

1. Beilage zum Jahresbericht
der Oberrealschule nebst Realgymnasium
zu Marburg an der Lahn.

Ueber den deutschen Unterricht an Realanstalten

Von Direktor Dr. Karl Knabe



MARBURG
Buchdruckerei von Chr. Schaaf
1913.

Programm Nr. 590.

9ma
27 (1913)

Leber den deutschen Untertanen
an Heilanstalten

Von Dr. med. Carl Schindler

Landes- u. Stadtbibl.
Düsseldorf

44.9.304

1. Geschichtlicher Rückblick auf den deutschen Unterricht.

Nach Einhards Bericht¹⁾ hat Karl der Große die alten deutschen Heldenlieder gesammelt, eine deutsche Grammatik beginnen, eine Übersetzung des Vaterunsers und der Evangelien in Angriff nehmen lassen, den Monaten und Winden deutsche Benennungen gegeben und im Jahre 813 auf dem Konzil zu Tours den Geistlichen gebieten lassen, deutsch zu predigen und zu unterrichten. Daraus ist schon zu schließen, daß von einem deutschen Unterricht vor und zu seiner Zeit nicht die Rede war. Aus den furchtbaren Umwälzungen, welche die Völkerwanderung bewirkt hatte, waren zwar die Germanen als Sieger hervorgegangen, da sie überall auf dem Gebiete des weltbeherrschenden römischen Kaiserreichs neue Staaten aufgebaut hatten. Aber auf geistigem Gebiete blieben die Unterworfenen Sieger. Die Kultur der Römer und die Lehre des Christentums wurden von den unverdorbenen empfänglichen germanischen Völkern in und mit der römischen Sprache übernommen. So konnte auch Karls des Großen Anregung nicht Wurzel fassen, und mit seinem Tode ging jedes Bestreben nach nationaler Bildung unter. Romanischer Geist und lateinische Sprache beherrschten Unterricht und Bildung vollständig während des ganzen Mittelalters. „Die deutsche Sprache aus dem Kreise der Schule und der Gelehrsamkeit ganz auszuschließen, war der offen ausgesprochene Zweck der damaligen Schulmänner. Latein sollte die einzig gestattete Sprache in der Schule sein, womöglich gleich von der untersten Klasse an.“²⁾

1) Leben Karls des Großen. Kap. XXIX.

2) R. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik III^e, S. 106.

Aber auf anderen Gebieten muß doch schon im Mittelalter ein deutscher Unterricht bestanden haben, sonst wäre der Minnesang und der Meistergesang, die Anwendung der deutschen Sprache in dem alten Lübischen Recht aus dem Jahre 1158, in dem Magdeburger Recht vom Jahre 1188, im Sachsen- und Schwabenspiegel aus den Jahren 1215 und 1275 und in zahlreichen, im 14. Jahrhundert immer mehr anwachsenden Stadtrechten und Kaiserurkunden nicht zu erklären. Adolf Matthias¹⁾ weist besonders noch auf die schönen deutschen Prosadenkmäler der Mystiker und die deutschen „Rhetoriken“ hin.

Wieder griff eine mächtige Persönlichkeit ein, von deren Wirken ein völliger Umschwung zugunsten des deutschen Unterrichts zu erwarten war: Luther schuf durch seine Bibelübersetzung in der deutschen Sprache das beste nationale Bildungsmittel, er legte auch durch sein deutsches Kirchenlied, durch seine Sprüche und Fabeln den Grund zu einer volkstümlichen Literatur. Aber durch den Bund der Reformation mit dem Humanismus wurde jede derartige Hoffnung vereitelt. Die größten Rektoren wie Valentin Trotzendorf und Johann Sturm haben in ihren berühmt gewordenen Schulen zu Goldberg in Schlesien und zu Straßburg im Elsaß den Gebrauch der deutschen Sprache vollständig verboten. Erst spät drang Luthers Sprache in die Kreise der Gebildeten ein. Dann wirkten die Sprachgesellschaften und die pädagogischen großen Reformers Ratke und Comenius für die Muttersprache. Aber ihrer Anregung stellte sich der dreißigjährige Krieg und das Ansehen, das Frankreich und seine Sprache in Deutschland gewann, hemmend entgegen. Erst dem Pietismus und der deutschen Aufklärung gelang es, wie Wegener²⁾ schön darlegt, der Muttersprache eine größere Geltung zu verschaffen, ersterem aus religiösen Gründen, letzterer, um ein Mittel

1) Geschichte des deutschen Unterrichts. S. 10.

2) Zur Geschichte des deutschen Unterrichts. Greifswalder Programm 1906, S. 3 ff.

zu gewinnen, dem Volke geistige Klarheit zu bringen. Und dann besaß endlich im Jahre 1687 Thomasius die unerhörte Kühnheit, der deutschen Sprache in der gelehrten Welt die Bahn frei zu machen und damit den Grund dazu zu legen, daß sie auch in den höheren Schulen zur Unterrichtssprache wurde.

Jetzt begannen sich auch andere Schularten neben den Lateinschulen zu entwickeln, die dem deutschen Unterricht ein mehr oder weniger bescheidenes Plätzchen einräumten: Die Ritterakademien und die Realschulen.

So war der Grund zum deutschen Unterricht gelegt, auf dem sich die Großtaten des achtzehnten Jahrhunderts aufbauen konnten. Klopstock lehrte, daß die deutsche Sprache des erhabensten Ausdrucks fähig war, und Wieland zeigte, daß sie auch elegant und lieblich sich äußern konnte. Während dann Lessing sie als Mittel zu scharfem Denken und strengem Aufbau benutzte, hat Herder den poetischen Zauber der Natursprache aufgezeigt. Schiller und Goethe aber haben dann durch ihre Werke unsere Sprache in der Wertschätzung neben die Antike gestellt und mit ihnen ein wertvolles Gefäß herrlichsten Inhalts geschaffen, das allen Bewunderung und Achtung einflößte¹⁾.

Dazu kam, daß die gewaltigen Taten Friedrichs des Großen das nationale Empfinden lebhaft anregten, sodaß es vielfach in deutscher Sprache zum Ausdruck kam. Aber noch vielmehr wurde das nationale deutsche Empfinden unter dem Drucke der französischen Fremdherrschaft vertieft. Die Romantik hatte den Sinn für das deutsche Mittelalter geweckt und zugleich den Sinn für das Volkstümliche gestärkt. Auf ihrem Boden erwuchs dann nun endlich die deutsche Philologie, die Germanistik. Die historische Sprachforschung verband sich mit dem Studium der deutschen Literatur, des deutschen Rechts und der deutschen Mythologie. So hat sich zu Anfang des neun-

2) A. Matthias a. a. O. S. 199.

zehnten Jahrhunderts neben dem Neuhumanismus, der eine Wiederbelebung der Antike und der Renaissancekultur anstrebte, eine Strömung herausgebildet, die, von nationalem Geiste getragen, dem deutschen Altertum sich zuwandte. Hierzu kam noch ein lebhaftes philosophisches Interesse.

Selbstverständlich gewannen diese Bewegungen Einfluß auf das höhere Unterrichtswesen. Wie der altsprachliche Lehrplan umgestaltet und vertieft wurde, kann hier nicht ausgeführt werden. Wie sich aber mit den humanistischen Anforderungen die nationalen vereinigten, das lehrt ein Blick auf die Stundenzahl, die nach dem Süvernschen Lehrplane vom Jahre 1816 dem deutschen Unterricht im Gymnasium eingeräumt werden sollte. Sie betrug wöchentlich: in I (3 Jahre) 4, II (2 Jahre) 4, III (2 Jahre) 4, IV (1 Jahr) 4, V (1 Jahr) 6, VI (1 Jahr) 6, im ganzen 44 Stunden. Bald aber wurde der Unterricht in der lateinischen Sprache so erheblich vermehrt, daß die Stundenzahlen in Mathematik und Deutsch auf die Hälfte herabgedrückt wurden; so finden wir im Jahre 1837 folgende Zahlen: in I (2 Jahre) 2, II (2 Jahre) 2, III (2 Jahre) 2, IV (1 Jahr) 2, V (1 Jahr) 4, VI (1 Jahr) 4, im ganzen 22 Stunden und im Jahre 1856 sogar nur: in I (2 Jahre) 3, II (2 Jahre) 2, III (2 Jahre) 2, IV (1 Jahr) 2, V (1 Jahr) 2, VI (1 Jahr) 2, im ganzen 20 Stunden. Die Lehrpläne des Jahres 1882 fügten 1 Stunde in VI hinzu, diejenigen von 92 bringen in I (2 Jahre) 3, II (2 Jahre) 3, III (2 Jahre) 2, IV (1 Jahr) 3, V (1 Jahr) 2, VI (1 Jahr) 3, im ganzen 24 Stunden und die neuesten haben daran festgehalten. Das Realgymnasium hat in seinem ersten Lehrplan (1859) 29 Stunden wöchentlich für Deutsch, ist aber dann dem Gymnasium fast gleich geworden, während das Deutsche in der Oberrealschule von 30 (1882) auf 32 (1892 und 1901) Wochenstunden gestiegen ist.

Auf die Methodik unsers Unterrichts haben besonders die Arbeiten von Hieke, Hildebrand, Laas, Lyon und R. Lehmann Einfluß gehabt. Es ist nicht erforderlich, auf

die Geschichte des deutschen Unterrichts hier genauer einzugehen, da jetzt die gründlichen Untersuchungen von Adolf Matthias vorliegen. Hier sollte nur die eigenartige Tatsache in einigen historischen Zügen klargelegt werden, daß der muttersprachliche Unterricht in den deutschen höheren Lehranstalten zu dem jüngsten Lehrstoff gehört.

2. Blick auf die Gegenwart.

Vielfach hört man jetzt Klagen darüber, daß die Leistungen auf den höheren Lehranstalten zurückgegangen wären. Man versucht diese Behauptung auch mit der Statistik zu erweisen, indem man die Zahlen nur annimmt, ohne sie mit der richtigen Schärfe zu betrachten, oder indem man in die statistischen Tatsachen Schlüsse hineinlegt, die nicht notwendig darin enthalten sind. Wenn aber wirklich trotz aller Fortschritte der Pädagogik in einzelnen Fächern früher mehr geleistet sein sollte als heute, so findet dies seine Erklärung in der Erscheinung, daß wir immer mehr von der alten Mahnung: „Multum, non multa!“ abgewichen sind, ja vielleicht abweichen mußten. Immer neue Forderungen sind an die höheren Schulen herangetreten, die sich nicht abweisen ließen. Bei den außerordentlich großen Fortschritten, welche die deutsche Bildung auf allen Gebieten in dem letzten Jahrhundert gemacht hat, konnte es nicht ausbleiben, daß auch der Jugenderziehung vielseitigere Forderungen gestellt werden. Und immer weitere Ansprüche werden erhoben, gegen die, weil sie oft genug unerfüllbar sind, man sich energisch wehren muß. So ist von der Einfachheit und Geschlossenheit der alten Lateinschule, des Vorläufers unsers Gymnasiums, nichts mehr zu spüren.

Nach der Kabinettsordre vom 26. November 1900 soll jede der drei höheren Schulen ihre Eigenart besonders ausbilden. Wenn es nun auch, wie schon Herbart gelehrt hat, namentlich für unsere viel verzweigte Kultur notwendig ist, daß verschiedene Wege zu einer höheren Bildung er-

geschlossen sind, daß mehrere Arten höherer Schulen zu einem gleichen Ziele führen, so ist es doch wohl ausgeschlossen, die Eigenart in einer Annäherung an den Zustand vor 100 Jahren zu finden. Denn eine jede Art von höherer Lehranstalt muß natürlich mit der Zeit und der Wissenschaft fortschreiten. So wird man auch hier wie überall im Leben nur zu einem Kompromisse gelangen können.

Ganz besondere Schwierigkeiten liegen heute auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts vor. Die Ansprüche an diesen sind in den letzten hundert Jahren ganz erheblich gewachsen. Hier haben sich vor allem die Aufgaben gehäuft, hier harren die Probleme der Lösung, drängen die Ideale zur Erfüllung. Unsere hervorragende Literatur auf künstlerischem und wissenschaftlichem Gebiete, die sich stets steigenden Ergebnisse der germanistischen und Literatur-Wissenschaft, die Forschungen zur Volkskunde, die Notwendigkeit eines guten mündlichen Gebrauchs der deutschen Sprache, der Ausbau unserer philosophischen Weltanschauung und anderes verlangen gebieterisch eine gewisse Berücksichtigung im höheren Jugendunterricht. Dazu kommt, daß den Schülern auf den Gymnasien ein Einblick in die englische Literatur, namentlich Shakespeare, auf den Realanstalten aber eine Einführung in die griechischen und bezw. in die römischen Geistesschätze gewährt werden muß.

So liegt denn die Frage nahe, ob die höheren Schulen imstande sind, allen diesen Aufgaben nur einigermaßen gerecht zu werden. Dem deutschen Unterricht stehen nach den neuesten Lehrplänen von 1901 zur Verfügung:

	in	O I,	U I,	O II,	U II,	O III,	U III,	IV,	V,	VI,	zusammen:
am Gymnasium	3	3	3	3	2	2	3	2	3	24	Std.
am Realgymnasium	3	3	3	3	3	3	3	2	3	26	„
an der Oberrealschule	4	4	4	3	3	3	4	3	4	32	„

wozu in VI und V noch je 2 Stunden Geschichtserzählungen hinzutreten. In den methodischen Bemerkungen heißt es dann: „Der Unterricht im Deutschen ist neben dem Unterricht in der Religion und in der Geschichte der erziehl-

bedeutsamste“. Deshalb sind auch die Lehrziele in allen Schularten ungefähr dieselben. Es darf doch wohl die Frage gestattet sein, ob diese und weitere bereits angedeutete Ziele mit dieser geringen Stundenzahl überhaupt zu erreichen sind. Schon die Lehrpläne sagen: „Die dem deutschen Unterricht gestellte Aufgabe ist schwierig und kann voll nur von Lehrern gelöst werden, die, gestützt auf tieferes Verständnis unserer Sprache und ihrer Geschichte, getragen von Begeisterung für die Schätze unserer Literatur und von vaterländischem Sinne, die Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen verstehen“.

3. Zukunftswünsche.

Mit dem deutschen Unterricht an den höheren Schulen ist man vielfach nicht zufrieden. Ganz besonders scharf betont seine Unzulänglichkeit M. Caspar¹⁾. Er stellt fest, daß von dem gesamten Unterricht der Anteil des Deutschen einschließlich der Geschichtserzählungen in Sexta und Quinta beim Gymnasium 10, beim Realgymnasium 10,7 und bei der Oberrealschule 13% beträgt, während der fremdsprachliche Unterricht bei diesen Lehranstalten 47,7 bzw. 36,6 bzw. 27,5% ausmacht. Daß bei dieser geringen Stundenzahl in den methodischen Bemerkungen zu den Lehrplänen der Unterricht im Deutschen neben dem in der Religion und Geschichte als der „erziehlich bedeutsamste“ bezeichnet wird, klingt ihm wie Hohn. Er verlangt deshalb in jeder Klasse 5 deutsche Stunden wöchentlich und kommt damit auf 21%. Hierbei ist noch besonders zu betonen, daß keinem Unterrichtsgegenstand ein größerer Raum zugewilligt werden soll. Er verlangt, daß das Deutsche das erste Hauptfach auf den höheren Schulen ist, und daß ihm vor allen anderen Lehrfächern auch die verhältnismäßig größte Unterrichtszeit gewidmet werden muß. „Alle Schulreform

1) Die Reform der höheren Schulen in Preußen. Berlin 1913.

muß von dem Grundsatz ausgehen, daß die vollständige und gewandte Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift der Anfang und das Ende alles Unterrichts ist“.

Auch Gerhard Budde¹⁾ verlangt eine wesentliche Vermehrung des deutschen Unterrichts. Er behauptet, daß nach der ganzen Entwicklung der Dinge für unsere Zeit als allgemeine deutsche höhere Schule eine Schule zu fordern sei, in welcher der deutsche Unterricht mit acht Stunden wöchentlich auf der Unter- und Mittelstufe und sechs oder sieben Wochenstunden auf der Oberstufe den Hauptpfeiler bildet. Die letzte einschneidende Schulreform hat das Schulproblem noch nicht gelöst, da sie noch den allgemein menschlichen Bildungswert unserer nationalen Kultur für die Zwecke der Jugendbildung zu gering bewertet hat. Budde zeigt, daß wir heute eine ganz andere Auffassung vom Altertum und namentlich vom Griechentum gewonnen haben, als sie der Humanismus und der Neuhumanismus hatte und haben konnte. Wir haben, so sagt Spranger²⁾, „in der neuhumanistischen Griechenauffassung eine philosophische Intuition vor uns, die der streng historischen Auffassung widerspricht“. Ob es möglich ist, die Einführung in die alte Welt im Sinne moderner Forschung in eine Schule zu leiten, die mit Kindern und Jünglingen rechnet, wird jetzt vielfach bezweifelt. Als erste Quelle unserer Bildung fordert Budde die deutsche klassische Literatur und den deutschen Idealismus. Hier liegt die Form, die der deutsche Geist annehmen kann, vorgebildet. Hier liegt die Wurzel unserer Humanität. In der Tat ist es bedauerlich, daß so wenig von unserer deutschen Kultur in unseren höheren Lehranstalten getrieben wird und getrieben werden kann.

Ja, eine besondere deutsche Kultur wird vielfach ganz geleugnet. Sehr interessant war hierzu die Zeitungsfehde zwischen Adolf Collischonn und Johann Georg Sprengel.

1) Das deutsche Gymnasium. Leipzig 13.

2) Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee.

Letzterer hatte „die Notlage des deutschen Unterrichts“¹⁾ in scharfer Weise beleuchtet. Er hat die Unzulänglichkeit der Stundenzahlen für den deutschen Unterricht namentlich am Gymnasium betont und in der Sexta 6 und in allen übrigen Klassen 5 Wochenstunden verlangt. Für die ganze klassische deutsche Blüteperiode steht in den beiden Primen nur genau so viel Zeit zur Verfügung wie für den einen Horaz! Und die neuere deutsche Literatur tritt überhaupt nicht in die Erscheinung. Die gewaltige deutsche Geistesarbeit der letzten fünf Menschenalter, die wiederhergestellte Verbindung mit der deutschen Vergangenheit erlaubt uns, unsere völkischen Ziele so hoch und so weit zu stecken, als es je eine Nation vermochte. Dann wird es Zeit, unsere Bildung auf unsere nationale deutsche Kultur zu begründen. Es ist nicht wahr, daß unsere Kultur nur aus den beiden bedeutenden Zuflüssen: der Antike und dem Christentum, gebildet ist, vielmehr hat unser eigenes Volkstum viel mit dazu beigetragen. Die wertvollen Elemente der beiden großen Ströme haben wir mit dem eigenen Deutschtum verbunden und so eine Bildung erzeugt, die gewiß als Grundlage aller Erziehung dienen kann und muß. Unser deutsches Geistesleben muß stärker als bisher auf völkische Grundlagen gestellt werden. Aus derartigen Erwägungen ist am 29. Mai 1912 durch die Bemühungen Sprengels in Verbindung mit Direktor Bojunga und Professor Panzer ein deutscher Germanisten-Verband gegründet worden, der am 29. September in Marburg seine erste Tagung unter dem Vorsitz von Prof. Elster abhalten wird. Ihm sei im Interesse unserer höheren Schulen und unseres ganzen deutschen Vaterlands der beste Erfolg gewünscht!

4. Einige Gedanken über den deutschen Unterricht an Realanstalten.

Wenn im Folgenden über den Unterricht im Deutschen an Realanstalten gesprochen werden soll, so sind erstens

1) Berlin. 1909.

die Gymnasien ausgeschlossen, weil bei der Schwierigkeit des Fachs an diesen Anstalten eine größere praktische Erfahrung, als dem Verfasser zu Gebote steht, erforderlich erscheint. Ferner ist zu betonen, daß in erster Linie die Oberrealschulen, die sich ja in der günstigsten Lage befinden, berücksichtigt sind, daß aber die meisten Ausführungen auf die Reform-Realgymnasien, die sich immer mehr vermehren, in entsprechender Weise zutreffen. Diese Anstalten zählen in OI bis UIII einschl. je 3, in IV:4, in V:3, in VI:4, zusammen 29 deutsche Stunden.

Als Grundsatz hat nun zu gelten, daß das Deutsche in Verbindung mit den anderen ethischen Fächern, der Religion und der Geschichte, an diesen Anstalten den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bilden muß. An diesen schließen sich auf der einen Seite die fremdsprachlichen und auf der anderen Seite die mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrfächer an. Schon Alex. Wernicke hat mehrfach diese Forderung für die Oberrealschule aufgestellt: Deutsch ist das Mittelstück, die fremden Sprachen sind das eine, Mathematik und Naturwissenschaften das andere Flügelstück. Nun wird gewöhnlich von allen deutschen Lehranstalten behauptet, daß das Deutsche im Mittelpunkt des Unterrichts stehen soll, indem ja jede einzelne Stunde eines jeden Fachs zugleich eine deutsche Stunde sein soll. Aber dies ist nicht zutreffend, vielmehr ist häufig genug sogar das Gegenteil der Fall, daß nämlich die deutschen Stunden vielfach anderen Fächern dienstbar gemacht werden. Wir meinen deshalb, daß das Deutsche an Unterrichtszeit und an Fülle des Lehrstoffs so reich ausgestattet werden muß, daß es das wirkliche Kernstück der Erziehung und Unterweisung bildet. Dann ist die Aufgabe der Realanstalten, eine nationale und humane Bildung zu erzielen, erfüllbar. In diesem Fache muß namentlich auch, wie der ausgeführte Lehrplan unserer Schule verlangt, dem Gemüte der Schüler Nahrung zugeführt werden. Ferner hat der deutsche Unterricht auf die

Kräfte des Herzens und auf die Phantasie dadurch bildend einzuwirken, daß in den Schülern Freude und ästhetisches Verständnis an poetischen Kunstwerken gefördert wird. Zu diesem Zwecke muß auch gutes Vorlesen in allen Klassen geübt werden.

Es möge die Frage aufgeworfen werden, ob es nicht zweckmäßig ist, aus der untersten Klasse den fremdsprachlichen Unterricht ganz zu entfernen, wie es z. B. schon Frick verlangt hat, und wie es in einzelnen Bundesstaaten der Fall ist, oder doch nur eine ganz kurze Einführung anzusetzen. Alle höheren Lehranstalten in mittleren und kleinen Ortschaften vereinigen in der Sexta außerordentlich verschiedenartig vorbereitete Zöglinge. Es ist deshalb der Beginn einer fremden Sprache recht schwierig, da in der deutschen Sprache die Kenntnisse nicht gleichartig sind. Alle Schüler aber auf eine gleiche Höhe im Deutschen in kurzer Zeit zu bringen, bietet bei der geringen Stundenzahl des Faches recht große Schwierigkeiten. Vielleicht ließe sich bei besonders günstigen Verhältnissen in der Weise Abhilfe schaffen, daß dem fremdsprachlichen Lehrer in VI gestattet ist, in den ersten Wochen nur Deutsch zu treiben.

In den unteren Klassen hat der deutsche Unterricht auch besonders der grammatischen Schulung zu dienen. Das Französische kann diese Aufgabe durchaus nicht in derselben Weise wie das Lateinische übernehmen, weil es als eine lebende Sprache durch Sprechen gelehrt werden muß. Deshalb hat hier das Deutsche einzuspringen, aber natürlich nicht so, daß seine Grammatik wie die einer fremden Sprache gelehrt wird. Sie muß noch mehr wie in dieser induktiv gewonnen werden: aus dem Satze heraus sind ihre Erscheinungen zu gewinnen, zu entwickeln und einzuprägen. Nun hat zwar Jakob Grimm mit eindringlichen Worten die grammatische Behandlung der Muttersprache aus den Schulen hinausgewiesen. Aber er hat damit nur die damals übliche deutsche Sprachlehre gemeint. Heute ist es doch woh

ein selbstverständliches Verlangen, daß jeder Gebildete mit den wichtigsten grammatischen Gesetzen seiner Muttersprache vertraut ist. Dazu muß der Grund in der Unterstufe gelegt werden. Aber es liegt hier die Gefahr sehr nahe, daß die deutsche Grammatik nur als Knecht der fremden Sprachen benutzt wird, wenn, wie es die Lehrpläne wünschen, Deutsch und Französisch oder Lateinisch in einer Hand liegen. Häufig genug wird dadurch die deutsche Stunde zu einer fremdsprachigen, indem Erscheinungen gelehrt werden, die im Deutschen gar keine Rolle spielen, ja der deutschen Sprachlehre an sich widersprechen. Aber auch im Interesse einer richtig verstandenen formalen Bildung ist es, einen Einblick in den geregelten Aufbau der Muttersprache zu gewinnen.

Eine fernere besondere Aufgabe des deutschen Unterrichts an Realanstalten ist die, den geschichtlichen Sinn zu wecken und zu pflegen. In den Oberrealschulen werden vielfach Lehrfächer getrieben, die sich fast ausschließlich auf die Gegenwart beziehen. Das ist ganz besonders in der Mathematik und den Naturwissenschaften, die hier und am Realgymnasium eine beachtenswerte Stellung einnehmen, der Fall, wenn es natürlich auch hier an historischen Notizen nicht ganz fehlt. In den neuen fremden Sprachen wird ja auch die ältere Literatur etwas gepflegt, aber je mehr auf das Sprechen der Sprachen und auf die Erkenntnis von Land und Leuten Wert gelegt wird, desto mehr tritt auch hier der Gegenwartskultus hervor. So ist es denn erklärlich, daß sich eine ziemliche Unkenntnis und daraus entspringende Mißachtung der Vergangenheit entwickelt, die einer vollen Durchbildung widerspricht. Der Geschichtsunterricht allein ist natürlich nicht imstande, eine geschichtliche Bildung zu erzeugen, vielmehr kann hier das Deutsche mit eintreten. Zunächst muß durch den deutschen Unterricht eine genaue Kenntnis der Antike vermittelt werden. In einer lateinlosen Quarta und Obersekunda schwebt der Geschichtsunterricht völlig in der

Luft, da er an keinen Lehrstoff sich anlehnen kann. Hier muß und kann der Unterricht im Deutschen in vortrefflicher Weise Nutzen bringen, wenn man ihn mit der alten Geschichte in Verbindung bringt. Seit länger als 10 Jahren ist deshalb an der Marburger Realanstalt mit besonderer Genehmigung die Einrichtung getroffen, daß die Obersekunda der antiken Literatur und solchen Dichtungen gewidmet ist, die in Form oder Inhalt der Antike nahe stehen. Es wird hier Sophokles' Antigone und König Ödipus, im Anschluß daran Schillers Braut von Messina, Teile aus der Ilias, Goethes Hermann und Dorothea, Grillparzers Sappho oder Medea u. dergl. gelesen. Dazu werden noch aus einer kleinen Sammlung¹⁾ manche Darstellungen aus griechischen und römischen Schriftstellern herangezogen, damit die Namen großer Männer des Altertums, die in der Geschichte vorgekommen sind, den Schülern nicht bloße Namen bleiben. Ähnlich wird an einer ganzen Reihe anderer Realanstalten, teils selbständig, teils auf unsere Anregung verfahren²⁾).

Dann aber muß der deutsche Unterricht ganz besonders die deutsche Vergangenheit in den Herzen der Schüler aufleben lassen. Das Nibelungenlied ist hervorragend dazu geeignet, in das Wesen der deutschen Vorzeit und den Charakter der alten Deutschen einzudringen, namentlich wenn es in der Zeit behandelt wird, in der auch der entsprechende geschichtliche Stoff durchgenommen wird, also im ersten Halbjahre der Unterprima. Ferner wird in dieser Klasse die Zeit der Hohenstaufen durch die gleichzeitige Behandlung von Gedichten Walthers von der Vogelweide fruchtbringend belebt. Somit wird eine außerordentlich günstig wirkende Konzentration von Deutsch und Geschichte in der Oberstufe geschaffen, die sonst völlig getrennte Wege einschlagen. Erforderlich ist dann auch, daß auf

1) Knabe, Aus der antiken Geisteswelt. Leipzig 1906.

2) Auch neue deutsche Lehrbücher tragen diesem Plane Rechnung, vor allem das von Schönfelder in Frankfurt a. M.

der Oberrealschule diese Lektüre in mittelhochdeutschem Texte behandelt wird, damit hier doch auch eine alte Sprache kennen gelernt wird. Auf dem Realgymnasium müssen Proben in mhd. Sprache genügen, da weniger Zeit zur Verfügung steht; es ist dies aber auch statthaft, da ja der Lateinunterricht die historische Bildung vermittelt.

Um aber die Schätze unserer neueren Dichtung, besonders der zweiten Blüteperiode, nicht zu kurz kommen zu lassen, muß man mit der Zeit gut haushalten, damit, vielfach als Privatlektüre, auch hierfür noch Raum verbleibt. Hier muß auch gelegentlich auf die neueste Literatur hingewiesen werden, als Beispiele seien nur erwähnt „Tantris der Narr“, G. Hauptmanns Dramatisierung des armen Heinrich und sein Florian Geyer, der Goethes Götze von Berlichingen gegenüber gestellt werden kann.

So wird der Schüler der Realanstalten in die literarischen Geistes-schätze aller Zeiten eingeführt. Natürlich darf der deutsche Unterricht dadurch nicht zu einem Hilfsmittel des Geschichtsunterrichts erniedrigt werden. Vielmehr muß versucht werden, bei den Schülern Freude und ästhetisches Verständnis an poetischen Stoffen zu erwecken. Jedes Gedicht, jedes Drama muß er als ein geschlossenes Kunstwerk empfinden lernen und somit zum Kunstgenuß erzogen werden. Auch bei jedem Prosastück ist der Schüler nicht nur zum Verständnis des Gedankeninhalts, sondern auch zum Empfinden des Gefühlsinhalts anzuleiten. Der Besuch von geeigneten Theatervorstellungen und ihre Besprechung ist deshalb dringend zu empfehlen. Dazu gehört auch die Erziehung zu einem gewissen Stilgefühl. Natürlich ist es unmöglich und wäre deshalb töricht, den Versuch zu wagen, alle Zöglinge einen glänzenden Stil lehren zu wollen. Aber man muß ihnen reichliche Gelegenheit geben, ihre eigene Ausdrucksart auszubauen und zu fördern. Vielfach herrscht unter den Schülern eine gewisse Scheu und Angst, sich mündlich und schriftlich auszudrücken. Ihr kann nur durch reichliche mündliche Vor-

träge, sowie durch besondere Stilübungen von Sexta an entgegen gearbeitet werden. Nur dann wird dem vielbeklagten Mangel in der deutschen Ausdrucksfähigkeit begegnet werden können. Eingehende Sorgfalt ist zu diesem Zwecke der Auswahl der deutschen Aufsatzthemen zu widmen. Es ist nicht möglich, daß jeder Schüler über jeden Stoff gleich gut sich auszudrücken vermag. Darum scheue man sich nicht, auf der Oberstufe ein Thema von den Schülern wählen zu lassen und auch manchmal mehrere zur freien Auswahl zu geben. Eine besondere Schwierigkeit bietet dann freilich der deutsche Aufsatz in der Reifeprüfung. Vielleicht wäre es gut, wenn hier auch der Königliche Kommissar eine Wahl zuließe, ebenso auch bei den schriftlichen Arbeiten in Physik und Chemie wie im französischen Aufsatz. Auch die kleinen deutschen Klassenarbeiten in verschiedenen Fächern seien für die Mittel- und Oberstufe zur Bildung des Stils warm empfohlen, wie die freien Vorträge in den obersten Klassen, die natürlich nicht auswendig gelernt sein dürfen.

Aber die Erziehung zum Kunstgenuß muß auch auf die bildende Kunst ausgedehnt werden. Schon von den untersten Klassen an müssen die Kinder zum richtigen Sehen erzogen werden, wozu Spaziergänge äußerst fruchtbar gemacht werden können. Ferner sind die reichen Schätze wertvoller Anschauungsbilder gut auszunutzen, sowie Lichtbilder zu betrachten. Somit geht hier der deutsche Unterricht mit dem Zeichnen Hand in Hand. Auf der Oberstufe behält hier Lessings Laokoon einen bleibenden Wert. Von vielen Seiten wird seine Durchnahme in den Schulen verworfen, einesteils weil er zu schwer, andernteils weil er von der neuen Ästhetik überholt sei. Dem möchte ich entgegen halten, daß es sich auf der Schule natürlich nur um einen ganz kurzen Auszug¹⁾ handeln kann, der die wichtigsten Punkte berücksichtigt.

1) z. B. von Schmarsow, Leipzig 1907.

Benutzt man dazu noch das dargebotene Anschauungsmaterial¹⁾, so bekommt der Schüler doch einen bleibenden Eindruck der Hauptlehren und lernt die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale. Daß die redende Kunst jede Schilderung in Handlung umsetzen muß, lehrt Lessing unzweifelhaft, und ein Vergleich zwischen Proben aus Hallers Alpen und Goethes Hermann und Dorothea bringt dies jedem Primaner zur Klarheit. „Gegenüber einer Richtung, die in der Poesie eine redende Malerei sah und von dem Dichter Bilder verlangte, hob er so scharf wie zutreffend hervor, daß malerische und dichterische Anschaulichkeit durchaus verschiedene Begriffe sind“. Daß der Dichter das Nebeneinander in ein Nacheinander verwandeln muß, wenn er anschaulich wirken will, lehrt niemand besser als Lessing in seinem Laokoon²⁾. Und so vermag der Schüler über Bodmer und Breitinger hinweg zu unseren großen Klassikern bequem geführt zu werden. Damit ist aber für uns auch der zweite Einwurf erledigt. Gerade die Tatsache, daß die neuere Ästhetik nicht in allen Punkten mehr mit einem so scharfen Denker wie Lessing übereinstimmt, lehrt die jungen Leute Achtung vor der Wissenschaft, die — wie auch Lessing sagt — nur auf Erforschung der Wahrheit hinausgeht. So ist mir dies Werk auch wertvoll zur Vertiefung des geschichtlichen Sinnes. Und schließlich sind die Darlegungen auch ein ausgezeichnetes Mittel zur philosophischen Belehrung. Um nur eins zu nennen, kann man kaum ein besseres Beispiel der induktiven und deduktiven Schlußfolgerung zur Erhärtung desselben Satzes finden.

Ebenso wie der Deutschunterricht mit vielen anderen Fächern innige Fühlung nimmt, so hat auch jeder andere

1) Ziehen, Bielefeld 1905.

2) R. Lehmann, Deutsche Poetik, München 1908, S. 5, 75, 151. Vgl. auch Dörwald, Aus der Praxis des deutschen Unterrichts in Prima. Berlin 1908, S. 50 ff. und Rethwisch, Der bleibende Wert des Laokoon. Berlin 1907.

Unterrichtsgegenstand zugleich dem Deutschen zu nützen. Die oben erwähnten kleinen deutschen Klassenarbeiten sind deshalb von dem Fachlehrer in erster Linie in bezug auf Stil und Ausdruck zu beurteilen. Sind sie sachlich mißglückt, so ist dazu zu schreiben: inhaltlich nicht genügend. Bei der Herübersetzung aus den fremden Sprachen muß zum Schluß ein tadelloses Deutsch gewonnen werden, und bei dem Hinübersetzen in die fremde Sprache darf kein zurechtgemachtes, sondern wirkliches gutes Deutsch geboten werden. Die Mathematik wird dem deutschen Unterricht einen wesentlichen Dienst leisten, wenn in ihr bei dem Aussprechen und Niederschreiben der Formeln, Gesetze und Rechnungen auf streng richtigen Ausdruck geachtet wird. Und nicht nur für das Unterrichtsfach selbst, sondern auch für das Deutsche ist es von großem Vorteil, wenn auf gutes zusammenhängendes Sprechen sorgfältig geachtet wird. Es muß dringend gewünscht werden, daß das eingeführte deutsche Lesebuch auch in den andern als deutschen Stunden benutzt wird. Für den Deutschlehrer wird es oft unmöglich sein, die erdkundlichen und naturwissenschaftlichen Stücke durcharbeiten, aber die betreffenden Fachlehrer dürften sich diese Aufgabe nicht entgehen lassen.

Auf diese Weise scheint es uns möglich, den Deutschunterricht wirklich zum Kernstück der Unterweisung auf den Realanstalten zu machen. Es soll hier nicht darauf eingegangen werden, welche Stoffe aus der Lektüre im einzelnen zu behandeln sind. Hier lassen die Lehrpläne die wünschenswerte Freiheit, sodaß jede Schule sich danach ihren besonderen Plan ausführen kann. Aber eine gewisse Freiheit ist auch dem einzelnen Lehrer zu lassen. Dies ist am besten zu erreichen, wenn man neben einzelnen verbindlichen Stoffen noch andere zur Auswahl empfiehlt. Daß nicht nur die schöne, sondern auch die wissenschaftliche Literatur zu behandeln ist, ist angedeutet, auch, daß soweit tunlich über die Klassiker hinaus in die neueste

Zeit gegangen werden muß¹⁾. Zu fordern ist, daß der Schüler das deutsche Lesebuch aus allen Klassen in seiner Bücherei behält, damit man jederzeit auch einmal auf Früheres zurückzugreifen in der Lage ist. Besondere Ausgaben der Lektürestoffe sind nicht vorzuschreiben, nur bei den Übersetzungen aus Homer, Sophokles usw. ist an der in der Schule benutzten Ausgabe festzuhalten, bis die Fachkonferenz eine Änderung beschließt. Eine gute Schillerausgabe und Auswahl aus Goethes Werken muß natürlich jeder Primaner besitzen. Selbstverständlich sind auch die Grundlehren der deutschen Poetik und Metrik zu erörtern.

Endlich möchte ich am liebsten dem deutschen Unterricht noch eine weitere durchaus berechtigte Forderung der Neuzeit zuweisen. Vielfach wird mit Recht die Einführung der Primaner in die Vorhöfe der Philosophie verlangt. Die jetzt geltenden Lehrpläne in Preußen sagen nur: „Wünschenswert erscheint eine in engen Grenzen zu haltende Behandlung der Logik und der empirischen Psychologie“, während in anderen deutschen Staaten besondere Unterrichtsstunden für philosophische Propädeutik bestehen. Es würde zu weit führen, hier auf die Geschichte dieses Unterrichts in Preußen einzugehen; es sei nur an die einschlägigen Arbeiten von Jonas, Leuchtenberger und R. Lehmann, sowie an die Behandlung dieser Frage auf der Posener Philologen-Versammlung im Jahre 1911 erinnert. Erwünscht ist es in hohem Grade, daß der Deutschlehrer sich dieser Aufgabe zu unterziehen vermag, da er ja bei der Lektüre und in der Aufsatzlehre sich vielfach mit logischen und psychologischen Fragen zu beschäftigen hat. Er wird daher elementare Anfänge dieser Gebiete schon in den mittleren Klassen lehren müssen. Aber man kann selbstverständlich von ihm keine besondere philosophische Propädeutik verlangen, wenn er nicht philosophisch durch-

1) Eine vortreffliche Auswahl bietet Sprengel, Die neuere deutsche Dichtung in der Schule, Frankfurt a. M. 1911.

gebildet ist. Jedes andere Fach eignet sich ebenso gut dazu, wenn sein Vertreter sich dafür interessiert. Auf dem Gymnasium dient besonders die antike Lektüre, z. B. Plato und Cicero, der philosophischen Bildung der Schüler, auf den Realanstalten mag der Neusprachler einmal in günstiger Lage ein Werk von Descartes, Locke, Hume oder Stuart Mill lesen. Namentlich hat auch der Mathematiker und Naturwissenschaftler die schönste Gelegenheit, seinen Schülern eine Fülle von philosophischen Begriffen nahe zu bringen¹⁾, und der Geschichts- sowie der Religionslehrer vermag in die tiefsten metaphysischen Probleme einzuführen. In dieser Weise muß der Unterricht in der Prima von philosophischem Geiste durchdrungen werden. Für den deutschen Unterricht sind hier besonders nutzbringend zu gestalten die gedankenlyrischen Gedichte Schillers und Goethes, Lessings Laokoon und Hamburgische Dramaturgie und eine philosophische Schrift Schillers, daneben natürlich die betreffenden Stücke des Lesebuchs.

In neuerer Zeit sind nun besondere philosophische Lesebücher erschienen, die außerordentlich wertvoll und lehrreich sind; ich nenne nur die von Gerhard Budde und Gille²⁾. Aber ich bin leider nicht imstande, mir von ihnen in der Schule einen großen Erfolg zu versprechen. Bei dem mannigfaltigen von den verschiedensten Autoren dargebotenen Stoff werden sie wohl einen Leser, der schon in die Philosophie eingeführt ist, im höchsten Maße interessieren, aber einen Anfänger, wie ich fürchte, mehr verwirren als aufklären. Auch halte ich den Primaner im allgemeinen noch nicht für reif genug, um eingehende

1) Hier sei verwiesen auf Schulte-Tigges, Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. Berlin 1904 und auf Bastian Schmidt, Philosophisches Lesebuch. Leipzig.

2) Budde, Philosophisches Lesebuch für den deutschen, dasselbe für den französischen, sowie für den englischen Unterricht. Hannover 1908. Gille, Philosophisches Lesebuch in systematischer Anordnung. Halle a. S. 1904.

ästhetische und ethische Betrachtungen mit ihm anstellen zu können. Man wird hier kaum über das beim deutschen Unterricht angegebene Stoffgebiet hinausgehen können und muß die philosophische Propädeutik im wesentlichen auf Logik und Psychologie beschränken. Aber auch die zusammenhängende Durchnahme der elementaren Lehren dieser Wissenschaften scheint sich nicht recht bewährt zu haben, wenn sie auch durch noch so zahlreiche Beispiele belebt sind¹⁾. Die systematische Erörterung von Begriff, Urteil, Schluß usw. scheint für die Schüler nicht anregend genug zu sein. Ich habe deshalb einen anderen Versuch unternommen²⁾. Seit einer Reihe von Jahren hat der Primaner im Unterricht und im Leben viel von Beweisen gehört und ist reichlich mit Beweisen beschäftigt worden. Darum glaube ich, müßte es ihm recht interessant sein, zum Schlusse sich nun einmal über das gesamte Wesen des Beweises in allen seinen Arten eine gewisse Klarheit zu verschaffen. Hierbei ist dann willkommene Gelegenheit geboten, an den geeigneten Stellen die Belehrungen über die Grundlagen vorzunehmen. Wenn auch der Primaner bei der ersten Lektüre dieses Büchleins nicht alles verstehen sollte, so hoffe ich doch, ihm dadurch eine Anregung gegeben zu haben, sich auf der Hochschule weiter mit solchen Fragen zu beschäftigen. Sehr würde es mich freuen, wenn auf dem Gebiete der Psychologie bald ein ähnliches Werkchen entstehen möchte. Nicht unterlassen möchte ich, auf Rauschs³⁾ größeren Versuch hinzuweisen, der „die in der Erfahrung und im Unterricht gegebenen Begriffe zu einer Gesamtanschauung vereinigen und in ein System bringen“ will und deshalb 1. Die Stellung des Menschen zur Welt,

1) Schön und knapp ist hier: Wiese, Kurzer Abriss der L. u. d. Ps. Leipzig 1905.

2) Knabe, Das Beweisverfahren. Eine Einführung in die Logik. Halle 1912.

3) Elemente der Philosophie. Ein Lehrbuch auf Grund der Schulwissenschaften. Halle a. d. S.

2. Natur, 3. Kultur, 4. Bildung ausführlich behandelt. Dies ist allerdings nur dann ausführbar, wenn eine reichlichere Zeit zur Verfügung steht. So liegen also auch auf diesem Gebiete mehrfache Anregungen der verschiedensten Art vor, die namentlich an den Realanstalten ausprobt werden mögen.

Bei dieser Gelegenheit möchte ich einen Wunsch in betreff der neuen Prüfungsordnung für Kandidaten des höheren Lehramts nicht unterdrücken. Dem Vernehmen nach soll die Prüfung in zwei Teile zerlegt werden: eine fachwissenschaftliche am Ende der Studienzeit und eine pädagogische nach Ablauf der Vorbereitungsjahre. Dieser Plan ist deshalb zu begrüßen, weil alsdann zu hoffen ist, daß in beiden Prüfungen Tüchtigeres als bisher geleistet wird. Sehr möchte ich nur wünschen, daß in der ersten Prüfung die Philosophie nicht ganz ausfallen möge, da das Studium aller Schulwissenschaften doch philosophisch begründet sein muß. Wenn auch eine eingehende Prüfung in der pädagogischen Psychologie der zweiten Prüfung vorbehalten sein muß, so darf eine allgemeine philosophische Orientierung für die erste nicht fehlen, da sonst das philosophische Studium an den Universitäten zum Schaden unserer höheren Jugendbildung erheblich zurückgehen würde.

Ein voller Strauß von Aufgaben ist es, den der deutsche Unterricht an den Realanstalten zu pflücken hat. Soll er dies aber können und seiner eigentlichen Aufgabe, der Einführung in Sprache und Literatur, nur einigermaßen gerecht werden, so ist zunächst zu fordern, daß nur für dies Fach vorgebildete und begeisterte Lehrer den Unterricht erteilen. Es ist aber auch dringend erwünscht, daß die Stundenzahl erhöht wird, denn auch bei der gewissenhaftesten Ausnutzung der Zeit scheinen vier Wochenstunden das Mindeste zu sein, was zu verlangen wäre. Dazu ist für die Anstalten in kleineren Orten für die unterste Klasse noch eine Möglichkeit zu wünschen, die so überaus verschiedenartig vor-

bereiteten Schüler erst auf eine gemeinsame höhere Stufe der deutschen Ausbildung zu bringen. Unbedingt ist aber jetzt schon zu verlangen, daß der deutsche Unterricht nicht mehr, wie es wohl mannigfach geschehen mag, ein Knecht anderer Fächer ist, daß vielmehr alle anderen Fächer sich wirklich entschlossen auch in seinen Dienst stellen. Wenn dieses der Fall ist, dann kann das Deutsche an den Reform-Realgymnasien und den Oberrealschulen auch jetzt schon einen erheblichen Teil seiner hohen Aufgabe erfüllen und in Wahrheit junge Deutsche erziehen.

Das deutsche Wesen, sagt schon Altmeister Hildebrand¹⁾ im Jahre 1879, will sichtlich wieder jung werden und einen neuen Stamm treiben, der schönere Blüten und Früchte tragen kann als je einer. Da muß die Schule vor allem dabei sein, sie darf sich vom Leben nicht überholen lassen, ja sie muß die Führung übernehmen, wie sie einst im 16. Jahrhundert die Führung übernahm, als es galt, sich ganz und voll auf den neuen gelehrt antiken Standpunkt zu stellen. Und der Durchgang dazu führt so nahe, so breit und so tief als man wünschen kann, durch den recht gehandhabten deutschen Unterricht.

1) Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht etc. 2. Aufl. Leipzig 1879.

TIFFEN® Gray Scale



gemeinsame höhere Stufe
ngen. Unbedingt ist aber
r deutsche Unterricht nicht
geschehen mag, ein Knecht
e anderen Fächer sich wirk-
enst stellen. Wenn dieses
sche an den Reform-Real-
en auch jetzt schon einen
Aufgabe erfüllen und in

on Altmeister Hildebrand¹⁾
er jung werden und einen
nere Blüten und Früchte
uß die Schule vor allem
en nicht überholen lassen,
ehmen, wie sie einst im
rnahm, als es galt, sich
lehrt antiken Standpunkt
dazu führt so nahe, so
ten kann, durch den recht
t.

Sprachunterricht etc. 2. Aufl.

würde
Ein voller Strich von
Unwissen in der Kopf
dies aber können nur ge
führung zu so viele und
wörter, so die Hand
vorkommen und freige
Es ist aber auch ungen
erfolgt, während noch
nührung der Zeit schwe
zu sein, was zu verhäng
in kleinen Öfen für
lichkeit zu wünschen, di