



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
PADERBORN

# **Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung**

**Berlin, Hermann**

**Breslau, 1899**

Das zweite Schuljahr (Heft I).

---

[urn:nbn:de:hbz:466:1-77656](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:466:1-77656)

seine Silben und Laute und einen Satz, sei er gesprochen oder gedacht, in seine Wörter zerlegen und schriftlich darstellen. Das richtige Aufbauen wird also bei beiden Thätigkeiten geübt, beim Lesen das der sichtbaren Zeichen zur Silbe, zum Worte und zum Satze, beim Schreiben das der hörbaren Laute zu Buchstabengruppen. Eine ist die Umkehrung der andern, und eine unterstützt die andere. Wenn freilich der erste Schreibunterricht nichts anderes ist als ein mechanisches Abschreiben; wenn er nicht ebenso sorgfältig betrieben wird wie der Leseunterricht; wenn sich der Lehrer der Unterklasse nicht dessen bewußt ist, daß der erste Schreibunterricht die Grundlage der späteren Nachschriften, die Grundlage aller schriftlichen Darstellungen sein muß; wenn der erste Schreibunterricht wie leider heutzutage noch recht oft aufgefaßt wird als ein Ausruhen von des Lesens Mühen und Qual: dann freilich fehlt für den orthographischen Unterricht jegliche Grundlage, und er muß selbst das noch treiben, was der Schreibunterricht abgemacht haben soll, nämlich das Nacheinanderaufschreiben der Laute, während umgekehrt diese Übung nicht erst nötig ist. Hieraus folgt, daß bei der Voraussetzung eines guten Schreibunterrichts die erste Gruppe der orthographischen Übungen fallen kann, umsomehr als die Bearbeitung der folgenden Gruppen eine fortwährende Wiederholung von Wörtern der ersten in sich schließt und auch die Durcharbeitung der Deklination, Rektion und Flexion diese Fertigkeit unterstützt und erstrebt.

---

### Das zweite Schuljahr (Heft I).

Wir beginnen unsere orthographischen Übungen sofort mit der zweiten Gruppe, also mit den Wörtern, deren Schreibung nur an der Hand einer Regel möglich ist, und da ist es nun der **Großbuchstabe**, dessen richtige Anwendung wir zuerst anzubahnen suchen. Er führt uns sofort in die



Grammatik und zeigt, wie eng die Rechtschreibung mit ihrer Schwester Grammatik verbunden ist. Die Benennung und Betrachtung recht vieler Dinge macht das Kind in der **Erkenntnis und Bestimmung des Dingwortes** und damit auch mit der Regel sicher, daß Dingwörter groß zu schreiben sind. Das Aufschreiben mehrerer Dingwörter ergiebt die Anwendung des Kommas zwischen mehreren Dingwörtern und auch die des Bindewortes „und“ zwischen zwei oder zwischen den beiden letzten einer ganzen Reihe. Als Schlußzeichen der schriftlichen Arbeit lernt das Kind den Punkt kennen. Beim Lesen der Dingwörter wird zugleich die **Silbentrennung** und das **Buchstabieren** geübt, das Buchstabieren, weil ich aus Gründen des guten Geschmacks und der Deutlichkeit kein Freund des Lautierens auf der Mittel- und Oberstufe bin. Das Lautieren hat eben seine Schuldigkeit gethan, wenn das Kind lesen kann.

Ich habe für die ersten orthographischen und grammatischen Übungen diesen Weg eingeschlagen, weil auf diese Weise nebenher die Lesefertigkeit geübt wird, die Rechtschreibung und Sprachlehre sich gegenseitig unterstützen und in naturgemäßer Weise alles das behandelt wird, was zusammengehört und für die später auftretenden Nachschriften und Aufschriften die Grundlage schafft.

Auch die weiteren Übungen sind streng an die Grammatik geschlossen und ergeben sich aus dem Fortschritte der Kinder in der Sprachlehre, wie die folgenden beweisen.

Jedes Dingwort duldet und fordert es, daß man vor dasselbe eins der **Geschlechtswörter** setzt. Diese Geschlechtswörter sind es, die wir jetzt zu besprechen haben: **der** ein e für ein gehörtes ä, **die** das stumme e hinter dem i und **das** mit dem Schluß-s. Die unbestimmten Geschlechtswörter **ein**, **eine** und **ein** bieten keine orthographische Schwierigkeit. Um nun dem vielfachen Auftreten des ie in der Schrift Rechnung zu tragen und die Kinder daran zu gewöhnen, daß sie dem



gedehnt gesprochenen i in deutschen Wörtern ein e zufügen — auf die in den Wörtergruppen auf den ersten Seiten vorkommenden Ausnahmen ist aufmerksam zu machen — habe ich auf Seite 6 eine kleine Gruppe Wörter mit ie aufgenommen, die in der Sprache des Kindes und in seinem Lesestoffe häufig vorkommen. Sie soll das Kind in die **Dehnung** des i durch e einführen.

Die **Zahl** des Dingwortes hat nun in orthographischer Hinsicht zunächst die Aufgabe, das Kind im **Schreiben des Schluslautes der Einzahl** sicher zu machen. Gerade diese Übung ist für die Rechtschreibung von großer Wichtigkeit und darum wiederholt zu treiben. Besondere Schwierigkeit machen ck, k, f, s, ß und ff. Für die letzten vier habe ich sogar für nötig befunden, noch eine besondere Übung einzustellen. Sodann soll die Bildung der Mehrzahl das **Umlauten** von a, o, u und au vorführen, und damit die Kinder auch solche Wörter kennen lernen, die in der Einzahl ein ä oder äu haben, die ja selbstredend auch in der Mehrzahl beibehalten bleiben, sind zum Lesen und Merken die wichtigsten derselben zusammengestellt. Dies ä in der Einzahl führt uns auf die Wörter, die ein wie ä bezw. äu gesprochenes e bezw. eu haben und geschrieben werden müssen. Schließlich giebt uns das Kapitel von den Dingwörtern bei der Mehrzahlbildung der weiblichen Dingwörter auf l und r Gelegenheit, auch das Rektions-n hinter l und r zu üben.

Betreibt man so die ersten **orthographischen** Übungen, also **in Verbindung mit der Grammatik**, so überstürzen sie sich nicht, sind der Fassungskraft des Kindes, das ja erst ein einziges Jahr liest, angepaßt, werden durch grammatische Kenntnisse unterstützt und führen unsomehr zum Ziele, als der Lehrer einen guten Schreibunterricht erteilt hat und es nicht versäumt, den Kindern wiederholt Anleitung zum Ab- und Aufschreiben zu geben. Am Schlusse des Sommerhalbjahres sind seine Schüler dann so weit gefördert, daß er



kleine Sätze nachschreiben lassen kann, in denen Subjekt und Prädikat durch ein Dingwort ausgedrückt sind, und ist er nun vorsichtig in seinen Sätzen und verwendet besonders die Dingwörter, die das Kind in seinem Hefte hat und die nach allen Richtungen hin gründlich besprochen sind, dann wird er die angenehme Erfahrung machen, daß seine Kinder nur wenig, die meisten gar keine Fehler machen. Er hat nur noch nötig zu lehren, daß hinter einem Punkte auch das Geschlechtswort groß zu schreiben ist; daß es sonst klein geschrieben wird, haben die Kinder schon früher gelernt.

Aus diesen Darlegungen geht klar hervor, daß die sichere Orthographie, d. h. die **fehlerlose Darstellung des Wortes**, sich auf das **Wissen** gründet. Wer's nicht weiß, wie das Wort geschrieben wird, und sich's mit Hilfe seines Wissens nicht zusammenreimen kann, der schreibt es falsch oder zufällig richtig. Wenn wir Lehrer uns nun beim Schreiben nicht immer der Regel bewußt sind, die angewendet werden muß, so liegt das daran, daß unser **Wissen bereits zum Können umgekehrt** ist, und wenn unsere Schulkinder trotz Belehrung und Übung in der Rechtschreibung nicht sicher sind, so ist eben **ihr Wissen noch kein Können**. Man hat früher das anders ausgedrückt und gesagt, daß von uns das **Wortbild** klar, von den Kindern aber noch unklar aufgefaßt werde, und hat die Sicherheit in der Rechtschreibung abhängig gemacht von der sicheren Auffassung des Wortbildes und damit in der Rechtschreibung dem Auge eine Stellung eingeräumt, die es thatsächlich nicht hat. Zu dieser Annahme ist man dadurch gekommen, daß man das Wort hingeschrieben und es dann dem Auge überlassen hat zu bestimmen, ob es richtig oder falsch geschrieben ist, auch dadurch, daß ja die Taubstummen ebenfalls fehlerlos schreiben lernen. Neuere Autoren haben aber psychologisch bewiesen, daß diese Theorie nicht richtig ist, und wir wollen uns freuen, daß es so ist. Denn wenn sie richtig wäre, dann wäre die Ortho-



graphie noch vielmal schwerer, als sie schon ist. Denken wir doch an die vielen tausend Wortbilder, die den Kindern sicher eingeprägt werden müßten und ohne deren sichere Einprägung niemand richtig schreiben könnte! Da ist doch unser Weg von **der Belehrung zum Wissen und durch die Übung zum Können** bedeutend kürzer und leichter.

Die Theorie von der sicheren Auffassung des Wortbildes hat jahrzehntelang in den Schulen geherrscht und ist wohl heute noch nicht beseitigt. Sie hat eine Unmenge litterarischer Erzeugnisse auf den Markt gebracht und thatsächlich die Rechtschreibung von ihrer Schwester losgelöst und ganz selbständig gemacht, hat wohl auch verschuldet, daß die Grammatik in unseren Schulen eine Breite annehmen konnte, die ihr nicht gebührt, die aber ganz von selbst dadurch gekommen ist, daß man für sie viel Zeit hatte. Da war die Verleitung zum grammatischen Paradewissen zu groß, als daß man ihr hätte widerstehen können, umsomehr aber; als man mit dem **wirklich Nötigen** aus der Sprachlehre, **der sichern Verbindung des regierenden Wortes mit dem richtigen Falle des regierten**, vor dem Publikum und dem Revisor wenig Aufhebens machen konnte. Wir haben diese Theorie glücklich als falsch erkannt und sie darum aus den Schulen verbannt; wir trauen dem Auge wohl eine große Kraft, aber nicht alles zu; wir wollen es als Kontrollbeamten gern in unsern Dienst nehmen, aber es nie zur Grundlage unseres Lehrganges machen. Wir wollen wieder nach dem Worte arbeiten: „Eins soll in das and're greifen, eins durchs and're blüh'n und reifen“.

---

Auf dieser Stufe, d. h. im zweiten Schuljahre, mehr über das Dingwort zu geben, halte ich für verfrüht und unnütz, auch für unmöglich, wenn der grammatische wie orthographische Stoff, der naturgemäß hierhergehört, ordnungsmäßig be-



handelt werden soll. **Auf der Unterstufe will eben jedes, auch das unscheinbarste Lehrsubjekt seine ausreichende Behandlungszeit haben**, während doch auch Lehrsubjekte genug da sind, die behandelt werden müssen. Aus dem so häufigen Auftreten der **persönlichen Fürwörter** in Wort und Schrift habe ich nun gefolgert, daß nächst dem Dingworte wohl diese Wörter besprochen und behandelt werden müssen. Sie stehen an Stelle des Dingwortes, daher ihr Name, und werden mit der den Kindern bekannten Ausnahme (— hinter einem **Punkte!**) immer klein geschrieben. **Ich, du, er** und **es** bieten keine orthographischen Schwierigkeiten, wohl aber **sie, wir** und **ihr**. „Sie“ hat wieder das stumme e hinter i und giebt uns Gelegenheit, einen unserer Grundsätze zur Geltung zu bringen, nämlich den, **an verwandten Objekten die bekannten zu wiederholen**. „Wir“ hat ein gedehntes i ohne Dehnungszeichen, ebenfalls auch **mir, dir** und alle Wörter, die in der kleinen Gruppe aufgeführt sind. Ist noch Zeit vorhanden, dann lasse man noch andere Dingwörter aufsuchen, die ein solches i haben, wenn nicht, dann kann man ruhig weitergehen, weil sie später wiederholt auftreten. „Ihr“ hat auch ein gedehntes i, aber mit dem h als Dehnungszeichen. Da keins von den Wörtern, die ein ih haben, den Kindern unbekannt ist, so halte ich es für eine Pflicht, sie zu besprechen und einzuüben. Es sind nur deren **neun**, weshalb ich keine Gedächtnisbelastung darin finden kann, wenn sich die Kinder diese Wörter gedächtnismäßig einprägen. Wir müssen noch manches aus der Grammatik und der Orthographie einlernen, das später, wenn das Können erzielt ist, als unnütz erscheint, und wer da meint, daß solche Einprägungen wegbleiben könnten, der hat ihren Wert noch nicht erkannt und sollte kleine Kinder nicht unterrichten. Aber auch beim Unterrichte junger Leute, ja selbst im Selbstunterrichte wird er die Erfahrung machen, daß es **ohne Einlernen von Hilfen oder Stützen nicht abgeht**; sie sind



eben die Grundlage für die Weiterarbeit, deren Ziel das Können ist.

**Nachschreiben** können wir jetzt Sätze, deren Subjekt ein persönliches Fürwort und deren Prädikat ein Dingwort ist.

Jedem Dinge läßt sich eine **Eigenschaft** beilegen, jedem Dingwort ein Eigenschaftswort hinzufügen. Das bringt uns auf die **Eigenschaftswörter** und zwar zuerst auf die **beifügenden**. Wir haben zwar schon bei der Mehrzahlbildung des Dingwortes das Bestimmen des Schlußlautes einer Silbe geübt; aber es unterstützt die Rechtschreibung gewaltig, wenn wir dieselbe Übung auch an einer andern Wörtergruppe durchmachen, und wo uns dazu auf so natürliche Weise Gelegenheit geboten wird wie bei den Eigenschaftswörtern, da sollen wir's nicht unterlassen und nicht etwa denken, daß ja die Kinder diese Sache schon können. Auf **einen** Nieb fällt kein Baum. Die beifügenden Eigenschaftswörter lassen den fraglichen Laut zu Anfange der Silbe deutlich hören, der bei den aussagenden unklar vernommen wird. Da nun aber unklare Dinge sich am besten aus den verwandten klaren deutlich machen, so drängt uns die Rechtschreibung, und sie steht ja auf dieser Stufe ganz und gar im Vordergrund, mit Gewalt dahin, zunächst die beifügenden und nach diesen erst die aussagenden Eigenschaftswörter zu besprechen. Wer freilich die Eigenschaftswörter ohne Rücksicht auf die orthographischen Schwierigkeiten behandelt, was ich aber niemals empfehlen kann, der nimmt im Hinblick auf den Satzbau zuerst die aussagenden und reiht daran die beifügenden Eigenschaftswörter, muß sich's dann aber gefallen lassen, daß seine Schüler unnötige Fehler machen und daß man ihm mit Recht den Vorwurf macht, daß sein Lehrgang nicht stufenmäßig ist.



Entsprechend nun dem Wissen und Können der Kinder sind nach der Behandlung der Eigenschaftswörter die **Nachschriften** einzurichten. Wir schreiben zuerst Sätze, in denen das beifügende, und dann solche, in denen das aus sagende Eigenschaftswort auftritt. Wenn der Lehrer nicht sicher davor ist, daß seine Kinder die Hilfszeitwörter **bin, bist, sind** und **seid** richtig schreiben, so muß er diese in ihrer Schreibweise erst durchnehmen, weil er dann ein leichteres Bilden der Sätze hat.

Auf Seite 17 des ersten Hefes ist eine Anzahl Sätze abgedruckt, die alle das Satzbindeglied **ist** haben. Das Lesen derselben in der Weise, daß man mit **ist** beginnen läßt, soll das Kind die **Frage** und das Aufschreiben dieser Fragen mit dem **Fragezeichen** kennen lehren, so daß die Sätze zum Nachschreiben schon recht mannigfaltig sein können.

Nachdem die Kinder das Ding-, Für- und Eigenschaftswort und auch die Hilfszeitwörter „bin, bist, ist, sind und seid“ kennen gelernt haben, ist die Zeit gekommen, mit ihnen den **Satz und seine beiden Hauptteile** zu besprechen. Früher diese Besprechung vorzunehmen, war weder die Zeit noch die Möglichkeit. Das Kind soll eben auch auf der Unterstufe Gelegenheit haben, sein Wissen und Können **anzuwenden**, und als eine solche Anwendung fasse ich die Lehre vom Satze auf, wie ja auch im Leseunterrichte das Zusammenziehen der Laute zur Silbe nichts anderes ist als die Anwendung der gelernten Buchstaben. Es kann sein Wissen von den Dingwörtern u. s. w. jetzt praktisch verwerten, indem es diese Wörter zu einem Satze zusammenfügt. Wer es umgekehrt macht und in der Schule seinem Unterrichte in der Grammatik und Orthographie die Lehre vom Satze zu Grunde legt, macht's den Kindern zu schwer und kommt leicht in die unerquickliche Lage, daß er weder das Ding- noch das Für-



und das Eigenschaftswort so gründlich treibt, wie es für die Rechtschreibung geschehen muß, wenn das Kind im richtigen Schreiben der ihm bekannten Wörter von Stunde zu Stunde sicherer werden soll. Erst das Wort und zwar gründlich und dann der Satz und zwar auch gründlich, so verlangt es die Praxis, die die Fassungskraft der 7—8jährigen Kinder berücksichtigt, die Praxis, die die Schularbeit erleichtern, auch nichts überstürzen und zur unrechten Zeit treiben will. Ich bin kein Feind der Theorie und lasse jedem Lehrer freies Denken, meine aber, daß es durchaus naturgemäßer sei, die Kinder erst Wörter lesen, sprechen und schreiben zu lehren, als sie zuerst mit dem Satze und seinen Hauptgliedern bekannt zu machen. Habe ich dagegen ein einzelnes und noch dazu begabtes Kind zu unterrichten, dann würde ich vielleicht auch den umgekehrten Weg einschlagen, besonders wenn ich in meinem Leseunterrichte eine Fibel nach der Jacototischen Methode gebraucht hätte; aber in einer vollen Klasse, in der sich bei der Arbeit die Durchschnittsbegabung geltend macht und nicht das Ideal eines Theoretikers, ist nur der naturgemäße Weg vom Einfachen zum Zusammengesetzten sowohl beim Lesen wie beim Rechtschreiben ratsam, als solcher von den Praktikern auch längst erkannt und gewürdigt, wie fürs Lesen die Herrschaft der Schreiblesemethode beweist. Die „Selbstamen“ Jacototianer meinen allerdings anders; aber sie sollten doch aus der Geschichte ihrer Methode lernen, daß wir praktischen Schulmänner ihre Art und Weise nicht schmachhaft finden. Ich will mich weiter mit ihnen nicht streiten, da ich weiß, daß es Eulen nach Athen tragen heißt, mit jemand zu kämpfen, der sein Steckenpferd verteidigt.

Sobald die Kinder die Begriffe **Satzgegenstand** und **Satzausgabe** klar erfaßt haben und im Bestimmen derselben durch Erfragen sicher sind, macht man sie mit zwei, auch mit drei aussagenden Eigenschaftswörtern bekannt. Das zu zwei, beziehungsweise drei Aussagen nötige „Und“ ist ihnen ja ge-



läufig, ebenso das Komma. Nebenbei haben sie zugleich gelernt, wie ein Satz dadurch entsteht, daß man von einem Dinge etwas aussagt, und daß für gewöhnlich nach einem Satze ein Punkt steht. Am Schlusse dieses Kapitels lernen die Kinder noch das Dingwort als Satzaussage kennen und erfragen.

Für die **Nachschriften** aus diesem Kapitel empfiehlt es sich, hauptsächlich Ding- und Eigenschaftswörter zu nehmen, die nicht zu schwierige Lautverbindungen haben und die den Kindern bekannt sind. Diese Auswahl empfiehlt sich übrigens auch für die nächstfolgenden Stufen, da ja auch hier noch nicht zu erwarten steht, daß der Lese-, der Schreib- und der deutsche Unterricht die Kinder im Nacheinanderschreiben der Buchstaben soweit gefördert haben, daß ihnen schwierige Lautverbindungen keine Mühe mehr machen. Im zweiten, dritten und vierten Schuljahre soll man nicht verlangen, daß die Kinder **alle** Schwierigkeiten beherrschen; das Kind hat ja noch vier Schuljahre vor sich und will auch dann noch lernen. Wer das nicht berücksichtigt, und leider geschieht's oft genug nicht, der macht's falsch, quält seine Kinder und erreicht doch nur ein unsicheres Resultat, mit dem weder dem Kinde noch dem Lehrer später gedient ist. Die Anforderungen an das Kind in der Rechtschreibung müssen mit dem **durch den gesamten deutschen Unterricht** erzielten Wissen und Können der Kinder Schritt halten.

---

Nach dieser einleitenden Behandlung des Satzes ziehen wir die Besprechung des **Zeitwortes** heran.

Die Kinder lernen zunächst das **Wesen** des Zeitwortes und zwar an der **Nennform** kennen. Das Wesen des Zeitwortes weist uns mit Gewalt auf den **Satz** hin; deshalb steht dieser wieder im Vordergrund. Das Zeitwort ist Satzaussage und muß erfragt werden, und ist diese Übung an den gegebenen Sätzen gründlich getrieben, so ist die folgende



leicht, nämlich die, aus gegebenen Dingwörtern durch Hinzufügen der passenden Zeitwörter Sätze zu bilden. Ein kurzer Rückblick nun ergiebt als grammatischen Gewinn, daß die Aussage ein Eigenschafts-, Ding- oder Zeitwort sein kann.

Das Lesen der Sätze hat schon ergeben, daß das Zeitwort klein geschrieben werden muß, so daß man jetzt ruhig Sätze nachschreiben lassen kann, in denen die Grundform des Zeitwortes die Aussage ist.

Bei der Bildung von Sätzen mit dem Zeitworte als Aussage ist es oft genug vorgekommen, daß von den Kindern zwei, sogar drei passende Zeitwörter genannt worden sind. Das wollen wir mündlich und schriftlich benutzen. Es genügt, wenn die gegebenen Beispiele gut besprochen werden; ist aber noch Zeit vorhanden, dann können an der Wandtafel durch gemeinsame Arbeit des Lehrers und der Schüler auch noch andere Beispiele entstehen. Übrigens ist diese gemeinsame Arbeit, der Lehrer mit der Kreide in der Hand, bei allen orthographischen Übungen auf dieser Stufe warm zu empfehlen, besonders bei der Besprechung der Fehler. Ich halte es sogar für äußerst praktisch, wenn jedes Wort, das die Kinder in dem Sprachhefte lesen und buchstabieren müssen, auf diese Weise in der Schreibschrift an der Tafel entsteht. Später, wenn die Schwierigkeiten der Übertragung der Druck- in die Schreibschrift und des gehörten Wortes in das sichtbare überwunden sind, ist diese Schreibarbeit des Lehrers nicht mehr nötig.

Den Schluß des ersten Heftes bilden die mündlichen und schriftlichen Übungen, die sich aus der **Verbindung der persönlichen Fürwörter mit dem Zeitworte** ergeben. Jetzt zeigt sich's wieder, wie gut und notwendig es ist, wenn man die Behandlung dieser Fürwörter möglichst bald vornimmt. Wer sich nämlich die Besprechung derselben aufspart, bis ihn die Aufnahme des Zeitwortes in seinen Unterricht dazu zwingt, der treibt zwei Schwierigkeiten kurz hintereinander, vielleicht nebeneinander,



während die frühere Behandlung der einen Schwierigkeit und die oftmalige Wiederholung der betreffenden Wörter den Vorteil hat, daß sich die Schwierigkeiten nicht überstürzen. Unseren Kindern sind jetzt die Fürwörter geläufig; sie kennen auch ihre Schreibweise. Darum muten wir ihnen mit den Flexionsendungen nicht zu viel zu, wenngleich dieselben mancherlei Schwierigkeiten zeigen. Da diese ganze Übung im wesentlichen wieder eine orthographische ist und da sie bedeutende Schwierigkeiten in sich schließt, so ist die Gründlichkeit derselben unbedingt erforderlich. Wer sich die Mühe nimmt, alle gegebenen Zeitwörter in der Gegenwart — nur um diese handelt es sich hier — mündlich wie schriftlich konjugieren zu lassen, der errichtet eine orthographische Barriere, die zuverlässig ist und für das ganze Leben standhält. Ich will die Schwierigkeiten nicht aufzählen, die das Schreiben der Gegenwartsformen macht, da sie im Hefte in den fünf Anmerkungen zum Ausdruck kommen; aber ich mache auf sie besonders aufmerksam und empfehle dringend, gerade hier ruhig und langsam zu arbeiten und sich durch die begabten Kinder nicht zur Eile fortreißen zu lassen. Je ruhiger gearbeitet wird, desto sicherer und fertiger werden die Kinder und desto geläufiger wird ihr Können. Für die Hauptschwierigkeit der Gegenwartsformen, nämlich für die Umwandlung eines Buchstabens in einen andern, des *ff* in *ß*, halte ich eine besondere Übung für durchaus notwendig.

Wie sich aus diesen Darlegungen wohl ergibt, habe ich in meinem „**Führer durch die deutsche Sprache**“ den Versuch gemacht, Sprachlehre, Rechtschreibung und Zeichensetzung organisch zu verbinden und zwar naturgemäß so, daß auf den ersten Stufen des deutschen Unterrichts die Rechtschreibung und später das richtige Sprechen im Vordergrunde steht, und soweit ich dies Verfahren praktisch prüfen konnte, bewährt es sich und hat nach vielen Seiten hin vor der früheren Methode, nach der die Zweige des deutschen



Unterrichts nebeneinander betrieben wurden, wesentliche Vorzüge. Sehr wichtige orthographische Dinge, wie der Schlußlaut, die Umlautung und die Gegenwartsformen, finden schon im zweiten Schuljahre eine eingehende Behandlung und erweisen sich später als eine feste Grundlage, auf der erfolgreich weiter gearbeitet werden kann. Auch das grammatische Wissen ist zuverlässig und bleibt es, wenn im folgenden Schuljahre der pädagogische Fundamentalsatz: „Wiederholung ist die Mutter des Wissens“ die nötige Beachtung findet.

---

### Das dritte Schuljahr. (Heft II.)

Nach der Versetzung der Kinder hat der Lehrer nichts Wichtigeres zu thun, als das Wissen festzustellen und zu wiederholen, das sie aus der vorigen Klasse mitgebracht haben. Dazu treibt ihn nicht etwa die Neugierde oder die Kontrollsucht, sondern der Umstand, daß zwischen der letzten deutschen Stunde und dem Schulanfange mindestens vierzehn Tage liegen, die die Kinder in ungebundener Freiheit verlebt haben und in denen doch mancher Merksatz wenn nicht verloren, so doch mindestens unklar geworden ist. Diese Arbeit ist auch aus dem Grunde wichtig, um die Kinder an einem bereits durchgearbeiteten Stoffe an die Frageweise des neuen Lehrers zu gewöhnen und um ihnen bemerkbar zu machen, daß auch ihm alles wichtig sei, was sie in der vorigen Klasse gelernt haben. **Sie kann am besten geschehen, wenn dem bisherigen Unterrichte ein Heft zu Grunde gelegen hat, das die Merksätze enthält und aus dem sie wörtlich übernommen werden können.** Fehlt dagegen ein solches Heft, dann erhalten die Merksätze, deren Inhalt derselbe ist, von den verschiedenen Lehrern verschiedene Form; diese Verschiedenheit der Form dient aber nicht etwa der Klarheit, sondern bewirkt in der Kindesseele dasselbe, was wir Lehrer selbst zu beklagen