

## Über den deutschen Schüleraufsatz der Oberstufe.

Es ist nicht meine Absicht, in den folgenden Zeilen eine praktische Anleitung zur Abfassung und Beurteilung deutscher Schüleraufsätze zu geben; ebenso liegt es mir fern, Stoff und Form dieser Aufsätze erschöpfend untersuchen und, etwa nach Themen geordnet, Vorschläge machen zu wollen, sondern ich will hier nur einzelne Gedanken und Beobachtungen festhalten, die sich aus meiner Erfahrung und der Lektüre der einschlägigen neueren Werke ergeben haben. Den Vorwurf, ich setze zu wenig Positives, Greifbares an die Stelle dessen, was ich verwerfe, wird nur der erheben können, der an eine allgemein gültige Methode beim deutschen Aufsatz glaubt, dem nicht klar geworden ist, daß hier nur das Experimentieren vorläufig das Wo und Wie zeigen kann. Denn solange unsere Hochschulen nicht damit beginnen, die Kunst des Schreibens zu lehren, solange unsere jungen Germanisten, die sich dem Mittelschul-Lehramte zuwenden, hier so gut wie gar keine praktische Anleitung und Vorbildung genossen haben, muß wohl jeder Lehrer nach bestem Wissen und Gewissen seinen eigenen Weg zu finden trachten. Denn die fast unübersehbare Menge unserer Aufsatzbücher, soviel Wertvolles manche auch enthalten, kann einem einsichtigen Lehrer, der sich nicht abseits vom Leben stellt und die Schüler nicht einfach als Material behandelt, nicht das bieten, was er in jedem einzelnen Falle braucht und anstreben muß. Hier gilt mehr noch als anderswo das Wort: Der Buchstabe tötet, der Geist aber macht lebendig.

Ich habe bemerkt: Solange unsere Hochschulen nicht mit einer gediegenen Vorbildung auf dem Gebiete der Stilkunst beginnen —, und füge noch etwas nicht minder Wichtiges hinzu: Solange der Deutschunterricht in den oberen Klassen auf 3 Wochenstunden beschränkt bleibt, wird es dem Lehrer ganz unmöglich sein, auf das Schreibenkönnen, auf den Stil der Schüler die Mühe und Sorgfalt zu verwenden, die diese ungemein wichtige Sache nicht nur verdient, sondern unbedingt erfordert.

Was soll der Deutschlehrer in diesen 3 Stunden nicht alles leisten!  
Für eine gründlichere Behandlung des literarischen Stoffes allein reichen

diese 3 Stunden kaum aus. Nun aber kommen dazu: Schul- und Hausarbeiten (die im Schuljahr einschließlich der Besprechung und Vorbereitung etwa 20 Unterrichtsstunden verbrauchen), Sprech- und Redeübungen (bei einer Schülerzahl von nur 30 muß man dafür ungefähr 15 Unterrichtsstunden im Jahre rechnen), Lektüre von Werken außer den im Lesebuche enthaltenen Stücken (wie viel Stunden man da bei einer nur einigermaßen eingehenden Besprechung verwenden muß, weiß jeder Lehrer des Deutschen; ich rechne dafür etwa ein Viertel aller Unterrichtsstunden und greife damit sicherlich nicht zu hoch), Berücksichtigung und Lektüre der neuesten deutschen sowie der fremden Literatur; weiter ist die Kultur- und Kunstgeschichte möglichst viel in den Kreis der Betrachtung zu ziehen (und tatsächlich muß man ja zum Verständnis mancher literarischen Strömungen ganze Kapitel aus der Kunst- und Kulturgeschichte behandeln).

Man kann sich nun leicht ausrechnen, wie viel Zeit zur Beschäftigung mit dem vorgeschriebenen Stoff der Literaturgeschichte, zur eingehenden Lektüre der Proben, die das Lesebuch bietet, und zum Unterricht in der Stilkunst übrig bleibt. Diesem allein müßte eine wöchentliche Unterrichtsstunde vorbehalten sein, wenn man etwas halbwegs Befriedigendes erzielen sollte. Bei dem empfindlich fühlbaren Mangel an Zeit aber muß der Lehrer das eine oder andere wichtige Gebiet im Deutschunterricht vernachlässigen, mag er auch noch so gewissenhaft und fleißig sein und mag er auch eine noch so gute und sorgfältige Answahl treffen.

Vorläufig bleibt also die Behandlung stilistischer Fragen fast ausschließlich auf die kurze Spanne Zeit beschränkt, die man auf die Besprechung der Schüleraufsätze gelegentlich der Rückgabe der verbesserten Hefte verwenden kann. Daß dies selbst dem Verlangen nur einigermaßen bildungsbedürftiger Schüler nicht genügt, lehrt die Erfahrung; und daß der Lehrer sich damit begnügen soll, ist eine recht traurige Notwendigkeit. Trotzdem sollen hier einige Fragen erörtert werden, deren Wert und Berücksichtigung dem Urteile der Fachkollegen anheimgestellt sei.

Rud. Lehmann sagt in seinem, im allgemeinen durchaus beachtenswerten Buche „Der deutsche Unterricht“: „Wie bei der Lektüre nicht die Kenntnis des einzelnen, sondern die Ausbildung des Verständnisses, das ‚Lesenlernen‘, den eigentlichen Endzweck bildet, so zielt auch der Aufsatz nicht sowohl auf die Kenntnis bestimmter Stoffgebiete als auf das Schreibenkönnen, die Ausbildung der stilistischen Form, ab.“ Ein in vielem richtiger Erfahrungssatz, den ich aber doch nicht so ganz unterschreiben möchte. Warum, werden wir im folgenden sehen. In demselben Buche (Seite 88—93) beschäftigt sich dann der Verfasser mit der Frage, ob Produktion oder Repro-

duktion das Ziel des deutschen Aufsatzes auf der Oberstufe sein soll, und kommt zu folgendem Ergebnis: „Selbständige Gedanken, eigene Gesichtspunkte darf man von jungen Menschen dieses Alters nicht beanspruchen. Alle Aufsätze sind daher auf das zu begründen, was in der Klasse produziert, d. h. in gemeinsamen Nachdenken unter der Leitung des Lehrers gefunden ist. In diesem Sinne bleibt der Aufsatz auch auf der obersten Stufe stets auf die Reproduktion beschränkt.“

Ich muß gestehen, daß meine Ansicht sich mit dieser keineswegs deckt. Für den Stoff und seine Verarbeitung halte ich nicht nur die volle Beherrschung einer gelesenen und mit der ganzen Klasse durchgearbeiteten Partie aus der Lektüre für wichtig, sondern auch, daß sich die Schüler öfter Rechenschaft geben über sich selbst, über ihr eigenes Erleben, ihre Erfahrung und ihr Urteil in rein subjektiven Themen, die ihnen auch den Mut geben sollten, ihre persönliche Meinung zu vertreten, die das unwahre, phrasenhafte Moralisieren zurückdrängen. Ich halte diese Selbständigkeit, diese Subjektivität des Urteils für ein ebenso wichtiges und erstrebenswertes Ziel wie die Reproduktion, die die jungen Leute vielfach auch noch zu einer Zeit einengt und zum Nachbeten erzieht, wo sie das Bedürfnis haben, selbständig zu denken und zu urteilen, ihre Persönlichkeit sozusagen zu entfalten. Gewiß hat diese Art der Subjektivität auch ihre Nachteile; allein hier kann die Wahl der Themen und die Persönlichkeit des Lehrers das notwendige Regulativ bilden. Jedenfalls aber erachte ich die Nachteile, die aus dieser Freiheit der Schüler erwachsen, für geringer als die, welche sich aus dem jahrelang geübten Reproduzieren, das mehr oder weniger immer auf ein *iurare in verba magistri* hinausläuft, ergeben.

Das Ideal der modernen Erziehung — und die Schule soll ja ebensogut Erziehungs- wie Unterrichtsanstalt sein — ist die individuelle Behandlung der Schüler, das Herausholen und Fördern der Fähigkeiten, die in dem Einzelnen ruhen und früher oder später sich regen und betätigen wollen; und daß im deutschen Aufsatz diese freiere Regung der Persönlichkeit sich zuerst und am ehesten bemerkbar macht, wird jeder zugeben, der auf diesem Gebiete Erfahrungen zu sammeln Gelegenheit hatte. Ich bin fest überzeugt, daß da ein Zuwenig an Freiheit viel mehr Schaden anstiftet als ein Zuviel.

Ich denke gelegentlich der deutschen Aufsätze oft an die Methode, die der moderne Zeichenunterricht erfreulicherweise eingeschlagen hat. Die Schüler werden von vornherein zu eigener Beobachtung, zum Schauen, gewissermaßen zu eigener Produktion im kleinen Maßstabe angeleitet und man macht da die schönsten Erfahrungen.

In ähnlicher Weise stelle ich mir den deutschen Aufsatz als ein kleines Kunstwerk vor, das hauptsächlich aus eigenem Schauen, Erle-

ben und Urteilen — natürlich setzt das trotzdem immer eine gediegene Anleitung und Führung voraus — hervorgegangen ist.

Dazu möchte ich noch etwas bemerken, was mir nicht minder wichtig erscheint: Gar mancher Lehrer wird aus eigener Erfahrung wissen, welch großer Unterschied zwischen der Mittel- und Hochschule in Bezug auf die Bearbeitung irgend eines Themas ist. Der junge Student soll an der Hochschule selbständig forschen, sein eigenes Urteil über eine Frage, seine eigene Beziehung zu einem wissenschaftlichen Thema gewinnen lernen. Da dauert es nun oft sehr lange, bis er sich aus dem eisernen Panzer des Schemas und der Dispositionen herausgewunden, den Hemmschuh der Unselbständigkeit und Bevormundung abgeworfen hat.

Der junge Mann, der nach bestem Wissen und Können seinen eigenen Weg sucht, wird auch viel eher befähigt und bereit sein, Urteil und Meinung anderer zu achten; er wird weit seltener kurz aburteilen, weil er sich nicht immer hinter Autoritäten verschanzt, die es vielleicht gar nicht einmal sein wollten, sondern eben auch ehrliche Wahrheits-sucher waren.

Noch ein Wort über die leidige „Disposition“: Ich gestehe, daß ich mit der „altbewährten“ Gliederung (exordium, tractatio, conclusio), mit diesem Zettelkatalog der Gedanken, in den oberen Klassen so wenig gute Erfahrungen gemacht habe, daß ich nur in den seltensten Fällen und nur bei Hausarbeiten eine ausdrücklich am Beginne der Arbeit verzeichnete Gliederung verlange. Ohne Unterschied für jedes Thema eine Gliederung zu verlangen, halte ich für einen schweren Fehler. Die Berechtigung einer Disposition — nicht die unbedingte Notwendigkeit — gestehe ich nur dort zu, wo es sich um ein Aufsatzthema handelt, das einen auf Beispiele gestützten Beweis führen soll, oder um ein Thema, das eine Reihenfolge nach Zeit oder Ort einhalten muß.

Man lese in dem von Otto Lyon neu herausgegebenen Büchlein „Praktische Anleitung zur Vermeidung von Fehlern bei der Abfassung deutscher Aufsätze“ von Ad. Kützner (Teubner 1907) den II. Abschnitt über Stoffordnung, um die Gefahr der Gliederungswut zu erkennen. Das Büchlein bietet manches Wertvolle über den Stil und die Fehler, die in Schüleraufsätzen oft wiederkehren; der erwähnte Abschnitt aber ist so schulmeisterlich engherzig, daß einen dessen Bestätigung durch den verdienten Otto Lyon Wunder nimmt. Es heißt da im § 1: „Ohne planmäßige Aufstellung des durch die Erfindung zusammengebrachten Gedankenvorrates darf niemand an die Ausführung eines Themas zu gehen wagen; diese wird vielmehr bedingt durch eine der Abhandlung vorangestellte klare und übersichtliche Disposition.“ In dieser Allgemeinheit ist der

Satz ganz entschieden zu verwerfen. Ich gebe z. B. das Thema: Not entwickelt Kraft. Man urteile nun, was in dem Falle das Bessere ist: Ich stelle es den Schülern vollständig frei, diesen Satz aus der Geschichte, aus Beispielen, die dem einzelnen die Erfahrung oder die Lektüre bieten, oder durch eine freierfundene Erzählung zu veranschaulichen, wobei ich ausdrücklich bemerke, daß ich die letztere Art der Bearbeitung am höchsten stelle. Der Dispositionstyrann wird etwa verlangen: I. Was bedeutet hier der Begriff Not? II. Warum entwickelt sie Kraft? III. In welcher Weise zeigt sich diese Kraft? usw. Zum Schluß vielleicht die berühmte, nach dem erwähnten Buche „in den meisten Fällen zu empfehlende“ *adhortatio animi*: „Wir sollen daher . . .“ usw. — Was da vorzuziehen ist, wird jedem Einsichtigen klar sein.

Am wenigsten zu empfehlen ist eine Gliederung bei einem Thema, das Erlebnisse und Erfahrungen des Schülers bringen soll; z. B. „Über meine Lektüre“ oder „Was ich unter dem Worte ‚Bildung‘ verstehe“. Geradezu komisch wirkt es, wenn ein Thema schon derart gestellt wird, daß es eine gequälte Disposition enthält oder andeutet; z. B.: „Inwiefern steht der Mensch in einem beständigen dreifachen Kampfe?“ („nach der *tractatio*: I. mit der Natur, II. mit den Mitmenschen, III. mit sich selbst.“)\*) Da zeigt sich wirklich das so oft auch mit Recht verspottete Schulmeisterliche des Lehrers.

Ordnung muß sein, ja, aber nicht für jeden die gleiche. Getrauen wir uns endlich, mit dieser Schablone zu brechen, die das „Schulmeisterliche“ geradezu typisch zeigt. Es gibt auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts ebensowenig eine ewige Wahrheit der Methode wie anderswo.

Man verstehe mich recht: Ich wende mich vor allem gegen den Mißbrauch der Disposition, gegen die unbedingte Regel, von der nicht abgewichen werden soll. Klarheit über die Hauptpunkte und den Inhalt, Klarheit der Gedankenfolge ist natürlich vor der Ausarbeitung des Themas möglichst anzustreben; ich sage möglichst, weil wir ja aus eigener Erfahrung wissen, daß sich die Gedanken vielfach erst während des Schreibens einstellen und einordnen. Ed. Engel sagt darüber in seiner „Stilkunst“ einen treffenden Satz: „Vollkommene Klarheit über das, was man zu sagen hat, Klarheit vor allem, darüber, ob man etwas zu sagen hat, ist die beste Anordnung.“

Wie sündigen wir gegen den Geist Goethes, wenn wir die Schüler allzusehr in die Schablone einpressen, gegen Goethe, der das so treffende Wort, das hier im Kleinen Anwendung finden darf, geprägt hat:

„Gleich sei keiner dem andern; doch gleich sei jeder dem Höchsten.  
Wie das zu machen? Es sei jeder vollendet in sich.“

\*) Vgl. Kützner-Lyon, S. 13.

Und warum beachten wir das Wort Lessings, des Meisters der Sprache, nicht mehr: „Schreibe, wie du redest, so schreibst du schön.“? Das soll ja nichts anderes heißen, als sich auch beim Schreiben natürlich, mit seiner ganzen Persönlichkeit geben. Treibt man das aber den Schülern nicht durch allzu starre Regeln aus?

Wie ich mir die Vorarbeit zu diesem mehr subjektiven, persönlichen Stil in den Unterklassen vorstelle, darüber will ich meine Gedanken ein andermal äußern. Hier sei nur auf etwas hingewiesen: Die Übung im Schreiben von Briefen (n. b. nicht irgend ein abstraktes Thema „in Briefform“) halte ich nicht nur vom rein praktischen Standpunkt für ungemein wichtig, sondern auch — und das besonders — deswegen, weil der Schüler gezwungen ist, dem, was er schreibt, eine persönliche Note zu geben. Diese Art der Aufsätze sollte im Untergymnasium fleißig geübt und auch im Obergymnasium nicht vernachlässigt werden. Und wenn man auch nicht gerade die Briefform wählt, so sollte man doch öfter die Person angeben, der das oder jenes erzählt, der gegenüber dieser oder jener Beweis geführt werden soll. Dadurch kommt in die Erzählung oder Abhandlung ein wichtiges rhetorisches Moment, das Leben und Frische hineinbringt. Der Schüler sucht mit mehr Eifer zu veranschaulichen, zu rühren, zu begeistern, zu überzeugen, zu widerlegen und zu verteidigen. (Vgl. Lessings „Briefstil“ z. B. in den Literaturbriefen.) Der Schüler soll überhaupt bei der Abfassung seiner Aufsätze möglichst wenig an die Schulstube, meinetwegen auch möglichst wenig an den Lehrer denken, sondern so schreiben, wie es ihm Herz und Verstand eingeben.

Etwas Ähnliches wie für Stoff und Thema der Aufsätze gilt für ihre Form: Auch hier mehr Freiheit, mehr Selbständigkeit, mehr Persönliches. Über den Stil und dessen Formen, die verschiedenen Arten der Darstellung, soweit sie in den Schüleraufsätzen in Betracht kommen können, will ich hier keine Untersuchung anstellen. Ich verweise an dieser Stelle auf Ed. Engels „Stilkunst“, ein Buch, das dem Lehrer ungemein viel Wertvolles bietet. Es „schulmäßig“ zu verwerten, bleibe jedem einzelnen überlassen.

Es gibt Lehrer, die in Aufregung geraten, wenn ein Junge sich einmal erlaubt, in einem deutschen Aufsätze mehrere Gedankenstriche oder eine rein persönliche Zwischenbemerkung oder ein Ruf- und ein Fragezeichen zugleich zu machen. Dieselben hätten wahrscheinlich die Briefe und Aufsätze des jungen Goethe wegen verwilderten Stils und Formlosigkeit recht schlecht klassifiziert. Man wende mir hier nicht ein: Quod licet Jovi usw. Jeder halbwegs talentierte junge Mann hat eine Zeit, wo er eine Art Kraftgenie ist oder sein will. Man beschneide die allzuwilden Triebe langsam, vorsichtig, erschrecke nicht gleich, wenn einer oder der andere Schüler einmal etwas zu weit geht.

Man weise diesen persönlichen Ergüssen die richtigen Bahnen, bringe sie aber nicht durch systematisches und radikales Austrocknen ganz zum Versiegen.

Das Altklug-Reden und Phrasenmachen, wie man es bei Schülern so häufig findet, wird bedeutend eingeschränkt werden, wenn man sie auf die Belebung des Stils durch die vielen Mittel, die unserer Sprache zur Verfügung stehen, hinweist.\*) Ich erwähne da nur z. B. das Frage- und Antwortspiel, die rhetorische Frage, die Steigerung, die Einführung in medias res (eine „Einleitung“ ist ja nicht bei jedem Thema nötig, bei manchem nicht einmal zu empfehlen), die passend angebrachte Wiederholung von Wörtern und Sätzen, die Wirkung durch Gegensätze, die Vorteile der Rahmen- und der Icherzählung, die direkte Rede. Für alle diese Mittel der Stilbelebung finden sich bei unseren besten Prosaschriftstellern hinreichend viele Beispiele, die man für den deutschen Schüleraufsatz mehr nutzbringend machen sollte. Ich gehe noch weiter und sage, daß auch andere, mehr technische Mittel des Stils — die freilich durch manche Auswüchse der „Moderne“ in üblen Ruf gekommen sind — im deutschen Aufsatz mehr verwendet werden sollten.\*\*) Solche Mittel sind: Das Unterstreichen, die Anmerkung, der Gedankenstrich, der Absatz, die Zwischenbemerkung, der Ausruf, u. a. Natürlich kommt es bei der Anwendung dieser Stilbehelfe vor allem auf die Art des Themas an und dann auch darauf, daß man nur eine verständige und maßvolle Verwendung zuläßt. Soweit ich aber Einblick habe, wird da in den Mittelschulen viel öfter zu wenig als zu viel getan.

In dem schon erwähnten Hefte des „Kunstwart“ findet sich auch ein Bericht über illustrierte Schüleraufsätze, wie sie seit mehreren Jahren an der Lübecker Realschule geübt und auch in der deutschen Schulabteilung der Brüsseler Weltausstellung ausgestellt waren. Über den Gang der Arbeit an diesen Aufsätzen findet man in diesem Berichte interessante, ziemlich genaue Mitteilungen. Ich muß gestehen, daß ich diese Neuerung auf dem Gebiete des Schulaufsatzes für etwas sehr Wertvolles und Beachtenswertes halte, nicht nur aus den Gründen, die Aug. Völker anführt (Sinn für die Heimat, sachlich tiefere Wirkung, ästhetische Schulung), sondern auch deswegen, weil diese Art der schriftlichen Darstellung ein genaueres Beobachten, ein schärferes Fassen der Begriffe und einen mehr persönlichen Stil ohne Phrasen und Unwahrheiten sehr zu fördern geeignet ist. Besonders für unsere Realschulen wären derartige Versuche sehr wünschenswert. Aber auch an unseren Gymnasien wird ja der Zeichenunterricht meist

\*) Vgl. 1. Maiheft des „Kunstwart“ 1912.

\*\*) Vgl. dasselbe Heft des „Kunstwart“.

in einem solchen Maße gepflegt, daß derartige „illustrierte Aufsätze“ keine große Schwierigkeit bieten würden.

Zum Schluß sei mir noch eine Bemerkung gestattet: Meine Ausführungen werden hoffentlich nicht so ausgelegt werden, als redete ich einer völligen Anarchie, einer schrankenlosen Freiheit beim Schüleraufsatz das Wort. Ich habe ja auch ausdrücklich betont, daß ich Gründlichkeit, konsequente Gedankenentwicklung und Klarheit der Darstellung für gleich wichtig erachte. Aber mir will scheinen, daß im allgemeinen die Regel, die Methode, das Rezept viel zu sehr herrscht, daß man zu wenig an das bekannte Wort Bussons denkt: „Der Stil ist der Mensch.“ Auch für den Schüleraufsatz soll das Wort Schopenhauers Geltung behalten: „Der Stil ist die Physiognomie des Geistes.“ Die Schüleraufsätze auch in den oberen Klassen haben oft eine solche Ähnlichkeit mit einander, so etwas Unpersönliches, daß man immer wieder das Gefühl hat: Die jungen Leute schreiben eben nur für die Schule oder den Lehrer, für sich allein würden sie ganz anders schreiben. Ich glaube auch, daß der Geist unserer neuesten Schulreform die Art, wie ich mir die Pflege und Abfassung der deutschen Schüleraufsätze vorstelle, viel mehr verlangt als die alte „Methode.“

*Heinrich Weber.*