

Mitteilungen

des

Katholischen Lehrer- und Erziehungsvereins Rio Grande do Sul.

August 1905.

Nr. 8.

6. Jahrgang.

Jährlich 12 Nummern, Preis: 3\$000. — Bestellungen nehmen die Vorstandsmitglieder des Vereins entgegen. — Anzeigen: Petitzelle 100 Rs. — Redakteur: Siegfried Kniest, S. João do Montenegro. Präsident des Vereins: A. A. Küster, Schwabenschneis, Correio Novo Hamburgo.

Wahres u. Nützliches.

Wir haben den Mut, der Welt einen Vorschlag zu machen: Seit anderthalb Jahrhunderten müht sich die Pädagogik, Menschen zu erziehen, die man brauchen, Menschen, auf die man sich verlassen, Menschen, die man mit Ehren sehen lassen kann... Wie wäre es denn, wenn wir wieder einmal versuchen würden, die Jugend und uns selber mit dem zu bilden, womit man in alten Zeiten so schöne Erfolge errang, d. h. mit dem Gewissen? Es wäre nur um den Versuch zu tun. Hastweise Kinder und ein Geschlecht von zerstreuten oder vergeßlichen, immer aber unbrauchbaren Vielwissern würde man dabei freilich nicht erzielen. Indes die Menschheit kann auch ohne solche auskommen. Aber zuverlässige, pflichttreue Menschen, Menschen, die nicht, wie der Flaum vor jedem Winde tanzen, **freie, feste, unabhängige Charaktere**, die auch in der Stunde der Gefahr standhaft bleiben und vor einem Opfer der Ueberzeugung und Pflicht nicht zurückschrecken, **die sind es, woran wir Mangel leiden**. Die werden wir aber erst wieder haben, wenn wir uns entschließen, zur Grundlage aller Bildung und Erziehung statt oberflächlicher Verwirrung des Kopfes die Pflege des Gewissens zu machen."

Albert Maria Weis O. Pr.

Bruchstücke

aus

Aufsätzen von Ludwig Auer sen.

"Daß die Schule den Kindern ein Heim bieten, daß sie ihnen das elterliche Heim möglichst ergänzen oder ersetzen muß: wird wohl nicht erst ausführlich zu beweisen sein. Ober können und wollen wir uns die Schule als eigenen, ganz selbständigen, selbsttätigen Erziehungsfaktor denken, der mit dem Elternhaus und mit der häuslichen Erziehung gar keinen

Zusammenhang hat? Können und wollen wir uns die Schule als ganz neue Bildungs-Kategorie vorstellen, die die Kinder dem elterlichen Heim entführt, um sie in eine ganz neue Umgebung mit ganz anderen Lebensbedingungen zu versetzen? Dürfen wir uns z. B. die Schule als Staatsanstalt denken, die die Kinder nur allein heranzubilden hat als künftige, tüchtige Mitglieder des Staats? Wollen wir die Schule nur als Unterrichts-Anstalt auffassen, die mit dem Kinde nichts zu tun hat, als ihm das Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen und Geschichte und Geographie und Naturkunde zu lehren? — Nein! nein! das können wir nicht, das dürfen wir nicht. So einseitig, so oberflächlich dürfen wir die Aufgabe der Schule nicht auffassen. Die Schule muß sich um das ganze Kind annehmen; sie muß das ganze Kind erziehen und bilden; sie muß das ganze Leben des Kindes ordnen und regeln; sie muß mit den Eltern in der Erziehungsaufgabe Hand in Hand gehen; sie muß gar oft ersetzen, was im Elternhaus, im Heim des Kindes, in der Erziehung mangelt. Die Schule ist und bleibt eine **Hilfs-Anstalt** der Familie. Wo sie dies vergißt, oder wo sie dies leugnet, verliert sie ihr Recht und schändet ihre Pflicht.

Wenn auch der äußere Entstehungsgrund der Schule ist, daß Vater und Mutter — in der Regel — ihren Kindern das Lesen und Schreiben und Rechnen nicht lehren können: so dürfen doch über dieser Unterrichtsaufgabe nie und nimmer die wesentlichen und wichtigsten Bedingungen einer richtigen, gesunden Gesamt-Entwicklung des Kindes vergessen oder vernachlässigt werden. Die Schule ist und bleibt in der Gesamt-Erziehung die Gehilfin der Eltern. Sobald der Lehrer ein Kind übernimmt, ist er vor Gott und der Welt für seine Gesamt-Entwicklung mitverantwortlich. Die Schule hat mit den Eltern die Kinder zu erziehen und hat dazu noch für die Eltern zu besorgen, was diese in der Erziehung nicht leisten können. Die Schule ist und bleibt die **Hilfs-Anstalt** und zwar in mancher Beziehung eine **Ergänzungs-Anstalt** für die Familie." (Wird fortgesetzt.)

Erste Entwicklung des Denkens und Sprechens beim Kinde.

Ein Stück aus der modernen Kinderpsychologie.

Von L. Habrich,

Seminaroberlehrer in Xanten.

(Fortsetzung statt Schluß.)

VII. Denken und Sprechen.

Werfen wir jetzt noch einen Blick auf die gemeinsame Weiterentwicklung des Denkens und Sprechens beim kleinen Sprachschüler.

Es ward schon darauf hingewiesen, daß die ersten verstümmelten Worte, die das Kind spricht, nicht bloße Benennungen, sondern daß sie Mitteilungen sind; die Mitteilung ist ein Satz; in diesem Sinne ist jedes Wort, das das Kind gebraucht, ein Satz, eine Mitteilung, ein Ausdruck seines Erkennens, seines Fühlens oder Begehrens. Wenn das Kind Stuhl oder *tul* sagt, so kann das heißen: Mein Stuhl fehlt, der Stuhl ist zerbrochen, ich möchte auf den Stuhl gehoben werden, u. a. m. Wenn das Kind den Hund sieht und unter lebhaftem Hinzeigen sagt: *wau*, so liegt darin eine Benennung des Hundes, eine Aussage über die Tätigkeiten (daß der Hund bellt), ein Ausruf der Freude oder Furcht; oft auch ein Begehren, es will zum Hunde hin; vielleicht, wenn es einmal sehr vor ihm erschrocken ist, von ihm weg. So liegen in diesen ersten Benennungen des Kindes eine ganze Reihe sprachlicher Elemente, ohne indes irgendwie in der Form auch geschieden zu sein.

Dieser vielfachen Bedeutung der ersten Wörter oder Silben des Kindes entspricht in der Sprachgeschichte die Bedeutung der Wurzeln; bekanntlich gehen unsere Sprachen auf eine geringe Anzahl von Wurzeln zurück, und diese Wurzeln sind in ähnlicher Weise vieldeutig, wie die ersten Worte des Kindes, so daß zwischen Beiden, nämlich zwischen den vieldeutigen Wurzeln der Sprache und den vieldeutigen ersten Benennungen des Kindes ein Parallelismus sich geltend macht.

Von den ersten Sachwörtern oder Mitteilungen, zu denen das Kind im allgemeinen mit eineinhalb Jahren gelangt, schreitet die Entwicklung seines Erkennens und Sprechens in verschiedenen Richtungen weiter.

Zunächst erweitert sich der Begriffsumfang des kleinen Sprachschülers; er lernt immer Neues: manches, was er früher als gleichartig aufgefaßt hat, lernt er unterscheiden: während ihm anfangs *pap* oder *papa* jede männliche Person war, die dem Vater ähnlich sah, lernt er bald zwischen Vater, Oheim, Großvater u. s. w. unterscheiden. So treten auf allen Gebieten die ersten allgemeinen Vorstellungen in schärfer begrenzte, vielfache, geschiedene Vorstellungen auseinander.

Dr. Ament untersucht genau die etwa 200 Wörter oder wortartigen Lautgruppen, mit denen das Kind im Alter von 2 $\frac{1}{4}$ Jahren sich verständlich macht; stark die Hälfte derselben sind Dingbenennungen, ein Zehntel Tätigkeits-, ein Zehntel Umstandsbenennungen.

Von Tag zu Tag schreiten die Zahl und die schärfere Unterscheidung der Vorstellungen und Begriffe beim Kinde fort, natürlich da mehr und weiter, wo man viel mit dem Kinde spricht, sich viel mit ihm beschäftigt, weniger da, wo man das Kind geistig sich selbst überläßt.

Gerade die Sprache selbst, da sie eine Begriffssprache ist, nötigt das Kind beständig zur Bildung von Begriffen, zur Berichtigung seiner Begriffe. Bergegenwärtigen wir es uns an einem Beispiele. Das Kind hört das Wort Tisch; dieses Wort bezeichnet ihm im Anfang den einzelnen, vielleicht runden Tisch in der Wohnstube, es hört auch den viereckigen Tisch in der Küche, es hört das kleine Ecktischchen Tisch nennen; dadurch wird es genötigt, das Gemeinsame in diesen verschiedenen Einzelercheinungen zu erfassen. Ähnlich geht es ihm mit den Wörtern: Ofen, Kake, Hund, spielen; kurz mit allen Wörtern der Sprache, die es hört und braucht. Die Erkenntnisgebilde aber, welche das Gemeinsame, das Wesenhafte, die Zweck-

beziehung an den Dingen umfassen, sind Begriffe. *)

Gleichzeitig mit der Vermehrung und der genaueren Begrenzung der Begriffe schreitet die lautliche Ausbildung der Sprache fort. Während das Kind die Wörter anfangs nur ganz verstümmelt hervorbringt, unbequeme Laute durch bequeme ersetzt: so z. B. durch t: tüche (Küche), tint* (Kind), töln (Wöln), manche Mitlaute gar nicht spricht, so z. B. oftmals das r (bei, statt drei) wird die lautliche Nachbildung der Wörter immer genauer. Mit Ende des vierten Jahres konnte Lindners Söhnchen alle Sprachlaute richtig bilden, und sich also lautlich ziemlich richtig ausdrücken.

Mit dem Lautangeben verbindet das Kind anfangs immer hindeutende Gebärden, durch die es seine Wünsche und Erkenntnisse noch entschiedener bezeichnet, als durch die hervorgebrachten Laute, die anfangs gewissermaßen nur als Begleitung

*) Zunächst sind die Erkenntnisgebilde des Kindes natürlich sinnliche Einzelvorstellungen, werden darauf zunächst allgemein sinnliche Vorstellungen oder Gemeinbilder, und gehen dann erst zum Charakter des Begriffes über. Wann das letztere sich vollzieht, das läßt sich nicht so ganz genau bestimmen. Ein Begriff ist da, wenn das Kind ein Ding nicht bloß nach der Uebereinstimmung seiner äußeren Form mit anderen gleichartigen Dingen, sondern wenn es dasselbe nach seinem Zwecke erfasst; also wenn es z. B. beim Tische nicht bloß die unterstützte Platte erkennt, sondern wenn es ihn nach seinem Zwecke erfasst, daß er dazu dient, um etwas darauf zu stellen, zu legen, zu verrichten. Die Zweckfassung übersteigt das rein sinnliche Gebiet. Die Begriffe des Kindes sind zunächst nur physische, keineswegs gleich logische. Manche Allgemein-Erkenntnisse des Kindes sind sicher nur erst Allgemein-Vorstellungen, während andere schon psychische Begriffe sind. Die Erkenntnisse des Kindes sind also nach ihrem begrifflichen Charakter nicht gleichartig. Ein kleines Mädchen von drei Jahren hat ein Blatt Papier vor sich; es will schreiben, d. h. Striche ziehen, es will die Mutter um ein Schreibgerät bitten; die Worte Feder oder Bleistift kennt es nicht, und so bittet es die Mutter um ein „Schriebeke“; von dem mundartlichen Worte „schrieben“, = schreiben, bildet es sich selbst das Dingwort „Schrieke“, d. i. Schreibgerät. Diese Zweckfassung zeigt, daß das Kind den Begriff „Schreibgerät“ besitzt. Dieses Kind hat nicht bloß eine Vorstellung, es hat einen Begriff vom Schreibstifte.

der Gebärden erscheinen. Aber bald kehrt sich das Verhältnis um; die lautlichen Bezeichnungen rücken an die erste Stelle und die Gebärden werden zu Begleiterscheinungen, um schließlich zu verschwinden. Anfänglich behält das Kind, auch wenn es schon einiges zu sprechen weiß, sein unterhaltendes Papeln oder Skakeln noch bei; wenn es wach und behaglich daliegt, wenn seine Aufmerksamkeit sonst gefesselt ist, so vergnügt es sich an seinem Papeln. Später, wenn es schon reicher an eigentlichen Worten ist, tritt ein papageiartiges Wiederholen einzelner Wörter an die Stelle des sinnlosen Skakeln oder Lallens.

Mit der Entwicklung der Lautbildung, mit dem Fortschritt des Erkennens schreitet auch die Erlernung der Wortfügung, der eigentlichen Satzbildung fort. Während das Kind anfangs nur einfache Silben spricht, und es der Umgebung überläßt, sein Erkennen, Fühlen oder Wollen daraus zu entnehmen, geht es auch bald zum wirklichen, aus Subjekt und Prädikat bestehenden Satze über. Mit etwa 20 Monaten, oft auch früher oder später, bemerkt man Sätze, die aus zwei Wörtern bestehen; so sagt das Kind etwa: Milch heiß, oder in seiner verstümmelten Weise: miech — eit, Tante — Kuchen (danna — huhu), Kind brav oder iind — bav u. s. w.

Den zwei Ausdrücken gesellen sich bald noch andere zu, und so hört man Sätze mit drei oder vier Wörtern: z. B. Karl Koffer selber packen. Dr. W. Ament erwähnt folgenden Satz eines Kindes von 25 Monaten, das die Milch auf den Teppich verschüttet hat: Milch fort, Teppich, Pape Pfui; d. h. die Milch ist fort, auf den Teppich, Papa sagt Pfui. In der stammelnden Kinderrede heißen die von Ament aufgezeichneten Worte genau: Mimi (Milch), atta (fort), teppa (Teppich), papa oi (Pfui).

Eine Biegung kennt das Kind auf dieser Sprachstufe nicht; seine Sprache gleicht also den sog. Radikalsprachen, welche nur Wurzeln auseinanderfügen, wie das Chinesische. (Max Müller scheidet die Sprachen bekanntlich nach ihrer Art der Satz-

bildung in Radikalsprachen, agglutinierende Sprachen und flektierende Sprachen. Die erste Kindersprache ist also eine Radikalsprache. (Vergl. Dr. Ument, S. 165.)

Dr. W. Ument ist, so viel wir sehen, der erste, der der allmählichen Entwicklung der Satzbildung seine Aufmerksamkeit schenkt. Das Kind fängt bald an, Pronomen zu gebrauchen; es lernt sich selbst mit dem Fürwort der ersten Person bezeichnen, aber oftmals zuerst mit dem Besitzfürwort; es lernt schon sagen: mein Püppchen, mein Pferd, ehe es sagen kann: ich trinke, ich spiele, und auch wenn das ich oder seine Fälle auftreten, bleibt das Zeitwort zunächst biegungslos: Stuhl her ich; toffer selber einpacken ich; bitte ich Pflaumen geben; dies sind solche Beispiele über das Auftreten des Pronomens, die mit 2—2 $\frac{1}{4}$ Jahren bemerkt werden. Natürlich ist mit dem Gebrauche des ich eine schärfere Erfassung der eigenen Persönlichkeit verbunden, eine Erfassung, wie sie beim Tiere überhaupt nicht vorkommt; das Tier lernt nie sagen oder erkennen: „Ich habe Hunger, ich muß, ich soll.“ Diese Erfassung der Persönlichkeit ist beim Kinde auch schon da, wenn es sich mit seinem Namen bezeichnet, also wenn es etwa in Nachahmung seiner Umgebung sagt: „Kind trinken oder Karl trinken“, statt: „Ich will trinken.“

Um dieselbe Zeit, wo das „ich“ erscheint, tritt die Verneinung auf, aber einfach an den bejahenden Satz am Schlusse angefügt oder vorangestellt, also etwa: Kind Apfel essen, nein; Kind zanken, nein; Kaffee, nein; keine Milch oder teine Milch, mit 2 $\frac{1}{2}$ Jahren. Das Kind liebt es dann auch wohl, Gegensätze gegenüber zu stellen: netter wauwau, nicht garstiger wauwau. (Sully, S. 162.)

Gleichzeitig mit den Fürwörtern, mit dem ich für seine eigene Person, mit der Verneinung fängt das Kind an, die Umendung des Dingwortes, die Abwandlung des Zeitwortes zu gebrauchen. Im Alter von 2 $\frac{1}{2}$ —3 Jahren ist es, wo beim Kinde diese Erfassung der Biegungsverhältnisse beginnt. Die Sätze gehen dann aus der Nennform in die Aussageform über; statt: Kind trinken (kind tinte), sagt es: Karl

trinkt (Kahl tinkt) und später: ich trinke (tink). Damit vollzieht sich ein höchwichtiger Fortschritt. Sully sagt darüber nicht mit Unrecht: „Es ist ein ehrfurchtgebietender Anblick, wenn das Kind zum erstenmal seine Geschicklichkeit in der Abwandlung versucht.“ (S. 163.)

Bergegenwärtigen wir uns nur, was das Kind lernen muß, um etwa zu sagen: „Ich trinke Milch; ihr trinkt Kaffee“. Es muß die drei Personen der Rede unterscheiden, und zwar nicht bloß durch Nachahmung; denn die anderen nennen es mit seinem Namen oder sagen „du“ zu ihm; es muß also selbst die Entdeckung machen, daß der Sprechende für sich selbst „ich“ sagt, daß er zu den Angeredeten du, ihr sagt. Es muß ferner die Ein- und Mehrzahl unterscheiden.

Und ehe das Kind sagen kann: „Ich war gestern beim Großvater, ich werde morgen wieder hingehen“, muß es die drei Zeiten der Vergangenheit, der Gegenwart, der Zukunft unterscheiden; auch hier hilft die bloße Nachahmung nicht; denn der kleine Redner muß von seinem Standpunkte die Unterscheidung der drei Zeiten treffen. Und ehe das Kind sprechen kann: „Ich würde die Milch trinken, wenn sie nicht zu heiß wäre“, muß es die Wirklichkeit und Möglichkeit unterscheiden: es muß die Ursachverknüpfung zwischen zwei Vorgängen, das Kausalitätsverhältnis erkennen, und dieses Ursachverhältnis in seinem realen oder wirklichen Vorhandensein von dem bloß möglichen, von der Bedingung unterscheiden; es muß erst erkannt haben: Ich trinke die Milch nicht, denn sie ist heiß, oder ich trinke die Milch, denn sie ist nicht heiß. Und die Wirklichkeitsaussage muß es unterscheiden von der möglichen: „Ich trinke die Milch, wenn sie nicht heiß ist“, und von der nichtwirklichen: „Ich würde die Milch trinken, wenn sie nicht heiß wäre“. Gewiß, Sully hat Recht, wir müssen Hochachtung vor dem Scharfsinn, vor der Unterscheidungsgabe empfinden, die der kleine Sprachschüler betätigen muß. Es dauert ja bei manchen Kindern lange, ehe sie selbst in der bedingenden Redeweise sprechen; aber ein Versuch bei den Schulneulingen

überzeugt uns, daß sie dieselbe schon vollkommen verstehen.

Wir müssen es uns versagen, auf die zahlreichen Seiten, welche die Entwicklung der Sprachbildung beim Kinde aufweist, noch näher einzugehen; nur auf ein paar Punkte sei noch kurz hingewiesen.

(Fortsetzung folgt.)

Die hochdeutsche Schriftsprache als Schulsprache.

Von J. Moser.

(Fortsetzung.)

Die hochdeutsche Schriftsprache wird ferner gefördert durch das mündliche Erzählen. „Durch Einfachheit und Zugänglichkeit in der Sprache, durch Anschaulichkeit in der Darstellung, durch Wahrheit und Wärme in der Empfindung muß der Lehrer den Inhalt beleben und seine Zuhörer hinarbeiten. Das begeistert sie für die Erzählung; die Sprache des Erzählers aber wirkt wohlthätig zurück auf ihre eigene Sprachkraft.“ Die reifern Schüler lasse der Lehrer, wenn sie sich Inhalt und Form angeeignet haben, selbständig nacherzählen. Es wird ihnen dann zur Freude und Ermunterung gereichen, ihre Kraft daran zu zeigen und zu üben. Dies ist eine vorzügliche Übung im mündlichen Gedanken Ausdruck und zugleich eine treffliche Vorleschule für den Aufsatz.

Ein weiteres Mittel zur Erzielung sprachlicher Bildung ist das Memorieren und freie Vortragen poetischer Stücke. Durch dasselbe wird erzielt und gefördert ein sicheres, gut betontes, lautrichtiges Lesen, Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck, ein Vorrat von Beispielen und Musterätzen für die sprachliche Formlehre, sowie eine Fülle ethischer Gedanken und Empfindungen. Auch hier gilt die Regel: „Wenig, aber das Wenige recht.“ Wenn es schon eine Kunst ist, in Prosa mit richtiger Betonung zu lesen, so bietet die Poesie wohl noch größere Schwierigkeiten. Hier besonders macht sich bei unrichtiger oder nachlässiger Behandlung

seitens des Lehrers der Schulton, jenes widrige Herleiern und Singen geltend, dem ganz energisch entgegengearbeitet werden muß, wenn die Schüler gut vortragen lernen und mit der Schönheit unserer Sprache bekannt werden sollen. Die Hauptsache ist bei diesen Übungen wiederum ein guter Vortrag des Lehrers. Dieser schafft mehr Begeisterung und echtes Verständnis für die Poesie, als alle Wort- und Sacherklärungen. Da geht dem Schüler das Herz auf, da versteht er vieles mit dem Gemüte, was dem Verstande vorher dunkel blieb. Die vorher so spröde Zunge wird gelenkig, die Sprachfertigkeit gesteigert, die Gedanken- und Wortarmut beseitigt, die natürliche Schüchternheit überwunden und die Seele wird von edlen Eindrücken erfüllt. Im Lehrer sollen die Schüler ein lebendiges Vorbild haben, was dem Gebildeten die hochdeutsche Sprache ist; sie soll ihnen durch den Lehrer lebend näher gebracht werden, damit die Büchersprache, die für sie vorher tot war, vor ihren Augen lebe und Gestalt gewinne“ (Meyer).

Die Schüler sollen die hochdeutsche Schriftsprache aber nicht bloß sprechen und lesen, sondern auch schreiben lernen. Beim Schreiben ist es nicht nur das Ohr allein, welches die hochdeutschen Formen aufnimmt, auch das Auge bemächtigt sich derselben; nur so ist es möglich, auch die feinem Beziehungen der Schriftsprache, die dem Ohre häufig entgehen, kennen zu lernen. Das Schreiben verlangt bekanntlich eine schärfere Auffassung und Einprägung der hochdeutschen Formen als das Sprechen. Wie beim mündlichen, so hat der Lehrer auch beim schriftlichen Gedankenausdruck dafür zu sorgen, daß die Schüler durch wiederholte, verständige Anschauung möglichst viele und nur richtige Wortbilder sich einprägen, unterstützt durch die notwendigsten und durchgreifendsten Sprachregeln. Hiermit kommen wir auf die eigentliche Sprachlehre und auf die Orthographie zu sprechen.

Vor allem ist hier zu erwägen, daß die Sprachlehre nicht Selbstzweck, sondern bloß Mittel zum Zweck ist. Sie muß der Rechtschreibung dienen, dem Aufsatz und dem

Lesen aber nützen; darum Anlehnung an das Lesebuch! Wenig Regeln, aber viele Uebung! „Es ist ein Unglück,“ sagt Kellner, „daß so viele Lehrer, wenn sie von Sprachunterricht hören, alsbald nur an grammatischen Regelkram denken und somit das Ende an den Anfang setzen. Nicht die Grammatik mit ihrem System, sondern das Sprechen, die reine, frische und naturwüchsigte Tätigkeit war das erste; die Sprache ist nicht aus der Grammatik, sondern diese aus der Sprache entstanden. Wenn die Lehrer einen Teil jener schönen Zeit, welche sie auf grammatische Definitionen u. s. w. verwenden, der praktischen Betätigung der Schüler im Sprechen, Lesen und Schreiben zukommen ließen, würden wir ganz andere Früchte sehen. Deshalb ist unser Sprachunterricht oft so ganz ohne Frucht geblieben, weil er ohne Praxis blieb, und weil man vor lauter Anweisung, wie zu sprechen und zu schreiben sei, nie zum Sprechen und Schreiben selbst gelangen konnte.“

Eine Regelgrammatik mit wissenschaftlichem System, die nur in starren Formen und steifen Paragraphen auftritt, taugt nicht für die Volksschule. „Man kommt ebensowenig durch die Kenntnis grammatischer Regeln in den Besitz der Sprache, als man durch die Kenntnis der Gesetze des Gleichgewichts gehen lernt.“ Nicht über, sondern durch die Sprache und in der Sprache sollen unsere Schüler unterrichtet und gefördert werden. Sie sollen in der deutschen Sprache mehr können, als wissen. Daß ein richtig erteilter grammatischer Unterricht zu besserem Verständnis und zu größerer Sicherheit im Gebrauch der hochdeutschen Schriftsprache beiträgt, soll hier durchaus nicht in Abrede gestellt werden; denn das Sprachgefühl bleibt bei aller Nachahmung und Gewöhnung unzuverlässig, wenn es nicht in der durch den Unterricht erworbenen und durch geordnete Uebung befestigten Erkenntnis einen festen Untergrund und einen sichern Halt hat. Wer im schriftlichen Gedankenausdruck etwas Ordentliches leisten will, muß durch grammatische Kenntnisse das unbestimmte Sprachgefühl zum klaren Sprach-

bewußtsein erhoben haben. Dazu kommt noch, daß die Rechtschreibung in der Grammatik ihre Hauptstütze hat.

Aber nur das soll aus der Sprachlehre im deutschen Unterricht behandelt werden, was das Verständnis der Rede und den richtigen Gebrauch der deutschen Schriftsprache direkt fördert. Auszuscheiden sind deshalb als überflüssig gar manche Einteilungen, kunstreiche Uebersichten, gelehrte Definitionen und dergl. Zu verwerfen sind in der Volksschule auch alle lateinischen sprachlichen Bezeichnungen. Die Satzgliederung ist nur insoweit berechtigt, als sie zur Einführung in das Verständnis des Satzes und demgemäß zum richtigen, wohlgegliederten, gut betonten Lesen und Sprechen und zum richtigen Gebrauch der Interpunktionszeichen dient. Nicht im bloßen Wissen und Hersagen grammatischer Regeln und Definitionen, sondern in der richtigen Anwendung liegt der Schwerpunkt des grammatischen Unterrichts; darum viel üben! sonst bleibt die theoretische Kenntnis eine Blüte ohne Frucht.

Wie und wo der Lehrer diese Belehrung und Uebung eintreten zu lassen hat, das zeigen ihm hauptsächlich die Fehler der Schüler beim Sprechen, Lesen und Schreiben. Die Erfahrung lehrt, und es liegt auch in der Natur der Sache, daß die Verstöße gegen den schriftmäßigen Ausdruck am hartnäckigsten sind, welche ihren Grund in der Verschiedenheit zwischen Mundart und Schriftsprache haben. Daraus folgt, daß der Lehrer gegen diese ganz besonders vorzugehen und die Schüler darin zu unterweisen hat. Dies setzt aber wieder voraus, daß er selber die örtliche Mundart kennt. Es sei hier nur kurz auf die wichtigsten Unterschiede hingewiesen.

(Fortsetzung folgt.)

Verschiedenes.

Ueber unsere Lehrerzeitungen schreibt die „Allg. D. Ztg.“: Unsere Lehrerzeitungen führen in regelmäßiger Folge unserm Geiste neue Nahrung zu, geben unserm Wissen stete Bereicherung, unserer Praxis reiche Anregung, un-

ferem Streben neue Ziele und Wege. Sie sind die Regulatoren unserer Standesbestrebungen, die Förderer unserer Ideale, die mutvollen Anwälte unserer Sache, die unerschrockenen Kämpfer für unsere Ideen. Unschätzbar ist der Dienst, den sie der Gesamtheit wie dem einzelnen leisten. Im Vereinswesen und in der Lehrerpresse hat sich erst die große Macht der geeinigten Lehrerschaft manifestiert. Wie haben die Lehrerzeitungen die vielen Schul- und Standesfragen erst durch vielseitige Erörterungen geklärt und spruchreif gemacht! Wie haben sie nach außen aufklärend, belehrend, be-richtigend gewirkt, hier Begeisterung und In-teresse für Erziehungsfragen weckend, dort aber ernstlich Verwahrung einlegend gegen Unterstel-lungen, oft auch tapfer kämpfend gegen Anfein-dungen! Wie haben sie dem einzelnen Kollegen oft genützt, seinen Geist mit neuen Ideen be-fruchtend, sein Gemüt erhebend bei traurigen Erfahrungen, seinen Charakter stählend im täg-lichen Kampfe, immer aber ihn erwarrend für seinen schönen, aber schweren Beruf!

Rundschau.

Bierfen. Die von Oberpfarrer Stroux vor etwa 1 1/2 Jahren eingeführten Schulsparkassen, die ursprünglich als Kommunitanten-Sparkassen gedacht waren, haben nach ihrer Ausdehnung auf die zahlreichen Schulen eine die Erwartun-gen übertreffende Entwicklung gefunden. Es konnten bereits bis zu 40 000 Mk. zinstragend angelegt werden. Aber höher als dieser ma-terielle Erfolg ist der ethische, der darin besteht, daß die Kleinen von frühester Jugend an zum Sparen angelegt und erzogen werden.

China. Als ein Zeichen dafür, daß die deut-sche Sprache in China, insbesondere in Chan-tung, Wurzel zu schlagen beginnt, darf man das Erscheinen eines Lehrbuches der deutschen Sprache für Chinesen begrüßen. Auch die Nach-frage nach deutschen Schulen in China wird immer größer. In Tsining ist im Jahre 1902 eine Schule mit 60 Kindern gegründet worden. In diesem Sommer hat der Gouverneur Tro-pel dort eine Prüfung abgehalten und war erstaunt über die großen Leistungen der Schüler. Auch der Taltai und der Stadtmandarin wohnten der Prüfung bei. Es wird auch eine zweite Anstalt demnächst eröffnet werden.

Rußland. In Rußland haben bis zur Ein-führung des Branntwein-Monopols die Land-schaftsschulen von den Einkünften der Brannt-weinalzise einen Teil ihrer Ausgaben bestritten. Mit dem Monopol sind sie dieser Unterstützung verlustig gegangen, und es sieht schlimm mit den russischen Elementarschulen auf dem Lande aus. Die Landschaften haben vor einem Jahre die Erhöhung des Branntweinpreises um 40 Kopeken für das Wedro beantragt und un-

Ueberweisung der dadurch entstehenden Mehr-einnahmen von etwa zehn Millionen Rubeln für die Schulen ersucht. Die Regierung soll jetzt zu dieser Erhöhung bereit sein — den Ueber-schuß aber für andere Zwecke zu verwenden beabsichtigen. Der innere Zusammenhang zwi-schen Schnaps und Volksschule in Rußland wird also nicht wieder hergestellt.

Bulgarien. Die bulgarische Unterrichtsver-waltung hat an einige Seminare der Provinz Sachsen, so u. a. in Halberstadt und Weitzen-fels, mit Zustimmung des preussischen Kultus-ministers Lehrer auf zwei Jahre gesandt, die die Lehrweise, die Einrichtungen u. s. w. an diesen Lehrerbildungsanstalten studieren sollen, um dann Anregungen für eine Einrichtung der Lehrerbildung in Bulgarien geben zu können.

Scherz und Ernst.

Der kleine Schlauberger.

Eine wahre Schulgeschichte von W. Langenberg.

Fritz hat das Lernen nicht erfunden;
Ihm dünken lang die Unt'richtsstunden.

„Beim alten Lehrer gings noch an,“

So denkt bei sich der kleine Mann,
Weil der, so oft die Lust ihm kam,
Gemütlich eine Prife nahm.

Der neue aber, 's ist ein Graus,
Das hält der Feizigste nicht aus,
Schafft ohne Ruh und ohne Rast,
Vergißt auch gar die Pause fast.

Jetzt eben ist erzählt die Bibel,

Da heißt es: „Kinder, nehmt die Fibel!“

Nun kommt gar Rechnen an die Reih,

Fritz stottert schlimm beim 1 × 2.

Der Lehrer droht: „Fritz, was für Sachen,

Was sollen wir denn jetzt nur machen?“

Und Fritz lacht bei sich verstorben:

„Weil könnt Ihr mal 'ne Prif' Euch holen!“

Schneidiger A B C-Schütze. Am ersten Schultage ereignete sich in einer städtischen Schule Mittelschlesiens folgendes: Um die Kin-der in die Schulordnung einzuführen, bat der Lehrer die Mütter, die Schulstube zu verlassen. Kaum hatte die letzte die Türe zugemacht, so erhebt sich ein kleiner Schulkretz und spricht in voller Würde: „Nun kann's losgehen, jetzt sind die Weiber raus.“

Wozu die andern Kinder da sind. Die Schweiz. Lehrer-Ztg. veröffentlicht folgenden Brief: „Geehrter Herr F. I. Indem daß Sie meiner Tochter Auguste eine gänzlich unschul-dige Ohrfeige gegeben haben, und dazu noch auf den Kopf, verbiete ich Ihnen ganz erge-benst, daß mir das nicht wieder vorkommt. Wenn Sie durchaus hauen müssen, dazu sind die andern Kinder da, aber nicht meine Auguste.“
Hochachtungsvoll F.

Eine urfidele Antwort hat jüngst in einer altbayerischen Schule ein Knirps vom zweiten Schuljahr gegeben. Als der Lehrer die biblische Geschichte behandelte und fragte: „Warum hat denn Gott bei der Schöpfung zuletzt die Eva erschaffen?“ antwortete der Zierer Michl prompt und sicher: „Weills eahm (nämlich Gott) zunst (sonst) allweil dreing'redt hätt.“

Zur gest. Beachtung.

Rechenbuch in 2. Auflage.

Wie bekannt, hat die letzte Plenarversammlung des Kathol. Lehrervereins den Beschluß gefaßt, in Sachen des Rechenbuches gemeinsam mit dem Evang. Lehrerverein voranzugehen, resp. die vorhandenen Rechenbücher von Chr. Kleiskamp und M. Grimm in einem Buche zu vereinigen. Unsere diesbezüglichen Bemühungen blieben — ohne unsere Schuld — jedoch erfolglos, so daß M. Grimm's Rechenbuch nunmehr in 2. Auflage erscheint. Das 1. Heft ist bereits gedruckt. In demselben sind alle den Lehrer betreffenden Bemerkungen weggelassen worden und wird das Buch jetzt, trotz des vermehrten Übungsstoffes, nur noch 1\$ kosten. Beim 2. Hefte war eine Ermäßigung des Preises nicht möglich, da die Aufgabensammlung reichhaltiger gestaltet und überdies der Übungsstoff auf Verlangen vieler Lehrer um einige Kapitel vermehrt wurde, nämlich: die ganze Bruchlehre, Linien-, Flächen- und Körperberechnungen, sowie Kursberechnungen, letztere gemeinverständlich erklärt. Diesem 2. Buche ist ein doppelter Lehrgang zu Grunde gelegt, so daß es zu gleicher Zeit für bessere Schulen (Stadt, Villa, Kollegien) sowie für gewöhnliche Kolonieschulen gebraucht werden kann. Der Preis des Buches 1\$—2\$, ist jedem Exemplare aufgedruckt. Wenn darum der Preis durch Geschäftsleute unwillkürlich erhöht wird, wie es früher an manchen Orten geschehen ist, so können die Herren Lehrer ja das Buch direkt bei den Verlegern Selbach & Mayer, Rua Marechal Floriano Peixoto Nr. 92—94, Porto Alegre, bestellen, da diese Firma den Lehrern ebenso wie den Kaufleuten bei kleineren Bestellungen 10 % Rabatt

gewährt. Ueberhaupt möchte ich bei dieser Gelegenheit den Herren Lehrern das Haus Selbach & Mayer angelegentlichst empfehlen und ihnen anraten, vorkommendenfalls auch ihren Bedarf an sonstigen Lehrmitteln und Schreibmaterialien direkt bei angegebener Firma zu bestellen, besonders wenn sich am Platze keine entsprechende Bezugsquelle befindet. Die Preise sind jetzt die denkbar niedrigsten, so daß man wohl nirgends billiger und besser kauft, und die Bedienung ist eine vorzügliche. Anlässlich des Druckes des Rechenbuches hat sich die Firma Selbach & Mayer ungemein nobel gezeigt, so daß meine Erwartungen als Autor des Buches weit übertroffen wurden. Die Firma hat sich nämlich bereit erklärt, um unseren Bestrebungen ihr Entgegenkommen zu bezeigen, das 1. Heft des Rechenbuches unbedingt für 1\$ zu liefern. Wer mit dem Buchhandel einigermaßen vertraut ist, wird zugeben müssen, daß der Verleger bei diesem niedrigen Preise ohne Verdienst arbeitet und nicht bestehen kann, wenn nicht zahlreiche Bestellungen eine baldige Neuauflage möglich machen. Andere Rechenbücher von gleichem Umfange kosten um die Hälfte mehr. Ueberdies haben die Herren Selbach & Mayer für die durch die Mitglieder des Lehrervereins verbrauchten Exemplare für die Kasse des Vereines einen kleinen Betrag festgesetzt, und zwar für jedes Exemplar vom 1. Heft = 50 Rs., vom 2. Hefte 100 Rs. Wenn auch die Summe an und für sich klein ist, so kann sie bei reger Beteiligung mit der Zeit eine schöne Einnahmequelle für die Kasse unseres Vereines bilden. Auch von dem neuen Lesebuch soll etwas für unsere Vereinskasse abfallen. Näheres hierüber wird später vom Vereinsvorstand bekannt gegeben werden. Zum Schlusse noch die Mitteilung, daß die Verlagsfirma Selbach & Mayer nicht abgeneigt ist, unserer Vereinskasse außerdem noch eine jährliche kleine Gratifikation zu gewähren, falls die Lehrer bei genannter Firma ihren Bedarf an Lehrmitteln und Schreibmaterialien decken.

Dous Irmãos, Juli 1905.

M. Grimm.