Zum Unterrichte im Deutschen auf der Oberstufe.

Von Dr. Karl Raab.

I. Allgemeine Erwägungen.

Wir haben von dem Gedanken auszugehen, daß aller Unterricht eine Einheit bilde, daß ein Geist das Ganze durchdringen, einem Ziele der ganze Unterricht zustreben müsse. Dieser Geist der Schule muß in Fühlung mit dem Zeitgeiste stehen. Die Schule ist zwar keine Wetterfahne, die die wechselnden Zeitströmungen anzeigte, sie soll in der Flucht der Erscheinungen das Wertvolle und daher der Dauer Würdige festhalten, aber das historisch in der Schule Gewordene muß „die prozessuale Probe" der Gegenwart bestehen; es muß, am modernen Erziehungsideale gemessen, seine Tauglichkeit bewähren.

Wer soll diese Probe vornehmen? Doch nicht das Publikum allein; doch in erster Linie diejenigen, die Erziehung und Unterricht zu ihrer Lebensaufgabe gemacht haben. Sie werden sich bewußt bleiben, daß sie in ihrer Gesamtheit einen führenden Faktor im geistigen Leben des Staates zu bilden haben; sie werden stets leidenschaftslos, jede wirklich wertvolle Anregung aus dem Publikum beachtend, aber auch mit Festigkeit das vertreten, was sie als gut erkannt haben.

In diesem Geiste ist das folgende geschrieben; es enthält nur Beobachtungen und Anregungen eines einzelnen für einen einzelnen Gegenstand. Es soll zeigen, daß der Mittelschullehrer bereit ist, mit dem Zeitgeiste zu gehen, aber in der besonnenen Weise, wie es einem Erzieher geziemt.

Kein Gegenstand vielleicht wird mehr von der Frage berührt, welcher Geist die Schule als Ganzes beherrsche, als der Unterricht in der Muttersprache. Diese Tatsache rechtfertigt es, wenn wir an dieser Stelle auf allgemeine Fragen moderner Erziehung näher eingehen.

Den Kernpunkt dieser Erziehung bildet, wenn man den vielen Wünschen und gut gemeinten Vorschlägen auf den Grund geht, die Frage nach den wahren Werten. Es unterliegt keinem Zweifel, daß in dieser Richtung unser Erziehungssystem noch einer bedeutenden Revision bedarf. Der Haupterfolg der Amerikaner liegt gerade darin, daß sie bei allem, was sie unternehmen, die Wertfrage stellen.

Der wahre Wert in der Erziehung ist ein Weltwert. Erzielen wir ihn nicht immer in concreto, unser Erziehungsideal muß er bleiben. Im Weltwerte erscheint alles ausgeschieden, was nur unter Hilfe lokaler oder Affektionsstützen Geltung haben kann. Die Macht des Hergebrachten, Lieblingsideen, scheinbare Notwendigkeit, der Fachbildung besser vorzuarbeiten, hindern ebenfalls die Schaffung dieses Weltwertes.

Zweitens, diese Bildung mit Weltwert, welche die Mittelschule erzielen soll, kann nur Allgemeinbildung, nicht Fachbildung sein; sie soll die Voraussetzung aller Fachbildung sein, sich aber nie in diese verlieren. Diese Bildung soll ferner eine umfassende, aber ja keine enzyklopädische sein. Diese Behauptung bedarf einer Erläuterung. Was ist Bildung? In erster Linie, ob nun Allgemeinbildung oder Fachbildung, ein Vermögen rascher Apperzeption des Neuen und raschen geistigen Verarbeitens. Bildung ist sonach vor allem ein Können, nicht ein Wissen. Dieses Vermögen muß aber an einem Stoffe herangebildet werden. Theoretisch genommen, wäre dann dieser Stoff, soweit es sich um Allgemeinbildung handelt, das ganze errungene Kulturmaterial in größerer oder geringerer Detaillierung. Dies wäre enzyklopädische Behandlung. Es muß leider gesagt werden, daß unser Unterricht sich trotz aller bisherigen Bemühungen stark in diesen Bahnen bewegt.

Umfassend nenne ich dagegen die Bildung dann, wenn sie die verschiedenen Seiten des menschlichen Geistes, Gemüt und Willen schult und diese Schulung zum obersten Gesichtspunkte macht. Bei der enzyklopädisch-systematischen Behandlung besteht die Gefahr, daß mit dem Anwachsen des Wissensstoffes, objektiv genommen, auch ein bedeutendes Anwachsen, subjektiv genommen, stattfinde, was statt zu Bildung zu geistiger Überbürdung führt.

Wir besitzen seit neuester Zeit eine aus der englischen University-extension hervorgegangene Einrichtung, die Hochschulkurse, die in dem angeregten Punkte sehr lehrreich ist. Ausgezeichnete Männer der Wissen-

schaft halten es da nicht für eine vergebliche Sache und nicht unter ihrer Würde, in einem Kurse von wenigen Wochen selbst wenig vorgebildete Leute über Fragen der Wissenschaft zu unterrichten. Gewiß wird dadurch eine gründliche Schulung des Geistes nicht erzielt; dies erwarten die Veranstalter der Kurse, die hauptsächlich geistig anregen wollen, bei der kurzen Dauer derselben selbst nicht. Aber es zeigt, daß es selbst hervorragende Fachmänner für möglich halten, unter scharfer Herausarbeitung der Prinzipien der Wissenschaft über ein Wissensgebiet in vorzüglicher Weise zu orientieren. Für die Mittelschule geht daraus die Beobachtung hervor, daß es unter Ausscheidung vieler Details und scharfer Hervorhebung der Grundlagen möglich sei, in verhältnismäßig kurzer Zeit viel zu leisten. Mit jener Ängstlichkeit, ja kein Detail zu unterdrücken, muß gebrochen werden. Man stelle auch da wieder die Frage nach dem wahren Werte, d. h. nach dem Wesentlichen, den Prinzipien, und eine ungeheuere Entlastung der jugendlichen Geister wird die Folge sein.

Auf allen Gebieten des Unterrichtes kommt es für die Bildung nicht auf Vollständigkeit, sondern auf Tiefe, auf selbständige geistige Arbeit, auf individuell erworbenen geistigen Besitz an. Man kann sagen, die Verbesserung unserer Unterrichtsmethode geht mit der Entwicklung der Wissenschaft parallel. Die Wissenschaft früherer Zeiten strotzte von Einzelerkenntnissen. Wenn sie in dieser Weise allein fortgeschritten wäre, könnte es heute niemanden geben, der ein Fach beherrschen könnte. Die moderne Wissenschaft hat sich aber nicht nur an Tatsachen bereichert, sie hat auch außerordentlich an Erkenntnis der Prinzipien gewonnen. So gelingt es, anscheinend isolierte Tatsachen auf dasselbe Prinzip zurückzuführen. Dieser Gedanke muß auch unseren Unterricht beherrschen. Vieles, was früher das Schülergedächtnis als fast isolierte Erkenntnis nur mühsam festgehalten hat, gilt nun als leicht zu behaltendes Beispiel für ein klar erkanntes Prinzip. Ich möchte glauben, daß dieser Gedanke mit noch größerer Konsequenz beim Unterricht durchzuführen wäre, als es schon geschieht.

Zu dem früher aufgestellten Wertmesser kommt ein zweiter hinzu: wert, in den Bildungskanon aufgenommen zu werden, ist nur das, was in der Hauptsache zu dauerndem geistigen Besitz gemacht werden kann. Man wende nicht ein, dies sei ein subjektiver Maßstab und es hänge von der Stärke des individuellen Gedächtnisses ab. Nein, es hängt in erster Linie davon ab, daß die Kenntnisse erarbeitet seien und sich gegenseitig im Gedächtnisse stützen. Beides ist aber nur bei einem Bildungsstoffe begrenzten Umfanges, der aber gründlich durch-

gearbeitet ist, möglich. Es wird also beim Unterrichte auf Herausarbeiten der Prinzipien, Aufhellung der Entwicklung, Erkenntnis des Charakteristischen, lebendige Erfassung der Sprachform und Syntax aus ihren etymologischen, logischen und psychologischen Wurzeln, auf Erklärung einer Dichtung aus ihren menschlichen Voraussetzungen und Anbahnen des ästhetischen Urteilens und Genießens ankommen.

Weiters wird aber dem Umfange des Bildungsstoffes noch durch die unerläßliche Forderung des Gleichgewichtes in der Bildung eine Schranke gesetzt. Man wird nicht fehlgehen, wenn man erziehen eine künstlerische Tätigkeit nennt, und ein Kunstwerk, wie es die Bildung sein soll, fordert Ebenmaß und Gleichgewicht. Dieses Gleichgewicht entspricht aber auch den Forderungen der Zeit. Gewiß wird der humanistischen Seite der Bildung in der Mittelschule die führende Stellung erhalten werden müssen. Es wäre aber traurig, wenn dieser Platz lediglich dadurch behauptet werden wollte, daß man über der absoluten Erhaltung eines überkommenen Stundenausmaßes in den humanistischen Fächern wachte. Es werden den realistischen Fächern manche Konzessionen gemacht werden können, besonders dann, wenn auch die Vertreter dieser Fächer sich der Erkenntnis nicht verschließen, daß auch die Naturwissenschaften und die Geographie im humanistischen Geiste gelehrt werden können und sollen. Niemand heutzutage glaubt mehr, daß der humanistische Geist nur in den alten Sprachen stecke.

Alle Lehrer der Mittelschule sollen von der Überzeugung durchdrungen sein, daß der humanistische Geist die Erziehung der Jugend beherrschen müsse, und zwar deshalb, weil sie den Menschen mit jener sittlichen Kraft ausstattet, die ihn für den Lebenskampf tüchtig macht, in ihm die Persönlichkeit entwickelt, jene Herrschaft über die Seele, die über schwere Lebensprüfungen hinweghilft, jenes Verstehn alles Menschlichen, das das Zusammenleben mit andern erleichtert, jene Verehrung für alles Höhere, das sich nicht in *greifbaren* Werten ausdrücken läßt, jene Freude am Schönen, die eine wahrhaft hohe Zivilisation kennzeichnet.

Mag die Fachbildung eines jungen Mannes dann was immer für Wege einschlagen, die dieser vorausgehende Allgemeinbildung muß sich auf humanistischer Grundlage aufbauen. Selbst in der Bildung derjenigen Nationen, die bislange auf dem Gebiete der Technik führend waren, England und die Vereinigten Staaten, ist ein starker Einschlag humanistischen Geistes zu finden. Derselbe ist in den Vereinigten Staaten so stark, daß ihn eine durch mehr als hundert Jahre fortgesetzte Einwan-

derung selbst höchst bildungsfeindlicher Elemente nicht zu überwinden vermocht hat. Man denke an die englische und amerikanische Literatur und ihren Leserkreis.

Haben wir bisher gezeigt, daß auf Grund des von uns aufgestellten Bildungsbegriffes auch bei reduziertem Lernstoffe eine gute Allgemeinbildung erzielt werden könne, wollen wir uns nun etwas mit der Schülerpersönlichkeit befassen, für die dieses Bildungsideal aufgestellt ist.

Das äußerste Extrem aller Forderungen zu Gunsten der Schüler würde etwa die Äußerung Grünwalds in Hauptmanns „Jungfern von Bischofsberg“ enthalten, der sagt: „Es ist nicht wahr, daß die Form der alten Gymnasien mit ihren Bädern, Säulengängen, Palästren und Gärten undurchführbar ist! Die Schule darf froh, heiter und überschäumend von Glück und von Leben sein! Sie muß widerhallen von heiligem Saitenspiel, frohem Tanz und Gesang.“

Die Bäder und Gärten würden wir alle gewiß den Schülern von Herzen gönnen und wir würden wünschen, die Staatsmittel reichten recht bald hin, diesen Wunsch erfüllen zu können. Alles Weitere ist aber überschwenglich und entspricht nicht den ernsten Aufgaben des modernen Lebens, an die der junge Mensch doch nicht ohne Charakterstählung durch tüchtige Arbeit herantreten kann. So viel ist aber gewiß richtig, auch die körperliche Ausbildung der Jugend muß in jeder Weise gefördert und der jugendliche Frohsinn erhalten werden. Die Mittelschule wird stets im Auge zu behalten haben, daß sie die jugendlichen Kräfte nicht aufbrauchen, im Gegenteile recht entwickeln wolle. Aber man soll auch von Seite des Publikums von der Schule nichts Unmögliches verlangen. Die Gründlichkeit beim Unterrichte kann nicht geopfert, alle Schwierigkeiten können beim Lernen nicht aus dem Wege geräumt werden. Wie sollte ein junger Mensch später im Lebenskampfe bestehen können, dem man alles Lernen in ein Spiel verwandelt hat. Auch bei humanster Behandlung durch die Lehrer, bei bestem Betriebe des Unterrichtes wird es immer Schüler geben, die die Köpfe hängen lassen und welk erscheinen; sie sind einfach ihrer Aufgabe nicht gewachsen und von vornherein auf falscher Bahn.

Trotz aller Hemmnisse und Schwierigkeiten muß es der Schule aber möglich sein, den jungen Menschen nach Abschluß der Mittelschulstudien mit frischem, geschultem Geiste, einem für alles Gute und Schöne empfänglichen, fröhlichen Herzen, einem offenen, gefestigten Charakter aus ihrer Obhut zu entlassen.

So viel über die allgemeinen Grundsätze, zu denen wir nun das Lehrziel des deutschen Unterrichtes in Beziehung zu setzen haben. Erst-

lich haben wir die Frage nach den wahren Werten auf den deutschen Unterricht anzuwenden. Sie fällt mit der Frage zusammen, inwiefern nach diesem Gesichtspunkte unter Ausschaltung von minder Wertvollem oder gar Minderwertigem Raum für Aufnahme von Wertvollem, das bisher außer Betrachtung geblieben ist, geschaffen, oder Zeit für Vertiefung gewonnen werden könne.

Hier stoßen wir auf eine Schwierigkeit: es kreuzen sich der historische Gesichtspunkt und der absolute Maßstab, der nationale und der Weltstandpunkt.

Mir scheint es nicht zweifelhaft, daß der absolute Maßstab der dominierende sein müsse, besonders wenn wir den Nachdruck auf Bildung und nicht auf Wissen legen. Also das absolut Beste der Literatur, und zwar, soweit möglich, bis auf die neueste Zeit herauf hat die Grundlage des deutschen Unterrichtes zu bilden. Nur der deutschen Literatur? Gegenwärtig läßt man hierin nur wenige Ausnahmen zu. Ich kann diese Einschränkung nicht billigen. Gewiß wird ausländische Literatur (in guter deutscher Übersetzung) nur einen kleinen Bruchteil des ganzen Lesestoffes bilden können, aber gewiß schon in den untersten Klassen. (Man denke an Amicis' „Il Cuore".)

Aber auch nicht alles Beste ist, von allen den bekannten Bedenken abgesehen, für die Jugend geeignet. Und da komme ich auf einen Punkt, der mir von größter Wichtigkeit scheint, wovon der frische Geist im deutschen Unterrichte abhängt: Greisenhaftes oder selbst nur dem reiferen Mannesalter Verständliches muß möglichst fern bleiben. Man drängt der Jugend sonst einen ihr ganz fremden Stoff auf; es liegt in ihrer Natur, ihn abzulehnen, und wenn er auch ausgezeichnet wäre. Man muß möglichst vermeiden, daß sich die Jugend in der Schule in der geistigen Atmosphäre eines Lebensalters bewege, das von dem ihrigen weit absteht.

Wie steht es nun mit dem historischen Gesichtspunkte? Dieser würde verlangen, daß auch Dichtungen minderen Wertes in den Lektüre-Kanon aufgenommen werden, weil sie von Persönlichkeiten stammen, die in der historischen Entwicklung der Literatur von Bedeutung waren. Für den Lesestoff des Untergymnasiums scheint mir dieser Gesichtspunkt ausgeschlossen: das Lesebuch des Untergymnasiums spreche durch Frische und Herzenswärme an; eine Fülle schöner Gedanken sei in ihm niedergelegt; aber in einer Form, die die Jugend auch ansprechen kann; ein großer Zug durchwehe das Ganze.

Auch für das Obergymnasium wäre möglichste Entlastung von literarischen Details erwünscht, damit das wirklich Wertvolle Raum gewänne.

Es wird ferner zugegeben werden, daß der Unterricht im Deutschen im besten Sinne humanistischer Unterricht sei. Sein Gebiet ist sogar umfassender als das des klassischen Unterrichtes. Die Schulung von Geist, Gemüt und Willen kann hier auf breiter Grundlage stattfinden. Die sprachlichen Schwierigkeiten sind weit geringer als bei der klassischen Lektüre und so kommt alles darauf an, für das Verständnis des idealen Stoffes, den die Lektüre bietet, die Hilfen im Denken und Empfinden des Schülers zu finden. Dies ist recht schwierig; zuweilen auch deshalb, weil bei Auswahl des Stoffes nicht der rechte Stufengang eingehalten ist, weil man den Stoff hauptsächlich objektiv gruppiert und zu wenig auf die subjektive Empfänglichkeit dafür Rücksicht genommen hat. Zuweilen verhindert die Autorität der Klassiker, daß man da scharf genug zusieht, auch vielleicht das Streben, die Werke (z. B. die Dramen) eines Dichters im Zusammenhange zu behandeln. Der Literarhistoriker zieht die Reihenfolge: „Götz“, „Egmont“, „Braut von Messina“, „Tell“ vor. Dem Schülerdenken wird aber die Reihe: „Tell“, „Götz“, „Egmont“ — „Braut von Messina“ weit verständlicher sein.

Der psychologische Gesichtspunkt kann auch im deutschen Unterrichte nicht genug betont werden. Ich weiß aus Selbstbeobachtung, daß man beim deutschen Unterrichte zu sehr versucht ist, immer auf das zu behandelnde Werk zu schauen, nur ihm nach allen Seiten gerecht zu werden, und sich zu wenig fragt, was wohl der Totaleindruck auf den Schüler sei, welche Seite seines Geistes- und Gemütslebens dadurch bereichert worden sei und welche Lücke es gelassen habe. Es gibt nichts Schwierigeres für den Lehrer, als den Entwicklungsgang seiner Schüler mitzuerleben.

Eine psychologisch-genetische Methode, wenn mit aller Intensität gepflegt, müßte in bezug auf Lehrstoffverteilung und Darbietung zu durchaus neuen Resultaten führen.

Im deutschen Unterrichte scheint mir noch immer die Sorge, ein bestimmtes, ziemlich umfangreiches Material in den Köpfen der Schüler unterzubringen, die überwiegende; dieses Material muß dann auf die Altersstufen aufgeteilt werden. Masse bildet nicht. Wir sind da noch zu sehr durch die Vergangenheit bestimmt. Scholastik und Humanismus haben uns als Erbe den Respekt vor der Bildungsmasse überliefert und den können wir nicht recht los werden. Wie wahrhaft gescheite Menschen waren Benjamin Franklin und Abraham Lincoln; und sie sind es gerade dadurch geworden, daß sie einen gediegenen, aber begrenzten Bildungsstoff in sich verarbeitet haben. Wenn wir unsere Schüler mit der Allgemeinbildung eines Franklin und Lincoln, natürlich in den

Erkenntnissen auf den heutigen Stand gebracht, ausstatten können, haben wir tüchtige junge Leute aus ihnen gemacht und können sie im Besitze einer wahrhaft humanen Bildung aus der Schule entlassen.

Daß aber in diesem Geiste Ersprießliches geleistet werde, hängt in einem hohen Grade von der geistigen Energie ab, womit die Schüler arbeiten. Bei normaler körperlicher Disposition hängt dieselbe zunächst von dem Eindrucke beim Schüler ab, daß die vorliegende Aufgabe bewältigt werden könne. Dann bemüht er sich schon, wenn er halbwegs darauf erzogen ist, sein Interesse wächst. Und von kleineren Erfolgen zu größeren gelangend, wächst er geistig und damit seine Energie. Nun würde man denken, daß die Weckung des Interesses und die Förderung der geistigen Energie des Schülers im deutschen Unterrichte eine verhältnismäßig leichte Sache sei. Bis zu einem gewissen Grade ist es auch der Fall; aber es gibt bei den Klassikern gar manche Gedankenentwicklung, die an die Denkkraft der Schüler große Anforderungen stellt; und wenn sich solche Stellen häufen, reicht zuweilen die geistige Spannkraft, besonders minder begabter Schüler, nicht aus.

Aber eine andere große Gefahr für den Erfolg des deutschen Unterrichtes, eine Quelle der Entmutigung für den Schüler, des Erlahmens des Interesses kann darin liegen, daß es dem Lehrer des Deutschen weit weniger als dem klassischen Philologen möglich ist, ein klares Bild von der individuellen Bildungsstufe des einzelnen Schülers zu gewinnen. In großen Städten ist er auch über dessen Privatlektüre wenig orientiert. Auch die Bildungsatmosphäre, in der die Schüler sich zu Hause bewegen, ist die denkbar verschiedenste. So kommt es, daß der eine Schüler in Dingen ganz zu Hause ist, von denen ein anderer keine Ahnung hat. Kurz, die einzelnen Schüler einer Klasse stehen — was bei keinem anderen Gegenstande so der Fall sein kann — in der Regel auf einer ganz verschiedenen Stufe geistiger Reife, Ausdrucksfähigkeit und literarischer Bildung und doch besteht organisationsmäßig die Präsumption, daß sie alle auf derselben stünden. Die Gefahr also, daß der Lehrer, gestützt auf Erfahrungen bei einem Schüler, bei einem anderen im einzelnen Falle zu viel voraussetze und dadurch den Schüler entmutige, ist sehr groß. Mit dieser Verschiedenheit der einzelnen Schüler derselben Klasse hängt auch, von der natürlichen Veranlagung abgesehen, die höchst verschiedene Leistungsfähigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke zusammen — eine neue Gefahr für das Interesse schwächerer Schüler an diesem Unterrichtsgegenstande.

Der Energie und Frische des deutschen Unterrichtes wäre es auch sehr abträglich, wenn man Gemütseindrücke subtilster Art, statt sie

als schöne Stimmung nachwirken zu lassen, zerfaserte und in der Klasse „abfragte“.

In hervorragender Weise ist der deutsche Unterricht berufen, den Gesichtskreis des Schülers erweitern zu helfen. Der Schüler lernt zunächst das Leben nur in einem literarischen Idealbilde kennen, ebenso die menschliche Natur: die antike Literatur stellt ihm mehr generelle, die moderne individuelle Typen vor Augen. Es verlangt vom Lehrer geradezu künstlerisches Vermögen, dieses Idealbild aus den Literaturwerken herauszugestalten. Auf eines wäre besonders zu achten: auf die Abrundung. Man soll nicht bloß Gestalten der Dichtung, die einzelne Dichtung in ihrer Isolierung erklären, sondern sich vor Augen halten, daß alle diese Gestalten der Poesie, alle die verschiedenen Dichterindividualitäten nur Variationen des Idealtypus Mensch darstellen. Unter der Herrschaft dieses Gedankens erhalten die einzelnen Dichtwerke eine Bezogenheit, die in hohem Grade interessant ist. Vermag der Lehrer diese Beziehung zwischen Gestalten wie Egmont, Don Karlos, Tasso den Schülern klar zu machen, so leistet er sehr viel für ihre allgemein menschliche Bildung.

Diese Abrundung wird noch weiter durch die Wahl der Aufsatzthemen gefördert werden können. So erweitert sich die ästhetische Bildung zu allgemein menschlicher Bildung. Dieser Gedanke leitet zur Frage über, inwiefern durch den deutschen Unterricht das Gemüt gebildet werden könne: gerade dadurch, daß man von der Idealwelt der Dichtung aus die Beziehung zur wirklichen Welt sucht, daß man den Schüler empfinden und erkennen läßt, das Gute uud Schöne der Dichtung sei kein bloßes Ding der Phantasie, es finde sich auch im Bereiche unserer eigenen Erfahrung, nur müsse man nicht blind dafür sein. Dies soll aber nicht heißen, daß etwa die Dichtung zum Moralisieren verwendet werden solle. Durchaus nicht. Sondern in die Erklärung fließen die Erwägungen mit ein, welche die Beziehung zwischen Dichtung und Leben herstellen sollen.

Ein paar Worte noch über die Behandlung der Dichterbiographien. Die Kenntnis einer übergroßen Reihe von Lebensdaten ist für die Bildung wertlos; es ist nur Belastung des Gedächtnisses. Dagegen ist die ausführliche Behandlung weniger Biographien wahrhaft großer Dichterpersönlichkeiten von hohem Werte. Dem Historiker ist selten möglich, eine Persönlichkeit in ihrer ganzen Entwicklung dem Schüler vor Augen zu stellen; da muß der Germanist ergänzend eingreifen. Der Schüler muß eine Vorstellung davon erhalten, was eine große Persönlichkeit sei. Und diese Größe muß ihm einleuchten.

Daran bildet der Schüler am besten seinen eigenen Charakter. Wie oft kehrt in Schüleraufsätzen der banausische Gedanke wieder, daß die Menschen nur lernen und arbeiten, damit sie eine hohe Lebensstellung erreichen. Solche Gedanken müssen unter dem Eindrucke der Lessing- oder Schillerbiographie aus dem Ideenkreise der Schüler verschwinden. Die ganze Bedeutung einer großen Persönlichkeit mit den Opfern und Entbehrungen, die sie der Verwirklichung ihrer Ideen bringt, der self-reliance (man vergleiche Emersons schöne Gedanken hierüber), welche die Überzeugung von der Richtigkeit dieser Gedanken und das geistige Kraftgefühl ihr einflößen, soll dem Schüler klar werden.

So wirkt man am besten für seine Charakterbildung und arbeitet der Entwicklung des Strebertums entgegen.

II. Von der Unterstufe zur Oberstufe.

Ich will mich hier, wo eine ausführlichere Erörterung ausgeschlossen ist, nicht in die Frage einlassen, was vom Schüler im Deutschen beim Übergange von der Unter- zur Oberstufe vorauszusetzen sei. Nur ein paar Punkte sollen hervorgehoben werden.

Auch Obergymnasiasten bereitet es in der Regel große Schwierigkeiten, selbst ein Gedicht geringen Umfanges zu besprechen. Sie verfallen immer in den Fehler zu paraphrasieren. Ein größeres Ganzes ist fast nur im Wege von Leitfragen zu bewältigen. Hier müßte schon auf der Unterstufe ausreichend vorgearbeitet werden. Man gebe den Schülern im voraus gewisse dispositive Winke. Alles Schematisieren wäre natürlich von Übel. Stets sollte versucht werden, den das Gedicht veranlassenden Ideengang des Dichters zu finden. Damit soll aber nicht gesagt sein, es müsse immer die Veranlassung des Gedichtes aufgezeigt werden: oft wäre es nicht möglich, zuweilen sogar nicht zulässig.

Auf die Rezitation von Gedichten muß auf der Unterstufe viel Sorgfalt verwendet werden. Gewöhnen sich die Schüler ein falsches Pathos oder ein süßlich-sentimentales Rezitieren an, werden sie es nicht mehr los. Eine gewisse Manier in die Rezitation hineinzutragen, wäre nicht gut. Rezitatoren von Beruf — meist Schauspieler — begehen nicht selten den Fehler, daß sie Episches zu sehr dramatisieren; sie treffen den Ton der Erzählung nicht. Sie erzielen Effekt, aber nicht die echt künstlerische Wirkung. Der Schule bleibe dieser Fehler ferne. Dagegen kann der Lehrer nicht selten die Wahrnehmung machen, daß einzelne Schüler ganz wunderbar den richtigen Ton treffen. Die schlichte, kindliche Wiedergabe manches Gedichtes durch einen begabten Schüler erzielt oft mehr Wirkung als deklamatorische Routine.

Eine ausführliche Besprechung verlangt ein anderer Punkt. In der Regel sind die Schüler beim Übertritte auf die Oberstufe, gewiß trotz ernstlichen Bemühens der Lehrer, äußerst schwach in der deutschen Phraseologie. Dies macht sich in den deutschen Aufsätzen sehr fühlbar. Der Grund für diese Erscheinung liegt nicht gar zu klar zu tage. Ich glaube, er ist in der Behandlung des Deutschen als Muttersprache und der Beschaffenheit des deutschen Lesebuches zu suchen. Beim Unterrichte in der Muttersprache sieht man fast nur auf den inhaltlichen Stufengang, nicht auf den formellen. Das Fortschreiten in der Kenntnis der deutschen Phrase bleibt unkontrolliert.

Welche Sorgfalt wird von den Verfassern der lateinischen Lesebücher darauf verwendet — und muß darauf verwendet werden, daß Wortschatz und Phraseologie mit der zunehmenden Kenntnis der Grammatik gleichen Schritt halte und daß die Lesestücke diesem Stufengange entsprechen. Ist das Gleiche im Deutschen der Fall? Allerdings kann man es bei der Muttersprache in diesem Punkte etwas leichter nehmen, kann man auch andererseits den Wort- und Phrasenschatz des Schülers weniger kontrollieren. Aber wenigstens das in Lesebuch und Grammatik in dieser Hinsicht Gebotene sollte einen Stufengang aufweisen und kontrollierbar sein. In vier Jahren könnte dies eine so schöne Menge verläßlichen Sprachmateriales liefern, daß damit der Schüler in der fünften Klasse wohl sein Auslangen fände.

Ein Lesebuch, mit unter diesem Gesichtspunkte hergestellt, ist gewiß ein schweres Stück Arbeit, da inhaltlich ja weit mehr geboten werden muß als im Latein; aber dafür steht auch die reiche deutsche Literatur und die Übersetzungsliteratur zur Verfügung.

Auch hätte man mit einem Grundsatze zu brechen, den z. B. die vorzüglichen amerikanischen „Reader“ nie befolgt haben, daß die Lesestücke des Untergymnasiums nur Ausschnitte aus den Werken bekannter Autoren darstellen müßten. Unter der Herrschaft dieses Gesichtspunktes ist es natürlich unmöglich, für Methode in der Phraseologie des Lesebuches etwas zu tun. Der Verfasser eines Lesebuches, doch stets ein guter Kenner der Literatur und gewiß auch ein geschmackvoller Stilist, wird sich gewiß zutrauen können, daß er entweder selbst Stücke liefere oder solche anderer, die dem Zwecke voll entsprechen, umarbeite.

Erhielte so der Herausgeber eines Lesebuches größere Freiheit in der Behandlung der Lesestücke, so könnte auch dem Übelstande abgeholfen werden, daß die Lesestücke in der Regel zu lang ausfallen.

Ein weiterer, wesentlicher Mangel der Lesebücher des Unter-

gymnasiums könnte dadurch beseitigt werden: das Fehlen eines aus den Lesestücken ersichtlichen Stufenganges in Erzählung, Beschreibung, Schilderung und Charakteristik. Daß z. B. eine Schilderung einem Literaturwerke ersten Ranges entstamme, macht sie noch nicht geeignet, dem Schüler den Typus der Gattung zu veranschaulichen. Solche Stücke mögen erst anderen folgen, die der Herausgeber des Lesebuches auf Grund seiner pädagogischen Erfahrung zusammengestellt hat.

Zum Schlusse möge noch der Wunsch ausgesprochen sein, daß die Lesebücher nicht zu umfangreich seien. Heute, wo wir gute Schülerbibliotheken haben, ist der Gesichtspunkt nicht mehr zutreffend, daß das Lesebuch zugleich anregende Privatlektüre bieten solle. Für die Privatlektüre hat der Schüler andere Wünsche; und bei der Schullektüre verleitet der Überfluß an Lesestoff zum Hasten.

Eines bedauere ich, daß unsere deutschen Lesebücher der Unterstufe keine Bilder aufweisen. Sie würden dem Schüler dieses Schulbuch weit sympathischer machen. Die amerikanischen Reader weisen oft reizende Illustrationen auf. Es müßten ja nicht viele Abbildungen sein, aber die natürlich von Künstlerhand. Besonders Märchen und Lesestücke historischen Inhalts würden dadurch gewinnen.

III. Das Klassenziel.

V. Klasse.

In dieser Klasse wird nach dem bestehenden Lehrplane den Schülern, allerdings in möglichst einfacher Weise, eine Poetik geboten. Ich erörtere hier die Frage nicht, ob diese nicht besser auf einer anderen Stufe (VIII. Klasse) behandelt würde. Da deduktive Behandlung des Gegenstandes ausgeschlossen ist und der Schüler selbst das Charakteristische der poetischen Gattung finden soll, müssen die Lesestücke wirkliche Musterstücke der Gattung sein. Die richtige Behandlung des Gegenstandes wird auch wesentlich durch passende Anordnung der Lesestücke erleichtert. Der genetische und historische Zusammenhang soll möglichst klar werden.

Ich glaube, ein Einteilungsgrund muß im Lesebuche der fünften Klasse besonders hervortreten: der Unterschied von Volksdichtung und Kunstdichtung. Diese Einteilung ist in mehr als einer Richtung fruchtbar: sie entspricht dem Gange der historischen Entwicklung, verschafft überhaupt einen Einblick in den Begriff Entwicklung; sie ermöglicht die allein richtige Behandlung der Poetik in der Schule, nämlich die historische statt der deduktiven; sie bringt die Entwicklung der Dichtung in Zusammenhang mit der Kulturentwicklung und arbeitet so dem Lehr-

plane der VI. Klasse vor; sie erleichtert die Erkenntnis, daß die Kunstpoesie aus der Volkspoesie die reichsten Anregungen geschöpft hat.

Weiters scheint es mir darauf anzukommen, daß für die poetischen Gattungen charakteristischer Stoff geboten werde, und nicht darauf, daß möglichst viele Autoren und Stücke in den Kreis der Betrachtung gezogen werden.

Verschiedener Anschauung kann man darüber sein, ob das Lesebuch überhaupt einen die Poetik, wenn auch in gedrängter Weise, darstellenden Anhang enthalten solle. Ich meine, es wäre das Beste, ihn zu streichen. Poetik ist ein Gebiet, das so verschiedene Behandlungsweisen zuläßt, daß man vom Lehrer nicht verlangen kann, er müsse sich dem dort gegebenen Schema anpassen. Überdies soll diese Poetik in gemeinsamer Arbeit von Lehrer und Schüler gewonnen sein und da bildet ein solcher Anhang nur ein Hemmnis.

Daß man mit der epischen Dichtung zu beginnen habe, ist klar; ich meine natürlich, mit der epischen Volksdichtung. Die weitere Unterteilung denke ich mir mit Zugrundelegung der folgenden Erwägung. Die Volksdichtung beherrschen zwei Tendenzen: die Freude an der Erzählung und die Freude an der Reflexion. Aus dieser geht die Spruchweisheit hervor. Als Grundform der epischen Erzählung erscheine im Lesebuche die Rhapsodie*) (Typus: das alte Hildebrandlied und mit Kürzungen oder Streichungen eines der Heldenlieder der „Edda“ nach der Übersetzung von Hugo Gering.), als weiterer Repräsentant des volksepischen Stils „Walther und Hiltgund“ (Hermann Althof „Das Waltharilied“, im Versmaße der Urschrift übersetzt). Man wird natürlich eine Auswahl treffen. Die Uhlandschen Inhaltsangaben, so gut sie sind, möchte ich nicht an die Stelle von Proben aus den Originalen setzen. Auch soll vermieden werden, daß durch Inhaltsangaben — leider enthalten die Lesebücher des Untergymnasiums schon davon zu viel — vorzeitig das Interesse für die Dichtungen selbst (Nibelungen, Gudrun) abgestumpft werde. Solche Prosaauflösungen mögen später die mittelhochdeutschen Proben verbinden.

Es sollten nun Ballade und Romanze folgen; daran reihte sich am besten das deutsche historische Volkslied. Nur echte Volksdichtungen dürften hier vertreten sein. Die Proben englischer Balladen und spanischer Romanzen könnten aus Herders „Stimmen der Völker in Liedern“ genommen werden.

---

*) Man könnte der Darstellung auch ein das Verhältnis von Geschichte und Heldensage erläuterndes Beispiel vorausschicken, etwa die historischen Tatsachen aus dem Leben Theodorichs des Großen und ihre sagenmäßige Umgestaltung.

Hier reihte sich am besten Märchen und Sage an. Das neue Lesebuch von Bauer, Jelinek und Streinz beginnt damit; ich ziehe die Einreihung in Lampels Lesebuche vor, weil sie dem historischen Entwicklungsgange besser entspricht.

Nun käme die reflektierende Volkspoesie an die Reihe: Rätsel, Streitgedicht, Spruch, Spielmannsspruch, Sprichwort und Fabel, volkstümliche Inschriften auf Haus und Gerät. Die Proben wären teils aus der „Edda“ (z. B. den Sprüchen Hars) zu nehmen, teils aus weit späterer Zeit, wenn sie nur altes Volksgut bewahrt hat.

Die Proben aus der Kunstdichtung werden analog angeordnet sein müssen, und zwar immer so, daß der Entwicklungsgang der Kunstgattung hervorleuchte.

In der didaktischen Dichtung kämen als neue Formen die Allegorie, die Parabel, die Paramythie und das Epigramm hinzu.

Auch für die Lyrik wird, soweit es sich um das Lied handelt, die Scheidung in Volksdichtung und Kunstdichtung maßgebend sein müssen. Die Reihe wäre also: das lyrische Volkslied, die kunstmäßigen Nachahmer des Volksliedes, die Kunstdichter, die im Liede eigene Wege gehn.

Wir wollen uns doch immer vor Augen halten, daß die Anordnung des Stoffes auf dieser Stufe unter einem neuen Gesichtspunkte erfolgen soll, und dieser bezweckt die scharfe Hervorhebung des Charakteristischen; diese muß schon in der Auswahl und Anordnung hervortreten. Selbst im neuesten Lesebuche von Bauer, Jelinek und Streinz, das in rühmenswerter Weise Stoff aus der neuesten Literatur zuführt, ist in der Abteilung „Lied“ auch für diese Lernstufe noch die alte Anordnung nach Tageszeiten, Jahreszeiten u. s. w. beibehalten.

Ich kann mich damit nicht einverstanden erklären: eine Reihe von Liedern mit gleichem Grundthema wirkt ermüdend. Ich glaube, es muß ein anderer Einteilungsgrund gewählt werden, der in das Wesen der lyrischen Poesie tiefer eindringt.

In der einfachsten Weise würde sich das lyrische Empfinden in einem Liede ohne Worte aussprechen: „ein wenig Klang, ein wenig Wohllaut und Gesang und eine ganze Seele.“ Der erste Typus wäre also das Lied in Worten, das, wie Carriere sich ausdrückt, das innere Empfindungsleben unmittelbar ausspricht. Es würden Lieder von dem Typus: „Der du von dem Himmel bist“ und „Freudvoll und leidvoll“ hierher gehören. Das Volkslied des Typus hätte immer dem Kunstliede voranzugehen. Was da an Gedichten zusammentrifft, ist mannigfaltig genug.

Der zweite Typus würde Lieder umfassen, in welchen „die Stimmungen der Seele in Bildern der Natur und der Geschichte symboli-

siert“ werden. Hierher gehören Volkslieder in großer Zahl, viele Stücke der mittelhochdeutschen Lyrik und Lieder moderner Dichter, die von den beiden genannten Gattungen beeinflußt sind.

Ein dritter Typus, bei welchem das Epische noch mehr Raum gewinnt, schildert Gegenstände und der Dichter versetzt dadurch den Leser oder Hörer in die Stimmung, die er hervorrufen will. Beispiel: „Die Kapelle“ von Uhland.

Ein vierter Typus behandelt die Beziehungen des Menschen zu Gott und seinen Nebenmenschen.

Eine Auswahl nach diesem Gesichtspunkte ist schwierig, bedürfte viel psychologisches Sichvertiefen in den Ideenkreis des Schülers dieser Altersstufe und wäre sehr mühsam.

Ode, Hymne und Elegie würden besondere Gruppen bilden. Spruch und Sinngedicht haben wir bei der Epik angereiht. So bleibt für die Didaktik wenig übrig; sie muß auch auf dieser Stufe möglichst zurücktreten.

Durch unsere Art der Gruppierung wird beim Schüler auch für das Verständnis des Dramas bedeutend vorgearbeitet. Für das Verständnis der dramatischen Fabel arbeitet die Lektüre der Epik vor, für das einer Charakterentwicklung wird durch die lyrische Auswahl vorbereitet. So lernt der Schüler allmählig seelische Vorgänge verstehen und in Beziehung setzen.

Über die Auswahl der prosaischen Lesestücke hätte ich nichts Besonderes zu sagen. Was in dieser Richtung das Deutsche Lesebuch von Bauer, Jelinek und Streinz bietet, wird entsprechen.

In den grammatischen Unterricht der V. Klasse (Wortbildungslehre) läßt sich dadurch mehr Leben bringen, daß man einzelne Kapitel weiter ausführt, so das über die Entstehung der Sprachlaute, das Lehnwort (Seiler „Die Kultur im Spiegel des Lehnwortes“) und die Volksetymologie (Andresen). Wesentlich ist der Erfolg dieses Unterrichtes davon abhängig, daß der Schüler den Überblick nicht verliere und über der Menge der Spracherscheinungen nicht die darin wirksamen Gesetze übersehe.

VI. Klasse.

Es ist bedauerlich, daß der Lehrer des Deutschen auf dieser Stufe beim Unterrichte in der Literaturgeschichte so wenig historische Kenntnisse in der mittleren und neueren Geschichte bei den Schülern voraussetzen darf. Nach unserem Lehrplane ist der deutsche Unterricht dem Geschichtsunterrichte um ein Kurspensum voraus. Der Germanist

ist daher stets genötigt, das Kulturbild der Periode selbst zu entwerfen. Ohne dieses Kulturbild kein Verständnis der Literaturgeschichte.

Nun zur schwierigen Frage: Wie soll die Literaturgeschichte in der Schule behandelt werden? Zwei Hauptgrundsätze scheinen mir hier ausschlaggebend: erstens, der Schüler soll über kein Literaturwerk zu sprechen genötigt werden, wovon er nicht wenigstens Proben kennen gelernt hat; zweitens, in der Auswahl dieser Proben finde der absolute Wertmaßstab möglichst Berücksichtigung. Inhaltsangaben über Inhaltsangaben zu geben und die Schüler lernen zu lassen, hat keinen Bildungswert. Dagegen ist es bei guter Auswahl der Proben wohl möglich, ohne Autornamen zu häufen, den Schülern ein klares Kultur- und Literaturbild zu geben. Die gute Auswahl der Proben im Lesebuche bleibt die Hauptsache. Den kultur- und literaturhistorischen Zusammenhang zwischen diesen Proben herzustellen, überließe ich am liebsten ganz dem Lehrer. Soll aber das Lesebuch einen Abriß der Literaturgeschichte bringen, so wäre eine Skizze mit scharfer Hervorhebung der wesentlichen Punkte mit 1. 2. 3. u. s. w. weit besser als eine glatte, zusammenhängende Darstellung, die über das Gemälde nicht genug Licht und Schatten verteilt und den Schüler in die Gefahr bringt, durch die kleinste Abweichung von dieser Fassung in Irrtümer zu verfallen.

Ein Kulturbild soll für die literarhistorische Darstellung durchaus den Hintergrund bilden. Den Geist der Zeiten müssen die Schüler verstehen lernen; das ist das Bildende. Das Mittel hiefür sind die Proben im Lesebuche und das vom Lehrer gezeichnete Zeitbild. Eine große Zahl von literarischen Namen der älteren Epochen sind durchaus entbehrlich.

Welche Proben nun soll das Lesebuch enthalten?

Die heidnische Zeit sei durch ahd. Zaubersprüche (ein paar auch im Urtexte), das Wessobrunner Gebet [das „Hildebrandlied“ erscheint schon im Lesebuche der V. Klasse], durch Proben aus der „Edda“ vertreten. Aus der Karolingerzeit wähle man charakteristische Stellen aus dem „Heliand“ und „Otfried“ und das „Ludwigslied“ (alles in Übersetzung); als Sprachprobe diene etwa der Leich von der Samariterin.

Für die sächsische Zeit wäre nur eine Sprachprobe einzusetzen, etwa aus den Wessobrunner Predigten. Die mhd. Frühzeit repräsentiere das „Annolied“ in der Ursprache mit Kürzungen. Die Proben für die mhd. Zeit wären Stücke aus dem Nibelungenliede, aus der Kudrun (etwa das Wiedersehen zwischen Herwig und Kudrun), beides in der Ursprache, aber mit verbindenden Inhaltsangaben nach Uhland. Eine kleine Probe aus Hartmann von Aue wäre nicht zu entbehren. Die Schü-

ler sollen auch eine Vorstellung von der höfischen Erzählkunst erhalten. Aus der mhd. Lyrik wären Lieder und Sprüche Walthers von der Vogelweide und ein Lied Neidharts aufzunehmen. Ein Prosastück aus Berthold von Regensburg wäre sehr am Platze. Nicht zu entbehren ist eine Probe aus den Anfängen des Dramas.

Es muß Grundsatz bleiben, daß überall da, wo trotz guter Charakterisierung durch den Lehrer eine klare Vorstellung beim Schüler nicht erweckt werden kann, eine Probe einsetzen müsse. Das 14. und 15. Jahrhundert bleiben ohne Proben, eine knappe Charakteristik des Zeitraumes, die dem Lehrer Spielraum läßt, trete an deren Stelle. Das 16. Jahrhundert sei durch Proben aus Luthers Tischreden, Hans Sachs und Fischart vertreten. Für das 17. Jahrhundert brauchen wir schon der Sprache wegen eine Probe aus dem „Simplizissimus"; daran mögen sich Stücke von Fleming und Simon Dach reihen. Eine literarhistorische Skizze (es sei nicht mehr) gebe eine Geschichte des deutschen Romans, der Satire, des Dramas und des Volksliedes bis zum Ende des 17. Jahrhunderts; wieder käme es nicht auf Aufzählung vieler Namen, sondern auf klare Charakteristik der Entwicklung an. Besonders übersichtlich muß die literarhistorische Skizze ausfallen, welche die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts charakterisiert.

Der Streit zwischen den Schweizern und Gottsched muß in seiner Bedeutung für die Folgezeit mit besonderer Klarheit gekennzeichnet werden. Der Weg der Ideenentwicklung, welcher zu den Klassikern überleitet, und die Gedanken, welche ihren Widerspruch hervorrufen, müssen scharf herausgearbeitet sein.

In den Literaturproben müssen Haller und Hagedorn einander gegenüberstehen. Klopstocks Lyrik sei nur in wenigen, aber für seine Entwicklung charakteristischen Stücken vertreten. Auch Proben von Wielands Prosa dürfen nicht fehlen: Es könnte etwa das 5. Kapitel und der Eingang des 6. Kapitels des zweiten Teils aus dem „Goldnen Spiegel" oder das erste Kapitel aus den „Abderiten" gewählt werden. Die literarische Persönlichkeit Lessings soll schon aus den Proben umschrieben werden können. „Minna von Barnhelm", „Emilia Galotti" und „Nathan der Weise" werden zu lesen sein. In das Lesebuch könnten aufgenommen werden: einige Sinngedichte und Fabeln, ein Literaturbrief und (mit Auslassungen) die Untersuchung zur ersten These aus „Wie die Alten den Tod gebildet".

Es mag sein, daß die hier geäußerten Wünsche von dem Herausgeber eines Lesebuches nicht im vollen Umfange erfüllt werden können. Sie sind dem Gedanken entsprungen, daß auch im deutschen

Unterrichte das Arbeiten aus den Quellen selbst die Grundlage bilden müsse. Wo es irgend möglich ist, soll das Literaturbild, die literarische Persönlichkeit aus den Denkmälern selbst gewonnen werden. Es wäre aber eine Übertreibung, wollte man den Vortrag des Lehrers ganz ausschließen. Ein hübscher, nicht zu langer Vortrag des Lehrers hat besonders in den obersten Klassen großen Wert. Die Schüler sollen sich doch auch an zusammenhängender Rede bilden können.

VII. und VIII. Klasse.

Das Pensum der VII. Klasse bilden zunächst Herder und Goethe. Wie soll man Herders Leben und Werke behandeln? Herder und Wieland können als Anreger in der deutschen Literatur nicht hoch genug geschätzt werden. Vom letzteren dies den Schülern ausführlich nachzuweisen, ist unmöglich; dagegen kann es bei ersterem geschehen. Gerade hier wäre Gelegenheit für selbständiges Finden durch die Schüler.

Bei Herder, dessen Stil der Schüler sogar vermeiden soll, kommt es auf größere zusammenhängende Proben im Lesebuche nicht an. Hier wäre eine kleine Sammlung von Quellenstellen vorzuziehen. So würde die Herderlektüre fruchtbar gemacht, während sie es jetzt nicht ist, da größere aus Herders Werken ausgehobene Stücke doch nur einen kleinen Ideenkreis umspannen können. Und doch soll der Weg der ästhetischen Betrachtung von Lessing über Herder zu Schiller und Goethe dem Schüler klar werden. Dies ist aber nur auf Grund einer systematischen Quellenlektüre möglich. Stücke aus den „Ideen“ auszuheben würde nicht genügen. Gerade bei einer Persönlichkeit wie Herder, die in jungen Jahren schon den ganzen Kreis ihrer Ideen in sich trug, sind die Jugendwerke die wichtigsten. Sie müssen dem Schüler aber durchaus zurecht geschnitten werden. Es war auch gerade der junge Herder, der auf Goethe eingewirkt hat. Nur durch solche Quellenlektüre wächst die geistige Reife des Schülers in ästhetischen Dingen, er gewinnt ein gesundes Urteil und wird dann auch später zu den modernsten literarischen Erscheinungen Stellung nehmen können. Sein Urteil mag sich im Laufe der Zeit ändern; aber er hat doch eine Basis gewonnen, auf der sich mit gebildetem Geschmacke weiterbauen läßt. Bei den Romantikern wird man es auf der nächsten Stufe ebenso machen können wie bei Herder.

Nun wird vielleicht jemand einwenden: „Wo bleibt für dies alles die Zeit? Wir wollen mit der alten Tradition brechen, daß in der Schule die deutsche Literatur mit Goethes Tode abschließe.“ Ich bin auch für eine Auffrischung des Lesestoffes, vor allem von Prima bis

Quinta, durch Aufnahme des Besten aus der modernsten Literatur. Aber ich möchte dem Lobe, „modern“ zu erscheinen, nicht eine gründliche ästhetische Durchbildung der Schüler opfern. Wir wollen auch nicht allem durch schulmäßige Behandlung den Reiz der Neuheit rauben und durch Aufnahme von ein paar Dutzend Dichterbiographien aus der Zeit 1832—1907 — natürlich in knappster Form — ist für die Bildung sehr wenig getan. Kein Lehrer des Deutschen wird Scheffel, Geibel, Paul Heyse, Gottfried Keller, Storm u. a. unerwähnt lassen. Aber er wird sich auch sagen, daß er damit herzlich wenig leistet. Hat er seinen Schülern Liebe und Verständnis für Literatur eingeflößt, so wird sich der angehende Hochschüler schon zur Literatur der Gegenwart in Beziehung setzen. Es wird auch sein Bildungsehrgeiz so weit geweckt sein, daß er gerne zu den neuen Büchern greift. Auch hier würde die Ängstlichkeit, nur ja nach alter enzyklopädischer Art alles in den Kreis der Schule zu ziehen, Schaden stiften. Der Jurist treibt doch auf der Universität Fachbildung. Lernt er alle geltenden Gesetze auf der Universität kennen? Durchaus nicht. Man erwartet mit Recht, sein juristisches Denken sei an den wenigen, exegetisch behandelten Gesetzen soweit geschult worden, daß er neue Gesetze selbständig und richtig interpretieren werde. Eine ähnliche Voraussetzung müssen wir bei Abiturienten einer Mittelschule in bezug auf ästhetische Dingen machen können. Es ist auch nicht die Aufgabe der Schule, dem Schüler die Routine zu verschaffen, rasch Lesestoff zusammenzuraffen, bloß um darüber reden zu können. Es waren gewiß gebildete Menschen, die an wenigen, sehr guten Büchern Freude fanden, sich von ihnen anregen ließen und so an der Vertiefung der eigenen Persönlichkeit arbeiteten.

Doch gehen wir zu Goethe über. Während sich die Herderbiographie in wenigen Strichen wird zeichnen und im Zusammenhang mit der Goethebiographie ergänzen lassen, bedarf Goethes Lebensbild einer ausführlichen Behandlung. Goethe ist „a representative man“ im allerbesten Sinne. Dies soll aber auch dem Schüler klar werden. Das Wachsen dieser Persönlichkeit bis zur Höhe des Standpunktes im zweiten Teile des „Faust“ und in den „Wanderjahren“ kann aber nur durch eine Auswahl der Werke nach einer chronologischen Anordnung verstanden werden. Die Gedichte, Dramen und Prosawerke derselben Stufe des Entwicklungsganges müssen nebeneinander und im Zusammenhange behandelt werden. Goethes Ästhetik werden wir in der Schule nicht zu behandeln haben; Goethe war kein systematischer Denker und man kann seinen Anschauungen nicht die für Schulbehandlung nötige Abrundung geben. Für die Geistesschulung auf diesem Gebiete bleibt

Schiller der Führer. Ich denke mir die Behandlung der Schillerschen Ästhetik ähnlich, wie solche oben für Herder vorgeschlagen worden ist. Sehr dankbar ist die Behandlung von Schillers Leben. Man spare nicht an Wärme bei Darstellung des Lebensganges dieser der Jugend verständlichsten Dichterpersönlichkeit. Überhaupt wird es bei Schilderung großer Männer sehr wesentlich auf künstlerisches Nachempfinden ankommen. Man wird Goethes Leben anders schildern als das Schillers, Uhlands oder Grillparzers.

Eine wichtige Frage bildet die Behandlung der Dramen in der Schule. Von vornherein möchte ich glauben, daß wir zu viele Dramen in der Schule lesen. Auch hier ist das erste: Der Schüler soll lesen, ästhetisch genießen lernen. Auf Vollständigkeit des Gebotenen kommt es nicht an. Goldscheider (in „Lesestücke und Schriftwerke") spricht sich sehr energisch gegen ein tieferes Eingehen auf die Technik des Dramas aus und ist nur für die Aufrechterhaltung eines einzigen festliegenden Punktes und die Beseitigung des Schemas, insofern es über die Skizzierung der aufsteigenden und abfließenden Handlung hinausgeht (S. 44); er fürchtet, daß durch eine solche Betrachtungsweise der Kunstgenuß gestört werde. Gewiß ergreift einen ein gelinder Schauder, wenn man diese Divisionen und Subdivisionen mit Schlagwörtern wie „Selbsteinladung Dunkans", „Schreckloses Fühlen und Handeln der Lady, schreckhaftes Fühlen Makbeths, Motiv der Schlaflosigkeit", oder „III. Makbeths Königsangst" liest. Aber die Hauptgedanken aus Freytags „Technik des Dramas" führe ich stets bei Beginn der dramatischen Lektüre unter Heranziehung von Beispielen vor; und ich glaube wirklich, daß es die Schüler interessiert und von Nutzen ist.

Bei Behandlung der Dramen bemühe man sich, besonders an Orten, wo sich keine stehende Bühne befindet, die Phantasie der Schüler soweit anzuregen, daß sie die Szenen des Dramas vor sich sehen. Kaulbachsche Illustrationen, auch Kostümbilder können da nachhelfen. Man vermeide aber, besonders bei Schillerschen Dramen, das poetische Kolorit durch geographische Details zu zerstören. Die poetische Landschaft deckt sich so wenig mit der wirklichen wie der poetische Held mit dem historischen.

Die Romantiker verlangen schon bei der Wichtigkeit der ganzen Bewegung im deutschen Leben eine liebevolle Behandlung. Die Auswahl des Lesestoffes muß da besonders sorgfältig sein. Ohne wirklich zutreffende Proben verstehn die Schüler das Wesen dieser literarischen Richtung nicht. Es muß möglich sein, die Genesis dieser Ideen aus ihren Wurzeln aufzuzeigen. Man darf es ja nicht bei Schlagwörtern

bewenden lassen. Aus der Romantik ist ein gut Teil moderner Wissenschaft geflossen, eine Reihe glänzender Gestalten des deutschen Lebens sind aus ihrer Schule hervorgegangen. Auch die Malerei muß zum Verständnis dieser Richtung herangezogen werden. Eine Gestalt wie Jakob Grimm ist ausführlich zu schildern. Nichts wirkt bildender auf die Jugend als der Lebensgang einer Persönlichkeit von der Gediegenheit Jakob Grimms. Das gleiche gilt von Uhland. Ein solches Lebensbild streight forward ist für die Jugend von größtem Werte.

Die Frage, wie weit die modernste Literatur Aufnahme im Lesebuche finden solle, wurde schon oben gestreift. Vor einem Irrtum möchten wir hier warnen, dem, der dem modernen Geiste entsprechende Unterricht bestehe darin, daß das Allerneueste geboten werde. Nein, der moderne Geist liegt weit mehr in der Behandlung als im Stoffe.

Haben wir in der Literatur der neuesten Zeit eine Persönlichkeit von dem Bildungswerte Goethes und Schillers? Nein. Daraus folgt, daß wir beiden den breiten Raum im Unterrichte lassen müssen, den sie bisher eingenommen haben. Wir können vielleicht Raum anderswo gewinnen, auch durch rascheres Tempo und Konzentration der Arbeit.

Wie könnte der gewonnene Raum ausgenützt werden? Hauptsächlich durch ein klares Bild des geistigen Lebens der Zeit von 1832—1900, aus dem einige repräsentative Persönlichkeiten hervortreten sollen. Diese seien im Lesebuche durch Proben vertreten. Beschränkt man sich darauf nicht, so steht der Schüler vor einem Wust von Namen und Buchtiteln, die durch Schlagwörter abgetan werden müssen.

Das Lesebuch mag aber einen Führer für die Privatlektüre als Anhang enthalten und die Schülerbibliothek berücksichtige nach Möglichkeit die neueste Literatur. Da kann man die Tür der alten Schulstube ziemlich weit öffnen und frische Luft hereinlassen.

Damit schließe ich meine Ausführungen. Es sollte das ganze Gebiet überblickt werden; daher fehlen Details. Da auch auf kleinem Raume möglichst viel aus Eigenem geboten werden wollte, wurde von Verweisen auf die pädagogische Literatur abgesehen.

Möge der eine Gedanke, welcher diese Darstellung durchzieht: Nur dem wahren Werte Kraft und Zeit! in unserem Schulleben recht fruchtbar werden!