

So manche Frage über den deutschen Unterricht in Prima hat sich im Laufe der Jahre geklärt oder wird mit wachsender gegenseitiger Verständigung erörtert; betreffs des Lesebuches hingegen stehen sich noch verschiedene Anschauungen kaum vermittelt gegenüber.

Wir haben in der Hauptsache zwei Arten von Lesebüchern: die einen enthalten Proben aus der Literaturentwicklung nach der Zeitfolge der Jahrhunderte; die andern bringen Muster- aufsätze neuerer Schriftsteller über verschiedenartige Wissensgebiete nach stofflicher Anordnung. Innerhalb dieser Gruppen sind die Verschiedenheiten der Behandlung ebenfalls noch groß genug, und es erklärt sich dies aus der Mannigfaltigkeit der Bedürfnisse, die bei dem Lesebuche Befriedigung suchen.

Andererseits sind die Ansprüche, die das Lesebuch an die Unterrichtszeit erheben möchte, nicht ohne weiteres zugestanden. Zuviel Mitbewerber um die knapp bemessene Zeit des deutschen Unterrichtes treten auf und verlangen ihren Anteil. Um nun die Stellung des Lesebuches innerhalb dieses Unterrichtes zu umgrenzen, werfen wir zunächst einen Blick auf seine Aufgaben, um dann zu fragen, wie sich das Lesebuch dazu verhält.

Die Lektüre der Meisterwerke unserer Dichtung steht in der Regel im Mittelpunkte und erheischt auch die meiste Zeit. Die Forderung ästhetischer Erziehung, die jetzt mit Nachdruck an den deutschen Unterricht ergeht, wird diese Stellung eher verstärken als schwächen, wenn auch die geübte Methode — zum Heile der Schule und der Jugend — mehrfach eine Änderung erfahren dürfte. Der Kreis dieser literarischen Werke zeigt dabei eine fortdauernde Neigung, sich zu erweitern. Auch die „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen“ von 1901 scheinen unter dem Einfluß von Pädagogen verfaßt zu sein, die im eigenen Unterricht „viel geschafft“ haben. Freilich einige Werke, die früher im Mittelpunkte des Unterrichtes gestanden haben, treten langsam zurück. Es gilt dies vor allem für Lessings Hauptschriften „Laokoon“ und „Hamburgische Dramaturgie“. Diese Verschiebung drückt sich auch in den Preuss. Lehrplänen aus, in denen es 1892 unter Lektüre heißt: „Lessing'sche Abhandlungen (Laokoon)“, dagegen 1901 „Abschnitte aus seinen prosaischen Schriften, besonders aus dem Laokoon und der Hamburgischen Dramaturgie“. In den nächsten Lehrplänen wird es vielleicht heißen: „Abschnitte aus der Hamburgischen Dramaturgie“.

Man mag bedauern, daß damit Meisterwerke des Stiles und der logischen Entwicklung aus dem Bereich des Unterrichtes ausscheiden: im ganzen ist doch dieser Rückgang zu natürlich, als daß er aufgehalten werden könnte. Diese Werke schienen zwar eine treffliche Gelegenheit zu geben, um in ästhetische Fragen über Dichtkunst und Malerei einzuführen; aber schließlich sind die Ergebnisse, zu denen Lessing kommt, doch in so weitem Umfange anfechtbar, daß in der

Behandlung die Kritik fortdauernd mitreden müßte, wenn man nicht einfach auf die Autorität Lessings hin Vorstellungen, die wir jetzt für irrig halten, in den Anschauungskreis der Schüler eindringen lassen wollte. Das wäre freilich wie ein Hohn auf den Geist dieses protestantischen Wahrheitsuchers, und er würde uns schelten, wie er die orthodoxen Nachtreter Luthers gescholten hat.

Aber auch betreffs ihrer stilistischen Mustergültigkeit innerhalb der Schule erhebt sich das Bedenken, daß doch zwischen Lessing und der Gegenwart eine ungeheuere Entwicklung sich vollzogen hat. Dadurch ist der Lessingsche Stil — ganz abgesehen von einzelnen Ausdrücken und Wendungen, die ungebräuchlich geworden sind — in eine gewisse Entfernung von dem natürlichen Empfinden des heutigen Menschen und damit auch des Schülers gerückt, die seine Wirkung behindert und die Lust, in ihm ein nachahmenswertes Vorbild zu sehen, nicht recht aufkommen läßt. Diese Lust aber, dieses unmittelbare Wohlgefallen an der Form der Rede ist ein psychologischer Faktor, den man nicht gern aus den Bildungsmitteln ausschaltet; denn alles, was mit Sprache und Literatur zusammenhängt, darf sich nie bloß an den reflektierenden Verstand wenden, sondern rechnet auf die Mitarbeit auch der seelischen Kräfte, die im Unbewußten des geistigen Lebens heimisch sind. Diese aber zur freudigen Mitarbeit aufzurufen, ist die Freude an der Sache die unentbehrliche Helferin; und zumal stilistische Kraft und Feinheit entwickeln sich vor allem unter unbewußten Einflüssen.

In viel geringerem Maße scheinen Schillers Prosaschriften in die Schule Eingang gefunden zu haben. Ich glaube, mit Recht. Die Sprache seiner Abhandlungen zwar ist glänzend, aber diese prächtige Rhetorik ist kein tägliches Brot. Doch die Hauptsache liegt im Inhalt. Schiller als Geschichtsforscher ist für heutige Ansprüche kein Muster, und als ästhetischer Philosoph ist er im allgemeinen selbst für Primaner zu schwer. Dieses Alter hungert nach Anschauungen und Bildern, nicht aber nach Reflexionen über die Kunst. Es kommt hinzu die eigentümliche Terminologie Schillers, die unter dem überwältigenden Einflusse Kants z. T. aus dessen Philosophie übernommen ist, ohne daß Schiller doch in seiner Gesamtanschauung durchaus damit übereinstimmte. Und indem er versucht, eine neue Anschauung vom „schönen Charakter“ und vom ästhetischen „Spieltrieb“ zu formulieren, fußt er auf psychologischen Voraussetzungen, die an und für sich wohl als überwunden gelten müssen und die jedenfalls beim Schüler nur wenig Verständnis finden. Ich weise nur hin auf die wechselnde Rolle, die der Begriff „Sinnlichkeit“ und sein Verhältnis zur Vernunft bei Schiller spielt. Reicht doch diese philosophische Terminologie in seine Dichtung hinein und erschwert z. B. nicht nur das Verständnis eines so kostbaren Gedichtes wie „Ideal und Leben“, sondern hat auch dessen Einheit gestört.

Daß in den Preufs. Lehrplänen besonders auf „Dichtung und Wahrheit“ verwiesen wird, ist erfreulich. Durch dieses Werk wird zugleich die Persönlichkeit Goethes den Schülern nahe gebracht, und die Gespräche mit Eckermann sollten ergänzend hinzutreten. Ob daneben Zeit bleibt, Aufsätze Goethes über Winckelmann, Laokoon, Leonhard da Vinci zu lesen, wie solche eine Schulausgabe von „Kleineren Schriften“ bietet, diese Frage wird wohl nur verneinend zu beantworten sein.

Im Mittelpunkt stehen ja natürlich die Dichtungen Schillers und Goethes; verlangen doch die Preufs. Lehrpläne in den drei obern Klassen eine „eingehende Betrachtung“ sämtlicher Dramen Schillers, außer den Jugenddramen, und bei Goethe eine eingehendere Behandlung von Hermann und Dorothea, Götz, Egmont, Iphigenie und „womöglich auch“ Tasso. Daneben natürlich die Lyrik beider, bezeichnenderweise und dem alten Schulbetrieb entsprechend, bei Goethe nur

die Gedankenlyrik, bei Schiller mit nicht recht logischer Teilung die kulturhistorischen Gedichte und die Gedankenlyrik.

„Dem alten Schulbetrieb“ tut man wohl kein Unrecht, wenn man ihm vorwirft, daß er die Dichtungen zu intellektualistisch behandelt hat und daß er im ganzen die Dichtungen bevorzugt hat, an denen sich etwas „erklären“ läßt. Stoffliche Schwierigkeiten sind dem Lehrer willkommen, da sie ihm das Gefühl der Unentbehrlichkeit geben, und diese Unentbehrlichkeit wird durch einen Einblick in einen Kommentar nicht zu teuer bezahlt. Für diese Methode sind Gedichte Gedanken in Reimen; mit den Reimen weiß man wenig anzufangen, die hören oder sehen ja die Schüler auch selbst; die Gedanken werden ihnen erklärt, und wenn gar etwas entlegen Mythologisches oder Philosophisches darin ist, so ist die Freude des Erklärers vollkommen. „Gedankenlyrik“ sollen die Primaner verarbeiten. Es gibt ja auch noch Lieder wie „Willkommen und Abschied“, „An den Mond“, „Auf dem See“, und Mignonlieder, ja manche finden, daß sich darin die volle Größe des Lyrikers Goethe offenbare, — aber die Preufs. Lehrpläne gehen darüber hinweg. Wahrlich, ich wüßte kaum ein deutlicheres Zeugnis für den nüchternen Intellektualismus im Literaturunterricht zu nennen; er hat sich darin sein Denkmal gesetzt, — kurz vor seinem hoffentlich bald bevorstehenden Ende.

Der zweite Weimarer Kunsterziehungstag hat mit erfrischender Deutlichkeit gezeigt, daß unsere Aufgabe eine andere ist. Sie ist persönlicher geworden. Es gilt, den im Gedicht schlummernden Seelengehalt zu erwecken, lebensvoll darzustellen, in seiner eigentümlichen dichterischen Gestalt zu fühlen und so in die Seele des Hörers zu übertragen. Das spezifisch Lyrische, das bei der alten Erklärungsart nicht recht in den Schulbetrieb paßte — es konnte ja auch nicht abgefragt werden —, ist nun willkommen, und der Lyriker Goethe findet eine vielleicht neue Würdigung. Die Stunde ist nicht mehr bloß „Lehr“stunde, sondern eine Gelegenheit, wo Leben im Kunstwerk mitgeteilt und aufgenommen wird. Und diese ästhetische Bereicherung ist Selbstzweck.

Hat sich also die Aufgabe für den deutschen Unterricht schon für die klassische Zeit erweitert, so steigern sich ferner auch die Anforderungen für die nachklassische. Nach den alten Lehrplänen sollten die Schüler über moderne Dramen und sonstige Dichtungen nach eigenen Ausarbeitungen Vorträge halten. Die neueren ziehen Kleist's Prinzen von Homburg in die Lektüre hinein und erklären auch die Lesung eines Grillparzerschen Dramas für wünschenswert. „Wünschenswert“ ist sehr wenig, wenn man vergleicht, in welchem Umfange Schiller zu eingehender Besprechung kommen soll; auch hätten sie an Stelle „Sapphos“ ein Drama setzen sollen, in dem die eigentümliche Neuheit Grillparzers zu charakteristischerer Geltung kommt: etwa „Ottokar“ oder den „Bruderzwist im Hause Habsburg“.

Neben Kleist und Grillparzer fordert aber außerdem auch Hebbel seinen Platz im Unterrichte. Zwar wird bei allen drei Dramatikern die Lesung des betreffenden Dramas der häuslichen Arbeit zufallen; doch ist eine Besprechung in der Schule nötig, nicht nur zur Kontrolle, sondern auch zur tiefern Einführung. Es lassen sich allerdings beide Zwecke vereinigen, und es wird solche Vereinigung zum Nutzen des Unterrichtes dienen. Wird nämlich — wie es in der Regel der Fall zu sein scheint — die Kontrolle sich darauf beschränken, vom Schüler eine Wiedergabe des Inhaltes zu verlangen, so wird der Schülervortrag ermüden und abstumpfen. Anders, wenn von dem Lehrer eine Anzahl von Gesichtspunkten gegeben wird, die bei der Lektüre besonders beachtet werden sollen, und wenn die Referate, am liebsten in Wahl eines Themas aus der Reihe der gegebenen Gesichtspunkte oder auch nach selbständiger eigener Wahl des Schülers, das

Gelesene vertiefend behandeln. Es wird dann Zeit erspart, und die Aufmerksamkeit der Klasse ist sofort gefesselt, während sie bei Inhaltsangaben, die übrigens zu den schwersten Aufgaben gehören, so leicht erlahmt.

Neben den Dramatikern fordert auch die Lyrik des neunzehnten Jahrhunderts Beachtung. Weniger leicht als bei der Dramatik ist hier die Auswahl. Doch wird man den Schülern gern die Bekanntschaft mit Rückert, Uhland, Lenau, Heine, Mörike, Storm, Geibel, C. F. Meyer und Liliencron vermitteln.

Wie der Unterricht der Prosaerzählung gerecht werden kann, ist eine schwierigere Frage. Die Anforderungen an die häusliche Lektüre dürfen nicht überspannt werden, die Schüler lesen ja zum Teil viel. Aber ein anderes ist, sich von seiner Neigung in Mußestunden zu diesem oder jenem Autor treiben zu lassen und vielleicht — was so schön und wertvoll ist — einen Autor als Begleiter durch Lebensjahre zu wählen, ein anderes, auf Kommando eine Reihe von Romanen oder Novellen zu lesen, wobei schon die Beschaffung einer genügenden Anzahl von Exemplaren bei einer starken Klasse Schwierigkeiten macht. Man wird deshalb für die Prosa von einer eingehenderen Behandlung in der Schule absehen müssen. Es ist dies in gewissem Sinne bedauerlich. Denn auf keinem Gebiet ist vielleicht der Mangel an ästhetischem Unterscheidungsvermögen verhängnisvoller als auf dem Gebiete des Romanes. Hier muß der gebildete Mann mehr die selbsttätige Auswahl treffen als bei dem Drama, das er in der Regel von der Bühne aus entgegennimmt. Man wird deshalb besonders in der Schülerbibliothek durch eine Sammlung guter Romane dafür sorgen, den Geschmack des Schülers zu bilden und an Gutes zu gewöhnen: ich nenne als etwa in Betracht kommend die Namen Immermann, W. Alexis, Freytag, Scheffel, Keller, Meyer, Ludwig, Raabe, Polenz, Frenssen.

Jedenfalls, auch wenn wir von der Prosaerzählung absehen, ist der Umfang der Literatur, der von der Schule umschritten wird, recht groß geworden. Der Vollständigkeit wegen sei angeführt, daß auch, wie recht und billig, die Bekanntschaft mit Shakespeare im deutschen Unterricht vermittelt werden soll. Dennoch ist dieser Umfang bei weitem nicht groß genug, um für eine Literaturgeschichte ein nur einigermaßen genügendes Anschauungsmaterial zu bieten. Vor allen Dingen — von der mittelalterlichen Literatur ganz abgesehen — die Zeit von Luther bis Lessing bleibt bisher ganz unvertreten. Luther, Hans Sachs und Fischart; Opitz, Simon Dach, Flemming, Paul Gerhardt, Grimmelshausen und Chr. Günther; Haller, Gellert und E. v. Kleist sollen doch den Schülern nicht bloß Namen bleiben. Und was wird aus Klopstock, Wieland und Herder?

Der Unterricht bedient sich wohl im allgemeinen eines Leitfadens, der durch die Vorträge des Lehrers Leben gewinnen soll. Leider kann man immer wieder die Erfahrung machen, daß diese Vorträge, die doch nur auf ein geringes Maß zu beschränken sind, nicht feste und dauernde Eindrücke im Schüler schaffen, daß die Bilder der Literaturgeschichte doch zu schnell wieder zu den dürftigen Schatten des Leitfadens zusammenschrumpfen.

Ein solcher Leitfaden soll kurz sein und sich auf das Wesentlichste beschränken; freilich ist damit zugleich die Gefahr der Trockenheit und Magerkeit gegeben; und doch soll gerade die Literaturgeschichte ein Spiegelbild des strömenden und sprudelnden geistigen Lebens sein. Die beste Literaturgeschichte unter den Leitfäden ist wohl zweifellos die von Klee, die den Ausnahmefall darstellt: Schulbuch und dennoch geistvoll zu sein. Aber sie geht doch schon über die Bedürfnisse der Schule hinaus und enthält Namen, die dem Schüler ein leerer Schall bleiben werden. Viel mehr finde ich die Beschränkung auf das Wesentliche — abgesehen von der recht mangelhaften Darstellung der nachgoethischen Literatur — bei Wychgram. Doch ist dieser

Leitfaden zugleich ein Beispiel dafür, wie leicht die Literaturgeschichte bei solcher Beschränkung eintrocknet und der Belebung bedarf. —

Als die zweite Hauptforderung tritt neben die literarische Aufgabe des Unterrichtes die Forderung der stilistischen oder, allgemeiner, der sprachlichen Ausbildung. Der Schüler soll im mündlichen Vortrag und im Aufsatz geübt werden.

Zu dem ersten Zweck, der Ausbildung im mündlichen Vortrag, hat man vielfach den Weg beschritten, von den Schülern der Reihe nach Ausarbeitungen anfertigen und in der Unterrichtsstunde vortragen zu lassen, wobei der Stoff mehr oder minder auswendig gelernt wird. Von den Preuss. Lehrplänen von 92 sind hier besonders Vorträge über Leben und Werke von Dichtern verlangt worden, während die neuen Lehrpläne allgemeiner „Übungen in frei gesprochenen Berichten über Stoffe, die im deutschen Unterrichte behandelt worden sind oder dazu in Beziehung stehen“, fordern. Dabei wird gewarnt, diese Berichte in ein Aufsagen auswendig gelernter Aufsätze ausarten zu lassen. Andere haben zu gunsten der Individualität des Schülers eine weniger beschränkte Wahl zulassen wollen.

Von Vorträgen über Dichter gilt im allgemeinen, daß sie für Schüler zu schwer sind, von Themen freierer Wahl, daß sie das Interesse der übrigen Schüler willkürlich oder auch gar nicht fesseln. Der sogenannte freie Vortrag nach altem Ritus schwebte immer in der Gefahr, eine sklavische Bindung an ein benutztes Hilfsmittel oder eine klägliche Stümperhaftigkeit zu zeigen. Solche Vorträge haben dann einen Teil der so knapp bemessenen Zeit für den deutschen Unterricht geraubt. Von unsern Methodikern im Deutschen wird deshalb diese Form ganz verworfen, und die neuern Lehrpläne haben dieser Anschauung endlich Rechnung getragen, wenn auch die allgemeine Fassung noch Gefahren für Zersplitterung und Zeitvergeudung in sich birgt. Wie diesen etwa zu begegnen ist, will ich später ausführen.

Kümmerlicher noch wird die Ausbildung im Aufsatz betrieben. Es ist wahr, man macht im allgemeinen wohl Dispositionen. Aber auch hier liegt die Gefahr der Willkür und Zersplitterung vor. Wenn heute ein Thema disponiert wird wie: „die Folgen des peloponnesischen Krieges“, in nächster Woche etwa „Rom, die ewige Stadt“ und dann „Hochmut kommt vor dem Fall“, so haben wir ein Beispiel für solche Zersplitterung, ganz abgesehen davon, ob es pädagogisch ratsam ist, eine Gliederung von Gedanken vorzunehmen, die noch kaum da sind. Pädagogische Pessimisten könnten sogar geneigt sein, dies unmoralisch zu nennen. Wollte man aber den Gedankenstoff erst wirklich lebendig werden lassen, wie es Möser in seinem bekannten Aufsatz fordert, so käme man zu einer Ausführlichkeit, die die Unzweckmäßigkeit solcher Aufgaben erst recht in das Licht setzen würde. An die poetische Lektüre können sich wohl Dispositionen, z. B. in Form von Charakteristiken, anschließen, doch wird damit der Kreis des Wünschenswerten nicht ausgefüllt.

Was geschieht nun weiter für die Bildung im Aufsatz? Einstmals wandte man wohl etwa ein Semester auf „Laokoon“ und gab damit allerdings ein Muster von begrifflich klarem Ausdruck und logischer Entwicklung, wenn auch die Art des „Spaziergängers“ nicht gerade vorbildlich für den Schüler war. Jetzt sollen nun, abgesehen von Abschnitten aus dem „Laokoon“ und der „Hamburgischen Dramaturgie“, Prosaaufsätze von Schiller und Goethe gelesen werden, und diese können ja in gewissem Sinn dem Zweck der Bildung im Aufsatz dienen. Doch fragt es sich, ob die Aufmerksamkeit auf den Inhalt es zu einer besondern Vertiefung in die Form kommen läßt; eine solche aber ist erforderlich, wenn von einer wirklichen Stilbildung geredet werden soll. —

Neuerdings ist nun auch noch die Forderung an die Schule herangetreten, psychologische und logische Fragen zu behandeln.

Es ist wahr, im Schüler erwacht ein philosophisches Bedürfnis, und dieses Erwachen ist mit Freuden zu begrüßen als etwas Gesundes und Natürliches; und je leichter es sich in verkehrter Weise geltend macht — z. B. mit Vorliebe im Studium Nietzsches —, um so lieber wird die Schule versuchen es zu befriedigen. Dieses Bedürfnis richtet sich jedoch durchaus nicht auf das Gebiet der formalen Logik und nur in sehr beschränktem Maße auf das der empirischen Psychologie, sondern vielmehr auf die höhern Fragen der Ethik und Metaphysik, auf die Ziele des Menschenlebens, die Willensfreiheit, das Wesen und die Ordnung der Wirklichkeit, die Entwicklung der Dinge, das Verhältnis des Glaubens zum Wissen u. dergl. Darin liegen allerdings willkommene Anknüpfungspunkte für Gedankenreihen, die dem philosophischen Bedürfnis entgegenkommen, wenn sie es auch nicht stillen können; sie nähren, aber sie sättigen nicht. Dieser Mangel ist jedoch kein Fehler; denn das wahre philosophische Interesse bleibt ein Hunger das Leben hindurch. Mustern wir demgegenüber die Lehrbücher, aus denen unsere Väter über die Denkopoperationen und die seelischen Funktionen belehrt wurden, so steigt eine Generation gähnender Schüler vor unsern Augen auf.

Die philosophische Propädeutik ist weiterhin damit begründet worden, daß sie eine Art Verbindung der getrennten Wissensgebiete geben solle. Schon der Wunsch nach Zusammenfassung und Vertiefung, der daraus spricht, wird überall eines Echos sicher sein. Unser Lehrplan mit seinen zum Teil zusammenhanglos nebeneinanderherlaufenden Unterrichtsgegenständen bedarf solcher Verbindung, und die Richtung, die unsere Philosophie genommen hat, bringt solches Bedürfnis als ein allgemeines zum Ausdruck.

Nur ist nicht recht zu verstehen, wie die Preussischen Lehrpläne darauf rechnen können, durch „eine in engen Grenzen zu haltende Behandlung der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie“ „dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen“. Und doch wird dies in den „Methodischen Bemerkungen“ als Aufgabe bezeichnet. Da scheint man denn doch den „Hauptpunkten der Logik und der empirischen Psychologie“ etwas über ihre Kraft zuzumuten, oder man versteht darunter etwas anderes, als landesüblich ist.

Solcher Widerspruch zwischen der Begründung der philosophischen Propädeutik und ihrer Gestaltung scheint mir überhaupt ein charakteristisches Merkmal der Verhandlungen darüber zu sein.

Die Philosophie als eine Verknüpfung der verschiedenen Wissensgebiete zum einheitlichen Weltbilde ist gewiß eine der herrlichsten Aufgaben des menschlichen Geistes, und in bescheidenem Maße kann auch die Schule diesem Ziele dienen. Über einen Weg dazu, der mir gangbarer erscheint als der der Lehrpläne, will ich unten reden, und ich hoffe damit zugleich einer dritten Aufgabe gerecht zu werden, die auch die Hauptpunkte der Logik und Psychologie lösen sollen, nämlich der Aufgabe, in der Entwicklung schwieriger Gedankenreihen und im abstrakten und spekulativen Denken auszubilden.

Auch für diese nötige Aufgabe verspreche ich mir von dem Rezept der Lehrpläne nicht viel.

Wohl allerdings für den Fall, daß die philosophische Propädeutik eine gründliche Behandlung finden könnte, wie sie solche zum Beispiel nach dem französischen Lehrplan findet. Aber dafür genügen weder die beiden Gebiete, die die Lehrpläne nennen, noch die Zeit von etwa 8—10 Stunden für jede. Ja selbst der Zeitraum eines Vierteljahrs scheint mir zu klein zu sein, obwohl der deutsche Unterricht diesen Abzug auf das schmerzlichste empfinden würde.

Ob aber die philosophische Propädeutik wertvoll genug ist, um eine gründliche Behandlung in der Schule zu erfordern, diese Frage hängt doch von der andern ab, welche Stoffe als weniger wertvolle auszuscheiden sind, um Platz zu schaffen. Solange diese praktische Frage nicht entschieden ist, baut man Luftschlösser. Ich sehe deshalb in diesem Zusammenhange völlig davon ab und betrachte die Forderung einer philosophisch-propädeutischen Bildung lediglich vom Standpunkte des jetzt bestehenden Lehrplanes. In diesem Sinne sind auch die im späteren Zusammenhange folgenden Vorschläge gemeint.

Nur das soll hier gesagt sein: Wenn diese neue Aufgabe so nebenbei von dem deutschen Unterricht in einigen oder mehreren Stunden erledigt werden soll, so liegt darin eine neue Gefahr, diesen Unterricht zu belasten und zu verzetteln. Dann wird schliesslich doch die Hoffnung der Preussischen Lehrpläne, dass der Lehrstoff sich „ohne Schwierigkeit bewältigen“ lassen werde, kaum erfüllt werden.

Wenn wir jetzt die Anforderungen überblicken, die an den deutschen Unterricht in Prima gestellt werden, so könnte uns schwindeln gegenüber ihrer Mannigfaltigkeit und Grösse, und es wird der Eindruck lebendig, dass hier das Können hinter dem Ziele zurückbleiben muss.

Ich will nun nicht behaupten, dass es hier ein Allheilmittel gäbe; nur dies wird sich ergeben, dass die Bedürfnisse des Unterrichtes notwendig auf ein Lesebuch hinweisen, ja dass dieses im stande ist, dem sich zersplitternden Unterrichte Ruhe und eine gewisse Einheit zu geben.

Diese Forderung soll nicht einen Rückfall bedeuten in die Lesebuchmethode vergangener Jahrzehnte. Auch jetzt noch sollen die Schüler selbstverständlich die wichtigsten Werke unserer Literatur ganz in die Hand bekommen. Meist werden sich sogar die üblichen Schulausgaben dabei als überflüssig erweisen. Diese Schulausgaben harren noch ihres Satirikers. Zwar die deutschen nicht ebenso dringend wie die französischen, wo literarische Wertlosigkeit kein Schutzmittel gegen neuphilologische Verarbeitung ist und Ablegenheit einen Gedanken nicht davor behütet, in die Anmerkungen gepropft zu werden; aber auch die deutschen Schulausgaben bieten genug an Selbstverständlichkeit der Anmerkungen, Parallelsucht und Tothetzung von ästhetischen Lieblingsbegriffen, was den Kinderspott herausfordert. Für die Privatlektüre haben Ausgaben mit guten Anmerkungen wohl ihren Wert. In der Klassenlektüre sind sie überflüssig und bilden eine unnütze Steigerung der Kosten der Schule. Ihr Hauptnutzen liegt schliesslich darin, dass der Lehrer bei der Besprechung auf Seiten und Verszahl verweisen kann. Dieses aber könnte man sich billiger verschaffen. Es sollte deshalb, soweit man überhaupt für Prima Schulausgaben für wünschenswert erachtet, die Forderung erhoben werden: Schaffung einer Ausgabe, die ein einfacher Abdruck des Werkes ist mit Zählung der Zeilen, aber ohne Einleitung und Anmerkungen, und für Prima auch ohne Kastrierung. Was darin geleistet wird, grenzt an lächerliche Prüderie. So liegt mir z. B. eine Ausgabe von Shakespeares „Julius Cäsar“ vor, in der die Stelle, wo Cäsar den Antonius bittet, Calpurnia beim Wettlauf des Luperkalienfestes zu berühren, damit sie schwanger würde, kaltblütig gestrichen ist.

So streicht man Beziehungen auf natürliche Verhältnisse, ehe man die Dichtung mit Primanern liest, und was sonst an Stücken, die auch für Sekunda bestimmt sind, von blöder Prüderie herumgebastelt wird, das geht nach der Tonart: „Mein Onkel ist verschwunden, der dort gewohnt hat.“ Wenn Leicester in „Maria Stuart“ sagt:

Bald wirst du in den jugendlichen Armen
Des feurigen Gemahls dich glücklich fühlen,

so dichtet der Herausgeber bei Velhagen und Klasing errötend um:

Du wirst mit dem Gemahl dich glücklich fühlen.

Dafs dieser Herausgeber kalte Wasserstrahlen in Mortimers Liebesleidenschaft sendet und ihm verwehrt, Maria „heftig an sich zu pressen“, versteht sich danach, versteht sich jedenfalls eher, als dafs das Schillerjubiläum herankommt, ohne solche Schulausgaben mit dem Fluche der Lächerlichkeit belastet zu sehen.

Dafs es sich hier nicht um Ausnahmen handelt, zeigt — leider! — die „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“ im Dezemberheft 1904, wo weitere Beispiele angeführt werden.

Dagegen sollten diese Ausgaben eine recht einladende und feine Ausstattung haben; Kunst und Literatur wollen mit Stimmung betrieben werden, und alles, was diese belebt, ist willkommen. Zu Turnen und Mathematik kann kommandiert werden — da exerzieren Glieder und Verstand —; bei der Beschäftigung mit der Kunst mufs sich das Kommando in die Form der Einladung verhüllen: „Willst du lesen ein Gedicht, sammle dich wie zum Gebete.“

Diese Seite des Unterrichtes wird also von der Lesebuchfrage nicht berührt, wenigstens nicht insofern, als die Hauptwerke Lessings, Goethes und Schillers den Schülern als ganze entgegnetreten und auch die häusliche Lektüre, sei es der Werke aus der klassischen Zeit, sei es derer aus dem 19. Jahrhundert, es in der Regel mit den ganzen Werken zu tun hat. Wo aber bleibt beispielsweise Klopstock? Die Preufs. Lehrpläne verlangen einige Oden und einige charakteristische Stellen aus dem *Messias*. Man wird etwa vier bis fünf Oden und einige Seiten seines Epos lesen wollen. Einen eigenen Band Klopstock, wie ihn uns die Schulausgaben vorlegen, anschaffen zu lassen, würde sich offenbar nicht verlohnen. Wir würden weder die Zeit noch die Neigung haben, ihn zu verwerten. Solche Proben gehören deshalb in das Lesebuch. Die gleichen Erwägungen führen betreffs Hans Sachsens, Fischarts und der übrigen oben in diesem Zusammenhang genannten Dichter zum gleichen Ergebnis.

Für die neueren Dichter geben die Preufs. Lehrpläne die Anweisung, die im Lesebuche der untern und mittleren Klassen dargebotenen Proben in geeigneter Weise zusammenzustellen, zu ergänzen und zu würdigen. Wie soll die Zusammenstellung erfolgen? wie die Ergänzung? und wie die Würdigung, wenn beides Schwierigkeiten macht? Solche aber sind da. Eine ganze Anzahl von Primanern hat in den untern Klassen nicht gesessen, sondern ist erst später in die Schule eingetreten. Von den übrigen kann man nicht verlangen, dafs sie ein halbes Dutzend Bände — falls sie wirklich diese noch besitzen — mit in die Schule bringen. Aber auch für die häusliche Beschäftigung macht die Notwendigkeit des Zusammensuchens die Lektüre unerfreulich. Nun sind ja ausserdem diese Gedichte mit pädagogischer Rücksichtnahme auf die entsprechende Stufe ausgewählt und können deshalb die Dichter nicht genügend charakterisieren. Für Mörike z. B. fängt doch erst der Primaner an reif zu werden. Die Lyrik des neunzehnten Jahrhunderts mufs deshalb in engster Begrenzung auf wenige Namen sich im Lesebuch vereinigt finden.

Von der Prosa gehören in dieses Lesebuch insbesondere Proben aus „*Laokoon*“ und der „*Hamburgischen Dramaturgie*“, wenigstens solange die Lehrpläne die Bekanntschaft mit diesen Werken verlangen. Sie ausführlich zu behandeln, dazu fehlt die Zeit; darum können sie auch nicht in besondern Ausgaben zur Schullektüre herangezogen werden. Allerdings könnte man es hier jedem überlassen, sich eine Lessingausgabe zu verschaffen; eine solche wird ja in den meisten Fällen vorhanden sein, was bei Klopstock und bei den Dichtern des 16., 17. oder 19. Jahrhunderts jedenfalls nicht vorausgesetzt werden kann.

Gegen ein literarhistorisches Lesebuch solcher Art sind Bedenken erhoben und werden es noch. Recht scharf formulierte der Berichterstatter in der 11. Direktoren-Versammlung für Ost- und Westpreussen die Bedenken: Ein mit einzelnen dürftigen Proben versehenes Schullesebuch

könne nie den Entwicklungsgang der Literatur darstellen, weil die Proben weder von dem Inhalt und Gedankengang noch von den Werken und der Person des Dichters auch nur entfernt ein Bild zu geben vermögen. Wohl aber könne ein solches Buch bei dem Schüler die verderbliche Meinung erzeugen, daß er alles wisse, während er im Grunde nichts wisse.

Ich muß ja diesem Urteil darin beistimmen, daß ein Lesebuch nicht genügt; deshalb bleibt aber doch die Notwendigkeit bestehen, daß es zur Ergänzung des Unterrichtes diene. Wenn derselbe Berichtersteller es mit Henke als nicht ausgeschlossen erklärt, daß der Lehrer hier und da schwerer zugängliche Sprach- und Literaturproben zur Charakterisierung einer besondern Epoche vorlese, so scheint er dasselbe Bedürfnis gefühlt zu haben. Überhaupt ist das Vorlesen durch den Lehrer natürlich das Hilfsmittel für die, die ein literarhistorisches Lesebuch ablehnen. Sie wollen die Skylla vermeiden, und fallen der Charybdis zum Opfer. Durch die Literaturgeschichte geführt zu werden an der Hand von Leseproben des Lehrers steht auf derselben Stufe wie im Laufschrift durch die Nationalgalerie zu eilen, um die neuere Malerei kennen gelernt zu haben. Wer auch für die Lyrik solche Vorleserei vorschlägt, scheint nicht zu wissen, welche ernsthafte Vertiefung gerade ein lyrisches Gedicht mit verdichtetem Gefühlsinhalt und reiner innerer Form verlangt.

Im Eifer für seine Sache geht jener Berichtersteller so weit, zu behaupten, daß die Proben auch nicht entfernt ein Bild des Dichters zu geben vermöchten. Ich stelle dagegen, wie ich glaube mit größerem Rechte, die Behauptung auf, daß z. B. das eine „Neu Lied“ von Ulrich von Hutten eine treffliche Grundlage bietet, um des Dichters Art und Stellung in den Bewegungen seiner Zeit zu veranschaulichen. Und wenn es auch kein vollständiges Bild des Dichters gibt, so lebt doch noch heute darin der Feuergeist Huttens, und wer Ohren hat, zu hören, und eine Seele, zu fühlen, der vernimmt sein Wesen. Vorlesen durch den Lehrer genügt da nicht, dazu sind schon die sprachlichen Schwierigkeiten zu groß.

Gibt uns aber das Lesebuch etwa sechs Gedichte von C. F. Meyer und zehn von Mörike, da müßte einer schon seelenblind sein, wenn ihm nicht eine Ahnung von dem Bilde des Dichters aufginge. Aber selbst wenn er ahnungslos bliebe, ich wollte schon zufrieden sein, wenn ihm diese erlesenen Gedichte zu eigen würden und als wertvolles und heiliges Gut gälten.

Bei Matthias, der in einem grundlegenden Aufsatz für ein Lesebuch mit Musteraufsätzen eintritt und ein literarhistorisches Lesebuch bekämpft, findet sich der verräterische Satz: „Für die Neuzeit jedoch, besonders für die zweite Blüteperiode, wird ein Lesebuch immer mehr entbehrlich werden.“ Dieses „besonders“ ist das Verräterische. Ich sehe darin das völlig zutreffende Eingeständnis, daß es für die vorbereitende und die nachfolgende Zeit nicht entbehrlich ist.

Auch daß ein wirkliches Ausnutzen des Lesebuches die Lektüre der klassischen Werke selbst beeinträchtigen müsse, wie der vorhin angeführte Berichtersteller einwendet, trifft doch nur zu, wenn es die engen Grenzen überschreitet, die ihm die Beschränkung auf das Notwendige zieht.

Es kommen noch einige Gründe hinzu, die den Wert solcher Proben steigern. Wenn z. B. das vorhin genannte Gedicht Huttens durch sprachliche Formen und andere Bedeutung der Worte dem Verständnis Schwierigkeiten bietet, so ist die Überwindung solcher Schwierigkeiten lohnend. Das geschichtliche Verständnis für die Entwicklung der Sprache wird dadurch, z. B. durch die Beobachtung des Bedeutungswandels, geweckt. Sodann: jeder Dichter will geschichtlich verstanden werden. Wer Klopstock's Bedeutung verstehen will, vermag dies besser, wenn er die Art seiner Vorgänger oder auch seiner Zeitgenossen kennt. Dann hört er, wie neu dieser Ton ist und wie er wohl manchem Zeitgenossen wie Zukunftsmusik klingen konnte.

So stelle ich denn als erste Forderung auf, daß das Lesebuch zur Ergänzung des literarischen Unterrichtes eine Sammlung von Proben aus der vor- und nachklassischen Zeit enthalte.

Sodann steht das Lesebuch im Dienste des literaturgeschichtlichen Unterrichtes. Es kommt darauf an, daß die Vorträge des Lehrers, die den Leitfaden vertiefen und beleben sollen, einen dauernden Nachhall im Schüler finden. Wenn dieser an einzelnen Stationen das helle Licht und die Wärme des geistigen Lebens spürt, so findet er sich durch den Gang der Entwicklung hindurch, wie die russischen Soldaten durch Sibirien, wenn sie sich hier und dort in einer Wärme-halle erholen können. Klopstock, Lessing, Herder, Schiller und Goethe sollen in Aufsätzen, die aus den Werken unserer besten Literaturhistoriker entnommen sind, nach bestimmten Seiten ihrer literarischen und persönlichen Bedeutung gewürdigt werden. Auch einzelne Werke können hier eine ausführliche Betrachtung finden; doch wird durch solche Aufsätze schon die Bahn des in erster Linie Notwendigen verlassen. Wenn z. B. „Iphigenie“ von Goethe gelesen, besprochen und zum Dichter in Beziehung gesetzt ist, so ist es nicht mehr erforderlich, einen ausführlichen Aufsatz darüber zu lesen, auch wenn er besser ist als der von Rosenkranz mit seinem philosophischen Spintisieren, den Muff in seinem Lesebuch abdruckt.

Ich muß mich dabei ausdrücklich gegen eine Auffassung verwahren, wie sie Matthias in seinem angeführten Aufsätze vertritt, daß nämlich literaturgeschichtliche Zwecke nicht in erster Linie mit dem Lesebuch verfolgt werden sollen. Er begründet diesen Gedanken folgendermaßen: „Unsere Zeit und mit ihr unsere Schüler neigen dem Fehler zu, sich damit zu begnügen, wenn sie über irgend eine Sache oder über irgend einen Schriftsteller irgend ein Urteil in einer guten oder schlechten Literaturgeschichte gelesen haben oder wenn sie von einem Dichter in irgend einer bildergeschmückten Literaturgeschichte überhaupt nur irgend etwas ganz äußerlich gesehen haben. Die Aufgabe der Schule liegt darin, diesem äußerlichen Treiben entgegenzuwirken und die Schüler anzuregen, daß sie den Klassikern selbst ohne Voreingenommenheit und Beeinflussung durch anderer Urteil in möglichst freier Empfänglichkeit nahetreten und sich in den Inhalt ihrer Werke recht vertiefen. Ihr Urteil über die Klassiker mag sich allmählich bilden; es wird um so vorsichtiger und maßvoller sein, je gründlicher die Kenntnisse sind, auf denen es sich aufbaut.“

Die Gedanken dieser Begründung unterschreibe ich durchaus bis auf den ersten Teil, der mir sehr übertrieben zu sein scheint. Nur erkenne ich die daraus gezogene Forderung nicht als berechtigt an, da Urteilsfällung gar nicht ein wesentliches Moment solcher literaturgeschichtlicher Darstellungen ausmacht.

Ich nenne als Beispiel für die Art, die ich im Auge habe, etwa den Aufsatz aus Haym, den Muff abdruckt, „Herders Einfluß auf den jungen Goethe“, oder den ebenfalls in Muffs Lesebuch enthaltenen „Goethes italienische Reise“ aus Hettner. Doch könnte man auf den ersteren Aufsatz immerhin verzichten, da die Lektüre der Kapitel aus „Dichtung und Wahrheit“, die von der Strafsburger Zeit handeln, eine ganz besonders lohnende Aufgabe für die häusliche Lektüre sind und die Lektüre dieses Aufsatzes ersetzen. Noch wertvoller als Hettners Darlegungen erscheint mir der betreffende Abschnitt von Bielschowsky in seiner Goethebiographie. Ebenda findet man eine Schilderung des Freundschaftsbundes zwischen Schiller und Goethe mit einer meisterhaften Gegenüberstellung der Eigenart beider Dichter.

Ich wünschte, um ein weiteres Beispiel anzuführen, einen Aufsatz über Schillers Verhältnis zu Kant und seine Weiterbildung der Ideen des großen Philosophen. Das Verständnis verschiedener Gedichte und Epigramme würde dadurch in trefflicher Weise vorbereitet, wahrscheinlich

besser als durch einen vorzüglichen Vortrag des Lehrers, da der Gedankenstoff zu schwierig ist, um bei einmaligem Anhören von den Schülern verarbeitet zu werden.

Von Aufsätzen solcher Art, meine ich, könnte man gerade eine Erreichung des Zieles hoffen, um dessentwillen Matthias literarhistorische Aufsätze bekämpft: das Urteil der Schüler „wird um so vorsichtiger und maßvoller sein, je gründlicher die Kenntnisse sind, auf denen es sich aufbaut“; denn zur rechten Gründlichkeit sollen sie verhelfen.

Das Lesebuch soll also zweitens dem Unterricht in der Literaturgeschichte dienen, wobei ich nur die deutsche Literaturgeschichte, soweit sie in den Unterricht der Prima fällt, im Auge habe und von Aufsätzen, wie sie Worbs und Dadelsen über griechische und römische Literatur bringen, vollständig absehe. Nur für Shakespeare, den auch die Preufs. Lehrpläne in die Aufgaben der Prima aufnehmen, würde ich eine Ausnahme machen, um so mehr, als unsere literargeschichtlichen Hilfsbücher ihn höchstens nebenbei behandeln.

Das Lesebuch übernimmt sodann drittens die wichtigste Aufgabe des philosophischen Unterrichtes. Ich verstehe hier unter Philosophie die Verknüpfung der Ergebnisse der Einzelwissenschaften zu einem einheitlichen Weltbilde und teile der philosophischen Propädeutik die Aufgabe zu, die getrennten Unterrichtsfächer zu vereinigen. In diesem Sinne gehört die Psychologie überhaupt nicht zur Philosophie, sondern ist eine Einzelwissenschaft neben andern, nämlich die Wissenschaft von den seelischen Erscheinungen, als welche sie z. B. neben der Physiologie als der Lehre von den körperlichen Funktionen steht. Die Logik als Lehre von den Denkgesetzen bildet viel mehr eine Einleitung als einen bestimmten Teil der Philosophie. Betreffs der Hoffnungen, die auf den Betrieb der formalen Logik in der Schule gesetzt werden, kann man nur vor einer Überschätzung warnen. Denn die formale Logik bringt nur die Denkgesetze zum reflektierenden Bewusstsein, und danach hat das jugendliche Alter kein Bedürfnis: seine Denkgesetze funktionieren im allgemeinen schlecht und recht auch ohne Kenntnis der logischen Operationen.

Wichtig für den Unterricht erscheint mir allerdings die Lehre von der Begriffsbildung sowie die Entwicklung verschiedener Begriffe wie Induktion, Deduktion u. a., wichtig nicht nur für Disposition und Aufsatz, sondern auch für andere Unterrichtsfächer. Dieser Stoff aber muß vom Schüler sorgsam durchgearbeitet werden, und ich würde deshalb auch dafür einen Aufsatz im Lesebuch für wünschenswert halten. Das gleiche wird man von den wichtigsten Begriffen der Psychologie aussagen und ihrer Behandlung deshalb einen beschränkten Raum im Lesebuch einräumen, ohne damit dem deutschen Unterricht eine beträchtliche Zeit zu rauben oder zu hohe Hoffnungen auf die Weckung des philosophischen Interesses oder auf die Verbindung der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung damit zu verknüpfen.

Es ist nun zu fragen, in welchem Sinne die philosophische Propädeutik dennoch der letzteren Aufgabe gerecht werden oder wenigstens zu diesem Ziele hin arbeiten kann.

Natürlich kann nicht davon die Rede sein, ein einheitliches Weltbild im letzten Sinn, d. h. in dem Verständnis, wie es unsern tiefsten Denker auf Grund der geistigen Bewältigung unserer gegenwärtigen Kultur möglich ist, den Schülern vorzaubern. Das würde nichts anderes sein als die köstlichen Himmelsfrüchte unreif pflücken, ihnen zur sauern Speise. Hier gewinnt vielmehr der Begriff der philosophischen Propädeutik eine andere Bedeutung, die mir aber dem Sinne des Propädeutischen gerade gerecht zu werden scheint. Sie soll im Kleinen tun, was der Weltdeuter im Großen tut: sie soll lehren, die Einzelercheinung durch das Gesetz zu begreifen, allgemeine Begriffe zu bilden und aus Stücken verschiedener Gebiete einheitliche Bilder zusammenzustellen.

Diese Arbeit geschieht schon in jeder Wissenschaft, wenn etwa bei der Besprechung eines Dramas aus dem Wollen und Handeln „des Menschen Kern“ untersucht wird, oder Schillers Dramen unter der Idee der Freiheit zusammengefaßt werden. Auf diesem Wege weiterzuschreiten, ist die Aufgabe des Lesebuches. So wird etwa aus der Lektüre griechischer, deutscher, englischer und französischer Dramen vergleichend der Begriff des Tragischen gewonnen, Geschichte und Ethik leisten dabei Helferdienste. Oder die Vorstellungen aus der griechischen Lektüre, der Geschichte, der Kenntnis von Kunstwerken, aus der Lektüre Goethes, Schillers und möglicherweise auch Lessings werden zu einem Gesamtbilde der ästhetischen Kultur der Hellenen vereinigt. Die Geschichte Friedrichs des Großen, Lessings, der Gegensatz der Klassiker und Romantiker wie die Kirchengeschichte erfordern eine zusammenfassende Charakteristik des Zeitalters der Aufklärung. Muff bringt einen solchen von Willmann: „Charakteristik der Aufklärungszeit des 18. Jahrhunderts.“ Dieser Aufsatz ist brauchbar, so eigentümlich es auch ist, einem Katholiken über Aufklärung das Wort zu geben; der positiven Bedeutung der Aufklärung scheint er mir denn auch nicht in vollem Maße gerecht zu werden.

Als ein weiteres Beispiel, das sich dem vorigen anreihen würde, nenne ich den Aufsatz aus Eucken „Die Lebensanschauungen der großen Denker“, der „das Lebensideal der Humanität“ behandelt.

Das eigentümliche Nebeneinander des Unterrichtes in Religion und Naturgeschichte macht einen Aufsatz wünschenswert, der das Verhältnis der religiösen und der naturwissenschaftlichen Weltbetrachtung erörtert, und die Schule, die weitherzig genug ist, den „orthodoxesten“ Religionsunterricht als berechtigt zu dulden, wird auch für eine unbefangene Erörterung jener Frage Raum haben, eine Erörterung, die für den Zwiespalt, der sich in der Seele manches Jünglings regt und regen muß, Hilfe bringen könnte und an einem weiteren Beispiele uns zeigte, wie getrennte Wissensgebiete sich vereinigen.

Ich finde eine Bestätigung meiner Auffassung in dem vor einiger Zeit in der „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ erschienenen Aufsatz von Lorentz „Weltanschauungen im Gymnasialunterricht“. Der Verfasser versteht ja allerdings die Forderung der Preussischen Lehrpläne in dem Sinne, daß als Krönung alles Unterrichtes in philosophischer Propädeutik die Grundlinien einer Weltanschauung gegeben werden sollen, die sich auf gesicherten Resultaten modernen Denkens aufbaut. Als Voraussetzung solcher Aufgabe fordert er nun — und das ist mir hier das Wichtige —, daß darauf Rücksicht genommen werde, was denn überhaupt für Weltanschauungen, was für Weltbilder bedeutsamer Kulturepochen, die bereits der Geschichte angehören, dem Gymnasiasten im Lauf des Unterrichts bekannt würden. So verlangt er eine Darstellung der antiken Weltanschauung und schließt seine Begründung mit den Worten, die ich mir ganz zu eigen mache: „Auf antiker Dichtung und Kunst zusammen mit alter Geschichte basiert erst die volle Möglichkeit einer Zusammenfassung der Grundzüge antiken Wesens, wie sie als Abschluß des Gymnasialunterrichtes, soweit die Kultur der Athener in Betracht kommt, nicht nur wünschenswert, sondern unentbehrlich ist.“ Er nennt ferner als wichtige hier in Betracht kommende Weltanschauungen die christliche, und zwar die mittelalterliche und die auf der Reformation beruhende moderne, die der Renaissance und der Humanitätsepoche, des rationalistischen Dogmatismus, zu dem er auch Kant und Schiller rechnet, und der durch Herder eingeführten genetisch-relativistischen Denkart; vom 19. Jahrhundert dann die romantische und die realistische Weltanschauung. Wenn aber der Verfasser beispielsweise sagt: „Ich pflege der Behandlung Geibels zum Verständnis seiner neuhumanistischen Richtung einen Überblick über die Kulturströmungen in der Mitte des 19. Jahrhunderts

voranzuschicken“, so möchte ich wissen, wie viel Primaner in der nächsten Stunde, ich will gar nicht sagen im nächsten Monat, noch das Wesentliche davon wiederholen können und wie viel dauernd in ihr Bewußtsein eingedrungen ist.

Wenn diese Stoffe lohnend sind zur Vertiefung des Unterrichts wie zur Verbindung verschiedener Unterrichtsgebiete, so sind sie andererseits so schwierig, daß sie ein eingehendes Studium an der Hand von Aufsätzen verlangen, die den Schülern vorliegen.

Die Notwendigkeit ergibt sich ferner aus den weitem Ausführungen jenes Aufsatzes. Handelte es sich dem Verfasser bisher bei der Besprechung der verschiedenen Weltanschauungen mehr um eine Voraussetzung und Einleitung des philosophischen Unterrichtes, gewissermaßen um eine Propädeutik zur Propädeutik, so glaubt er in der Goethischen Welt- und Lebensauffassung die Grundlagen zu der für uns wichtigsten Weltanschauung zu finden, einer Weltanschauung, in der Christentum, antike Kultur und naturwissenschaftliche Weltanschauung sich vereinigen, nicht in einem philosophischen System, sondern in künstlerischen Gebilden.

Ich sehe hier von der Frage ab, ob der Verfasser der Goethischen Weltanschauung nicht doch zuviel zumutet; jedenfalls stimme ich mit ihm darin überein, daß eine Behandlung der Goethischen Weltanschauung mit so weitem Horizonte sehr lohnend ist und auch im Sinne dessen, was die Preufs. Lehrpläne als Aufgabe der philos. Propädeutik hinstellen. Wie will er nun aber sein Ziel erreichen?

Er knüpft die Besprechung an Goethes Gedicht „Vermächtnis“ an:

Kein Wesen kann zu nichts zerfallen!

Das Ew'ge regt sich fort in allen,

Am Sein erhalte Dich beglückt! u. s. w.

Nach Strophe 1 und 2 soll Goethes Auffassung von der Natur als eines nach unverrückbaren Gesetzen sich harmonisch entwickelnden Ganzen in Beziehung gesetzt werden zu Spinozas Philosophie und Herders Ideen. Die Idee der Entwicklung und die Bedeutung des Darwinismus für jede moderne Weltanschauung, der Gegensatz der heliozentrischen Auffassung zum mittelalterlichen, bzw. antiken Weltbilde, die Gesetzmäßigkeit des psychischen Geschehens in Anknüpfung an Fechner und Wundt, die Bedeutung wissenschaftlichen Forschens überhaupt für die Bildung einer Weltanschauung und die grundsätzliche Abweisung einer mechanistisch-sensualistischen Naturauffassung —, alles das soll hier behandelt werden. Ähnlich geht es durch die übrigen Verse hindurch, und wem bei diesem ersten Absatz noch nicht schwindelt, der kann weiter lesen, wozu bei diesem Gedicht noch „die Gelegenheit“ oder „der Ort“ ist; schließlichscheint hier vor allen Dingen „die Gelegenheit“ zu sein, einen Begriffswirbel zu erzeugen.

Ob es recht ist, das Gedicht so zu zerfleischen und auf dem Altar der philosophischen Propädeutik zu opfern? Und ob dieser mit dem Opfer gedient ist? Ich glaube, man wird beides verneinen! Und so wird der ganze Versuch nur ein Beweis dafür, daß man eine andere „Gelegenheit“ schaffen muß, um in Goethes Weltanschauung einzuführen, als diese. Die Goethe-Literatur ist reich genug, um uns einen Aufsatz für unser Lesebuch zu liefern, der bei ruhiger Vertiefung und ernster geistiger Durcharbeitung den Schülern tiefere und dauerndere Erkenntnis geben wird, als es obige Erklärung vermag, die mich fast wie eine Tat der Verzweiflung anmutet.

Literarische Stücke aus der vor- und nachklassischen Zeit, Aufsätze zur Literaturgeschichte und zur philosophischen Propädeutik im oben angegebenen Sinne: das würde in der Hauptsache den Inhalt des Lesebuches ausmachen, und dieses soll sich sehr hüten, sich nun als Mädchen für alles dingen zu lassen. Sofern der Umfang noch erweitert werden kann, kämen

vor allen Dingen Aufsätze in Frage, die für die Behandlung bestimmter Aufgabengebiete ein Muster darstellen könnten, wie etwa Charakteristiken und Reden. Bedenklich weit ist mir dagegen der Umfang, den die Preussischen Lehrpläne abstecken, wenn sie allgemein-, kultur-, kunst- und literaturgeschichtliche Stücke empfehlen. Das Lesebuch von Muff enthält z. B. einen 35 Seiten langen Aufsatz über die Baustile. Ich habe ihn in Unterprima behandelt, in häuslicher Lektüre durch die Schüler, mit Referaten in der Klasse und Veranschaulichung durch viele Bilder: eine reizvolle Arbeit; und doch habe ich mir gesagt, daß ich teilweise die nächsten Ziele des deutschen Unterrichtes aus dem Auge verloren habe, besonders da sich der Aufsatz für stilistische Studien nicht recht eignet, wenigstens die darauf zu verwendende Zeit kaum verlohnen würde. Wenn die Behandlung der Baustile als notwendig erfunden wird, d. h. doch schliesslich, wenn sie wichtiger erscheint als andere bis jetzt durch den Lehrplan vorgeschriebenen Stoffe, so wird sie schon ihren Platz finden, am richtigsten, solange der Zeichenunterricht freiwillig ist, im Geschichtsunterricht; man kann aber unmöglich verlangen, daß der deutsche Unterricht so nebenbei Kunstgeschichte mit übernimmt.

Wenn Kunstgeschichte, warum denn nicht auch Physik? — Ja, warum denn nicht? Und so finden wir denn in dem gleichen Lesebuch einen Aufsatz über das galvano-elektrische Prinzip. Warum nicht auch Religion? Ein Aufsatz über den „Idealismus des Christentums“ und ein anderer über „Die Erscheinung der Liebe in Jesu Christo“ belehren uns, daß der Herausgeber die Frage durchaus nicht verneint. Da wird denn das Lesebuch ein Sammelsurium über dieses und jenes, über vieles und einiges andere.

Ich lehne deshalb auch die Aufgabe ab, die Matthias dem Lesebuch noch zuerteilt: eine Art Hodegetik für die verschiedenen Berufsarten zu sein. Es wird ja allerdings ein Bedürfnis sein, daß die Schüler der Prima praktische, ihre Zukunft betreffende Fragen in denkende Betrachtung ziehen, daß ihnen allgemeine Ideen über Fachwissenschaften und Beruf sowie über die Art, wie man beide betreiben soll, gegeben werden. „Der Schüler darf doch nicht ohne irgend welche Orientierung über akademische Studien, über das Wesen der einzelnen Wissenschaften und das Verhältnis einer Wissenschaft zu einer andern oder zur Gesamtheit der übrigen Wissenschaften ins Fachstudium eintreten.“ Matthias führt denn auch dreizehn Schriftsteller an, die er „für die Zwecke verwendet sehen möchte“. Eine klassische Stelle für die Verwendung des Lesebuches als Omnibus. Glaubt man wirklich mit einer Abhandlung von Helmholtz, Reuleaux oder Clausewitz den angehenden Naturwissenschaftler, Techniker oder Soldaten erheblich aufzuklären und zu beeinflussen? Was die Aufgabe des Elternhauses, der Schülerbibliothek und der freundschaftlichen Beratung durch den Lehrer ist, wird dem Lesebuch aufgeladen. So ausgedehnt ist denn doch die Zeit nicht, die uns dafür zur Verfügung steht. Ich nehme an, daß etwa acht Aufsätze mäßigen Umfangs, 6–10 Seiten, im Semester durchgearbeitet werden, also für die beiden Jahre in Prima etwa 32. Das ergibt schon die Notwendigkeit der strengsten Beschränkung, und dabei ist mir neben dem Zwecke des literarischen und literaturgeschichtlichen Unterrichts der des philosophisch-propädeutischen in dem Sinne der Verknüpfung der getrennten Wissensgebiete der wichtigste.

In solchen Musteraufsätzen liegt ein Wert, der sie für unsern Schulunterricht besonders empfiehlt. Wer viele Generationen von Primanern kennt, staunt über die Armseligkeit des Ideenschatzes, über den sie vielfach verfügen. Er hört aber auf sich zu wundern, wenn er sieht und verfolgt, wie diese Menschen jahrelang die Hälfte ihrer Zeit mit grammatischen Studien ausgefüllt haben, aus denen kein frischer Born weder des wirklichen Lebens und seiner Erscheinungen noch

der Ideen sprudelt. Selber wenn allmählich in Obersekunda und Prima ihre Sprachkenntnis so weit gediehen ist, daß sie sich mittels dieses Werkzeuges einiger Stücke der fremden geistigen Kultur bemächtigen können, so genügen solche doch kaum, um die geistige Blöfse zu verdecken. Und dieser Mangel wird um so auffallender, als sie, immer mehr zu Buchmenschen geworden, den Blick für das Leben und die Natur verloren haben: sie antworten nicht mehr genügend auf Reize, die ihnen anders als durch Druckerschwärze übermittelt werden.

Davon weiter zu reden, ist hier nicht der Ort; wohl aber von jener Hilflosigkeit und Dürre des geistigen Lebens, die der Befruchtung durch Ideen sehr bedürftig ist. Was Goethe vom Dichter sagt: „Er ruft das einzelne zur allgemeinen Weihe“, das soll hier diese Form der philosophischen Propädeutik besorgen, oder doch dazu verhelfen. Sie soll anregen zu aktiver und produzierender Geistestätigkeit. Wenn die Schüler lernen zu vergleichen, auszusondern, zusammenzustellen, so sind sie nicht nur — wie zumeist im Unterricht — die Empfangenden; sondern sie schaffen etwas Neues und empfinden die Lust der Schöpferstätigkeit, die etwas Unvergleichliches hat. Zugleich erleben und sehen sie, wie ihr Wissensstoff nicht ein Totenfeld ist, auf dem die Gebeine geschichtlicher Gestalten und Ereignisse bleichen, sondern wie Gestalten und Kulturepochen auferstehen, wenn der schöpferisch beseelende Odem mit dem Segen des Merseburger Zauberspruches darüber geht:

bên zi bêna, bluot zi bluoda,
lid zi geliden, sôse gelmida sîn.

Zugleich sollen diese Aufsätze eine Schule werden, um in der sichern Entwicklung schwierigerer Gedankengänge zu üben. Solche Übung tut sehr not. Der Schüler soll lernen, ebenso sicher und zielbewußt wie bei einer festgefügt mathematischen Aufgabe mit Vermeidung alles Unwesentlichen durch einleitende, vorbereitende und begründende Gedankenreihen auf das Ziel hinzusteuern. An dieser Sicherheit in der Gedankenentwicklung fehlt es bei schwierigeren oder abstrakteren Gedankengängen oft genug, ja wenn man Aufsätze von heute, wo das Deutsche nun angeblicherweise seit Jahren im Mittelpunkte des Unterrichtes steht, vergleicht mit Schüleraufsätzen aus der Mitte des vorigen Jahrhunderts, so kann man zweifeln, ob wir heute noch die gleiche Kraft der Gedankenentwicklung erzielen, und die beängstigende Frage drängt sich auf, ob die Gefahr der Zersplitterung durch einen vielgestaltigen Lehrplan im allgemeinen und im deutschen Unterricht im besondern nicht schon aufgehört habe, eine blofse Gefahr zu sein, sondern schon begonnen habe, die motorischen Nerven zur geistigen Muskulatur zu lähmen. Hier aber bietet sich Gelegenheit, an Musteraufsätzen jene Fähigkeit wieder zu bilden und zu üben.

Damit komme ich schon zu der letzten wichtigen Aufgabe, die ich dem Lesebuch erteile, zu der Übung in Vortrag und Aufsatz.

Die „freien Vorträge“ alten Ritus' fallen vollständig fort, und die Vorträge lehnen sich an das Lesebuch an, indem sie zu freien Wiedergaben der Aufsätze des Lesebuches oder einzelner Teile dieser werden. Die Anforderungen hierin werden anfangs nur gering sein können; doch kann man mit Freuden bemerken, wie die Fähigkeit des freien Wortes mit diesen Übungen steigt. Selbstverständlich darf sich die Vorbereitung nicht jedesmalig blofs auf den einzelnen erstrecken, so daß jeder Schüler in jedem Semester einmal zum Vortrag käme; sondern die ganze Klasse hat sich gleichmäfsig auf dasselbe Stück vorzubereiten, und aus ihrer Mitte wird ein beliebiger Schüler zum Vortrag gewählt, während die übrige Klasse zuhört und prüft, um die Fehler nachher zu verbessern. Man glaubt nicht, wie feinhörig sie dabei gegenüber Ausdrucksmängeln ist. Die Vorbereitung für solchen Vortrag kann im Anfang der schriftlichen Arbeit nicht entbehren,

sei es dafs ein Auszug angefertigt wird, sei es dafs die Gliederung oder nur Stichwörter aufgeschrieben werden.

Das Lesebuch bietet nicht die einzige Gelegenheit zur Übung im Vortrag; die häusliche Lektüre besonders wird dazu herangezogen; auch diejenigen Dramen, die ausführlich in der Klasse besprochen werden, sind in der Regel Gegenstand der häuslichen Lektüre, und die Besprechung in der Klasse wird eingeleitet durch den Bericht eines Schülers, der, den gelesenen Stoff unter einem bestimmten Gesichtspunkt betrachtend, die darauffolgende Besprechung einleitet und anregt.

Jedenfalls werden auf diese oder auf jene Weise die Vorträge unmittelbar in den Dienst des Unterrichtes gezogen, und zugleich wird ihre Bedeutung dadurch, dafs alle Schüler an der Vorbereitung teilnehmen, erheblich gehoben. Die Schüler sollen allmählich dahin kommen und können dahin kommen, dafs ein fliefsender Vortrag in klarem und schlichtem Deutsch ihnen nicht mehr etwas Aufsergewöhnliches, sondern etwas Selbstverständliches ist. Das sind sie ihrer Muttersprache schuldig, und das können sie von ihrer Muttersprache verlangen.

Natürlich arbeiten ja auch die übrigen Lehrstunden an dieser Aufgabe mit.

Wer in dieser Weise fortdauernd im zusammenhängenden, mündlichen Gebrauch seiner Muttersprache geübt ist, der sollte auch schlecht und recht seine Gedanken in logischer Anordnung und treffendem Ausdruck zu Papier bringen können, sollte man meinen. Dies ist jedoch nicht der Fall, ist jedenfalls nicht allgemein der Fall. Der Umweg durch die Feder aufs Papier verlegt sofort den ganzen Prozeß des Gedankenausdrucks aus dem Gebiet des Natürlichen in das des Konventionellen. Darum die Unbehilflichkeit des Homo illiteratus, der im Leben seine Muttersprache ebenso ausdrucksvoll gebraucht wie sein Mienenspiel, aber zur Ratlosigkeit erstarbt, wenn er seine Gedanken aufs Papier bringen soll; darum das Staunen, wenn es einmal anders ist, wie bei den „Denkwürdigkeiten und Erinnerungen eines Arbeiters“ von Karl Fischer. Unsere Primaner sind keine Homines illiterati, eher das Gegenteil. Aber das gleiche Gesetz wirkt nach, und fast in jedem Jahrgang der Prima findet sich einer oder finden sich mehrere, die einer besondern Übung und Vorbereitung für den Aufsatz bedürftig sind und die das auch fühlen und sich hilfesuchend an den Lehrer wenden. Und wenn die andern solcher Übung nicht besonders auffallend bedürftig sind, so wird sie doch allen nützlich sein.

Welche Anweisung geben die Preufsischen Lehrpläne dafür? Ich finde keine als folgende: „Die Übung im schriftlichen Ausdruck muß durch die planmäßige Pflege einer nicht blofs richtigen, sondern auch dem Geiste unserer Sprache angemessenen deutschen Übersetzung aus den fremden Sprachen sowie auch durch gleichmäßige Durchführung der Anforderungen, die an die Form deutscher Übungsarbeiten auch in den übrigen Lehrfächern zu stellen sind, stetig und kräftig unterstützt werden.“

In der ersten Forderung sehe ich zunächst nur eine Unterstützung im mündlichen Ausdruck. Die Forderung ist notwendig; freilich soll man bedenken, dafs an dem Undeutsch der Übersetzungen aus fremden Sprachen gar nicht die Unfähigkeit des Schülers, sondern die Fremdartigkeit des Urtextes schuld ist. Die fremde Sprache mit ihren eigentümlichen Wendungen und Satzbildungen färbt naturgemäfs auf die deutsche ab. Die Pflege eines guten Ausdrucks und Satzbaus bei der Übersetzung ist zunächst nur Abwehr solcher Gefahren und dabei so zeitraubend, dafs es sich in der Regel um ein mehr oder weniger handeln wird. Man sehe nur die Bücher zum Übersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache daraufhin an, wie viel schlechtes Deutsch die Schüler daraus lernen. So kann man schon zufrieden sein, wenn jene Forderung solche Schäden einschränkt; als Vorbereitung für den Aufsatz genügt sie ebenso wenig wie die

zweite, die von einer gleichmäßigen Durchführung der Anforderungen spricht. Wie sollen denn Anforderungen durchgeführt werden, wenn ihre Erfüllung nicht ermöglicht ist? Dazu aber sind praktische Stilübungen notwendig, und daran fehlt es sehr, soweit ich ersehen und aus den Lehrplänen und der pädagogischen Literatur erschließen kann. Zu solchen praktischen Übungen soll unser Lesebuch die Musteraufsätze liefern. Ich will damit nicht eine Reihe neuer Aufsätze einführen; sondern die von den oben angegebenen Zwecken des Unterrichtes geforderten sollen zugleich für diese Stilstudien verwandt werden. Es ist allerdings von Vockeradt geltend gemacht worden, daß gerade diese Stücke für Stilstudien weniger geeignet seien, weil sie für den Schüler zu viel neuen und unbekanntem Stoff brächten und deshalb sein Interesse derartig in Anspruch nähmen, daß die Form für ihn zu sehr in den Hintergrund träte. Ich kann das Bedenken deshalb hier nicht für schlagend erachten, weil eine Verarbeitung des Inhalts auch von mir vorausgesetzt wird, ehe wir an das Studium der Form herantreten. Wenn aber der Schüler privatim sich mit dem Studium des Stiles beschäftigt — was übrigens auch die Voraussetzung bei den Vorschlägen von Vockeradt ist —, so gebe ich diesem recht, daß am geeignetsten die Stücke sind, die inhaltlich keine besonderen Schwierigkeiten bieten.

Für unsere Aufgabe nun bietet uns Vockeradt unter dem Titel „Das Studium des deutschen Stils an stilistischen Musterstücken“, Paderborn, Verlag von F. Schöningh 1899, ein Hilfsbuch, das von ganz hervorragender praktischer Brauchbarkeit ist und abgesehen von dem Nutzen, den es dem Lehrer bietet, auch noch in jeder Schülerbibliothek in einigen Exemplaren zu finden sein sollte. Ich bekenne dankbar, daß ich ihm manches für die Art und Weise der Behandlung verdanke. Daneben nenne ich noch ein Werk von Henry Ward Beecher „Vorträge über das Predigtamt“, deutsch von Kannegieser, Verlag von Berggold, Berlin, das um so mehr des Hinweises bedarf, als es fast verschollen zu sein scheint.

Die Behandlung eines Lesestückes findet nun folgendermassen statt. Über jedes Lesestück oder einen Teil davon wird zunächst von einem Schüler ein Vortrag gehalten, der in der Regel eine einfache Inhaltsangabe ist. Dann wird zunächst die Probe gemacht, ob der Gedankeninhalt verstanden ist. Schwierige Stellen werden erklärt und sonstige Fragen der Schüler, die das Verständnis angehen, hervorgerufen und beantwortet. Dabei ist die Gelegenheit gegeben, das Verständnis zu vertiefen, das Gelesene zu verwandten Stoffen in Beziehung zu setzen und so den Schüler in der Anwendung der neuen Gedanken zu üben, also das eroberte Neuland unter den Pflug zu nehmen.

In der Mitte stehend zwischen inhaltlicher und formaler Behandlung erfolgt die Feststellung der Disposition, indem die einzelnen Teile auf knappen Ausdruck und in übersichtliche Gliederung gebracht, Unterordnung und Nebenordnung geprüft und festgestellt sowie die gebräuchlichen und brauchbaren Gesichtspunkte der Teilung festgehalten werden. Damit ist die Dispositionsübung aus ihrer Absplitterung vom sonstigen Unterricht herausgenommen, und indem ihr Zweck erreicht wird, dient er zugleich als Mittel zum klaren Verständnis des Lesestückes.

Bis hierher ist die Arbeit für jedes Lesestück etwa die gleiche. Von da an wird sie verschieden, und die Art der Behandlung richtet sich nach der Art des betreffenden Lesestückes. Die Art des Ausdruckes, die Bildersprache, der Bau der Sätze und ihre Verknüpfung, der Gebrauch der Synonyme, der Tropen und Figuren, die Individualisierung der Rede, die Art und Verwendung der Attribute sind Gesichtspunkte, die nacheinander — je nachdem das betreffende Lesestück dazu geeignet ist — verwandt werden. Es wird vorausgesetzt, daß für jeden zu behandelnden Teil des Lesestückes — im Anfang 3—4 Seiten des Lesebuchtextes — nur eine

Stunde verwandt wird; so ergibt sich eine Beschränkung der stilistischen Übung von selbst. Soll sie doch auch nicht alles leisten, sondern den Schüler befähigen, sich selbst solchem Stilstudium zu widmen und mit bewusstem Aufmerken auf den Stil lesen zu lernen.

Wenn etwa der Ausdruck betrachtet wird, so werden die Ausdrücke, die irgend eine Eigenart und Besonderheit zeigen, hervorgehoben. Der Lehrer weiß aus der Korrektur der Aufsätze, wie der stellvertretende Ausdruck der Schülersprache dafür lauten würde, — und kann nun die Eigenart und den Vorzug des neuen Ausdrucks feststellen und diesen damit auch einprägen.

Um das Stilgefühl des Schülers zu stärken, ist folgende Übung von Nutzen. Der Lehrer liest einen kurzen, durch häusliche Lektüre schon bekannten Abschnitt eines Lesestückes ein — oder zweimal vor und läßt im Anschluß daran eine Niederschrift anfertigen mit der Aufgabe, sich möglichst streng an den verlesenen Text zu halten. Die Vergleichung beider Fassungen wird dann alsbald deutlich zeigen, wie oft der Schüler von dem geisterfüllten Ausdruck des Verfassers ins Triviale abweicht, wie leicht eine leise Abweichung von der Wortstellung eine ungewollte Veränderung und Färbung des Gedankens bringt u. s. w. Die Schüler erhalten damit zugleich ein Mittel, selbsttätig in häuslicher Arbeit an der Verbesserung des eigenen Stiles zu arbeiten und überhaupt den Blick für die Eigentümlichkeit des Ausdrucks und des Stiles im allgemeinen zu schärfen.

Wie das Verständnis bildlicher Rede weiter zu pflegen und im Gebrauch solcher zu üben ist, habe ich in Heft 240 des „Pädagogischen Magazins“: „Unterricht in der Bildersprache“ zu zeigen versucht.

Eine andere Aufgabe wendet sich besonders dem Satzbau zu. Es wird gefragt, wie der Schriftsteller die Worte im Satze stellt, wodurch die Eintönigkeit des Satzbaus vermieden ist, welche Energie in der Voranstellung etwa des Objektes zur Anwendung kommt; ob die verschiedenen Arten der Hauptsätze abwechseln und durch ihre Abwechslung den Stil beleben; ob der Schriftsteller mehr einfache Hauptsätze oder längere Perioden bildet und inwiefern sein Satzbau dem Zweck seiner Darlegungen gerecht wird; inwiefern durch symmetrischen Bau der Periode die Klarheit des Gedankens verstärkt oder durch das Anakoluth eine bestimmte Wirkung hervor gebracht wird. Zuweilen wird uns auch im Musteraufsatz eine Schwerfälligkeit im Satzbau begegnen, die nicht musterhaft, aber ganz willkommen ist. Wenn an Stelle der beliebten Hauptwörter auf -ung Zeitwörter gesetzt oder die schwerfällige Gelehrtenperiode in einige Stücke zer schlagen wird, dann kommt Licht und Luft in den Satzbau, und das Gefühl der Genugtuung wird wohl ein Führer beim eigenen Stil.

Unsere liebe deutsche Sprache bedarf aus mehreren Gründen — z. B. wegen der schwerfälligen Hilfszeitwörter der Konjugation, der unbegrenzten Möglichkeit der Bildung von Substantiven und der Häufung von Attributen — ganz besonders der Pflege, und das französische *polissez et repolissez* gilt für die Stilbildung des Deutschen noch viel ausdrücklicher. Wenn dieses anerkannt wird, so bietet sich das Lesebuch als der gegebene Ort dazu, und es ist nur darauf zu sehen, daß die Aufsätze auch wirklich solche unserer ersten Schriftsteller sind. Nicht so viel von Oberlehrern und dergleichen, sondern von anerkannten ersten Größen: jeder Aufsatz nach Form und Gedanke ein Juwel!

Wie also die freien Vorträge und die Dispositionsübungen ihre Sonderstellung im Unterrichte aufgeben, so muß sich auch die Ausbildung in Stil und Gedankenentwicklung gefallen lassen, in den Dienst der übrigen Interessen gezogen zu werden. Wie die Versenkung in die

Gedanken eines Schriftstellers das Verständnis für seinen Stil vorbereitet, so soll eine Betrachtung seines Stils das Verständnis für seine Gedanken vertiefen.

Der deutsche Unterricht darf nicht mehr eine Summe von Gebieten und Arbeiten sein, die nebeneinander herlaufen, ohne sich um einander zu kümmern. Die Konzentration, die durch das Lesebuch wirksam unterstützt wird, schafft Raum, sich ruhig und vertiefend in die zwei Hauptaufgaben zu versenken: die literarisch ästhetische und die sprachlich stilistische. Die philosophische Propädeutik verzichtet darauf, einen erheblichen Teil des deutschen Unterrichtes für solche Aufgaben in Anspruch zu nehmen, die diesem Unterrichte ganz fremd sind. Sie findet ihre Befriedigung durch das Lesebuch in Lestücken, die zugleich für den deutschen Sprachunterricht nutzbar zu machen sind.



Stunde verwandt wird; sie doch auch nicht alles zu widmen und mit bew...

Wenn etwa die Eigenart und Besonderheit der Aufsätze, wie der stellvertretend nun die Eigenart und den...

Um das Stilgefühl liest einen kurzen, durch oder zweimal vor und läßt möglichst streng an den dann alsbald deutlich zeigt ins Triviale abweicht, wie Veränderung und Färbung ein Mittel, selbsttätig in h und überhaupt den Blick f zu schärfen.

Wie das Verstärken üben ist, habe ich in Heft zu zeigen versucht.

Eine andere Art der Schriftsteller die Worte welche Energie in der Vorarbeiten Arten der Hauptsätze Schriftsteller mehr einfache dem Zweck seiner Darlegung die Klarheit des Gedankens gebracht wird. Zuweilen w gegen, die nicht musterhaft wörter auf -ung Zeitwörter schlagen wird, dann kommt wird wohl ein Führer beim

Unsere liebe deutsche schwerfälligen Hilfszeitwörter Substantiven und der Häufung polissez et repolissez gilt für anerkannt wird, so bietet sich zu sehen, daß die Aufsätze von Oberlehrern und dergleichen Form und Gedanke ein Juwel

Wie also die freien richte aufgeben, so muß sie lassen, in den Dienst der üb...



stilistischen Übung von selbst. Soll en, sich selbst solchem Stilstudium zu lernen.

Die Ausdrücke, die irgend eine er weiß aus der Korrektur der dafür lauten würde, — und kann n und diesen damit auch einprägen.

Die Übung von Nutzen. Der Lehrer abschnitt eines Lesestückes ein — ft anfertigen mit der Aufgabe, sich gleichung beider Fassungen wird erfüllten Ausdruck des Verfassers der Wortstellung eine ungewollte Schüler erhalten damit zugleich g des eigenen Stiles zu arbeiten ts und des Stiles im allgemeinen

en und im Gebrauch solcher zu Unterricht in der Bildersprache“

Satzbau zu. Es wird gefragt, wie keit des Satzbaus vermieden ist, endung kommt; ob die verschiebung den Stil beleben; ob der det und inwiefern sein Satzbau symmetrischen Bau der Periode eine bestimmte Wirkung hervor Schwerfälligkeit im Satzbau be an Stelle der beliebten Hauptenperiode in einige Stücke zer d das Gefühl der Genugtuung

Gründen — z. B. wegen der Möglichkeit der Bildung von er Pflege, und das französische d ausdrücklicher. Wenn dieses dazu, und es ist nur darauf Schriftsteller sind. Nicht so viel Gröfsen: jeder Aufsatz nach

ihre Sonderstellung im Unter Gedankenentwicklung gefallen Wie die Versenkung in die

