte Verständnis der Muttersprache, weil die ähnlichen Formen eine Vergleichung verschiedener Formen für ähnliche oder gleiche Vorstellungen und Beziehungen ermöglichen, wodurch der Lernende notwendig zu allgemeineren Ansichten über die Muttersprache selbst gelangt, indem man einen Gegenstand nie durch isolierte Betrachtung desselben, sondern durch dessen Beziehung auf andere und durch Vergleichung mit verwandten vollständig kennen lernt.

Nachdem wir in dem bisherigen den allgemeinen Grundsatz, vom Konkreten zum Abstrakten fortzuschreiten, auch auf den Sprachunterricht angewandt und in demselben geltend gemacht haben, könnte unsere Ansicht in dieser Beziehung entweder falsch

verstanden oder eine verkehrte Folgerung daraus gezogen werden. Um dem zu begegnen, dürfen wir uns hier einer ausgedehnten Bemerkung nicht entschlagen.

Gewöhnlich setzt man den Gegensatz zwischen dem Abstrakten und Konkreten dem des Allgemeinen und Besondern gleich. Dieses mag in den meisten Fällen zulässig sein. Daß aber zwischen beiden Begriffsdifferenzen keine Gleichheit stattfindet, wird dem gleich durchsichtig sein, welcher bedenkt, daß auf dem Gebiete des Konkreten der Unterschied des Allgemeinen und Besonderen wiederkehrt, ohne daß hier eigentlich vom Abstrakten die Rede sein könnte. Wenn wir nun in dem gesamten Unterrichte, auf allen Stufen der Bildung ohne irgend eine Ausnahme, das Konkrete als den Anfang, das Abstrakte als das Ende des Unterrichts verlangen, so wollen wir das nicht so verstanden wissen, daß überall mit dem besondern Einzelnen, und von da aus zu dem weniger Besonderen oder Allgemeineren fortgeschritten werden solle, sondern wir verlangen nur, daß das Konkrete, hier noch gleichviel, ob es ein konkretes Einzelnes, oder ein konkretes Besonderes, oder ein konkretes Allgemeines ist, überall den Grund des Unterrichts abgebe. Solches setzen wir daher auch für den Sprachunterricht fest. Für diesen aber verlangen wir nun spezieller: daß innerhalb des Gebietes des Konkreten in der Regel die Betrachtung des Allgemeinen der Unterscheidung des Besonderen vorhergehen müsse, wenn eine genaue Unterscheidung aller Hauptgegenstände und eine glückliche Orientierung des Schülers von Anfang an durch den ganzen Unterricht hindurch gehen soll. Um Beispiele zu nennen, verlangen wir also, daß der Auffassung der verschiedenen Bedeutungen des Objekts die Auffassung des Objekts im allgemeinen, als des Verhältnisses eines Gegenstandes zu einer Thätigkeit, vorhergehe, und daß darauf erst das bestimmende und ergänzende Verhältniß, und in dem letzteren demnächst erst die darinliegenden Verschiedenheiten nach Sache und Person und nach den Richtungen, und in dem ersteren die Differenz nach Zeit und Ort, Art und Weise, Ursache und Wirkung unterschieden werden. Desgleichen lehren wir zuerst das Wesen des Prädikats im allgemeinen, natürlich immer an Beispielen, also auf dem Gebiet des Konkreten,

kennen, gehen nachher zu den besondern Arten und Formen des Prädikats über, wie von der allgemeinen Betrachtung des Attributs zu den verschiedenen Formen desselben. Dieser Absicht gemäß bleiben wir also bei der Auffassung der drei Satzverhältnisse, des prädikativen, attributiven und objektiven, zuerst stehen, ehe wir die verschiedenen Formen des Prädikats, Attributs und Objekts aufstellen. An sie reihen wir nachher die Arten der verschiedenen Nebensätze, wieder zuerst im allgemeinen und später erst mit genauer Unterscheidung der einzelnen Arten und Verschiedenheiten. Soll sich der Schüler nicht in der unendlichen Menge von Formen und Unterschieden verlieren, so muß ihm durch die Betrachtung des Allgemeinen immer erst der Anhalt oder die Einheit gegeben sein, an den er die Vielheit anreicht, und er muß von Anfang an gewöhnt werden, das Besondere als ein Allgemeines mit bestimmter Begriffsdifferenz zu denken, und von den nebengeordneten, verwandten Besonderheiten zu unterscheiden. Dieser Sprachunterricht gleicht daher ganz dem Verfahren auf dem Gebiete der Naturgeschichte. Zuerst betrachten wir mit dem Schüler eine einzelne, den Sinnen vorliegende Pflanze im allgemeinen nach ihren Hauptteilen: Wurzel, Stamm, Zweige und Blüte; dann gehen wir zur Betrachtung der Verschiedenheiten an den Hauptteilen über und sehen nun die einzelnen Teile und die speziellsten Einrichtungen derselben in jedem Hauptorgan an, um dadurch allmählich zu einer fortschreitend lebendigen Erkenntnis der Pflanze in der Gliederung ihrer Organe und in den Funktionen der einzelnen Teile zu gelangen. Wir würden aber verkehrt verfahren, wollten wir der Bedeutung der Blüte im allgemeinen die Wirkungen der Staubfäden, diesen die Bedeutung der Staubbeutel und des Blumenstaubs vorausgehen lassen. Oder, um aus dem Gebiete der Pflanzenkunde noch ein schlagenderes Beispiel zu wählen, denken wir nur an die, wenn auch noch nicht allgemein erkannte, aber allein richtige Methode ihres Unterrichts. Dieselbe besteht zuoberst in dem Fortschritt von dem Konkreten zum Abstrakten, von der Anschauung zum Begriff, also von den einzelnen Pflanzen zu den Arten, von den Arten zu den Gattungen, von den Gattungen zu den Familien u. s. w. Aber ein großes Miß-

verständnis dieses richtigen Grundgesetzes wäre es, wollte man mit der Unterscheidung der einzelnen Arten derselben Gattung anfangen; denn diese Unterschiede sind viel feiner, liegen viel tiefer und entziehen sich viel eher dem Auffassungsvermögen als die Differenzen von Arten ganz verschiedener Gattungen, als die Unterschiede zwischen verschiedenen Familien und Ordnungen. Mit diesen allgemeinsten, größten Unterschieden beginnt man daher, und steigt von ihnen herab zu feineren Unterscheidungen, wie man auch in der Zoologie erst den Unterschied von Säugetier und Vogel auffassen lehrt und viel später zu den Differenzen der Arten der Ragen oder der Finken z. B. übergeht.

Dieser auf dem Gebiete der Naturkunde geltende methodische Grundsatz gilt auch für den Sprachunterricht. Ohne Zweifel hat sich in dieser Richtung auch die Sprache selbst entwickelt. Der Entstehung des ausgebildeten Satzes ging der nackte Satz, der Hineinlegung einzelner Begriffsunterschiede in ihren weiteren Verzweigungen in untergeordneten Arten die Unterscheidung allgemeiner Differenzen vorher, ganz gemäß der Entwicklung eines Gewächses, dessen Teile sich aus einer bestimmten beschlossenen Einheit in immer weiter gehenden Differenzierungen entwickeln. Alles aber auf dem Boden des Konkreten, nirgends von einer vorausgegebenen abstrakten Regel, sondern überall von der unmittelbaren lebendigen Anschauung aus. Diese bildet die Einheit der Betrachtung, von der alles ausgehen muß. Sie besteht in der unmittelbaren Erfassung eines Gedankens; sie ist also eine innere Anschauung, d. h. genaue Unterscheidung des Gedankens und der Vorstellungen von dem Worte und dem Satze, welche äußerlich, in äußeren Anschauungen aufgefaßt werden. Von diesen inneren Anschauungen geht alle Klarheit in der Auffassung der Sprachformen, wie jede Sprachforschung selbst aus; denn diese beruht auf der Vergleichung der Wort- und Satzformen mit den in ihnen liegenden Vorstellungen und Gedanken. Von ihr geht man über zu der Auffassung der in ihr zu einer Einheit verknüpften Vorstellungen und Begriffe, dann zu deren Beziehungen zu einander, und diesen inneren Verhältnissen gemäß zu den ihnen entsprechenden äußeren, dem Satze im allgemeinen, den einzelnen Wörtern des

Satzes, den Biegungsverhältnissen, den Aus sageweisen 2c. über. Kurz, das Besondere kann vom Schüler nur dann begriffen und verstanden werden, wenn das Allgemeine, unter dem es enthalten ist, von ihm aufgefaßt worden und er das Besondere als ein Allgemeines, in einer bestimmten Weise ausgeprägt, denkt. Die Gegensätze, welche einander wechselseitig beleuchten, wie z. B. die inneren von Person und Sache, Begriff und Beziehung, Ding und Thätigkeit und die ihnen entsprechenden grammatischen treten also nicht von Anfang an hervor, sondern sie entwickeln sich in allmählicher Fortschreitung aus der Einheit des Satzes heraus. Daß späterhin eine Zurückführung des Besonderen auf das Allgemeine, der Vielheit auf die Einheit, der Gegensätze in untergeordneten Beziehungen, also der relativen, nicht absoluten Gegensätze, auf die sie einschließende neutralisierende Einheit des Satzes und des Gedankens geschieht, bedarf keiner besondern Ausführung.

Offenbar gehört aber zur Auffassung wenigstens der meisten dieser Verhältnisse, der Unterschiede der Arten der Satzverhältnisse, der Bedeutung der Biegungsendungen und Aus sageweisen, ja schon zur scharfen Unterscheidung des Gedankens von seiner leiblichen Erscheinung in dem Satze, eine Verstandesreise, wie wir sie den Schülern unserer Elementarschulen nicht zutrauen dürfen. Wir verweisen daher auch diese strenge Art des grammatischen Unterrichts aus der Elementarschule hinaus in das Gebiet der mittleren Stufe der höheren Schulen, dahin wo der Übergang zu einer späteren Konstruktion des Ergebnisses des Unterrichts gemacht werden soll. Gleichzeitig lassen wir mit ihm den Anfang des Unterrichts in fremden Sprachen machen. Wir verlangten oben die Anschauung des Gedankens und die Unterscheidung desselben von dem Satze. Beide sind aber für das gewöhnliche Bewußtsein eins und dasselbe. Dem Kinde wird daher die Unterscheidung beider keineswegs leicht, und die Sache wird ihm in der That erst dann klar, wenn es soweit gekommen, daß es lernt, denselben Gedanken, wenn auch mit einiger Schattierung, in verschiedene Sätze niederzulegen, noch mehr aber, wenn solches in verschiedenen Sprachen geschieht. Tritt daher mit dem oben beschriebenen Sprachunterricht gleichzeitig der Unterricht in einer

fremden Sprache ein, so erleichtert das eine das andere auf eine sehr erfolgreiche Weise. —

Die konstruktive oder wissenschaftliche Methode, welche an dem Ende des ganzen Sprachunterrichts eintritt, kann einen doppelten Weg einschlagen:

entweder geht sie von der reinen Denkhätigkeit und deren Formen, in dem Systeme Kant's und seiner Schüler von den Kategorieen, oder von allgemeinen methaphysischen Sätzen aus und zur Untersuchung der ihnen entsprechenden Sprachformen über;

oder sie stellt die in dem wissenschaftlichen Bewußtsein bis jetzt aus der Sprache ermittelten Allgemeinsätze und Prinzipien an die Spitze, um ihnen alles Mannigfaltige in gegliederter Abstufung unterzuordnen.

Die erste Methode würde die streng wissenschaftliche, rein synthetische, die andere die auf ursprünglichem Empirismus und Abstraktion beruhende empirisch-wissenschaftliche sein, jene die Anforderung der Wissenschaft im höchsten Sinne des Wortes befriedigen, diese dagegen den Vorzug der größeren Sicherheit und Gewißheit vor ihr voraus haben. Beide aber stellen eine Theorie auf. Theorie ist Entwicklung und Erklärung von Thatfachen aus Prinzipien und allgemeinen Gesetzen. Die Erkenntnis der Thatfachen wird jederzeit und überall aus der Beobachtung oder durch Versuche gewonnen, die Erkenntnis der allgemeinen Gesetze und Prinzipien durch Reflexion und Spekulation. Die Erklärung jener aus diesen geschieht durch Analogie und Induktion. Zu untrüglichen Resultaten führt bekanntlich niemals die Analogie, sondern nur die Induktion als die einzig sichere Schlußweise von dem Besonderen auf das Allgemeine (regressiv). Damit haben wir denn von anderer Seite unsere obige Feststellung, daß der Sprachunterricht sich der rückwärtsschreitenden oder analytischen Methode zu bedienen habe, als richtig nachgewiesen. Die rechte Methode enthält sich vorab überall des voreiligen Systematisierens und Ableitens aus allgemeinen Prinzipien, und sie verweist das progressive Verfahren an das Ende der von den erfahrungsmäßig aufgefaßten Thatfachen ausgehenden untersuchenden Methode.