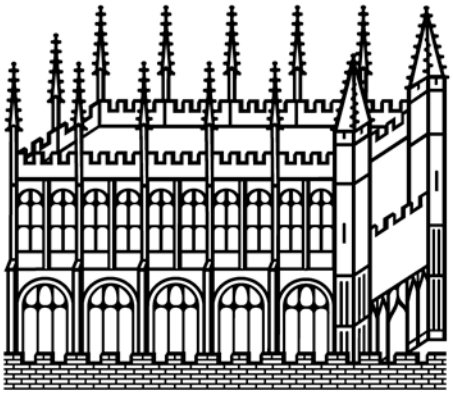


Bodleian Libraries

UNIVERSITY OF OXFORD

This book is part of the collection held by the Bodleian Libraries and scanned by Google, Inc. for the Google Books Library Project.

For more information see:

http://www.bodleian.ox.ac.uk/dbooks

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 2.0 UK: England & Wales (CC BY-NC-SA 2.0) licence.

R. Lehmann,

Der deutsche Unterricht.

262225 e.43

Der Deutsche Unterricht.

Eine Methodik für höhere Lehranstalten

von

Rudolf Lehmann.

Berlin.
Weidmannsche Buchhandlung.
1890.

BODL LIBR
-7 APR 1922
OXFORD

Vorwort.

Mehr und mehr ist in den letzten Jahren die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und ihrer Litteratur in den Mittelpunkt des höheren Unterrichts getreten. Daß ein Teil der Aufgaben, welche noch vor einem Menschenalter von den klassischen Sprachen erfüllt wurden, heute dem Deutschen zufällt, das ist nicht allein der Inhalt einer Forderung, die von einzelnen Seiten aufgestellt wird: es ist eine Thatsache, die sich allmählich aber unaufhaltsam vollzieht. Auch wer den unersetzlichen Wert, welchen die klassischen Sprachen als formales Bildungsmittel besitzen, nach Gebühr veranschlagt, dem bleibt doch die zweite und wichtigere Seite des erziehenden Unterrichts zu berücksichtigen: die Ausbildung der Gesinnung. Daß auch auf diese die Beschäftigung mit dem Altertum aufs lebendigste wirken kann, hat die Geschichte der deutschen Kultur Jahrhunderte hindurch bewiesen; daß sie zur Zeit jedoch diese Wirkung thatsächlich nicht mehr ausübt, wird niemand so leicht leugnen, der die heutigen Schulen und ihre Schüler kennt. Nach dieser Richtung bedarf es eines Ersatzes. Unsere höhere Schulbildung muß den idealen Mittelpunkt wieder gewinnen, den sie früher in dem Studium des klassischen Altertums besaß und der ihr heute fehlt. Diesen Mittelpunkt nun kann allein die deutsche Litteratur bilden.

Welches ist die Gesinnung, die unserer Jugend aus dieser Quelle zuströmt? was können wir erzielen, wenn wir unsere

Schüler zu einer liebevollen Versenkung in die Werke unserer großen Dichter und Denker anhalten?

Das nationale und patriotische Gefühl der heranwachsenden Jugend zu wecken und lebendig zu erhalten, wirken heute schon soviel andere Momente in Schule und Leben zusammen, daß es zu diesem Zwecke einer gesteigerten Beschäftigung mit der Litteratur unserer Muttersprache kaum bedarf. Wohl aber muß diese Beschäftigung dazu beitragen, dem nationalen Empfinden einen Inhalt zu geben, und zwar einen Inhalt, der es zugleich für das Leben fruchtbar macht und vor ungesunder Einseitigkeit bewahrt. Denn zwei Lehren sind es vor allem, welche die Geschichte unserer Litteratur jedem, der sich in sie vertieft, in deutlichen und unauslöschlichen Zügen einprägt — beide geeignet, einseitige Richtungen unserer Zeit heilsam einzuschränken. Die nationale Kraft eines Kulturvolkes zeigt sich nicht in der Neigung, fremde Einflüsse abzuwehren, sondern in der Fähigkeit, sich dieselben zu assimilieren, sie den eigenen Bedürfnissen und Anlagen selbständig und willensstark anzupassen. Zwei große Epochen deutscher Dichtkunst sind es, welche diese Wahrheit beweisen. Und der zweiten und größeren von beiden besonders eigen ist der Gedanke, daß das Glück, soweit es für den einzelnen oder für ein Volk erreichbar ist, nicht in äußeren Verhältnissen, sondern im geistigen Leben zu suchen und zu finden sei. Zu diesem Idealismus ihr Volk zu erziehen, war das Ziel, das die großen Deutschen des 18. Jahrhunderts über alle persönlichen und sachlichen Verschiedenheiten hinweg zu einer Gemeinde verband.

Zeigt sich in diesen Andeutungen das Ziel, zu welchem der deutsche Unterricht seine Zöglinge erziehen kann, so darf man doch nicht behaupten, daß bis jetzt — Ausnahmefälle abgerechnet — dieses Ziel thatsächlich erreicht wird. Im Gegenteil, mehr als früher haben wir heute mit der Gefahr zu rechnen, daß unsere Jugend unseren klassischen Geistern uud ihren Idealen entfremdet werde. Hierüber darf sich niemand täuschen, der in

einer solchen Entfremdung wirklich eine Gefahr sehen würde. Wenn man vor einem Menschenalter, ja vor zwei Dezennien vielleicht noch zweifelhaft sein konnte, ob die eingehendere Beschäftigung mit unseren Klassikern überhaupt eine Aufgabe sei, die dem Gymnasium notwendig zufalle, ob man dieselbe nicht besser der eigenen Thätigkeit des angehenden Studenten überlasse, so kann darüber heute niemand mehr streiten, dem diese Klassiker und ihre Ideale am Herzen liegen. Wer die heutigen Universitätsverhältnisse kennt, der weiß, wie wenig unsere Studenten außerhalb ihrer Fachstudien durchschnittlich lesen und wie fern ihnen im allgemeinen gerade die Beschäftigung mit unseren klassischen Dichtungen liegt. (Denn für die eigene eingehende Lektüre giebt der gelegentliche Besuch von Theatervorstellungen oder litterarhistorischen Vorlesungen keinen Ersatz.) Das Leben der Nation ist durch gewaltige Ereignisse gewaltsam nach außen gelenkt: das ist weder zu beklagen noch zu verwundern. Aber Sache der Schule ist es, dafür Sorge zu tragen, daß über dem nun Gewonnenen die Errungenschaften unserer Vorfahren nicht verloren gehen und daß im Zeitalter der Realpolitik und der sozialen Fragen der deutsche Idealismus nicht für immer verstumme.

Eine erhöhte Wirksamkeit des deutschen Unterrichts nun ist man auf vielen Seiten geneigt von einer Veränderung der äußeren Organisation unserer höheren Lehranstalten zu erwarten: eine erweiterte Ausdehnung des Unterrichts soll die Grundbedingung für die Steigerung seiner Ergebnisse sein. Allein die Fragen, welche sich an die künftige Gestaltung unseres Schulwesens und insbesondere des Gymnasiallehrplans knüpfen, sind so mannigfacher und verwickelter Art, daß vorläufig wenig damit gewonnen ist, wenn die einzelnen Fächer mit erhöhten Ansprüchen auftreten und sich gegenseitig Luft und Licht streitig machen. Das Heil wird vielmehr von einem mehr innerlichen Vorgang zu erwarten sein: es müssen die verschiedenen Disziplinen durch einen Akt der Selbstbesinnung darüber klar werden, wieviel sie in dem allgemeinen Wettstreit der Anforderungen preisgeben können und welche Ziele dagegen die ihnen wesentlichen und

unveräußerlichen sind; vor allem müssen sie durch Ausbildung und Verbesserung ihrer Methoden darauf hinwirken, diese Ziele schneller und leichter erreichbar zu machen. Nur auf diese Weise können feste Ausgangspunkte gewonnen werden, von denen aus man jene Fragen entscheiden, die mehr oder minder subjektiven Ideale und Forderungen zu beurteilen vermag, die sich einander augenblicklich auf dem Gebiete des höheren Unterrichts kreuzen und bekämpfen. Aus diesem Grunde sind in den folgenden Erörterungen die Fragen der äußeren Organisation, der Stundenzahl zumal, grundsätzlich bei Seite gelassen und nur an den wenigen Stellen berührt, wo die Berührung unvermeidlich war. Das Augenmerk des Verf. war ausschließlich darauf gerichtet, über die Ziele und Methoden des deutschen Unterrichts zu einer förderlichen Klarheit zu gelangen.

Die Arbeiten der geistvollen und weitblickenden Pädagogen, welchen der deutsche Unterricht seine heutige Gestalt und Bedeutung im wesentlichen verdankt, haben bei all' ihrem Werte eine gewisse einseitige Überspannung der Ziele und Gesichtspunkte nicht vermieden; sie tragen nicht überall der Eigenart des Jugendunterrichts und der Entwickelungsstufe des Gymnasiasten gebührende Rechnung. Dies hat zur Folge gehabt, daß der Unterricht noch heute vielfach an diesem Fehler leidet und daß die Aufgaben, die ihm — zumal auf den obersten Stufen des Gymnasiums — gestellt werden, nach mancher Richtung über das thatsächlich Erreichbare, ja zum Teil über das pädagogisch Wünschenswerte hinausgehen. In entschiedenem Mißverhältnis zu diesen hochgetriebenen Anforderungen steht anderseits der Mangel an festen und allgemein giltigen Methoden, durch welche man ihnen gerecht werden könnte. Fast überall im deutschen Unterricht — wenn wir von den eigentlichen Elementarstufen absehen — hat die Subjektivität des Lehrers noch uneingeschränkt freien Spielraum; und wenn dies auch mancher durch besondere Veranlagung oder langjährige Erfahrung hervorragende Pädagoge nicht als Hemmnis seiner Thätigkeit empfindet, so muß es doch für den, der zuerst an diesen Unterricht herantritt, verwirrend

und lähmend wirken, wenn er nirgends einen sicheren Anhalt vorfindet und sich durchaus darauf angewiesen sieht, sich von Anfang an selber die Pfade zu suchen. Jedenfalls kann man auf allgemeine Ergebnisse und Wirkungen des Unterrichts erst dann rechnen, wenn wenigstens die wichtigsten unter den Wegen und Zielen, die er zu verfolgen hat, objektiv feststehen und sachlichen Zweifeln wie persönlichem Belieben entrückt sind. Zu einer Sicherheit und Festigkeit der Methoden, wie sie der Unterricht in den klassischen Sprachen besitzt, kann ein Lehrfach freilich erst im Laufe vieler Menschenalter gelangen, und der deutsche Unterricht wird vielleicht stets einen freieren Spielraum für die Persönlichkeit des Lehrers erfordern, als er dort gegeben ist. Allein in den Grundzügen wenigstens wird man nach einer allgemeinen Verständigung streben müssen.

Die Methodik unseres Faches hat seit dem Aufschwung, den sie Hiecke und Laas verdankt, bedeutende Fortschritte auf diesem Wege gemacht, und gerade die letzten Jahre haben in dieser Hinsicht die entschiedenste Förderung gebracht. Fast alle einzelnen Stufen und Gebiete des Unterrichts sind in Zeitschriften, Debatten und selbständigen Veröffentlichungen mannigfach und fruchtbar behandelt worden; und jeder, der von Zeit zu Zeit einen Blick in diese reiche Litteratur wirft, wird den Eindruck erfreulich regen Lebens gewinnen. Wenn der Verfasser das Unternehmen wagt, sich so vielen und zum Teil so erfolgreichen Vorgängern anzureihen, so geschieht es in der Meinung, daß es nützlich sein möchte, einmal von einem allgemeinen Gesichtspunkte aus das Gebiet zu überblicken, eine Umschau zu halten über das, was durch gemeinsame Arbeit bereits erreicht ist und was vielleicht noch ferner zu erstreben wäre. Und gerade der gegenwärtige Zeitpunkt möchte zu einem solchen Rückblick und Ausblick in mehr als einer Hinsicht dringend auffordern.

Der Verfasser hat gesucht seine Vorschläge und Forderungen den thatsächlichen Verhältnissen anzupassen. Freilich kann und will er nicht verhehlen, daß sie sich nicht in allen Punkten innerhalb der äußeren Grenzen, die dem Unterricht jetzt gezogen sind,

verwirklichen lassen werden. Gleichwohl überschreiten sie diese Grenzen nicht so weit, daß sie nicht auf eine annähernde Verwirklichung auch jetzt schon rechnen dürften; und jedenfalls wird man schwerlich irgend einem der folgenden Vorschläge den Vorwurf machen können, daß er über das an sich Wünschenswerte und praktisch Durchführbare hinausginge.

Hierfür giebt die Entstehung des Buches eine gewisse Bürgschaft. Denn man wird es nicht verkennen, daß es in seinen einzelnen Teilen durchweg auf dem Boden der Praxis erwachsen und zunächst aus dem Bedürfnis des Verfassers hervorgegangen ist, sich über das praktisch ins Werk Gesetzte theoretisch Rechenschaft zu geben. Es ist das Ergebnis zehnjähriger Erfahrungen und Studien, die sich ziemlich gleichmäßig über die verschiedenen Stufen des Unterrichts erstrecken.

Diese Erfahrungen sind ausschließlich auf humanistischen Gymnasien gemacht. Gleichwohl hofft der Verfasser, daß sie auch anderen höheren Lehranstalten zu gute kommen können. Für das Realgymnasium zumal möchte das meiste von dem, was hier erörtert ist, nicht minder in Betracht kommen, wie für die humanistischen Lehranstalten; nur daß es nach dieser Richtung hin noch mannigfacher Ergänzung bedarf. Eine solche ist besonders in der Abhandlung von Münch über „Eigenart und Aufgaben des deutschen Unterrichts am Realgymnasium“ (Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst S. 122 ff.) zu erblicken.

Der Verfasser hat sich bemüht, den einschlagenden theoretischen Arbeiten nach Möglichkeit gerecht zu werden, allein er hat geglaubt, von vornherein darauf verzichten zu müssen, die vorhandenen praktischen Unterrichtsmittel (Klassikerausgaben, Themensammlungen, Schulgrammatiken) in einem größeren Umfang aufzuzählen oder zu kritisieren. Wer den Umfang und den schnellen Anwachs dieser Litteratur kennt, weiß, daß ein solches Unternehmen dem Buche eine ungebührliche Ausdehnung und dabei einen nur sehr vorübergehenden Wertzuwachs verleihen würde. Nur wo eine solche Arbeit neben der praktischen eine

prinzipielle Bedeutung beanſpruchen kann, iſt an geeigneter Stelle darauf eingegangen. Doch muß der Verfaſſer, da es nicht ausgeſchloſſen iſt, daß ihm eine oder die andere wichtige Erſcheinung entgangen iſt, für etwaige Unterlaſſungsſünden um Nachſicht bitten.

Berlin, September 1890.

Rudolf Lehmann.

Inhalts-Verzeichnis.

Allgemeiner Teil.

Lektüre.

Drei Stufen des Verständnisses 3
Beispiele für die Unterschiede derselben 7—11.
Zweiteilung des Lehrplans 11
Methode der Erklärung: für die unteren Klassen 13, für die oberen Klassen 18. Verteilung des Stoffes 24. Verhältnis der Litteraturgeschichte, Metrik und Poetik zur Lektüre 31.
Kritik der vorhandenen Anschauungen 33
Synthetiker (Raumer, Schrader) 33. Analytiker (Hiecke, Laas) 36. Verhältnis des Deutschen zur Ästhetik und zur Propädeutik überhaupt 45. Ergebnis 48.

Aufsätze.

Prinzipielle Fragen 49
Kritik der vorhandenen Anschauungen über dieselben. 52
Synthetiker 52. Laas 54. Klaucke 62.
Erörterung der vier Grundfragen 68
a) Formaler oder sachlicher Zweck? Theorie des Stils 69. b) Stoffgebiete. Verhältnis zu den übrigen Unterrichtsfächern 71. Allgemeine Themen 73. c) Formale Abstufung der Aufgaben 82. d) Grade der Selbständigkeit 89.
Freie Vorträge 93

Grammatik.

Die unteren und mittleren Klassen 98
Praktischer Gesichtspunkt 98. Auswahl des Stoffes (Flexionslehre. Syntax. Wortbildungslehre) 102. Heuristische Methode

103. Verteilung der Penſen 105. Der formaliſtiſche Geſichtspunkt 107. F. Kerns Reform der deutſchen Satzlehre 108.

Die oberen Klaſſen und die hiſtoriſche Grammatik . . 112
Überblick über die Geſchichte der deutſchen Sprache 112. Ausdehnung. Berückſichtigung des Gotiſchen, Althochdeutſchen, Mittelhochdeutſchen 115.

Das Mittelhochdeutſche auf dem Gymnaſium 116
Die Lehrpläne von 1882 und Wilmanns Angriffe auf das Mittelhochdeutſche 116. Müllenhoffs Verteidigung des Mittelhochdeutſchen 118. Gemeinſames dieſer Gegenſätze. Ergebnis 120.

Philoſophiſche Sprachbetrachtung 122
Verhältnis der Sprachphiloſophie zur Pſychologie und zur Sprachgeſchichte 122. Die öſterreichiſchen Inſtruktionen 124. Seemüllers Ausführungen zu denſelben 126. Ergebnis 131.

Ergebniſſe.

Parallelismus zwiſchen Lektüre, Grammatik und Stiliſtik 133. Dreifache Abſtufung der Lehrziele. Entſprechendes Verhältnis der Lehranſtalten 135. Beſchränkung der gymnaſialen Lehrziele. Produktivität und Rezeptivität 136.

Beſonderer Teil.

Untere Klaſſen. (Sexta bis Quarta.)

Lektüre (Leſebuch) 141
Auswahl: Proſa 141. Poeſie 142. Memorier- und Deklamationsübungen 145.

Reproduktion 147
Mündliche und ſchriftliche Wiedergabe 147. Wert der Reproduktion von Leſeſtücken 148. Diktate, Orthographie und Interpunktion, Grammatik 149.

Tertia.

Lektüre 150
Schwierigkeiten der Auswahl 150. Auswahl der poetiſchen Lektüre für Untertertia 153, für Obertertia 156. Proſalektüre 157. Die Epenlektüre in Oberſekunda und die Lehrpläne v. J. 1882 158. Vorſchlag, die Epen in Tertia zu leſen 161. Begründung desſelben 162. Reihenfolge und Auswahl 164. Frage nach der beſten Art der Überſetzung 165. Methode der Erklärung 167.

Aufsätze 168
Mangel einer rationalen Methode für die stilistische Ausbildung und Folge desselben 168. Allgemeiner Grundsatz 172. Verfehlte Themen 172.
Untertertia: Anschluß an die deutsche Prosalektüre 183, an die lateinische 185, an die poetische Lektüre 186. Schema einer Stufenfolge von Aufgaben 188.
Obertertia: Anschluß an die deutsche Prosalektüre 189. Einübung des Gebrauchs der Tempora und Modi 190. Einübung der indirekten Rede 193. Xenophon 193. Dialoge und dramatische Scenen 194. Entwurf einer Stufenfolge von Themen 195. Äußere Technik des Unterrichts 196.

Untersekunda. Lektüre.

Auswahl des Lesestoffs 199. Methode der Erklärung: Übergang zwischen beiden Stufen der Auffassung 202. Beispiel der Erklärung: Egmont 204.

Obersekunda. Lektüre.

Beschäftigung mit den älteren Abschnitten der Litteratur 214. Rechtfertigung dieses Pensums. Verhältnis zum Geschichtsunterricht 214. Notwendige Einheitlichkeit des Pensums 215.
Mittelhochdeutsche Epoche 217
Litterarhistorische Übersicht 217. Älteste Litteratur 218. Volksepos 220. Höfische Epik 221. Walther 222.
Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache 223.
Reformationszeitalter 225
Luther 225. Hans Sachs 229. Hans Sachs und Goethe 230.

Prima. Lektüre.

Shakespeare 232
Bedeutung für den Unterricht 232. Auswahl (Cäsar, Macbeth, Königsdramen) 233. Methode (Beispiel: Julius Cäsar) 234.
Einführung in die klassische Litteratur. Klopstock . . 242
Zusammenhang des deutschen Klassizismus mit der Renaissance 242. Die Litteratur des 17. Jahrhunderts 242. Gottsched 244. Bedeutung des Messias 244. Zwei Generationen deutscher Klassiker 245. Klopstocks Oden 246.
Lessing 247
Gesichtspunkte 247. Dramaturgie 248. Minna von Barn-

helm 257. Emilia Galotti 258. Nathan und die Aufklärung 259. Leſſing und Winckelmann 262. Laokoon 265.

Goethe 269

Dominierende Stellung Goethes 269. Die Goetheforſchung und die Schule 271. Biographiſche Beziehungen 274. Gruppierung des Stoffes (Straßburg — Italien — Schiller) 275. Einzelne Werke: Wahrheit und Dichtung 276. Götz 277. Egmont 279. Iphigenie 281. Taſſo 284. Hermann und Dorothea 287.

Schiller 288

Bedeutung für die Jugenderziehung 289. Heroiſche Perſönlichkeit 289. Der Freiheitsgedanke in Schillers Dramen 291. Der idealiſtiſche Gedanke in ſeinen Gedichten 295. Einfluß Kants und Rouſſeaus 296. Kulturhiſtoriſche Gedichte 296. Proſaſchriften 297.

Endergebnis 298

Sekunda und Prima. Aufſätze.

Äußere Technik (Korrektur und Rückgabe) 300.

Darſtellungen 303

Inhaltsangaben 303.

Entwickelungen 306

Charakteriſtik 307. Vergleichende 313 und genetiſche Charakteriſtik 317. Begriffsentwickelung 320. Allgemeine Sätze 325. Kritik der Chrie 330.

Beurteilungen 333

Philoſophiſche Propädeutik.

Verhältnis zum Deutſchen 339. Gegenwärtiger Zuſtand 342. Auswahl der Disziplinen 346.

Logik 349

Propädeutiſcher Wert 349. Auswahl des Lehrſtoffs 357. Methode 360. Lehrprobe 362.

Pſychologie 365

Propädeutiſcher Wert 365. Aufgaben der pſychologiſchen Propädeutik 370. Methode des Unterrichts und Umgrenzung des Stoffes 375. Lehrprobe 379.

Fragen der äußeren Organiſation 385.

Allgemeiner Teil.

Lektüre.

Daß die Hauptaufgabe der deutschen Lektüre die Einführung in das Verständnis unserer klassischen Litteraturwerke ist, darüber herrscht wohl auf allen Seiten Übereinstimmung. Alsbald aber erhebt sich eine Schwierigkeit mit der Frage, was man denn unter Verständnis einer Dichtung eigentlich zu begreifen habe. Es geht mit diesem wie mit manchem andern Worte, das wir täglich gebrauchen: wir haben eine allgemeine Vorstellung von seinem Inhalte, wollen wir aber einen exakten Begriff, ein pädagogisches Prinzip aus demselben gewinnen, so entstehen sofort Zweifel und Bedenken, welche keineswegs auf Wortklauberei beruhen, sondern sehr entschieden praktische Bedeutung haben.

In einem absoluten Sinne nämlich kann man von einem Verständnis klassischer Dichtungen überhaupt nicht sprechen. „Ein echtes Kunstwerk", sagt Goethe, „bleibt wie ein Naturwerk für unsern Verstand immer unendlich." Das Verständnis jedenfalls, welches unsere Schüler für solche Werke haben, wächst und erweitert sich beständig, so daß der Primaner mit ganz anderem Eindringen, mit weit aufgeschlossenerem Sinne auch die einfachsten Gedichte betrachten und genießen wird, als sie der Tertianer gelesen hat. In diesem Sinne giebt es kein größeres Dichterwerk, welches nicht dem Verständnis auch des gereiftesten Schülers noch Aufgaben stellte, die er nur mit Anstrengung und nur unter dem Beistande des Lehrers bewältigen kann. Wollte man nun, wenn auch nicht ein scheinbar absolutes, so doch das höchstmögliche Verständnis zum Maßstab für die Schülerlektüre

machen, so würde man dahin geführt werden, alle klassischen Litteraturwerke ohne Unterschied erst auf der letzten Stufe des Unterrichts zu lesen (wie denn z. B. Hiecke, Der Deutsche Unterricht S. 96, in seinem Sinne sicherlich mit Recht davor warnt, mit Knaben Schillersche Balladen zu behandeln, da ihnen der Sinn für die Formen dieser Dichtungen notwendigerweise noch fehle). Eine pädagogische Stufenfolge, welche die verschiedenen Altersstufen berücksichtigte, würde sich auf diese Weise garnicht ergeben.

Nun aber ist doch das, was der Dichter vor allen Dingen beabsichtigt, ein unmittelbarer Eindruck, den seine Schöpfung auf den unbefangenen Leser hervorbringen soll. Der Dichter will zunächst auf Phantasie und Gemüt wirken, auf den Verstand nicht oder doch nur, insofern derselbe jene weitere Wirkung zu vermitteln hat. Mit einem Wort, der Dichter verlangt ein Nachempfinden, welches auf unmittelbarer Anschauung seines Werkes, nicht auf einem verstandesmäßigen Ergreifen seiner Intentionen beruhen soll. Wird diese Anschauung hervorgebracht, wird jene Empfindung bewirkt, so ist das Werk in gewissem Sinne verstanden. Nur auf dieses anschauliche Verständnis, nur auf die Empfänglichkeit für den unmittelbaren Eindruck kann es uns ankommen, wenn wir mit Tertianern Schillersche Balladen, mit Untersekundanern Goethesche Dramen lesen. Und das Kriterium, nach welchem Auswahl und Reihenfolge der Lektüre für die einzelnen Altersstufen zu bestimmen ist, wird immer die Frage sein: vermag der Lehrer seinen Schülern die lebendige Anschauung vom Inhalt eines Werkes zu erwecken?

Aus der so gewonnenen Anschauung nun kann ein höheres, weil bewußteres Verständnis hervorwachsen: dasselbe beruht auf der Fähigkeit, die Intentionen des Dichters und die Kunstmittel, durch welche dieselben realisiert werden, von einander abgesondert zu betrachten und verstandesmäßig zu ergreifen. Es ist freilich wahr, daß die Intentionen des schöpferischen Geistes nicht immer bewußte sind, daß „der Dichter seine Gestalten als lebende und

konkrete erschaut und geschaffen" hat und daß verstandesmäßige Erörterung derselben „häufig genug zu Erwägungen führt, an welche der Dichter gar nicht gedacht hat" [1]). Aber der unproduktive, der empfangende Geist, er kann sich die „Fülle der Gesichte", den unendlich reichen Inhalt des vom Dichter Geschauten doch nur zu eigen machen, wenn er denkend und forschend in das Kunstwerk einzudringen sucht, um sich so zum Bewußtsein zu bringen, was der Künstler in einer höheren Art von Bewußtheit anschauend zusammengefaßt hat.

Das wesentlichste Hülfsmittel für diese Art des Verständnisses bildet die Kenntnis der historischen Beziehungen eines Kunstwerks. Jede dichterische Intention wächst aus der persönlichen Eigenart des Dichters hervor; der Stoff dagegen wird — nur ausnahmsweise haben ihn klassische Dichter frei erfunden — von außen gegeben; er ist bereits ein historisch Überliefertes. Die Form eines Dichterwerks endlich erklärt sich wesentlich aus dem litterarhistorischen Zusammenhange, in welchem dasselbe entstanden ist; denn alle künstlerische Form beruht auf Überlieferung und Konvention: sie geht entweder unmittelbar aus einer solchen hervor, oder sie stellt die Weiterbildung derselben dar. Es bedarf mithin zur Begründung dieses Verständnisses eines bestimmten Maßes biographischer Kenntnis von der Persönlichkeit des Dichters, sodann eines litterarhistorischen Wissens hinsichtlich des Zusammenhanges eines Kunstwerks mit der vorhergehenden oder gleichzeitigen Poesie, endlich der Kenntnis des Stoffes, aus welchem der Dichter geformt hat; denn indem wir diesen letzteren von dem Kunstwerk als solchem zu scheiden wissen, eröffnet sich uns die Möglichkeit in die Werkstatt des Dichters zu sehen, zu beobachten, in welcher Weise und mit welchen Absichten er seinen Stoff verändert und geformt hat. Das Charakteristische dieser Art der Auffassung ist mithin, daß sie nicht wohl aus der bloßen,

---

[1]) Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 451. Wenn Schrader jedoch hinzufügt: „und nicht gedacht haben kann", so trifft das nur eine verkehrte, nicht jede Art der analytischen Behandlung.

wenn auch noch so eingehenden Analyse des einzelnen Werks gewonnen werden kann. Dem gereiften Leser ergiebt sie sich zwar bis zu einem gewissen Grade aus der Lektüre selbst, doch geschieht dies nur vermittelst der historischen Kenntnisse, die er sich früher erworben hat und zu denen er den neuen Eindruck in Beziehung setzt. Wie sehr aber das richtige Verständnis überhaupt an die Kenntnis der historischen Beziehungen eines dichterischen Werkes gebunden ist, beweist u. a. die Geschichte der modernen Auffassung von antiker Poesie und Kunst. Es sei daher erlaubt, diese Art der Auffassung als *historisches Verständnis* zu bezeichnen, um sie so dem zuerst geschilderten *anschaulichen Verständnis* gegenüber zu stellen. Und es leuchtet ein, daß, wenn wir mit den Schülern Litteraturgeschichte und Metrik treiben, der Zweck dieser Studien eben ist, ihnen Hülfsmittel für das historische Verständnis an die Hand zu geben, daß mithin die Anbahnung desselben bereits jetzt ein wesentliches Ziel des deutschen Unterrichts in den oberen Klassen bildet.

Setzt diese zweite Stufe des Verständnisses mithin gewisse elementare historische Kenntnisse voraus, so verdient sie offenbar auch darum ihren Namen, weil sie eine Auffassung anbahnt, die sich über das einzelne Kunstwerk hinaus auf weitere Zusammenhänge erstreckt. Ein solcher Zusammenhang kann biographischer, er kann litterar- oder kulturhistorischer Art sein; er kann sich endlich in ästhetisierender Weise auf die Entwickelung einer einzelnen Kunstform beschränken. Das Wesentliche ist, daß man von dem Verständnisse des einzelnen aus, welches immer das erste und nächste Ziel der Lektüre bildet, zu einem Einblick in die geschichtliche Entwickelung gelangt, dem es angehört.

Noch eine dritte Stufe der Auffassung läßt sich unterscheiden: es ist dies das *kritische Verständnis*. Dasselbe beruht auf der Kenntnis der philosophisch festgestellten Kunstgesetze und auf der vergleichenden Beziehung zwischen dem allgemeinen Gesetz und dem einzelnen Falle. Jede Beurteilung eines Kunstwerks muß ja aus einer solchen Vergleichung hervorgehen, wenn sie irgend Wert haben soll. Es leuchtet ein, daß

die höchstmögliche Art des Verständnisses erst im kritischen Urteil ihre Bethätigung findet, anderseits aber nimmt die kritische Thätigkeit eine besondere Stellung für sich ein, und es ist an sich recht wohl denkbar, daß einem Leser, einem Schüler das historische Verständnis eines Kunstwerks in umfangreichem Maße eröffnet wird, ohne daß er dabei zu einer kritischen Auffassung angeleitet zu werden braucht.

Klar ist freilich, daß diese Arten des Verständnisses nicht schroff einander gegenüberstehen, daß vielmehr mannigfache vermittelnde Übergänge aufgefunden oder hergestellt werden können. Einmal giebt es Dichtungen, von deren Inhalt man auch eine einfache Anschauung ohne historische Kenntnisse nicht gewinnen kann, deren Behandlung daher unter allen Umständen von der ersten zur zweiten Stufe hinaufführt. Man denke etwa an Goethes Ilmenau, vor allem aber an Gedichte wie Schillers Spaziergang und die Götter Griechenlands, wie denn überhaupt die Gedankenlyrik Schillers zum größten Teil auf eine bewußte reflektierende Auffassung berechnet und einem bloß anschaulichen Verständnis gar nicht zugänglich ist. — Auch zwischen der zweiten und dritten Art der Auffassung findet ein allmählicher Übergang statt. Sind doch die Kunstgesetze — in der Form und Begründung wenigstens, wie sie seit Aristoteles bis heute die Ästhetik beherrscht haben, — nichts anderes als induktive Schlüsse und Abstraktionen aus kunstgeschichtlichen Thatsachen. Die verallgemeinerte historische Auffassung begründet eben das kritische Verständnis. — Anderseits aber sind die bezeichneten Stufen des Verständnisses doch so scharf von einander geschieden, daß jede, einzeln genommen, dem Unterricht ein besonderes Ziel und dementsprechend eine bestimmte Methode vorzeichnet.

Wenn man z. B. in Untertertia Bertran de Born liest, so wird man, um ein anschauliches Verständnis zu erreichen, nur weniger historischer Erläuterungen bedürfen. Freilich wird man den Schülern klar zu machen haben, was ein Troubadour ist, der „mit Schwert und Liedern von Ort zu Ort“ zieht, sonst aber giebt es, abgesehen etwa von den Ortsnamen Montfort, Perigord

und Ventadorn, in dem Gedichte nichts, was sich nicht von selber verstände oder für das Verständnis unwesentlich wäre. Im übrigen darf man alle die Fragen, deren Beantwortung z. B. Laas bei Besprechung dieses Gedichtes aufwirft[1]), für unwesentlich und untergeordnet erklären. Es wäre ein schlechtes Gedicht, das für die acht Strophen, aus denen es besteht, eines Kommentars von einem halben Dutzend historischer Anmerkungen bedürfte, ohne die „das ganze, volle Verständnis" des vom Dichter Gewollten gehemmt wäre. Mag man ihnen immerhin mitteilen, wer der König und „sein bester Sohn" gewesen sind; die Namen Heinrich und Gottfried sind Tertianern leerer Schall, soweit sie nicht aus dem Gedichte Farbe gewinnen. Historische Namen und Daten werden der Geschichtskenntnis und dem Gedächtnis der Schüler zu gute kommen; für das anschauliche Verständnis des Gedichtes sind sie entbehrliche Zuthat und können leicht zum drückenden Ballast werden. — Würde man dagegen das angeführte Gedicht in Prima besprechen, so würde man im Gegensatz zu dem früheren Verfahren den historischen Stoff so weit geben, wie er irgend in Betracht kommen könnte. Man würde dann zeigen, wie Uhland diesen Stoff vereinfacht hat, wie er z. B. aus dem zweifelhaften Charakter des streitsüchtigen Troubadours alle andern Züge weggelassen hat, bis das Bild von der sieghaften Hoheit eines wahren Dichtergeistes rein und ungetrübt hervortritt; wie die Gestalten des Königs, der Tochter, des Sohnes absichtlich jedes individuellen Zuges entkleidet sind, damit sich in ihnen der Grundgedanke des Gedichtes in ungetrübter Allgemeinheit wiederspiegele: die Majestät des Dichtergeistes, der jede weltliche Größe sich beugt. Man würde ferner zu zeigen haben, wie der Dichter durch Konzentration auf eine einzelne Scene, durch einseitige Hervorhebung des Gefühlsvorganges und durch absichtliche Unterdrückung von Namen,

[1]) Der deutsche Unterricht[1] S. 345: Wer war der König? wie heißen seine Kinder? wer war der Herzog? wo war der Vater (beim Tode des Sohnes)? u. s. w.

Motiven und jedem äußeren Apparat dem Inhalt die rechte Balladenform verliehen hat und wie durch dieses Verfahren das Gedicht zugleich jenes reizvolle Helldunkel der Beleuchtung erhält, welches jeder echten Ballade eigen ist. Es ist klar, wie aus einem solchen Verfahren den Schülern zugleich das Verständnis für die Intentionen des Dichters und für das Wesen der betreffenden Kunstform erwachsen muß. Es ist freilich auch anderseits klar, daß der unmittelbare Eindruck, die teilnehmende Anschauung des dargestellten Vorganges, welche der Dichter hervorrufen will, auch ohne jene verstandesmäßige Vermittelung in voller Stärke ermöglicht werden kann. Die stufenweise Vertiefung des Verständnisses, welche eine pädagogisch geleitete Lektüre anstrebt, besteht also nicht darin, daß der anfängliche Eindruck auf der höheren Stufe stärker, sondern darin, daß er bewußter wird, daß der Schüler lernt, sich über die empfangenen künstlerischen Eindrücke verstandesmäßig Rechenschaft zu geben.

Auch das anschauliche Verständnis eines Gedichtes kann, wie wir eben gesehen haben, die Kenntnis gewisser historischer Beziehungen fordern, allein dieselbe wird durchschnittlich sehr allgemeiner Art sein, und die Schüler werden sie, wenn die Auswahl der Lektüre richtig getroffen ist, größtenteils bereits mitbringen. Je vollendeter ein Kunstwerk ist, desto geschlossener ist es in sich und desto geringere Voraussetzungen und Ansprüche stellt es daher an die historische Kenntnis seiner Leser. So beruht die mit Recht viel bewunderte Kunst Schillers, Haupt- und Staatsaktionen zu dramatisieren, einzig darauf, daß er die Handlung auf sich selbst stellt, sie von ihrer historischen Voraussetzung gleichsam loslöst und dem Leser nur das rein Menschliche des Vorgangs zeigt. In der Jungfrau von Orleans z. B. wird der Stoff fast zur Einfachheit des Mythus reduziert. Kein Wort über Entstehung und Dauer des Krieges, über dynastische Verhältnisse, über nationale Gegensätze zwischen Engländern und Franzosen. Wir sehen nichts als ein Volk, das, von einem erobernden Nachbarstaate widerrechtlich angefallen, um seine Existenz kämpft; der Himmel selbst nimmt für die gute Sache

Partei. Man braucht, um Schülern die Handlung des Dramas anschaulich zu machen, kein Wort über die Geschichte der englisch-französischen Kriege zu sprechen (höchstens die Stellung Burgunds fordert eine Erklärung). Thut man es doch, so ist es offenbar weniger der Eindruck des Dichterwerks, welcher gefördert wird, als die historischen Kenntnisse der Schüler, welche sich festigen, indem sie zu lebhaften künstlerischen Eindrücken in Beziehung gesetzt werden. Wollte man hierin zu weit gehen, so würde der Eindruck des Kunstwerks sogar leiden, und es ist daher vor jedem Zuviel bei der ersten Interpretation ausdrücklich zu warnen. So entschieden hat sich der Dichter von den geschichtlichen Einzelheiten des Stoffes befreit, daß es auch zur Anbahnung des historischen Verständnisses nicht unbedingt erforderlich ist, dieselben zu berücksichtigen. Wohl aber ist es zu diesem Zwecke nötig, auf die ritterlichen und religiösen Ideale des Mittelalters einzugehen, welche den Inhalt dieser Dichtung so wesentlich bestimmen, sowie auf den Versuch der Romantiker, jene Ideale zu neuem Leben zu erwecken [1]). Und wie der Inhalt des Dramas durch die Romantik, so wird die künstlerische Form desselben durch den Klassizismus bestimmt: in dieser Hinsicht erscheint die Tragödie als ein Glied in der Reihe jener gewaltigen Versuche, welche die Verschmelzung Shakespeareſcher und französisch-klassischer Dramatik zu einer deutschen dramatischen Kunst anbahnen wollten. Schon die Bezeichnung „romantische Tragödie“ macht einen vorläufigen Hinweis auf dieses Verhältnis nötig, zu einem Verständnis desselben soll die Lektüre führen.

Man sieht, daß die historische Auffassung bis nahe an die

---

[1]) Während sich in der Gestalt der Jungfrau die romantische Richtung verkörpert, kommt in Talbot seltsamer Weise eine entgegengesetzte Zeitströmung zum Ausdruck. Die völlige Glaubens- und Furchtlosigkeit, die hier verkörpert erscheint, nimmt die Sprache der Aufklärung, ja, des französischen Materialismus des 18. Jahrhunderts an. So erklärt sich der Zwiespalt zwischen beiden Weltanschauungen in diesem Drama, welchen Bulthaupt (Dramaturgie der Klassiker S. 337 f.) hervorhebt, ohne ihn übrigens zu erklären.

kritische herangeführt werden kann, dennoch bleibt fast überall eine deutlich sichtbare Grenzlinie bestehen. Hat z. B. die Lektüre in Untersekunda ein anschauliches Verständnis von Goethes Egmont begründet, so wird die Besprechung in Prima die Schillersche Kritik wesentlich mit zu berücksichtigen haben. Man kann dieselbe benutzen, um den Gegensatz in Charakter und Veranlagung beider Dichter anschaulich zu machen, und man wird aus diesem wiederum die Verschiedenheit der Auffassung ableiten. In Schillers Auffassung tritt das Heroische, bei Goethe das menschlich Liebenswürdige, harmonisch Schöne hervor. (Dabei darf auf die entsprechende Verschiedenheit in der Auffassung der Tellsage hingewiesen werden.) Etwas ganz andres jedoch wäre es, in Anknüpfung an diese Kritik den Schüler zu lehren, „ob das Drama der Geschichte folgen muß, was Begriff und Aufgabe eines historischen Dramas sei u. s. w." (Laas a. a. O. S. 305). Dieses letztere Verfahren wäre es, durch welches ein kritisches Verständnis angebahnt würde. Daß auch, wenn der Unterricht sich auf die historische Auffassung beschränkt, der Schüler sich im Stillen sein Werturteil bilden wird, ist freilich wahrscheinlich und kann sogar wünschenswert sein, allein es ist offenbar ganz etwas anderes hierzu eine mittelbare Anregung zu geben als die Anleitung, ein kritisches Urteil auszusprechen und zu begründen. —

Aus dem Bisherigen erhellt nun bereits unmittelbar die praktische Bedeutung, welche der geschilderten Abstufung des Verständnisses innewohnt. In den unteren und mittleren Klassen ist es das anschauliche Verständnis des Gelesenen, was der deutschen Lektüre als naturgemäßes Ziel vorgesteckt ist; in den oberen Klassen bleibt zwar jene erste Stufe immer die Grundlage, welche zuerst gelegt oder wieder gefestigt werden muß, darüber hinaus aber ist es die zweite Stufe, das historische Verständnis, welches der Unterricht anzustreben hat. Die dritte Stufe, das kritische Verständnis, wird zwar von einer Anzahl namhafter Autoritäten als das eigentliche und letzte Ziel des deutschen Unterrichtes angesehen, liegt aber, wie späterhin nachgewiesen werden soll, außerhalb des Bereiches des Gymnasiums.

In der That entspricht die herrschende Praxis ungefähr dem geschilderten Verhältnis. Es ist wirklich die lebendige Anschauung des Gelesenen, welche in den Mittelklassen, es ist das historische Verständis, welches in den oberen Klassen dem Lehrer der Litteratur mit mehr oder weniger bewußter Klarheit als Ziel vorzuschweben pflegt. Um diese Scheidung mithin zu einem methodischen Prinzip zu erheben und den gesamten Lehrplan danach zu gestalten, ist es nur nötig, sie schärfer zu fassen und konsequenter anzuwenden.

Bei dieser Zweiteilung springt zunächst die Analogie mit dem Geschichtsunterricht in die Augen. Auch dieser ist ja auf den preußischen Gymnasien durchweg in der Art organisiert, daß — nach einer biographischen Vorbereitung in den untersten Klassen — in den Mittelklassen eine anschauliche Kenntnis der wichtigsten Thatsachen und eine gedächtnismäßige Einprägung der grundlegenden Daten angestrebt wird. Auf dieser Grundlage baut sich dann in den obersten Klassen ein Unterricht auf, der den Schülern, soweit das innerhalb des Gymnasialunterrichts möglich ist, eine Kenntnis des pragmatischen Zusammenhangs und der kulturgeschichtlichen Entwickelung der antiken, deutschen und vaterländischen Geschichte vermitteln soll. Für die Geschichte beginnt dieser obere Kursus bereits in Untersekunda, was durch den Umfang des Stoffes unabweislich geboten ist. In Parallele damit suchte Laas auch für das Deutsche eine Trennung durchzuführen, welche den vier obersten Klassen eine besondere Stellung anweist. Allein sowohl die Verteilung des Lehrstoffes als die Frequenzverhältnisse der Klassen machen es für das Deutsche natürlicher jene prinzipielle Vertiefung der Methode erst in Obersekunda vorzunehmen. Bis zur Untersekunda besteht ein großer Teil der Schüler aus Aspiranten für das Freiwilligenzeugnis; für diese wird es hinlänglich sein, wenn sie von den Meisterwerken der vaterländischen Litteratur eine *anschauliche* Kenntnis gewonnen haben. Zu gleicher Zeit ist hiermit auch für die höhere Bürgerschule ein abschließendes Ziel gegeben, das den sonstigen Verhältnissen und Zwecken jener

wichtigen Anstalten genau entsprechen dürfte. Die oberen Gymnasialklassen begründen dann — im Zusammenhang mit dem geschichtlichen Unterricht und der fremdsprachlichen Lektüre — das historische Verständnis; sie geben damit zugleich den Abschluß der vom Gymnasium zu vermittelnden historischen Bildung und die Grundlage für die kritische Bildung, welche nur auf der Universität erworben werden kann. —

Wenden wir uns nunmehr zu den Folgen, welche die geforderte Zweiteilung für die Methode jedes der beiden unterschiedenen Kurse hat, so müssen wir zunächst auf die Frage gefaßt sein: ob man denn überhaupt für die untere Stufe noch von einer Methode der Erklärung sprechen könne? Scheint es nicht als ob, um jenen unmittelbaren Eindruck hervorzurufen, der Lehrer nichts zu thun habe, als das Gelesene durch sich selbst wirken zu lassen, als ob ihm höchstens bliebe, gelegentliche sachliche oder sprachliche Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen? Wenn dem aber so sein sollte, wäre es dann nicht besser, die Lektüre überhaupt der Privatthätigkeit der Schüler zu überlassen? Denn ohne Frage ist es Zeitvergeudung, die Lehrstunden einfach durch fortlaufendes Lesen auszufüllen, das nur gelegentlich etwa durch eine Bemerkung des Lehrers unterbrochen wird.

Allein der Schluß beruht auf einer falschen Voraussetzung. Es ist ein Irrtum zu glauben, daß der Eindruck einer Dichtung wie der Reflex in einem Spiegel hervorgebracht wird, während die empfangende Seele sich völlig passiv verhält; es wäre eine falsche Alternative, daß der Geist des jugendlichen Lesers entweder gar keinen oder den richtigen Eindruck empfängt. Der Knabe ist nicht gewohnt, einen größeren Zusammenhang gleichzeitig zu übersehen und festzuhalten. Er hält Nebensächliches für das Wesentliche und umgekehrt; er nimmt Identisches für Verschiedenes oder er wirft Verschiedenes zu einem Eindruck zusammen; weder die Zeitfolge noch die ursächliche Verknüpfung einer Handlung faßt er immer richtig. Hieraus folgt nun schon die Aufgabe des Lehrers: er hat einmal darauf hinzuwirken, daß

der Schüler das Weſentliche vom Unweſentlichen zu ſcheiden lernt, zweitens, daß er die Hauptpunkte richtig verknüpft, den Zuſammenhang der Teile, den Fortſchritt der Handlung klar vor Augen ſieht. Endlich giebt es in jedem Gedichte, in jeder Erzählung einen Hauptpunkt, an welchem die Handlung hängt. Dieſen Mittelpunkt, der ſtets den Schlüſſel des Verſtändniſſes bildet, muß der Schüler unter Beihülfe des Lehrers aufſuchen. Die Analyſe darf nicht weiter gehen, als es für das Verſtändnis erforderlich iſt; allein auch das anſchauliche Verſtändnis kann nur auf einer klaren Auffaſſung, nicht auf einem verworrenen Eindruck beruhen. Dieſe Auffaſſung zu erzielen iſt die Aufgabe des Lehrers.

So wird — um zu einem oben angeführten Beiſpiel zurückzukehren — die Beſprechung von Bertran de Born außer den notwendigen ſprachlichen und ſachlichen Erklärungen etwa folgenden Gang einzuſchlagen haben: Wer ſpricht zu Anfang, in der Mitte, am Schluß? Gegenſatz der Stimmung in der erſten und in der zweiten Rede des Königs: aus der erſten ſpricht Haß und Hohn, aus der zweiten Rührung und Ehrfurcht. Welche Stelle in Bertrans Antwort hat die Umwandlung hervorgebracht? Daß der Dichter einſt der Stolz der Königstochter geweſen iſt, daß es ſein Sehnſuchtslaut war, der ihr Herz verzaubert hat, muß den Vater weicher ſtimmen und die Verſöhnung vorbereiten. Was aber führt dieſe ſelbſt herbei? Die Schilderung vom Tode des Sohnes: dem Sohne, der ſich ſterbend vergeblich nach der Verzeihung des Vaters geſehnt hat, kann dieſer nicht länger grollen. Die Liebe, die der Sterbende dem Freunde bewahrt hat, muß die Verzeihung, die jenen nicht mehr erreichen kann, dieſem zuwenden. Wie der ſterbende Sohn die Rechte des Freundes ſtatt derer des Vaters ergriffen hatte, ſo muß der verzeihende Vater die Hand dem überlebenden Freunde an Stelle des Sohnes reichen. Hier alſo liegt der Wendepunkt des Gedichts. — Man wird einer ſolchen Beſprechung ſchwerlich zum Vorwurf machen können, daß ſie Überflüſſiges erörtere oder daß ſie durch zerſetzende Reflexion den lebendigen Eindruck zerſtöre. Nicht um verſtandesmäßig zerſetzt und zergliedert, ſondern gerade

um lebendig und anschaulich zu werden, bedarf der Inhalt einer solchen Erörterung, denn es ist einleuchtend, daß die Handlung dem Schüler nicht anschaulich geworden ist, so lange er nur den unbestimmten Eindruck hat: der König wird durch Bertrans Rede gerührt; so lange er nicht deutlich vor Augen sieht, was es ist, das den König umstimmt. Auf der andern Seite aber ist es klar, daß der Leser, welcher den Wendepunkt der Handlung zu bezeichnen weiß, das Gedicht versteht, auch ohne daß er den historischen Hintergrund desselben kennt.

Vergleiche zwischen dem Rohstoffe des Gedichts und der Behandlung seitens des Dichters anzustellen, ist, wie bereits bemerkt, auf dieser Stufe verfrüht und nur geeignet, den Knaben in Verwirrung zu setzen. Tertianern den Stoff zu Schillerschen und Uhlandschen Balladen vor oder nach der Lektüre mitzuteilen, wozu die vorhandenen Kommentare leicht verleiten, kann unmöglich dazu führen, ihnen den Inhalt des Gelesenen anschaulich zu machen. Vielmehr wird dadurch das Interesse des Knaben leicht von dem Wesentlichen ab- und auf Nebensächliches hingelenkt. Der charakteristische Unterschied der beiden Stufen ist es eben, daß auf der unteren das Gelesene ausschließlich oder doch fast ausschließlich aus sich selbst zu erklären ist, während auf der höheren die Meisterwerke unserer Litteratur aus ihren historischen Voraussetzungen, aus den Bedingungen ihrer Entstehung, soweit dies möglich ist, begriffen werden sollen.

Auch innerhalb des unteren Kursus ist die erklärende Behandlungsweise noch verschiedener Abstufungen und Steigerungen fähig; doch sind dieselben nicht eigentlich grundsätzlicher Natur, sondern sie ergeben sich aus dem zunehmenden Lebensalter der Schüler und der entsprechenden allmählichen Vertiefung des Lehrstoffs von selber. Auch die formalen Unterschiede der Gegenstände der Lektüre machen gewisse Verschiedenheiten der Methode von selbst erforderlich. Dieser Art ist z. B. die Verschiedenheit, welche zwischen Ballade und ausgeführterer poetischer Erzählung (auch wohl als Romanze bezeichnet) besteht. In der ersteren ist es nicht schwer, die wesentlichen Punkte der Handlung aufzufinden,

da der Ton der Ballade es erfordert, daß aus dem Halbdunkel, das über dem Ganzen liegt, nur eben die Hauptpunkte in hellere Beleuchtung heraustreten; wohl aber sind hier häufig Zwischenglieder zu ergänzen, das Verhältnis der Zeitfolge und der ursächlichen Verknüpfung ergiebt sich nicht immer von selbst und verursacht dem jugendlichen Leser Schwierigkeiten. (Es sei hier nur an die Goethesche Ballade vom vertriebenen und zurückkehrenden Grafen erinnert.) Umgekehrt ist in der rhetorisierenden Romanze z. B. Schillers zunächst für jeden einzelnen Abschnitt aus der rhetorischen und poetischen Hülle der Kern herauszuschälen, das wesentliche Moment zu finden. Die Verbindung dieser Momente zur fortschreitenden Handlung ergiebt sich dann in den meisten Fällen von selbst oder doch ohne weitere Schwierigkeiten, da der Gang der Erzählung nur selten irgendwie verwickelt ist. Dasselbe gilt für das Epos. Auch hier sind die Momente der fortschreitenden Handlung aus den zahlreichen epischen Retardationen (Schilderungen, Gesprächen, Episoden ꝛc.) herauszuheben, die Verknüpfung derselben zum Fortschritt der Handlung wird dann im allgemeinen wenig Schwierigkeiten bereiten.

Eine Feststellung der Gliederung im großen ist hierdurch bereits unmittelbar gegeben. Die Gliederung nach Beendigung eines längeren Gedichtes oder eines größeren Abschnittes des Epos zusammenfassen und überblicken zu lassen, wird sich gewiß empfehlen und ist für die schriftliche Reproduktion, die sich häufig an die Lektüre knüpft, geradezu unerläßlich. Doch ist hier vor jedem Zuviel zu warnen. Der einfache Gang epischer Gedichte wird nicht verständlicher dadurch, daß man einen Dispositionsapparat von Abteilungen und Unterabteilungen, Buchstaben und Zahlen darauf anwendet, vielmehr schafft man durch dieses Verfahren dem Schüler Schwierigkeiten da, wo keine vorhanden sind, und raubt ihm dadurch leicht die Unmittelbarkeit des Genusses. Daß in Bertran de Born zuerst und zuletzt der König, in der Mitte Bertran und zwar zuerst von der Tochter, dann vom Sohne des Königs spricht, wird man im Laufe der

Besprechung von den Schülern hervorheben lassen. Ihnen diese Disposition mit a, b, c; α, β anschaulich zu machen, wäre schwerlich von Nutzen. — Etwas weiter wird man in dieser Hinsicht bei der prosaischen Lektüre gehen. Da dieselbe in vielen Fällen der Reproduktion zur Unterlage dient, so ist hierdurch schon zu einer scharfen Grenzbezeichnung der verschiedenen Abschnitte eine Nötigung gegeben. Zudem ist der Gang der Darstellung auch in den historischen Werken keineswegs immer so einfach wie im Epos. Charakteristiken, allgemeine Betrachtungen u. s. w. sind nicht immer leicht zu übersehen, zumal in der rhetorischen Darstellung Schillers. Doch wird man sich auch hier, wenigstens Tertianern gegenüber, auf das Notwendigste beschränken und namentlich mit komplizierten Subordinationsverhältnissen den Knaben nicht ohne Not Schwierigkeiten machen[1]).

In der Untersekunda wird mit dem Beginn der dramatischen Lektüre die Aufgabe des erklärenden Unterrichts komplizierter. Die Voraussetzungen werden mannigfaltiger, die einzelnen Momente lösen sich aus dem verwickelten Gewebe schwerer ab, und die Übersicht über das Ganze ist für den ungeübten Leser leichter getrübt. Dem entsprechend fordert das Verständnis eine schärfer eindringende Analyse, sowie häufigere Rekapitulationen. Hierzu kommt noch ein anderes. Bis jetzt haben die Schüler ganz unmittelbar den Eindruck des Gedichtes auf sich wirken lassen, — Fragen nach den Intentionen des Dichters verstehen Tertianer in der Regel gar nicht. (Auch ein Primaner antwortet nach der Erfahrung des Verf. gelegentlich auf die Frage, warum Goethe die Erzählung von den Greueln des Tantalidenhauses an den Anfang der Iphigenie gestellt habe: „damit Thoas sie kennt.") Nun soll aber von Obersekunda ab die ganze Erklärungsweise auf das Verständnis der Intentionen des Schriftstellers abzielen. Es erscheint daher geboten, daß der Unterricht in der Untersekunda die

[1]) Jedenfalls geht Hiecke mit seiner „Probe der Erklärung eines Prosastückes in Tertia" (Der deutsche Unterricht S. 290 ff.) viel zu weit in dem Maße von Übersicht der Komposition, das er Tertianern zumutet.

Schüler allmählich dazu überleite, ſolche Geſichtspunkte überhaupt zu faſſen. Es geſchieht dies am beſten durch den Hinweis auf gewiſſe einfache Kompoſitionsgeſetze z. B. Kontraſtierung und Steigerung. Daß dieſelben nicht zufällig in einem Drama zu Tage treten, wird auch dem Knaben verſtändlich, und ſo gewöhnt er ſich denn allmählich an die Fragen: „Was hat der Dichter gewollt? Wie hat er es erreicht?“ — Fragen, welche die Oberſtufe des Unterrichts beherrſchen ſollen.

Die Methode der Erklärung nun, die hier zum Ziele führt, unterſcheidet ſich von der der unteren Stufe zunächſt darin, daß dieſe letztere ſich weſentlich, ja ausſchließlich auf die Erfaſſung des Einzelnen, ſowie des unmittelbar gegebenen, vom Dichter ſelbſt vorgezeichneten Zuſammenhangs richtet, während jene höhere Erklärungsart auf ein Verſtändnis der Lektüre nach allgemeinen Geſichtspunkten hinzuarbeiten hat. In der äußeren Praxis des Unterrichts wird ſich dieſer Unterſchied darin ausſprechen, daß in den unteren und mittleren Klaſſen das Lehrziel im allgemeinen durch zuſammenhängende Klaſſenlektüre und daran angeknüpfte Erklärung erreicht wird, in den oberen Klaſſen durch Erörterungen und Beſprechungen, denen die häusliche Lektüre zur Grundlage und jene allgemeinen Geſichtspunkte zur Richtſchnur dienen. Iſt auf der unteren Stufe dem Schüler gezeigt, wie er ſeine deutſchen Klaſſiker zu leſen hat, um eine Anſchauung von ihren Werken zu gewinnen, ſo wird man in den oberen Klaſſen von einer durchgehenden Interpretation des Einzelnen abſtehen können. Man wird ein ausreichendes Verſtändnis des Ausdrucks wie des Zuſammenhangs — von vereinzelten Schwierigkeiten abgeſehen — bei dem Primaner vorausſetzen dürfen. Was in formaler Hinſicht an einer Einzelinterpretation zu lernen und zu üben iſt, dazu bietet der Unterricht in den fremden Sprachen ſo ausgiebig Gelegenheit, daß die deutſchen Stunden ſich anderen Aufgaben zuwenden dürfen. Sich den Überblick alſo über den Zuſammenhang eines Gedichts zu verſchaffen, bildet zunächſt die Aufgabe der häuslichen Lektüre des Schülers; bei denjenigen Werken, welche bereits in den Mittelklaſſen geleſen ſind, bedarf es dazu ohnehin nur einer

Repetition. In den meisten Fällen genügt es daher, wenn durch ein kurzes Referat der Schüler dargethan wird, daß sie jenen Überblick besitzen. Nur bei solchen Dichtungen, bei denen derselbe entweder durch ihren äußeren Umfang (wie beim Wallenstein) oder durch die psychologische Vertiefung der Vorgänge (wie in der Iphigenie und dem Tasso) oder endlich durch die Fremdartigkeit des Inhalts (wie in der Braut von Messina) erschwert wird, ist ein ausführlicheres Eingehen auf die Einzelheiten der Entwickelung angebracht.

Hat sich der Lehrer der Grundlage versichert, so darf er den weiteren Aufbau beginnen. Komposition, Grundgedanke und Charakteristik der Personen bilden die drei Gesichtspunkte, an denen sich die Besprechung zu halten hat. Der technische Aufbau des Dramas wird erörtert; die Höhepunkte der Handlung werden festgestellt; von der Haupthandlung lernt der Schüler die Episoden sondern. Einige wesentliche Termini der dramatischen Technik (Exposition, Steigerung, Konflikt, Peripetie, Katastrophe) werden ihm dabei mitgeteilt und unmittelbar aus der Anschauung und durch Vergleichung des Gelesenen erläutert, ohne längere ästhetisch-dramaturgische Theorie. Die Gruppierung der Charaktere, an sich auch ein Moment der Komposition, bildet den Übergang zur Charakteristik der einzelnen Gestalten. Was man den Grundgedanken des Dramas zu nennen pflegt, ist das in mehr oder weniger abstrakter Form zusammengefaßte Endergebnis der vorhergehenden Erörterungen. Der Lehrer hat dafür zu sorgen, daß dasselbe im Laufe der Besprechung allmählich immer deutlicher und umfassender hervortritt und daß der Schüler so zwar zu einer klaren Bewußtheit über den verstandesmäßigen Gehalt einer Dichtung kommt, vor der irrtümlichen Vorstellung jedoch bewahrt bleibt, als sei der abstrakte Grundgedanke der Ausgangspunkt des Dichters.

Die zweite Aufgabe des Unterrichts ist es nunmehr, das Verständnis für den historischen Zusammenhang, in welchem die einzelne Dichtung entstanden ist, zu begründen. Dies geschieht zunächst schon unmittelbar durch die Ordnung und Reihenfolge, in welcher gelesen wird. Eine Gruppierung des Lehrstoffs nach

formalen Kategorien der Poetik würde für ein äſthetiſch-kritiſches Verſtändnis die natürliche Grundlage bilden (wie das z. B. in F. Kern's Lehrſtoff für Prima, Berlin 1886, durchgeführt iſt). Um dagegen eine hiſtoriſche Auffaſſung, wie ſie hier angeſtrebt wird, zu begründen, iſt naturgemäß eine Anordnung nach hiſtoriſch-biographiſcher Folge Erfordernis. Aus ihr ergeben ſich faſt von ſelbſt die Geſichtspunkte, unter welchen die Entwickelung ſich darſtellt. In einleitenden Bemerkungen hat der Lehrer das Verſtändnis derſelben vorzubereiten; durch gelegentliche Hinweiſe und Bemerkungen zu bewirken, daß die Schüler ſie während der Lektüre im Auge behalten; durch zuſammenfaſſende Vergleiche endlich an geeigneten Abſchnitten und Abſchlüſſen erhebt er ſie zu voller Klarheit[1]).

Welches dieſe maßgebenden Geſichtspunkte ſind, iſt bereits zu Anfang dieſes Abſchnittes angedeutet. Sie ſind entweder einer

---

[1]) Anſchaulich und treffend, wenn auch zum Teil ein wenig ſchematiſch, iſt dieſe Art der Erklärung in der kürzlich erſchienenen geiſtreichen Schrift von Goldſcheider (Die Erklärung deutſcher Schriftwerke in den oberen Klaſſen höherer Lehranſtalten, Berlin 1889, S. 58) dargeſtellt: „Durch gleichzeitige Behandlung mehrerer Werke nebeneinander, durch Vergleichung und Gegenüberſtellung, durch Zurückgreifen auf Früheres ſucht man ſich dem Begriff der Geiſtesgeſchichte zu nähern. — Jedes litterariſche Kunſtwerk wird zugleich als Geſchichtsquelle betrachtet, und zwar als die getreuſte und zuverläſſigſte. In dieſem geſchichtlichen Sinne leſen zu lehren iſt vor allem auch Geſichtspunkt unſerer Schriftbetrachtung, wenn wir darauf ausgehen, das einzelne Beſondere, was uns vorliegt, in immer bedeutendere Zuſammenhänge zu reihen. Man erhebt ſich von der natürlichen Einheit eines Werkes zu der künſtlichen mehrerer Werke, die man gleichzeitig betrachtet und deren Verhältnis durch einen litteraturgeſchichtlichen Satz ausgedrückt werden kann. Der Inhalt dieſes Satzes bezieht ſich entweder auf die Darſtellung einer Perſönlichkeit oder auf die Entwickelung geiſtiger Richtungen. Immer halten wir uns die große Stufenfolge gegenwärtig: Griechenland — Rom — Humanismus — Aufklärung.“ Unter der Fülle von Gedanken, die das außergewöhnlich anregende kleine Buch enthält, findet ſich viel Wertvolles für die Methode äſthetiſcher Betrachtung. Für die Unterrichtszwecke ſelber freilich wird man es nur mit weſentlichen Einſchränkungen verwerten können, da es ausgeſprochenermaßen die höchſte Höhe äſthetiſcher Entfaltung anſtrebt und das praktiſch Erreichbare grundſätzlich nicht von dem abſolut Höchſten ſcheidet (ſiehe daſ. S. 16).

litterar- und kulturhistorischen Entwickelung oder biographischen Beziehungen entnommen oder sie berücksichtigen die Geschichte einzelner Dichtungsarten. Allein selten oder niemals werden diese drei Beziehungen zu gleicher Zeit in den Gesichtskreis der Schüler geführt werden. Schon die oben (S. 7 ff) ausgeführten drei Beispiele, welche die Unterschiede der Lehrziele verdeutlichen sollen, geben zugleich eine Anschauung davon, wie bei dem erklärenden Verfahren immer nur einer der Grundzüge, aus denen sich ein umfassendes historisches Verständnis bildet, in den Vordergrund tritt. In der Besprechung der Uhlandschen Ballade war es das Verhältnis dichterischer Form zu dem historisch überlieferten Stoff, in der Jungfrau der litterargeschichtliche Zusammenhang der Entstehung, in der Egmontkritik die Charakteristik der Persönlichkeit des Dichters wie des Kritikers, welche den Gesichtspunkt für die Besprechung abgab. Sicherlich kann der Lehrer zufrieden sein, wenn er bei einem jeden größeren Dichtwerk, das erörtert wird, auch nur eine dieser Beziehungen dem Schüler zum Verständnis gebracht hat: ja eine Häufung kann den jugendlichen Geist, der allgemeine Gesichtspunkte eben erst fassen lernt, leicht verwirren. Welche dieser Beziehungen jedesmal hervortritt, hängt von der Eigenart des Werkes oder des Dichters ab. Wie die Behandlung der klassischen Epoche des achtzehnten Jahrhunderts in der zweiten Hälfte dieses Buches vorgezeichnet ist, wird man finden, daß bei Lessing die litteraturgeschichtliche Entwickelung, bei Schiller die Charakteristik seines persönlichen Wollens und Wesens, bei Goethe die Kennzeichnung der verschiedenen Kunstformen unter dem Gepräge, das ihnen sein universaler und machtvoller Geist verlieh, ungesucht in den Mittelpunkt der Betrachtungen treten, — natürlich ohne die gesamte Behandlung des einzelnen Dichters ausschließlich zu beherrschen und die übrigen völlig aus derselben zu verdrängen. Und wie sich die Verteilung dieser Gesichtspunkte hier ungesucht und ohne jede Absicht zu schematisieren ergiebt, so wird sie sich auch in der Praxis leicht und ungezwungen durchführen lassen, wenn es selbstverständlich

auch in einzelnen Fällen zweifelhaft oder von äußeren Rücksichten abhängig sein kann, welche jener drei Beziehungen als die maßgebende hervorzuheben ist.

Ein noch wesentlicheres Erfordernis des Unterrichts als die hier geforderte Einseitigkeit ist eine verständige Beschränkung innerhalb des jedesmal eingeschlagenen Zusammenhanges. Vor jedem Zuviel, vor jeder Überspannung der Methode ist dringend zu warnen. Historisches Verständnis ist es ja auch, was die litterarische Forschung anstrebt, wenn sie die mannigfachen Fäden, welche den Genius mit seiner Zeit und den vorausgehenden Menschenaltern verknüpfen, in möglichster Vollständigkeit darzulegen sucht. Gerade in den letzten Jahrzehnten des Aufschwunges, welchen die litterarhistorische Wissenschaft unter dem Einfluß Scherers und seiner Schule genommen, hat sie sich mit schärfster Klarheit dieses Ziel gesteckt: das einzelne Dichterwerk als ein Produkt aus vielen Faktoren zu betrachten und, indem sie diese Faktoren aufzudecken sucht, zugleich den gesetzmäßigen Zusammenhang darzulegen, welchen die Entwickelung des Genius und den Zusammenhang der dichterischen Produktionen beherrscht. Unter diesem hohen Ziele sollen und müssen die bescheidenen Zwecke des Unterrichts selbstverständlich soweit zurückbleiben, wie das in allen wissenschaftlichen Lehrfächern der Fall ist. Vor allem in einer Hinsicht kann die Eigenart der gegenwärtigen litterarischen Forschung den Lehrer leicht zur Überschreitung der zulässigen Schranken verführen: es ist dies der Zusammenhang der persönlichen Erlebnisse eines Dichters mit den Einzelheiten seiner Werke. Es ist schon in wissenschaftlicher Hinsicht kein unanfechtbarer Satz, und man kann schwerlich behaupten, daß es überall zum Guten geführt hat, wenn Scherer einmal ausspricht: „Man kann in sorgfältiger und besonnener Aufsuchung von Ähnlichkeiten im Leben und der Dichtung eines Dichters einerseits und in seinen Werken anderseits gar nicht weit genug gehen“ [1]). Auf die schulmäßige Erklärung aber kann ein

[1]) Aufsätze über Goethe S. 127.

entsprechender Grundsatz leicht von den nachteiligsten Folgen werden (es wird dies späterhin in dem Abschnitt über Goethe weiter ausgeführt werden), und man wird hier gerade im Gegenteil behaupten müssen, daß der Lehrer im Hervorheben solcher biographischen Beziehungen sehr leicht zu weit gehen kann. Weises Maßhalten ist hier vor allem Pflicht. Jede Überladung mit litterarhistorischen und biographischen Einzelheiten fördert nicht, sondern hemmt die Zwecke des Unterrichts. Bleibt doch für diese die richtige Auffassung des einzelnen Werkes immer das Wesentliche, und steht doch auch das Verständnis für den historischen Zusammenhang hier im Dienste dieses Einzelverständnisses. Für die Wissenschaft freilich ist umgekehrt das Verständnis des einzelnen nur ein Mittel zu dem Zwecke, den geschichtlichen Zusammenhang zu gestalten, das allgemeine Gesetz zu finden. Wer sich dieses Unterschiedes klar bewußt bleibt, der wird in Bezug auf Maß und Art des historischen Stoffes, den er den Schülern mitteilt, nicht leicht fehlgreifen.

Unter dieser Beschränkung wird man es richtig verstehen, wenn sich das Endziel des deutschen Lektüreunterrichts in den drei obersten Klassen, nunmehr bestimmter gefaßt, folgendermaßen darstellt: es soll den Schülern ein Einblick eröffnet werden in die Bedeutung und die Hauptzüge der Entwickelung der beiden Blüteperioden deutscher Dichtung, zumal der zweiten, in die Charakterzüge einiger der bedeutendsten Dichter des 18. Jahrhunderts, endlich in die geschichtliche Entwickelung der wichtigsten Kunstformen, welche für die deutsche Poesie in Betracht kommen[1]).

[1]) Warum Wilh. Herbst (Die neuhochdeutsche Litteratur auf der obersten Stufe der Gymnasial- und Realschulbildung, Gotha 1879), der einen ähnlichen Unterschied der litterarischen Betrachtungsweisen aufstellt, zwar die biographische Betrachtung in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt, die Berücksichtigung „des Zeit- und Kulturzusammenhanges" jedoch mit einer wahren Ängstlichkeit ausschließt, ist nicht abzusehen. „Daß von einer durchgreifenden Geltendmachung der historischen Grundsätze der Entwickelung und des ursächlichen Zusammenhanges nicht die Rede sein kann" (S. 14), versteht sich freilich von selbst; weshalb aber „der Kausalzusammenhang nicht einmal zwischen den großen Dichtern selbst

Aus den bisher erörterten Grundsätzen ergiebt sich die Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes für die verschiedenen Klassen, und eine Übersicht desselben ist daher an dieser Stelle unerläßlich. Alle Einzelheiten freilich können erst in den besonderen Teilen der Methodik erörtert und gerechtfertigt werden: hier kommt es zunächst nur auf den Gesamtüberblick an.

Die genauere Feststellung der Ziele und Grenzen, wie sie oben angestrebt ist, bezeichnet eine Beschränkung gegenüber dem bisherigen Verfahren, wo es wesentlich dem Ermessen, auch wohl dem Können des Lehrers überlassen bleibt, bis zu welcher Höhe der Anschauung er die Schüler führen will. Anderseits ergiebt sich daraus, daß man die Lektüre mancher Werke auf eine frühere Stufe als bisher verlegen kann, wenn man nämlich an der beschränkten Aufgabe, sie zum anschaulichen Verständnis zu bringen, festhält. Gerade eine Anzahl solcher Werke, welche schon dieser Aufgabe Schwierigkeiten darbieten und welche die bisherige Praxis deshalb schwankend teils in die mittleren, teils in die oberen Klassen verlegt hat, wird man mit gutem Gewissen bereits auf der früheren Stufe behandeln dürfen, sofern man nur nicht mehr erstrebt als den Schülern eine verständnisvolle Anschauung des vom Dichter vorgezeichneten Zusammenhanges zu geben. Mit diesen Werken aber wird sich der Unterricht auf der Oberstufe noch einmal beschäftigen müssen. Das in den mittleren Klassen Erreichte dient hier zur Grundlage, auf der weiter gebaut wird.

---

hergestellt" werden darf, weshalb jene Koryphäen wie dii ex machina vor die Schüler treten müssen, warum vollends von der Berührung der Litteratur mit kulturgeschichtlichen Nachbargebieten, wie Staat, Kirche, Kunst, Wissenschaft, von Einflüssen anderer Nationallitteraturen nicht die Rede sein darf, ist durchaus nicht ersichtlich; ja es widerspricht dem Wesen einer „biographischen Methode" geradezu. Wie kann man von Goethes Jugendgeschichte eine Anschauung geben, ohne die litterarischen Richtungen, welche auf ihn einwirkten oder von ihm ausgingen, historisch zu besprechen? Und doch schreibt der Verfasser das erste auf derselben Seite vor, auf der er das letzte verbietet. Nur vor jedem Zuviel ist zu warnen; dies aber gilt für die kulturhistorische Betrachtung nicht entschiedener als für die biographische.

Dieſe Anordnung bietet unter anderem auch den Vorteil, daß dem Schüler, der aus Unterſekunda oder aus der höheren Bürgerſchule ſcheidet, ein größerer Kreis klaſſiſcher Dichtungen, darunter gerade ſolche, zu deren Verſtändnis er aus eigener Kraft nicht leicht gelangt, doch in elementarer Auffaſſung zugänglich gemacht wird.

Noch eine zweite Folge ergiebt ſich aus dem hiſtoriſchen Prinzip. Selbſtverſtändlich kann es auf eine chronologiſch genaue Folge der Lektüre nicht überall ankommen, und ſelbſt die biographiſche Anordnung in den oberen Klaſſen braucht nur mit Einſchränkungen feſtgehalten werden. Ob man z. B. in Prima ein Semeſter Schiller, eines Goethe widmet oder ein Jahr in andrer Weiſe zwiſchen beiden verteilt, iſt unerheblich. Das Prinzip hiſtoriſcher Zuſammengehörigkeit jedoch muß überall und am meiſten in den oberen Klaſſen erkennbar ſein; man ſoll die Schüler nicht in derſelben Klaſſe, in demſelben Semeſter mit völlig Verſchiedenartigem beſchäftigen. Daß z. B. Walther von der Vogelweide und Wallenſtein, oder Julius Cäſar und das Nibelungenlied in derſelben Klaſſe hintereinander geleſen werden, entbehrt — obgleich es nicht ſelten geſchieht — jeder Berechtigung. Aber auch die Ordnung nach formalen Kategorien der Poetik führt zu eigentümlichen Zuſammenſtellungen: wie wenn das Nibelungenlied, die Meſſiade und Hermann und Dorothea in dasſelbe Semeſter fallen.

Schon auf der unteren Stufe, wo der Unterricht ſich naturgemäß an ein Leſebuch anſchließt, wird man bei der Auswahl der Leſeſtücke neben den Geſichtspunkten einfacher Zweckmäßigkeit gewiſſe litterarhiſtoriſche Rückſichten nicht außer Augen laſſen. Die Dichter der Freiheitskriege müſſen bereits in den drei unterſten Klaſſen den Schülern vertraut werden. Auch die meiſten der Gedichte Uhlands, welche für die Schule in Betracht kommen, können ſehr wohl bis zum Übergang in die Tertia geleſen ſein. Einige wenige bleiben übrig, welche dieſe Klaſſe zu übernehmen hat. Ebenſo werden die Schillerſchen Balladen zwiſchen Quarta und Untertertia verteilt. Die einfacheren lyriſch-

didaktiſchen Gedichte Schillers fallen nach Obertertia. Ausgewählte Proſaſtücke werden in keiner dieſer Klaſſen fehlen dürfen. Das Hauptpenſum der Tertien aber bilden die mittelhochdeutſchen Volksepen, welche (in Überſetzungen natürlich) den Schülern zur Anſchauung gebracht werden.

Wie in Tertia das Volksepos, ſo ſollen in Unterſekunda einige Haupterzeugniſſe der klaſſiſchen Dramendichtung zum anſchaulichen Verſtändnis kommen. Daneben wird man die Kenntnis des deutſchen Volksepos, welche die Schüler ſich in Tertia erworben haben, hier lebendig zu erhalten ſuchen. Gelegenheit dazu bieten — abgeſehen von beiläufigen Vergleichen und ſonſtigen Reminiscenzen — namentlich die Aufſätze. Man wird mithin in jedem der beiden Semeſter des Jahreskurſus ein oder das andere Aufſatzthema dem Volksepos entnehmen.

So darf man denn bei dem angehenden Oberſekundaner eine lebendige und anſchauliche Kenntnis des deutſchen Volksepos vorausſetzen. Die ganze Zeit, die bis jetzt auf die Erwerbung einer ſolchen, auf die epiſche Klaſſenlektüre in Oberſekunda verwandt zu werden pflegt, wird erſpart, und ſie kann den Aufgaben des deutſchen Unterrichts und nicht am wenigſten der Kenntnis des Epos ſelbſt in mannigfacher Weiſe zu gute kommen. Denn das Verſtändnis der hiſtoriſchen Beziehungen, welche die deutſchen Volksepen mit der gleichzeitigen Litteratur einerſeits, mit der älteren Sage anderſeits verbinden, wird gewiß in höherem Grade erreicht werden können, wenn die Schüler die Kenntnis dieſer Epen bereits mitbringen, als wenn ſie dieſelbe erſt gleichzeitig erwerben müſſen. Daher wird es nunmehr möglich ſein, den Schülern von dem Verſtändnis des Volksepos aus einen Einblick in die Bedeutung unſerer erſten Litteraturblüte ſowie in die Hauptzüge der ihr vorangehenden Entwickelung zu eröffnen. — Eine nochmalige und zwar vertiefte Erörterung des Charakters der beiden Epen iſt zunächſt unerläßlich. Auch hier wird man den Aufſatz zur Hülfe nehmen, und man wird naturgemäß in der Stellung der Themen bereits höhere Anſprüche an Umfang der Kenntniſſe und Tiefe des Verſtändniſſes

ſtellen dürfen. Dringend wünſchenswert iſt ferner eine Erörterung der Geſchichte des Sagenſtoffes. Dieſelbe pflegt auch jetzt bereits an den meiſten Anſtalten gegeben zu werden; man wird ihr — ohne ſich in Liebhabereien zu verlieren — etwas mehr Zeit widmen können als bisher. Ergänzend tritt dieſer Beſchäftigung mit dem Volksepos die Bekanntſchaft mit der mittelalterlichen Kunſtdichtung zur Seite. Wird ſich die Klaſſenlektüre auch auf Walther von der Vogelweide beſchränken, ſo muß der Schüler doch auch von der Entwickelung und den Hauptvertretern des höfiſchen Epos eine Vorſtellung erhalten.

Bei richtiger Beſchränkung auf das Charakteriſtiſche und Notwendige werden alle dieſe Aufgaben im Laufe eines Winter-Semeſters erfüllt werden können; und es wird ſomit von dem Jahreskurſus der Oberſekunda ein volles Semeſter erübrigt. Wie dasſelbe zu benutzen ſei, darüber wird man ſchwerlich in Verlegenheit geraten. Dem Verf. erſcheint nicht zweifelhaft, daß dasſelbe verwendet werden ſollte, um den Schülern die nächſte wichtigſte Epoche des deutſchen Geiſteslebens, das Zeitalter der Reformation, in einigen Hauptzügen zu vergegenwärtigen, d. h. alſo in erſter Linie ihnen eine nähere Bekanntſchaft mit Luthers Schriften zu vermitteln. Denn ſo oft man auch dieſes Deſiderium aufgeſtellt hat, ſo hat ſich bis jetzt niemals ein feſter Platz für die Lektüre Luthers im deutſchen Unterricht finden wollen, und die Folge davon iſt, daß die Mehrzahl unſerer Gymnaſial-Abiturienten niemals eine Zeile von den Originalſchriften des gewaltigſten deutſchen Schriftſtellers geleſen hat, außer den Liedern, die ſich etwa, dazu noch ſprachlich moderniſiert, in ihren Geſangbüchern vorfinden. Es iſt eine unerläßliche Aufgabe des Gymnaſiums, ſeinen Schülern die Bedeutung des Reformators für deutſche Sprache und Litteratur zur Anſchauung zu bringen und damit das Bild, welches ſie aus dem Religionsunterricht von Luthers Perſönlichkeit und Wirkſamkeit gewonnen haben, zu ergänzen.

An Luther ſchließt ſich Hans Sachs. Auch von dieſer charakteriſtiſchen Geſtalt unſerer Litteraturgeſchichte ſollen die

Schüler eine anschauliche Vorstellung aus eigener Lektüre erhalten. Im Anschluß an dieselbe wird man nicht versäumen, Goethes Gedicht „Hans Sachs' poetische Sendung" in der Klasse durchzusprechen.

Man hat nunmehr den Vorteil, den ganzen zweijährigen Primanerkursus für die klassische Periode der deutschen Litteratur übrig zu behalten. Begonnen wird mit einer gedrängten Übersicht über die litterarhistorische Entwickelung von Opitz bis Gottsched. Dieselbe dient als Einleitung zu der Lektüre Klopstocks, welcher einige Wochen — aber nicht mehr — zu widmen sind. Denn die historische Bedeutung dieses ersten Vertreters der klassischen Epoche erfordert es, daß die Primaner von seinem Wesen und Wirken eine Anschauung gewinnen. Als Neubeleber des deutschen Epos, als Schöpfer der reflektierenden Lyrik muß er ihnen entgegentreten. Einer eingehenden, länger fortgesetzten Beschäftigung jedoch bedarf es nicht: ein bloßer Name soll Klopstock den Schülern nicht bleiben, allein ein Lebender kann er ihnen ebenso wenig wieder werden, wie er es uns ist. —

Neben Epos und Lyrik tritt als drittes wesentliches Element die dramatische Poesie. Die Entstehung des deutschen klassischen Dramas nun knüpft so eng an Shakespeare an, daß ein Verständnis derselben ohne Kenntnis des englischen Dichters nicht möglich ist und daß schon hierdurch eine eingehende Berücksichtigung desselben unerläßlich wird, ganz abgesehen von der Bedeutung, die der machtvollste der neueren Dramatiker für das geistige Leben der Gegenwart noch immer hat. Der gewonnene Rest des ersten Primaner-Semesters wird daher am besten Shakespeare gewidmet. Auch für ihn hat sich wie für Luther ein fester Platz bisher nicht finden wollen, auch er ist infolgedessen im Unterricht entweder gar nicht oder doch nur in einem Maße berücksichtigt worden, das seiner Bedeutung für deutsche Dichtkunst und deutsches Geistesleben nicht annähernd entspricht. Da nun aber, trotzdem er durch die Schlegel-Tieckſche Übersetzung fast einer der unsern geworden ist, sein

Verſtändnis uns wie unſern Schülern mehr Schwierigkeiten bereitet als das unſerer deutſchen Klaſſiker, ſo iſt es für das Gymnaſium um ſo dringender geboten, dem Schüler dies Verſtändnis anzubahnen. Am geeignetſten erſcheinen für dieſen Zweck Julius Cäſar und Macbeth. Zur Privatlektüre einiger Königsdramen (etwa Richard II., Heinrich IV., Richard III.) muß der Unterricht anregen.

Wird den Schülern auf dieſe Weiſe Shakeſpeare zugänglich gemacht, lernen ſie anderſeits in den franzöſiſchen Stunden ein und das andere Drama Corneille's und Racine's aus eigener Lektüre kennen, ſo iſt ihnen hiermit ein Verſtändnis für den Gegenſatz angebahnt, den Leſſing vorfand und durch Kritik und eigenes Schaffen zu Gunſten einer neuen nationalen und doch auf die Geſetze des wahren Klaſſizismus gegründeten Kunſt zu überwinden ſuchte. Ihm iſt das zweite Primaner-Semeſter zu widmen. Seine litterarhiſtoriſche Stellung, beſonders die Bedeutung ſeiner Dramen erfordern eine verhältnismäßig gründliche Erörterung, die, Hand in Hand mit einer entſprechenden Privatlektüre, etwa die Hälfte eines Quartals in Anſpruch nehmen möchte. Der übrige Teil des Semeſters wird durch Lektüre und Beſprechung ausgewählter Stücke aus der Dramaturgie ſowie aus dem Laokoon ausgefüllt.

Nicht minder als Klopſtock und Leſſing verdienen Winckelmann und Herder den Namen der Begründer des deutſchen Klaſſizismus. Winckelmann ſchuf diejenige Auffaſſung der Antike, welche für unſere Klaſſiker maßgebend geblieben iſt und in Werken wie Goethes Iphigenie und Schillers Ideal und Leben ihren höchſten Ausdruck gefunden hat. Herder ergänzte das antik-klaſſiſche Element durch das Verſtändnis für Geſchichte und Volkstum, welches er in die deutſche Litteratur eingeführt hat; und wie wir in Klopſtocks Oden den Beginn der reflektierenden Lyrik vor uns haben, ſo ſehen wir in den Stimmen der Völker die Quelle, aus der die reine Gefühlslyrik, das Lied, neues Leben geſchöpft hat. Trotz der Bedeutung aber, welche beiden Bahnbrechern für die Geneſis unſerer zweiten Litteratur-

blüte zukommt, wird der deutsche Unterricht kaum imstande sein, ihnen eine selbständige Berücksichtigung einzuräumen[1]). Unerörtert dürfen sie selbstverständlich nicht bleiben: die Besprechung Winckelmanns schließt sich naturgemäß an die Lektüre des Laokoon, die Herders an Goethe an. Als Privatlektüre wird man die Stimmen der Völker, wenn es die Zeit erlaubt, auch die Ideen zur Geschichte der Menschheit den Schülern in die Hand geben.

Oberprima bleibt auf diese Weise ganz und gar für Schiller und Goethe frei, ein Vorteil, den jeder würdigen wird, der es erfahren hat, wie wenig von dem unschätzbaren Bildungsstoff, der hier zu heben ist, der heutigen Jugend zu gute kommt, wie wenig selbst ein tüchtiger Lehrer des Deutschen einfach aus Mangel an Zeit seinen Schülern davon geben und zugänglich machen kann. Dringendes Erfordernis neben einer kurzen Darstellung des Bildungsganges beider Dichter ist eine eingehendere Erörterung aller derjenigen von ihren Werken, die nicht über das Verständnis von Schülern hinausgehen oder sonst aus sachlichen Rücksichten von der Schule auszuschließen sind. Ausgeschlossen bleiben mithin hauptsächlich Goethes Romane und Faust sowie Schillers Jugenddramen, welche letzteren nur historisch zu berücksichtigen sind. Besonders dagegen wird der Gewinn an Zeit der Beschäftigung mit den lyrisch-didaktischen Dichtungen der beiden Klassiker zu gute kommen, die bis jetzt nicht überall ihrer Bedeutung und ihrem Werte gemäß berücksichtigt werden. Denn wie diese Dichtungen in gewisser Hinsicht den Höhepunkt unserer klassischen Litteratur bilden, so bietet anderseits ihr Verständnis auch dem Schüler Schwierigkeiten, die er allein nicht bewältigen kann, die zu überwinden jedoch, wenn irgend etwas anderes, der Mühe lohnt, die Lehrer und Schüler vereint darauf verwenden[2]).

---

[1]) Was der Verf. in Bezug auf Herder früher für möglich hielt und (Zeitschr. f. d. Gymn. Bd. XXXIX S. 545) empfohlen hatte.

[2]) Vgl. das bei F. Kern Zur Methodik des deutschen Unterrichts S. 49 hierüber Abgehandelte.

Im Verlaufe dieser Übersicht ist bereits zu Tage getreten, welche Stellung der Unterricht zu den Hilfswissenschaften der Lektüre: Litteraturgeschichte, Poetik und Metrik einzunehmen hat.

Was die Litteraturgeschichte betrifft, so ist es bekannt, daß man dieser Disziplin früher einen ausgedehnten Teil der deutschen Stunden einzuräumen pflegte, ja daß sie vielfach geradezu als der Hauptbestandteil des Unterrichts betrachtet wurde. Eine durchaus berechtigte Reaktion gegen diesen Mißbrauch hat nun schon seit längerer Zeit die Litteraturgeschichte als selbständigen Lehrgegenstand ganz aus dem Unterricht verbannt. Zweifellos kann die eigene Lektüre nie und nirgends durch litterarhistorische Vorträge seitens des Lehrers ersetzt werden, mögen dieselben auch mit noch so viel „Proben" ausgestattet sein. Für diejenigen Perioden und Werke, die der eigenen Lektüre des Schülers zugänglich sind, bedarf es offenbar überhaupt keiner eigentlichen Litteraturgeschichte: das litterargeschichtliche Wissen soll hier durch das historische Verständnis ersetzt werden, und was dieses Ziel an historischen Kenntnissen erfordert, wird man den Schülern in Einleitungen und Rückblicken bei der Lektüre selbst mitteilen. — Was aber die Perioden der Vorentwickelung und des Niederganges betrifft, die außerhalb der klassischen Epochen liegen und sich dem unmittelbaren Studium der Schüler entziehen, so wäre selbstverständlich ein ausgedehntes Memorieren von Namen und Zahlen oder gar von fertigen ästhetischen Urteilen eine völlig zwecklose Quälerei. Dennoch ist es anderseits eine Einseitigkeit, die nicht ohne nachteilige Folgen bleiben kann, wenn man die Schüler über die Hauptzüge und -Namen solcher Entwickelungsperioden völlig in Unkenntnis läßt, nur um das Prinzip, „daß man in der Litteraturstunde nicht über den Anschauungskreis der Schüler und die diesen erreichbare Quellenkunde hinausgehen dürfe" [1]), in aller Strenge durchzuführen. Die Namen Opitz und Gottsched zu kennen, zu wissen, was diese Männer gewollt und bedeutet haben, gehört allerdings zu der-

[1]) Herbst a. a. O. S. 10.

jenigen allgemeinen Bildung, die man von dem Abiturienten, von den Studenten aller Fakultäten verlangen darf. Noch deutlicher tritt das gegenüber der mittelalterlichen Litteratur hervor, von der ja nur ein geringer Teil den Schülern unmittelbar zur Anschauung kommen kann. Die ganze höfische Epik z. B. bleibt ihnen der herrschenden Praxis nach fern und muß es bleiben, so lange nicht dem deutschen Unterricht der Obersekunda eine größere Stundenzahl zugeteilt werden kann. Und doch wird man den Schüler nicht im Unklaren darüber lassen wollen, wer Wolfram und Hartmann waren und was sie gedichtet haben.

Wenn wir uns also im allgemeinen der herrschenden Anschauung anschließen und der Litteraturgeschichte im deutschen Unterricht keinen Platz einräumen, so müssen wir doch eine doppelte Ausnahme feststellen. Es muß den Schülern einmal eine Übersicht über die Gesamtentwickelung der mittelalterlichen Litteratur und über die Hauptvertreter der höfischen Epik gegeben werden, und sie müssen zweitens einen Überblick über die Entwickelung von Opitz bis auf Klopstock erhalten. Eines ausführlichen Eingehens bedarf es nicht; verhältnismäßig am ausführlichsten wird man noch die Epiker der Blütezeit behandeln (hier sind Mitteilungen von Proben durchaus erforderlich). Der ersten der beiden Darstellungsreihen wird man 10—12 Stunden, der zweiten etwas weniger Zeit widmen. Die mittelalterliche Litteratur wird man vor der Lektüre des Volksepos resp. Walthers also in Obersekunda durchnehmen; die Geschichte des 17. Jahrhunderts bildet ebenso naturgemäß die Einleitung zu der zweiten Litteraturblüte, also zunächst zur Lektüre Klopstocks in Prima. —

Noch entschiedener untergeordnet den Zwecken der Lektüre sind Metrik und Poetik. Zu einer selbständigen systematischen Erörterung dieser Disziplinen hat man nirgends Anlaß. Für die Metrik kommt es in erster Linie darauf an, daß dem Schüler der Unterschied zwischen dem germanischen accentuierenden Prinzip und dem klassischen quantitierenden klar wird, sowie der Unterschied der altgermanischen und mittelhochdeutschen epischen Metrik, von den entwickelteren mittelhochdeutschen und neuhochdeutschen

Formen, welche regelmäßigen Wechsel von Hebungen und Senkungen verlangen; sodann wird man den metrischen Verfall, der sich im Knittelvers der Meistersinger zeigt, wie die Bedeutung des Opitzschen Gesetzes zur Anschauung bringen. All dieses wird naturgemäß in Obersekunda bei der Lektüre erörtert. Im übrigen bedürfen diejenigen Versmaße, welche der Antike entlehnt oder nachgebildet sind, keiner eingehenden Erörterung in den deutschen Stunden, hat doch hier der lateinische und griechische Unterricht überall vorgearbeitet. Es ist eine sonderbare Verirrung, die sich hier und da noch in der Praxis findet, wenn man den Primaner eingehend mit der Analyse Klopstockscher Odenschemata beschäftigt. Nur die wichtigsten modernen Formen — wie die moderne Nibelungenstrophe im Unterschied von der mittelhochdeutschen, die Stanze, das Sonett u. s. w. — werden bei Gelegenheit der Lektüre analysiert. Ebenso werden die wichtigsten Einteilungen und Bestimmungen der Poetik bei der Lektüre eingeprägt und gelegentlich wiederholt; systematische Zusammenfassungen mit Einteilungen und Unterabteilungen sind hier noch wertloser als sie in den meisten anderen Schuldisziplinen sind. Sehr treffend bestimmen die Lehrpläne vom Jahre 1882 das Verhältnis, wenn es daselbst (Erläuterung zu 2, c) heißt: „Der Lehrer muß hierüber ein begründetes, systematisch zusammenhängendes Wissen besitzen; der Schüler hat sich zwar ein nicht geringes Maß von Kenntnissen anzueignen, aber ausschließlich so, daß die betreffenden Belehrungen zunächst der vollständigen Auffassung der Lektüre dienen und allmählich in den durch die Natur der Sache selbst gegebenen Zusammenhang gebracht werden."

Vergegenwärtigen wir uns nunmehr das Verhältnis, in welchem die bisherigen Anschauungen über Ziel und Methoden des deutschen Unterrichts zu den hier verteidigten Grundsätzen stehen.

Absehen dürfen wir dabei von denjenigen Stimmen, nach welchen die Beschäftigung mit der Litteratur der eigenen Mutter-

ſprache, wenigſtens der neuhochdeutſchen, überhaupt keine Aufgabe für die Schule ſein ſoll. Dieſe Anſicht, welche von Schulmännern wohl garnicht, außerhalb der Fachkreiſe aber — es ſei hier beiſpielsweiſe an K. Hillebrand[1]) erinnert — von ſehr verſchiedenen Standpunkten aus verfochten wird, iſt, ſoweit ſie eine Widerlegung bedarf, im ausreichendſten Maße von Laas widerlegt worden, deſſen Argumentation in der ſchwerlich zu beantwortenden Frage gipfelt: „Wozu iſt die Schule eigentlich, wenn ſie die Entwickelung der weſentlichſten Züge einer geſunden allgemeinen Bildung dem Zufall ſpäterer Selbſtbildung anheimgiebt?“ Bleiben wir alſo innerhalb der Anſchauungen, welche die Notwendigkeit des deutſchen Litteraturunterrichts anerkennen, ſo treten uns hier zwei weſentlich verſchiedene Anſichten entgegen. Nach der erſten derſelben ſoll „die Aufgabe der Schule für die neuere deutſche Litteratur weit mehr in der Überlieferung als in der Erklärung beſtehen“. „Die äſthetiſch zergliedernde und kommentierende Methode taugt nichts,“ ſo heißt es bei R. v. Raumer, einem der vornehmſten Vertreter dieſer Anſchauung[2]). „Hier iſt nicht der Ort, das zu thun, was ohnehin in faſt allen Unterrichtsſtunden geſchieht, nämlich Verſtandesübungen mit den Schülern vorzunehmen.“ Dagegen legt Raumer einen hohen Wert auf den Eindruck der vorgeleſenen Dichtung und will ſolche Vorleſungen zum Rang einer künſtleriſchen Leiſtung von Seiten des Lehrers erheben. „Aufrichtig geſagt bin ich der Meinung, daß dieſe Dichtungen ihre großen und weſentlichen Beſtimmungen erfüllen, auch ohne daß man ein Wort an ihnen erklärt. Empfängliche Schüler werden nach vollendeter Vorleſung ſtill und ſchweigſam nach Hauſe gehen, erfüllt von den großen Geſtalten und mächtigen Geſchicken. Gegen dieſen Eindruck

---

[1]) Halbbildung und Gymnaſialreform, Deutſche Rundſchau 1879.

[2]) Der Unterricht im Deutſchen (in K. v. Raumers Geſchichte der Pädagogik III S. 99 f., beſonders S. 225-230). Neben ihm iſt Phil. Wackernagel (Vom Unterricht in der Mutterſprache, 4. Teil des deutſchen Leſebuches, Stuttgart 1845), nach ihm Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 444 ff.) als Hauptvertreter der ſynthetiſchen Richtung zu nennen.

gehalten aber sind vereinzelte Dunkelheiten, über die sie sich keine Rechenschaft geben können, völlig untergeordnet."

Man hat der hier bezeichneten Unterrichtsart den Namen der synthetischen Methode gegeben, um sie so von der analytischen zu scheiden, gegen die sich die angeführten Worte wenden. Aber man hat ihr dadurch doch wohl zu viel Ehre erwiesen. Ohne voraufgegangene Analysis giebt es keine Synthesis: dieser Satz gilt von der pädagogischen gerade so gut wie von jeder wissenschaftlichen Thätigkeit. Den Schülern künstlerischen Genuß zu verschaffen, wenn derselbe durch keine Art von geistiger Anstrengung erkauft werden soll, kann nicht Aufgabe der Schule sein. Wenn es aber auf geistigem Gebiet noch mehr als auf dem körperlicher Thätigkeit eine Wahrheit ist, daß Genuß und Anstrengung keine Gegensätze sind, so wird sich die Notwendigkeit schwer begreiflich machen lassen, warum die Schüler sich beim Aufnehmen der klassischen Litteraturwerke völlig passiv verhalten sollen, warum der Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schülern, der doch in jedem anderen Zweige des Unterrichts als das wesentliche Element betrachtet wird, hier aufgehoben werden müßte. Daß schon die äußerliche Notwendigkeit, die Aufmerksamkeit der Schüler zu kontrollieren, dem geschilderten Verfahren entgegensteht, hebt Laas mit Recht hervor.

Dennoch wird man auch hier einen berechtigten Kern von den übertreibenden Ausführungen sondern können. Was Raumer und die übrigen Synthetiker erstreben, ist offenbar nicht eine verstandesmäßige Auffassung, nicht begriffliche Klarheit, sondern lebendige, gefühlsmäßige Anschauung des vom Dichter Geschaffenen; und in der That, ein solches anschauendes Mitfühlen ist es ja, was sich uns als nächstes und wesentlichstes Ziel jedes künstlerischen Schaffens und dementsprechend als die erste und fundamentale Stufe des Verständnisses dargestellt hat. Wenn daher diese Pädagogen die Grundlegung eines anschaulichen Verständnisses als erstes und wesentlichstes Ziel der Lektüre hinstellen, so wird man ihnen darin beipflichten. Auch das wird man ihnen zugeben, daß durch alles

verfrühte Abstrahieren und Schematisieren jener Eindruck geschwächt und getrübt werden würde. Allein es giebt eine große Anzahl von Dichtungen, welche, nicht um vom Schüler verständnismäßig zersetzt und zergliedert, sondern gerade um ihm lebendig und anschaulich zu werden, der erläuternden Beihülfe der methodischen Thätigkeit des Lehrers bedürfen. Unsere großen Dichter haben nicht geschrieben, um die Jugend zu bilden. Wollen wir einen Teil ihrer Werke dennoch diesem Zwecke dienstbar machen, so bedarf es einer Vermittlung für den jugendlichen Leser, und diese vermittelnde Thätigkeit eben hat der deutsche Unterricht zu übernehmen.

Und daneben erhebt sich ein zweiter Einwand. Das lebendige anschauliche Verständnis unserer klassischen Dichtungen ist das erste Ziel des Lektüre-Unterrichts; hieraus aber folgt noch nicht, daß es auch das letzte Ziel desselben bleiben muß, daß es nicht möglich sei, den Schüler zu einer höheren, weil bewußteren Stufe des Verständnisses zu leiten, ohne daß die verstandesmäßige Klarheit die Empfänglichkeit des Gefühls zerstören müßte. Kann man das erste Ziel schon in den Mittelklassen bis zu einem gewissen Maße erreichen, so wird nicht abzusehen sein, warum man dem Unterricht der oberen Klassen nicht ein weiteres Ziel setzen soll. Die charakteristische Einseitigkeit der Synthetiker ist es, daß sie den Unterricht auf die erste Stufe einschränken. „Die Erklärung soll nicht weitergehen, als es das vorliegende Schriftwerk erfordert. Das Ziel ist die verständnisvolle und bildende Anschauung dieses Werkes selbst," sagt Schrader (S. 454) und er schließt hieraus ganz folgerichtig (S. 456): „Somit darf hier nicht eine Folge Schillerscher und Goethescher Dramen gelesen werden, etwa um die Eigenart und Schönheit beider Dichter besonders reichlich zu veranschaulichen. Vielmehr sind nur einzelne derselben nach den früher angegebenen Gesichtspunkten auszuwählen." —

Die weiteren Ziele des Unterrichts nun, das Bedürfnis der oberen Klassen, faßt von vornherein die Richtung ins Auge, welche man als *analytische* der soeben besprochenen *synthetischen* gegenüber zu stellen pflegt, und deren Hauptvertreter zuerst *Hiecke*,

dann Laas gewesen sind. Diese Richtung geht auf ein kraftvolles Durchdringen und Durcharbeiten des gegebenen Stoffes aus. Zwar will sie keineswegs den Gegenstand der Lektüre nur als Übungsstoff für logische und abstrahierende Thätigkeit benutzt wissen, wohl aber sollen lebendige Anschauung und verstandesmäßiges Durchdringen Hand in Hand gehen. „Es ist ein Irrtum," sagt Laas[1]), „schwer übersichtliche Anschauungs- und Gedankenkomplexe sofort in ihrer Totalität hinzustellen, ohne vorangegangene Analysis; so wie es ein Mißgriff ist, Analysen zu unternehmen, bei denen nicht das einzige Ziel die verständnisvolle Erfassung des Ganzen ist." Und eine Hieckesche Wendung aufnehmend: „In höherem Sinne lesen zu lehren, ist Aufgabe der Schule."

Die Aufgabe des deutschen Unterrichts ist hier mit einer so überzeugenden Klarheit und Schärfe ausgesprochen, daß die synthetische Methode in ihrer Einseitigkeit unmittelbar verurteilt erscheint. Auch unsere Darlegungen und Erörterungen beruhen durchaus auf dem hier aufgestellten Grundsatz. Sie setzen ein gewisses Maß von analytischem Eindringen auf jeder Stufe des Unterrichts als notwendiges Erfordernis voraus.

Was nun die Ausführung der aufgestellten Grundsätze bei Hiecke und Laas betrifft, so ist es allgemein anerkannt, welche Fülle von Anregungen die Gymnasialpädagogik überhaupt und insbesondere der deutsche Unterricht den Arbeiten dieser Männer verdankt. Hervorgewachsen aus einer gründlichen und lebendigen Kenntnis der deutschen Litteratur und zugleich aus einer geist- und kraftvollen Erfassung des pädagogischen Berufes bieten diese Arbeiten auf jeder Seite Belehrung und Anregung für den, der sich in sie vertieft. Gemeinsam ist beiden, daß sie aus einer reichen Fülle von Gesichtspunkten schöpfen;

[1]) Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Ein kritisch-organisatorischer Versuch, Berlin 1872 (2. Auflage besorgt von J. Imelmann 1886). Alle in diesem Abschnitt folgenden Citate aus Laas ohne Nennung eines Buches beziehen sich auf dies Werk und zwar auf die erste Auflage desselben.

doch geht Hieckes Reichtum mehr aus einem poetischen Mit- und Nachempfinden des vom Dichter Gewollten und Geschaffenen hervor[1]); bei Laas beruht er mehr auf dialektischer Schärfe und logischer Kraft der Auffassung. Das geschichtliche Verdienst Hieckes ist es, zuerst die Lektüre der deutschen Klassiker in den Mittelpunkt des deutschen Unterrichts gerückt und diesem dadurch die Richtung gewiesen zu haben, die — bei aller Einschränkung im einzelnen — die maßgebende bleiben muß. Laas' Arbeiten haben einen sehr ausgebreiteten, fast herrschenden Einfluß auf den deutschen Unterricht geübt; und dieser Einfluß ist früheren Zuständen gegenüber ein überwiegend heilsamer gewesen, wenn man auch zugeben muß, daß er die Anschauungen über den deutschen Unterricht im allgemeinen mehr bereichert als geklärt hat. Das oft gezollte Lob bedarf der Erneuerung nicht, vielmehr gilt es hier die Einwendungen zu erheben, welche die Ziele und Bestrebungen beider Pädagogen herausfordern. Denn der Einschränkung bedürfen die Grundsätze beider in der That. Wie sie selbst aus ungewöhnlicher Leistungskraft hervorgegangen sind, so stellen sie übermäßige Ansprüche an Lehrer und Schüler, Ansprüche, die bei den ersteren nur ausnahmsweise, bei den letzteren niemals Aussicht auf Realisierung hätten. Sodann ist es schwerlich zu bestreiten, daß die analytische Methode bei beiden übertrieben erscheint. Man hat Hiecke nicht mit Unrecht vorgeworfen, daß er die Lektüre nicht zerlege, sondern seziere und zersetze, und es ist wohl unfraglich, daß die verstandesmäßige Durcharbeitung dichterischer Werke, wenn sie in dem hier geforderten Umfang von Schülern überhaupt geleistet werden könnte, eine einseitig auf die Spitze getriebene Verstandesbildung zur Folge haben müßte, durch die alle unmittelbare Empfänglichkeit in den jungen Seelen zerstört oder doch geschwächt würde, — gewiß sehr gegen den Sinn der beiden trefflichen Männer, namentlich Hieckes, aus dessen Buch doch eine so warme Empfindung für dichterische Schönheit spricht.

[1]) Man beachte seine feinsinnigen Bemerkungen über Kunst und Kunstverständnis überhaupt (z. B. S. 148 N. 150).

Hiecke gegenüber ſuchte Laas ſelber bereits die übermäßigen Ziele und Anſprüche der analytiſchen Richtung einzudämmen[1]: „Man kann ſich des Gefühls nicht erwehren, daß hier des Guten zu viel gethan iſt. Vielfach wird man auf einfachere Weiſe zum Ziel kommen“ (S. 98 f., 105). Dieſe Bemerkung iſt unzweifelhaft richtig, und dennoch iſt Laas in denſelben Fehler verfallen, den er ſeinem Vorgänger vorwirft. Wollen wir nun der Urſache dieſer eigenen Erſcheinung nachforſchen, ſo wird es eines genaueren Eingehens auf die methodiſchen Grundſätze beider Pädagogen bedürfen.

„Die wahre und vollſtändig abſchließende Erklärung,“ ſagt Hiecke[2]), „iſt auf ein Doppeltes gerichtet: erſtens auf den Nachweis des Poetiſchen der Formgebung — dies Wort im weiteſten Sinne genommen, wo es alſo alle poetiſchen Mittel vom Metrum, Reim und Ausdruck an bis zur Kompoſition, Gruppierung der einzelnen Partien u. ſ. f. begreift, auch die Wahl und Haltung der Charaktere noch mit eingeſchloſſen —, zweitens auf die Echtheit und Wahrheit des Pathos uud Ethos, auf die Feſtigkeit gleichſam und Tragbarkeit der idealen Grundlage, auf welcher der Dichter ſein Gebäude aufführt. Dieſe zweite Aufgabe iſt eine mehr philoſophiſche, die erſtere aber die eigentlich äſthetiſche im engeren Sinne.“ Nun iſt allerdings den Schülern auch die Ausſicht in die höchſte Art der Kunſtbetrachtung, welche eben jene beiden Momente in ſich vereinigt, zu eröffnen, „indeſſen iſt es doch vorzugsweiſe die äſthetiſche Seite der Auffaſſung, welche für die Behandlung in der Schule ins Auge zu faſſen iſt. Für die praktiſchen Erzeugniſſe macht die äſthetiſche Auffaſſung die Hauptſache aus, die denn auch von früh an methodiſch ausgebildet ſein will.“ (S. 132.)

Die Art, wie dieſe Ausbildung „von früh an“ praktiſch vor ſich gehen ſoll, wird S. 150 ff. ausführlich vorgezeichnet. Danach

---

[1]) Wie bereits Hiecke ſeinerſeits S. 179 einem „geiſtvollen“ Vorgänger, Schaller, den Vorwurf macht, „ſeine Forderungen zu hoch geſpannt“ zu haben.

[2]) Der deutſche Unterricht auf deutſchen Gymnaſien. Ein pädagogiſcher Verſuch, Leipzig 1842, S. 148 f.

ſoll die vollſtändige Erörterung eines in der Schule beſprochenen Gedichtes größtenteils ſchon auf der unteren Stufe, jedenfalls aber in den Mittelklaſſen folgende fünf Geſichtspunkte umfaſſen (S. 156): „1. Was iſt erzählt? 2. In welchen Abſchnitten iſt erzählt? 3. Wie iſt erzählt? (Beſprechung der Darſtellung im ganzen und des Ausdrucks im einzelnen, Beſprechung der Charaktere, Entwickelung des Versmaßes.) 4. Was iſt das Grundthema des Erzählten? 5. Mit welchen anderen Gedichten läßt ſich das gerade vorliegende ſchicklich vergleichen?“ Zu dieſen fünf Punkten treten dann in den oberen Klaſſen noch vier weitere hinzu (S. 160 ff.): „1. Das plaſtiſche Moment (d. h. der Einblick in die Mittel der dichteriſchen Geſtaltung). 2. Das muſikaliſche Moment (Klang, Metrum, Reim). 3. Der Grundton des Gedichtes: die glückliche Wahl des Einzelausdrucks, ſowie die Haltung der Charaktere desſelben im Ganzen. 4. Die Ökonomie des Gedichts, die Anlage und der Bau desſelben.“

Solchen Anſprüchen gegenüber kann es nicht Wunder nehmen, wenn alles, was in der deutſchen Litteratur an Dichtungen überhaupt in Betracht kommt — mit einziger Ausnahme etwa der Balladen Uhlands und Schwabs — für die mittleren Klaſſen zu ſchwierig genannt wird, wenn auch die größeren Cyklen dieſer Dichter (alſo doch wohl die Eberhard-Romanzen u. ſ. w.) nach Sekunda gelegt werden, wenn von dramatiſchen Dichtungen eigentlich nur Tell und Ernſt von Schwaben („auch wohl“ der Götz, der Wallenſtein) der Sekunda, mit dieſen wenigen Ausnahmen aber alle Meiſterwerke der deutſchen Litteratur der Prima zugewieſen werden. Man ſieht: es iſt der Standpunkt, der im Anfang unſerer Unterſuchung gekennzeichnet iſt: das höchſtmögliche Verſtändnis wird zum Maßſtab genommen und dementſprechend faſt alles einigermaßen Wichtige für die letzte Stufe aufgeſpart. Freilich ſucht Hiecke, wie wir geſehen haben, eine pädagogiſche Stufenfolge herzuſtellen, indem er eine Anzahl von Geſichtspunkten erſt in den Unterricht der oberen Klaſſen einführen will, und in ſeiner Erörterung der Proſalektüre ſchreibt er ſogar ganz ſyſtematiſch für jede neue Klaſſe einen

neuen Gesichtspunkt vor, der zu den vorigen erweiternd hinzutritt. Wenn wir indessen die fünf Punkte betrachten, nach welchen die Erörterung in den unteren und mittleren Klassen geregelt werden soll, so finden wir, daß bereits die beiden ersten hinreichen, um ein anschauliches Verständnis zu begründen, und selbst bei diesen sind bereits mancherlei Einschränkungen möglich. Nun aber bildet diese Erörterung bei Hiecke schon für die Unterstufe nur die Grundlage, auf welcher sich die Anleitung zum ästhetischen Verständnis aufbaut. Bereits in Quinta („oder Quarta") werden Einteilungen nach dem Wechsel des Ortes, Übungen „eine sinnvolle Überschrift oder ein treffendes Motto" zu finden, vorgeschlagen; von dem Tertianer werden Vergleichungen nach „Stoff und Charakter verlangt; späterhin kann auch die Zusammenstellung von Gedichten nach Verwandtschaft des Tones und Charakters der Darstellung gefordert werden". Kurz man sieht: Hiecke will von Anfang an auf eine bewußte, verstandesmäßige Aneignung des vom Dichter Gewollten hinaus; es ist ungefähr die zweite Stufe des Verständnisses, wie wir sie oben präzisiert haben, die ihm als das Ziel des Unterrichts schon in den Anfängen desselben vorschwebt; dasselbe kann nach seiner Meinung zwar zunächst nur unvollkommen erreicht, muß aber von früh an erstrebt werden. Die Scheidung zwischen unmittelbarem, anschaulichem Verständnis (Stufe 1) und verstandesmäßig vermittelter Auffassung (Stufe 2 und 3) ist ihm entweder nicht zum Bewußtsein gekommen, oder er unterschätzt die Bedeutung, welche die erstere für den Unterricht hat. Die bewußteren Arten des Verständnisses schweben ihm als Ziel des Unterrichts bereits auf einer Stufe vor, wo alle Anstrengung sich noch auf das anschauliche Verständnis richten muß. Daher kommt es denn, daß Hieckes Vorschläge und Interpretationsproben häufig den Eindruck des einseitig Verstandesmäßigen machen, während diesem warm und tief empfindenden Pädagogen in Wahrheit nichts angelegener ist, als ein lebendiges Mitfühlen und Mitdenken durch den Unterricht zu erwecken. —

Die eben gerügte Unklarheit kann man Laas nicht zum

Vorwurf machen. Er spricht das richtige Prinzip aus, wenn er sagt (S. 354): „Wir nehmen in den ersten fünf Jahren des höheren Unterrichts noch vorzugsweise die Anschauung, das rezeptive Vermögen und das Gedächtnis, im zweiten je länger je mehr Verstand nnd Urteil in Anspruch.“ Freilich hat er für die methodische Ausführung dieses Prinzips in seiner ersten Hälfte wenig gethan. Sein Interesse ist hauptsächlich den obersten Klassen zugewandt; was er über die mittleren und unteren Stufen des Unterrichts beibringt, ist sowohl weniger ausgeführt als auch weniger durchdacht wie das, was er für die oberen Stufen geleistet hat.

In diesem seinem eigentlichen Felde nun sucht er zwar die Übertreibungen Hieckes auf ein rechtes Maß zurückzuführen; er tadelt es als „Verstiegenheit“, daß dieser aus der Lektüre Aufsatzthemen wie die folgenden schöpft: „Über das philosophische Element in Schillers ganzer Poesie. Versuch einer Charakteristik Uhlands. Wodurch sind die zahlreichen Monologe in der Iphigenie und im Tasso bedingt?“ Er selbst jedoch knüpft Aufgaben wie diese an die Lektüre: „Warum kann und will der Dichter kein Philosoph sein? Wie würde der Graf Caylus über Klopstocks Messias geurteilt haben? Sind Goethes Iphigenie und Tasso keine Dramen? Was sind sie sonst? Ist der Schluß des Goetheschen Tasso im Sinne des Aristoteles und Lessing befriedigend?“ — Man sieht, der Unterschied ist nicht allzu groß. Beide Reihen von Themen zeigen eine entschiedene innere Verwandtschaft. Das Prinzip, auf dessen Boden Laas steht, ist offenbar dasselbe wie bei Hiecke: über das Maß, bis zu welchem es anwendbar ist, läßt sich dann wohl streiten.

Die „Besprechungen“, aus denen diese Aufsätze hervorwachsen und durch welche Laas dem richtigen Verständnis der Lektüre „fortwährend zu Hülfe kommen“ will, sind: 1) litterarhistorisch, 2) ästhetisch; sie müssen die Schüler „allmählich dahin führen, daß sie das Gelesene mit dem richtigen Blick ansehen und in wahrhaft gebildeter Weise schätzen.“ (S. 293.)

Der „ästhetischen“ Behandlungsweise läßt Laas eine eingehende apologetische Darstellung zu teil werden. Zu der ästheti-

ſchen Reflexion gehört nach ihm „vor allem die Frage nach dem Grundgedanken, nach der poetiſchen Intention des Dichters“; es gehört ſodann die Einſicht in die künſtleriſche Einheit des Ganzen dazu, alſo das, was Hiecke „Ökonomie des Kunſtwerks“ nennt. Daß die Erörterung dieſer Punkte einen weſentlichen Beſtandteil der Dichtererklärung in den oberen Klaſſen bildet, hat ſich auch uns (oben S. 19) ergeben. Zweifelhaft erſcheint es freilich, ob man ſolche Betrachtungen, namentlich die der erſteren Kategorie, wirklich mit dem Namen „äſthetiſch“ zu beehren Veranlaſſung hat, den man wohl mit größerem Rechte auf eine philoſophiſche Kunſtbetrachtung einſchränkt. Sie ſcheinen vielmehr einen Beſtandteil jeder eingehenden Interpretation auszumachen, ſofern dieſelbe das Ganze eines Kunſtwerks zu einer verſtandesmäßigen Aneignung bringen will. Man braucht um den Namen nicht zu ſtreiten: mögen dieſe Betrachtungen immerhin äſthetiſche heißen, jedenfalls gehören ſie weſentlich zu den Mitteln, die wir der zweiten Stufe des Verſtändniſſes und der Interpretation zugewieſen haben: ſie dienen dazu, die Einſicht in die Intentionen des Dichters zu begründen und damit der anſchaulichen, empfindenden Auffaſſung eine verſtandesmäßige, bewußte zur Seite zu ſetzen.

Nun aber kommt bei Laas noch ein weſentliches Moment hinzu, und dieſes erſt bildet ſein eigentliches und letztes Ziel. „Und was ſoll der auf der höheren Schule erzogene Jüngling für eine Rolle ſpielen, wenn in gebildeter Unterhaltung das Urteil über ein Theaterſtück ſchwankt, wenn in den Büchern, aus denen er ſich informieren möchte, die divergierendſten Meinungen ihm entgegentreten? Vielleicht ſieht ein ernſterer Jüngling ſchon aus den Urteilen, daß es wünſchenswert wäre, Prinzipien des Urteils zu haben.“ (S. 305. Vergl. Der deutſche Aufſatz S. 646): „Der Schüler ſoll nicht bloß fremde Anſichten äſthetiſierender Art zuſammenfaſſen, entwickeln, paraphraſieren u. ſ. w., er muß die theoretiſchen Grundüberzeugungen, welche mit der Diskuſſion der muſtergültigen Theorien in ihm gebildet werden, anwenden lernen; er muß den Anfang der Kritik machen. — Es wird meiſt auf Erwägungen und Selbſtbeſtimmungen nach folgendem

Schema hinauslaufen: Bewährt ſich an dieſem und dieſem Dichtwerk (Zuge, Abſchnitt desſelben) dieſe und dieſe Forderung des Ariſtoteles (Leſſing u. ſ. w.)? Iſt die Kritik, welche dieſer und dieſer über dieſes und dieſes poetiſche Produkt fällt, berechtigt?“

Hier ſehen wir deutlich, worauf Laas hinauswill: das äſthetiſche Urteil ſoll gebildet werden, der Gymnaſialabiturient ſoll im ſtande ſein, ſelbſtändig und doch nach den feſten, autoritativen Geſetzen der Kunſt Geſchmacksurteile zu fällen, d. h. er ſoll auf dem dritten der oben gekennzeichneten Standpunkte ſtehen: dem kritiſchen. Der Unterſchied zwiſchen der zweiten und der dritten Stufe, zwiſchen hiſtoriſchem und kritiſchem Verſtändnis iſt ſeiner durchaus dialektiſch und kritiſch angelegten Natur offenbar nicht zum Bewußtſein gekommen. Für ihn war Verſtehen und Kritik üben eins, und dieſe Einheit will er auch in ſeinen Schülern erzielen.

Allein das Gymnaſium will doch ſelbſt auf der oberſten Stufe nicht Männer bilden, ſondern nur die Grundlage zur Bildung des Mannesalters legen. Verlangen wir in der That von angehenden Studenten, daß ſie mit gereiftem, ſelbſtändigem Urteil auf die Univerſität ziehen? Wozu iſt dann noch die akademiſche Bildung? Soll nicht vielmehr erſt durch dieſe ein ſolches Urteil begründet und gefeſtigt werden? Das gründliche und ernſthafte Streben nach Selbſtändigkeit wird ebenſo wenig gefördert durch eine frühreife Fertigkeit des Urteils, wie durch die ſchematiſche Anlehnung an eine fremde Autorität, welche Laas vorzeichnet. Trotz der entſchiedenen Proteſte, die Laas gerade gegen dieſen Vorwurf erhebt, iſt es nur zu wahrſcheinlich, daß ſchematiſche Oberflächlichkeit und äußerliche Redefertigkeit erzeugt wird, wenn man junge Leute zur Selbſtändigkeit des Urteils erziehen will in einem Alter, wo weder ihre Urteilskraft noch ihre poſitiven Kenntniſſe für eine ſolche hinreichen. Bilden wir nur das Gefühl für das Richtige und Große in unſeren Schülern aus, das Gefühl, aus dem doch jedes äſthetiſche Urteil, wenn es irgend welchen Wert haben ſoll, hervorwachſen muß, und wir können die Fähigkeit und Fertigkeit

dieſes Urteils ſelbſt getroſt der akademiſchen Ausbildung überlaſſen. Freilich wird jenes Gefühl erzeugt und wach gehalten nicht bloß durch ein ſchweigendes Anſchauen klaſſiſcher Dichtungen, das auf die Dauer vermutlich gar leicht in ein ſtumpfes Anſtarren übergehen würde, ſondern dadurch, daß dieſe Dichtungen nach Form und Inhalt dem Schüler zum bewußten Verſtändnis kommen, daß die hiſtoriſchen Bedingungen ihrer Entſtehung, ſoweit ſie dem Jünglings-Knaben faßbar ſind, deutlich hervortreten, daß „die Schüler einen Blick in das innere Ringen großer Geiſter gewinnen, die Sympathie in ihnen erwacht mit den Geburtsſchmerzen, unter denen die Schöpfungen, welche den Stolz unſerer Nation ausmachen, zur Welt gebracht ſind.“ (Hiecke S. 177; vergl. 246.) Dieſe zweite Stufe des Verſtändniſſes iſt die höchſte, zu welcher der Schüler geführt werden kann; ſie ſollte dem deutſchen Unterricht des Gymnaſiums billig als das letzte Ziel vorſchweben. Die dritte Stufe des Verſtändniſſes, das kritiſch-äſthetiſche Urteil, gehört nicht mehr in das Bereich des Gymnaſialunterrichts.

Allein das Verſtändnis unſerer Klaſſiker bildet für Laas überhaupt nicht das letzte Ziel des deutſchen Unterrichts; vielmehr ſoll derſelbe einem noch höheren Zwecke dienſtbar gemacht werden; er ſoll „der Überbrückung der beklagenswerten Kluft zwiſchen den Anforderungen der Schule und der Univerſität und des Lebens dienen.“ (S. 200 f.) Der deutſche Unterricht ſoll die wiſſenſchaftliche und philoſophiſche Propädeutik nicht nur erſetzen, ſondern er ſoll geradezu ſelbſt eine ſolche bilden: daher läuft bei Laas die Lektüre in eine kritiſche Äſthetik, die Aufſatzübung in einen Kurſus der angewandten Logik aus.

Der Gedanke iſt glänzend und hat für den philoſophiſch gebildeten Pädagogen zweifellos etwas Beſtechendes. Allein es erhebt ſich doch ſofort ein Bedenken: was das Gymnaſium ſeinen Schülern an philoſophiſchen Auffaſſungen mitzugeben vermag, kann ſich auch nach Laas' Anſicht doch nicht über Anregungen für künftige Studien erſtrecken. Mit welchem Recht aber räumt man einem ſolchen an ſich ſelbſtändigen Zwecke einen

maßgebenden Einfluß auf die Gestaltung eines ganzen Unterrichtsfaches ein, das doch zunächst seine eigenen Ziele und Gesichtspunkte zu verfolgen hat? Und wie verhält sich denn der deutsche Unterricht in Hinblick auf seine philosophische Bedeutung zu den übrigen Lehrfächern? Es ist wahr, daß die Propädeutik, wo sie auf preußischen Anstalten noch gelehrt wird, mit dem deutschen Unterricht in einer Hand vereinigt zu werden pflegt. Es ist zweifellos, daß dieses Herkommen sich auf innere Beziehungen stützen kann, welche das Verständnis dichterischer Werke mit der philosophischen Erkenntnis verbinden. Sind aber diese Beziehungen in der That zahlreicher oder enger als diejenigen, welche andere Lehrfächer zur Philosophie haben? Man darf vielmehr behaupten, daß fast alle Gymnasialdisziplinen, zum mindesten alle formalen, in gewissem Sinne als Vorstufen für die philosophische Ausbildung betrachtet werden können. Und doch wird nicht so leicht jemand geneigt sein, auf die anschauliche Grundlegung des mathematischen Unterrichts philosophische Gesichtspunkte unmittelbar gestaltend einwirken zu lassen, und wie nachteilig der Versuch gewesen ist, Logik und Grammatik zu amalgamieren, davon weiß die Geschichte der Beckerschen Grammatik zu erzählen. Es ist daher nur zu wahrscheinlich, daß ein Hineinziehen philosophisch propädeutischer Gesichtspunkte auch den Zielen des deutschen Unterrichts nicht förderlich sein würde. Zudem ist es eine falsche Annahme, daß ästhetische Abstraktionen für den Schüler die beste Vorbereitung und Überführung zum philosophischen Denken seien. Vielmehr sind die grammatischen und mathematischen Gesetze geeigneter, für propädeutische Zwecke zu philosophischer Abstraktion verallgemeinert zu werden. Denn diese beiden Disziplinen können im Interesse des Schülers nur dadurch gewinnen, daß ihre Erkenntnisse im Lichte eines allgemeinen Zusammenhanges betrachtet werden, das ästhetische Empfinden dagegen wird durch vorzeitiges Abstrahieren und durch reflektierende Kritik leicht geschwächt.

Der Gedanke einer Verquickung des deutschen und des philosophisch-propädeutischen Unterrichts, so glänzend er scheint,

hat sich als kein glücklicher erwiesen. Er beruht, wie die ganze Laassche Theorie, auf einer Überschätzung des Bewußten und rein Verstandesmäßigen in der Aufnahme sowohl wie in der Wiedergabe dichterischer Eindrücke; er unterschätzt das Moment des Unmittelbaren, Intuitiven, das die Grundlage wie jeder künstlerischen Produktion, so auch jeder rezeptiven Fähigkeit bildet[1]).

---

[1]) Belehrend ist in dieser Hinsicht ein Blick auf das Buch von Otto Schneider: Ein Lehrplan f. d. deutschen Unterricht in der Prima höherer Lehranstalten, Bonn 1881. Der Verf. unternimmt eine Systematisierung der Laasschen Vorschläge, namentlich die Begründung einer systematischen Reihenfolge für die Lektüre, welche mit der unsrigen in einigen Hauptzügen übereinstimmt. Das Buch ist nicht ohne Wert; allein es leidet genau an dem Hang zum einseitig Verstandesmäßigen und zur dialektischen Abstraktion, welcher für Laas charakteristisch ist; ja es leiht diesem Hang und seinen Konsequenzen zuweilen einen noch schärferen und bezeichnenderen Ausdruck. Auch hier ist das Ziel des deutschen Unterrichts eine philosophische Elementarbildung. „Die deutsche Litteratur," heißt es S. 6 und 7, „muß zu Gunsten der Psychologie, der Poetik und Stilistik, also (?) der Ästhetik, ferner der Ethik und endlich der Logik und Rhetorik ausgebeutet werden." Es ist sehr zu fürchten, daß, bei einer so vielseitigen „Ausbeutung" zu Gunsten anderer Zwecke, für das nächste Ziel des deutschen Unterrichts, das doch auch Schneider als solches bezeichnet, das Verständnis der einzelnen Dichtung nämlich, nicht mehr viel Kraft und Zeit übrig bleiben wird. „Poesie ist Psychologie" heißt es S. 9, und mit demselben Rechte könnte man sagen: Musik ist Akustik, oder Plastik ist Anatomie. „Mit dem Studium der ersteren wachsen unmittelbar die Kenntnisse der letzteren," fährt Schneider fort. Freilich bieten die Kenntnisse dichterischer Gestalten die unerläßliche Grundlage für das psychologische Verständnis des Schülers, wo dasselbe, sei es für den Aufsatz, sei es für den propädeutischen Unterricht, in Anspruch genommen wird; kann er ja doch nur zum geringsten Teil auf eigener Lebenserfahrung fußen; aber darum ist konkrete Kenntnis des Dichters noch lange nicht gleichbedeutend mit abstrakt psychologischer Theorie; und was zur Förderung der letzteren dient, braucht darum noch nicht für die Anbahnung der ersteren geeignet zu sein.

Weit näher als diese und manche andere Arbeit Laasscher Richtung steht dem Standpunkte des Verf. die kleine aber bedeutsame Schrift

Faſſen wir die Ergebniſſe unſerer Kritik zuſammen. War es Hieckes Fehler, eine reflektierende Auffaſſung als die alleinige Aufgabe ſchon für die unteren Stufen des Unterrichts zu behandeln, ſo verfielen die Synthetiker in das entgegengeſetzte Extrem: ſie klammerten ſich einſeitig an das Gefühlsmäßige der Anſchauung und wollten auch in den oberen Klaſſen nicht über dasſelbe hinausgehen. Beide Fehler vermied Laas, indem er zwiſchen anſchaulichem und reflektierendem Verſtändnis ſchied und das erſtere der unteren, das zweite der oberen Stufe als Lehrziel vorzeichnete. Allein da er ſeine Schüler zu der höchſten Bethätigung der verſtandesmäßigen Auffaſſung führen wollte, ſo überſpannte er ſeine Ziele und beeinträchtigte das Erreichbare und Notwendige zu Gunſten eines unerreichbaren und allzu perſönlichen Ideals. Erſt indem man das kritiſche Verſtändnis von den beiden anderen Stufen der Auffaſſung ſondert und aus dem Bereich des Gymnaſiums ausſcheidet, darf man hoffen, zu einer endgiltigen Beſtimmung der Ziele und Aufgaben des deutſchen Unterrichts zu gelangen.

---

von Paul Klaucke: Zur Erklärung deutſcher Schuldramen in den oberen Klaſſen höherer Lehranſtalten (Berlin 1886). Nur darf man Klauckes „Erläuterungen ausgewählter Werke Goethes“ (3 Hefte: Götz, Egmont, Iphigenie) nicht einfach als Ausführung der in dieſer Stufe vorgezeichneten Methode anſehen: dieſelben gehen weit über das hier geſteckte Ziel hinaus, und Klaucke erklärt (z. B. Heft 2 S. III), „daß in ihnen ſehr vieles nicht für Schüler beſtimmt iſt, ſondern nur für Lehrer oder Freunde der Litteratur.“ Auch er betont einerſeits die Notwendigkeit einer eingehenden Schullektüre und Erklärung der klaſſiſchen Dichterwerke, anderſeits weiſt er alle kritiſchen und im engeren Sinne äſthetiſchen Geſichtspunkte aus dem deutſchen Unterricht. Anzuerkennen iſt ſodann der Verſuch, die eigentlichen Erklärungsarten zu unterſcheiden; denn hiervon muß doch jede methodiſche Feſtſtellung ausgehen. Er unterſcheidet vier Arten (S. 23, 24): 1. die Erklärung des Inhalts; 2. die generiſche oder äſthetiſche Erklärung; dieſelbe fällt zuſammen mit der Betrachtung des Techniſchen S. 42; es iſt ungefähr die Betrachtungsweiſe, welche in unſerem Texte S. 5 f. näher beſchrieben iſt; 3. die individuelle; 4. die ſprachliche.

Aufsätze.

Die Frage nach dem Zwecke deutscher Aufsätze kann zwiefach beantwortet werden: man kann denselben entweder in der Form oder im Inhalt finden. Der Unterricht bedient sich des Aufsatzes entweder, um das formale Können, die stilistische Anlage der Zöglinge auszubilden, oder er benutzt ihn, um den Inhalt des Gelesenen oder Durchgearbeiteten den Schülern fester einzuprägen und entschiedener zu eigen zu machen. Freilich leuchtet es auf den ersten Blick ein, daß diese Zwecke einander nicht ausschließen, und in der That wird eine vernünftige Praxis sie stets mit einander zu vereinigen suchen. Es ist klar, daß durch jede verständige und methodische Anleitung zum Aufsatz zugleich das Verständnis des Inhalts und die Herrschaft über die Form gefördert werden muß und daß beides gleich sehr den Zielen des Unterrichts entspricht. Eine praktische Bedeutung also gewinnt jener Gegensatz erst dann, wenn man die Frage so stellt: welcher von beiden Gesichtspunkten soll für die Gestaltung des Unterrichts maßgebend sein? Soll der Aufsatz der deutschen Lektüre (vielleicht auch dem Lehrgang anderer Fächer) einfach folgen und sich damit begnügen, das dort angebahnte Verständnis zu fördern, oder giebt es eigentümliche Gesichtspunkte, welche den berechtigten Anspruch erheben dürfen, die Methode des stilistischen Unterrichts zu bestimmen? Kommt etwa, wie die Fertigkeit des mündlichen Ausdrucks, so auch die Fähigkeit, seine Gedanken schriftlich angemessen und geordnet wiederzugeben, mit der Gesamtentwickelung des Schülers von selbst und bedarf es, wenn ihm nur hinreichend Gelegenheit gegeben wird sie an-

zuwenden, keiner systematischen Methode? oder haben wir anzunehmen, daß die stilistische Form einer besonderen Einübung, einer methodischen Veranstaltung bedarf, und steht diesem Ziele gegenüber die Rücksicht auf den Inhalt der einzelnen Aufsätze erst in zweiter Linie? Und wenn das letztere der Fall sein sollte, muß mit der methodischen Einübung etwa eine theoretische Belehrung über die Technik des Schreibens Hand in Hand gehen und wie weit hat sich dieselbe zu erstrecken? wie viele von den Kunstlehren der Rhetorik und Stilistik sollen dem Schüler mitgeteilt und für den Aufsatz verwertet werden?

Man sieht schon hier, wie entschieden die prinzipielle Frage gestaltend auf die Praxis einwirken muß. Allein es stehen nun mit dieser Grundfrage noch eine Reihe von anderen Fragen in engerem oder weiterem Zusammenhang.

Sofern der Aufsatz der Vertiefung des Inhalts, der Aneignung bestimmter Stoffgebiete dienen soll, fragt es sich, welchem Inhalt, welchen Gebieten dieses Hülfsmittel zu gute kommen soll. Daß es in erster Linie die deutsche Lektüre ist, an welche der deutsche Aufsatz sich anschließt, ist so entschieden in dem natürlichen Zusammenhang begründet und von der Praxis der letzten Jahrzehnte so ausnahmslos festgehalten worden, daß wir von dieser Verbindung als von einer feststehenden Thatsache ausgehen dürfen[1]). Soll aber der Aufsatz nicht vielleicht auch anderen Fächern dienen und welchen? soll er nicht auch für die ethische Entwickelung der Schüler mit Hülfe der sogenannten allgemeinen Themen dienstbar gemacht werden? — Dieselbe Frage stellt sich uns auch von der anderen Seite dar. Auch wenn nämlich der Aufsatz hauptsächlich formalen Zwecken dient, so müssen es doch bestimmte Gebiete sein, denen die Themen entnommen werden. Welche Stoffgebiete nun eignen sich am besten zur Erfüllung dieser Zwecke? Genügt es für sie, an dem Zusammenhang mit der deutschen Lektüre festzuhalten, oder machen

[1]) Wiewohl dieselbe, wie sich weiter unten zeigen wird, von einer bestimmten theoretischen Richtung aus bekämpft worden ist.

jene formalen Gesichtspuukte ein Hinübergreifen auf andere Gebiete und auf allgemeine Fragen und Themen nötig?

Hieran knüpft sich eine weitere Frage. Eine pädagogische Stufenfolge nämlich, ein Aufsteigen vom Leichteren zum Schwereren ist, wie überall im Unterricht, so selbstverständlich auch hier anzustreben. Eine solche Abstufung ist in sachlicher Hinsicht schon durch den Plan der Lektüre auch für die Aufsätze, soweit sie sich an dieselbe anschließen, vorgezeichnet. Fraglich aber ist es, ob nicht auch nach formalen Gesichtspunkten eine Abstufung der Aufgaben möglich oder wünschenswert ist, mit anderen Worten, ob nicht die stilistische Form der Aufgaben zum mindesten ebenso maßgebend für die Organisation des Unterrichts sein muß wie die Wahl der Stoffe. Ob man eine solche formale Abstufung der Aufgaben für wünschenswert hält oder nicht, das hängt offenbar von dem Werte ab, den man den formalen Gesichtspunkten und Zwecken überhaupt in dem Aufsatzunterricht einräumen will.

Ein ferneres Prinzip der Abstufung sodann würde der Grad von Selbständigkeit ergeben, den man dem Schüler in der Bearbeitung der gestellten Aufgaben zumutet. Gerade in diesem Punkte scheint die Praxis der verschiedenen Anstalten und Lehrer ganz besonders weit auseinander zu gehen. Und freilich, diese Abstufung im einzelnen zu regeln, wird zum größten Teil Sache des pädagogischen Taktes bleiben müssen, und nur wenige allgemeine Bestimmungen werden sich hierüber feststellen lassen. Unter diesen Bestimmungen nun sind offenbar zwei von grundsätzlicher Wichtigkeit: es ist dies die Feststellung der untersten Stufe, von der man ausgeht, und die der obersten, der man zustrebt. Allein darüber, daß auf der ersten Stufe die Thätigkeit des Schülers ganz und gar als Reproduktion im engsten Sinne des Wortes aufzutreten hat, ist wohl von keiner Seite Zweifel erhoben, und es bedarf das keines Beweises. Von Bedeutung dagegen ist die Frage nach der letzten Stufe, die der Schüler erreichen kann. Soll seine Leistung hier eine solche Selbständigkeit gewinnen, daß ihr der Name einer eigenen

Produktion gebührt, oder soll sie auch hier noch an die Schranken einer — wenn auch freieren — Reproduktion gebunden bleiben? Die Antwort auf diese Frage kann offenbar nicht ohne Rückwirkung auf die gesamte Methode, auch die der früheren Stufen, bleiben und bedarf daher einer prinzipiellen Begründung.

Um zur vollen Klarheit über die Bedeutung dieser Fragen zu gelangen erscheint es ratsam, zunächst die Beantwortung zu überblicken, welche sie in der pädagogischen Litteratur von verschiedenen Standpunkten aus gefunden, die Kontroversen, welche sie hervorgerufen haben. Wir werden somit den umgekehrten Gang einschlagen wie im vorigen Abschnitt: denn so erst wird es sich zeigen, wie weit wir berechtigt und genötigt sind, zu diesen Fragen selbständig Stellung zu nehmen.

Auch hier tritt uns zunächst der Gegensatz zwischen synthetischer und analytischer Richtung entgegen. Allein gerade auf diesem Gebiete zeigt es sich, wie gering die Fruchtbarkeit des sogenannten synthetischen Standpunktes ist. Fast alle aus der Praxis erwachsenen Arbeiten, die über allgemeine Erörterungen hinaus näher auf die Methodik des deutschen Aufsatzes eingehen, begründen denselben auf einer analytisch geleiteten Lektüre. Und es ist ja auch klar, daß, wer jede verstandesmäßige Vermittelung dichterischer Eindrücke ablehnt, auch auf die Reproduktion dieser Eindrücke verzichten muß: kann dieselbe doch immer nur das verstandesmäßig Erfaßte, nicht das rein gefühlsmäßig Ergriffene wiedergeben. Wenn nun dennoch um unerläßlicher formaler Ziele willen deutsche Aufsätze gemacht werden sollen, so dürfen dieselben wenigstens nicht an die deutsche Lektüre angeschlossen werden. Dieser Konsequenz neigen daher auch die Synthetiker zu; am entschiedensten hat sie R. v. Raumer gezogen (a. a. O. S. 215): „Wenn man die deutschen Ausarbeitungen der Gymnasiasten vorzugsweise oder gar ausschließlich an ihre deutsche Lektüre anknüpfen will, so muß ich dies als eine neue und ge-

fährliche Verirrung bezeichnen, obwohl sehr achtbare Männer dieser Verirrung das Wort reden."

Allein der Zusammenhang zwischen deutscher Lektüre und deutschem Aufsatz ist ein allzu natürlicher und enger, als daß die völlige Trennung beider nicht gewaltsam und unnatürlich erscheinen müßte. Auch die Synthetiker halten sie daher nicht in vollem Umfang aufrecht; sie begnügen sich vielmehr damit, die Lektüre in die zweite Linie zu rücken. Selbst Raumer will „an sich zulässige Themata", die sich aus der deutschen Lektüre der Schüler ergeben, keineswegs ausschließen[1]). Für denjenigen vollends, welcher ein Verständnis unserer Klassiker nicht ohne ein gewisses Maß analytischen Eindringens für erreichbar hält, entbehrt der Gedanke jener Trennung von vornherein jedes Grundes. Man kann der gefühlsmäßigen Auffassung volles Recht angedeihen lassen, wie das im vorigen Abschnitt geschehen ist, man kann es durchaus zugeben, daß es vom Übel ist, dieses Gefühls-

---

[1]) Ähnlich Schrader, Erz. u. Unterr. S. 465 f.: „Für Sekunda ergeben sich also aus den alten Schriftstellern geeignete Themata; im ganzen gilt dasselbe für Prima. Daneben sind aber Aufgaben, welche sich an den deutschen Lesestoff anschließen oder die Erörterung eines allgemeinen Ausspruchs fordern, nicht ausgeschlossen." Auch G. Wendt, der in der Einleitung zu seinen „Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem klassischen Altertum" die Grundsätze der Synthetiker in maßvoller Form zusammenfaßt, erklärt „eine allzu eingehende Besprechung und Ausnutzung unserer Meisterwerke" für „etwas sehr Bedenkliches". Zwar ist es „ganz in der Ordnung, daß man auch die Aufsätze der Schüler daran anzuknüpfen sucht. Aber Vorsicht thut dabei sehr not". Dagegen „bietet der Anschluß der Aufsätze an die altklassische Lektüre für die Gymnasialbildung sehr wesentliche Vorteile". — Wenn selbst ein so geistvoller Schulmann behauptet, es „würde der Lehrer entschieden in Verlegenheit kommen, der alle seine Aufsatzaufgaben an deutsche Litteraturwerke anschließen wollte" (S. 4), so ist das nur aus einer Voreingenommenheit des Standpunktes zu erklären; der Verlauf unserer Untersuchung wird dieser Behauptung entschieden widersprechen. Die zahlreichen Mißgriffe, die bei diesen Aufgaben vorkommen und auf die sich Wendt beruft, finden sich bei jeder anderen Art von Themen in entsprechender Gestalt und beweisen gegen die Sache an sich nichts.

mäßige dichterischer Wirkung durch überflüssiges Reden und Schreiben abzuschwächen; soweit aber diese Wirkung verstandesmäßig vermittelt werden muß, soweit kann sie auch verstandesmäßig wiedergegeben werden, ohne daß die unmittelbare Empfindung irgendwie beeinträchtigt zu werden braucht; ja es ist einleuchtend, daß die Schärfe und Klarheit der Auffassung nur gewinnen kann durch den Versuch sie schriftlich festzustellen, daß also auch die Kraft der Wirkung hierdurch mittelbar gesteigert werden muß.

Unter den Vertretern der analytischen Richtung nun verdient auch hier Laas den ersten Platz. Wie sein Buch über den deutschen Aufsatz[1]) die tiefste und zugleich die höchste Auffassung darstellt, welche dieser Unterrichtszweig bisher gefunden hat, so hat es auch den entschiedensten Einfluß auf die Praxis der letzten beiden Jahrzehnte ausgeübt. Freilich hat es mehr in einzelnen seiner Teile und gerade nach einigen seiner untergeordneten Gesichtspunkte gewirkt, als daß seine Grundanschauung selber und seine eigentliche Tendenz im Unterricht zur Geltung gekommen wäre. Eine nähere Betrachtung des Werkes wird uns dies begreiflich genug erscheinen lassen.

„Die mit dem Aufsatz verknüpfte Arbeit," heißt es S. 20[2]), „erweist sich nicht bloß als eine logische, sondern ganz allgemein als wissenschaftliche Propädeutik. In den Studien und Überlegungen, Excerpten, Analysen und Synthesen, die er nötig macht, liegt das direkte Vorspiel eines großen Teiles der wissenschaftlichen Arbeit. Mögen die Leseaufgaben später umfassender und komplizierter sein, mögen die Fragen, welche auf Studien und Untersuchungen hinweisen, gewichtiger, tiefer und schwieriger sein: die Methoden, welche an einfacheren und leichteren Stoffen schon auf der Schule eingeübt sind, werden im Grunde nicht gewechselt zu werden brauchen." — Man bemerkt

[1]) 1. Auflage: Der deutsche Aufsatz in der ersten Gymnasialklasse, Berlin, 1868. — 2. Auflage: Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen, 1877.

[2]) Citate nach der 2. Auflage.

die Übereinstimmung, welche zwischen diesen Worten und der S. 45 angeführten Stelle aus dem Buche „Der deutsche Unterricht“ herrscht. Zugleich aber fällt es in die Augen, daß es eine auf die Spitze getriebene formalistische Tendenz ist, welche sich in diesem Gedanken kundgiebt.

Noch deutlicher zeigt sich dies in der Art, wie Laas seine Grundsätze verwirklicht sehen will. Es soll dies nämlich geschehen durch „eine maß- und taktvolle schulmäßige Behandlung der rhetorischen Kunstlehren des Altertums“. (D. A. S. 10.) Als Quelle für diese letzteren, soweit sie für einen „gesunden Betrieb“ auf dem Gymnasium in Betracht kommen, nennt Laas in erster Linie Quintilian; „daneben auch des Aristoteles Topik und Rhetorik, ferner Ciceros Bücher vom Redner, Rudolf Agricolas drei Bücher de inventione dialectica und Melanchthons Erotemata dialectices und Elementa rhetorices.“

Im Anschluß an die antike und humanistische Dialektik legt Laas das Hauptgewicht auf die Inventio, die methodische Ansammlung des Stoffes, den verstandesmäßigen Aufbau des Inhalts. Schon äußerlich zeigt sich das: in der 2. Auflage des „deutschen Aufsatzes“ nimmt die Behandlung der Inventio über 100 Seiten, die der Dispositio kaum 50 ein. Den Inhalt dieser Inventionstheorie nun bildet die Lehre von den τόποι oder loci im Sinne der antiken Rhetorik: „Fundstätten der Argumente, allgemeine Gesichtspunkte, welche für Reden und Disputationen das latente Beweismaterial erschlossen, dem stockenden oder träge fortschreitenden Nachdenken Hülfen der Bewegung darboten.“ (S. 84 f.) Laas will die wuchernde Fülle solcher Gesichtspunkte, welche die Rhetorik des Altertums überliefert, auf die wesentlichen und praktisch wertvollen einschränken; er will anderseits die Anwendung derselben über den antiken Gebrauch hinaus erweitern: sie sollen nicht nur zur Auffindung von Argumenten dienen, sondern „sie sind die allgemeinsten Schemata des Denkens und die gewöhnlichsten Assoziationshülfen“. (S. 86.) — Unter den von Laas übernommenen loci erscheinen teils allgemeine logische Begriffe und Verhältnisse, z. B. Kontraria, teils

Ariſtoteliſche Kategorien, z. B. die Relation, beſonders aber Beziehungen und Termini der angewandten Logik, wie Partitio und Diviſio, die man gewöhnlich zur Dispoſitionslehre rechnet. Der Gang, den Laas einſchlägt, iſt kein ſyſtematiſcher; dennoch ſtrebt er nach Vollſtändigkeit (ſ. S. 200) und am Schluſſe ſucht er „eine Art von Syſtematik der angewandten Begriffe und Operationen“ zu ſtande zu bringen, indem er dabei die Kategorientafel Rudolf Agricolas zu Grunde legt. (S. 191.)

Der Arbeit des Schülers ſelbſt wird im einzelnen folgender Verlauf vorgezeichnet. Nachdem er ſich durch „Analyſis und Paraphraſe“ über den Inhalt des Themas im allgemeinen klar geworden iſt, beginnt das „inventiöſe Nachdenken“. Der Schüler hat ſich „auf Grund zunächſt noch ziemlich abſtrakter Reflexionen“ (S. 95) ein Schema zu entwerfen, „in das er ſeine Obſervationen notierend einzeichnet“ und das er dadurch mit konkretem Inhalt füllt. Er wird dabei „in ſokratiſcher Unterhaltung auf die Punkte zu leiten ſein, die bei der Arbeit berückſichtigt zu ſehen wünſchenswert wäre“. Bei der Beſchreibung der Inſel Ithaka z. B. (S. 93 ff.) ſind ſolche Punkte: „Lage der Inſel, ihre Größe, Küſtenbildung, orographiſche und hydrographiſche Verhältniſſe, Klima, die mineraliſchen, vegetabiliſchen und animaliſchen Schätze“ u. ſ. w. Ebenſo iſt bei dem Thema „der Zuſtand des deutſchen Reiches in Goethes Götz“ (S. 95 ff.) zunächſt im allgemeinen zu fragen: wovon hängt der Zuſtand eines Reiches ab? Aus der Beantwortung ergiebt ſich ein Schema „als Fachwerk für die künftige Stoffeinſammlung bei der eigentlich obſervierenden Lektüre“.

Auf die vollendete Inventionsarbeit folgt ſodann das Entwerfen der Dispoſition: beides iſt ſtreng zu trennen; erſt wenn der Schüler jene vollendet hat, darf er an dieſe gehen. Man muß „jeder Anwandlung zu dem Gedanken vorbeugen, als könne irgend ein Schema, aus inventiöſen loci und divisiones aufgebaut, die ſchließliche Stoffzerlegung nach Rückſichten der Sache und ihrer Natur und Eigentümlichkeit erſetzen und überflüſſig machen“. (S. 95.) „Es iſt eben durchweg ein anderes die

Inventio und Dispositio, so sehr auch die letztere nur aus der ersteren hervorquillt." (S. 209.)

Aus den hier gegebenen Andeutungen wird man es als eine Eigentümlichkeit der Laasschen Methode erkennen, daß dieselbe dem natürlichen Gang des Denkens und der pädagogischen Grundregel zum Trotz immer vom Abstrakten ausgeht und von da zum Konkreten fortschreitet. Dies tritt nicht nur in den beiden hier angeführten Beispielen, sondern an zahllosen anderen Stellen zu Tage. Überall wird erst das allgemeine abstrakte Schema entworfen und dann durch das Konkrete und Thatsächliche ausgefüllt. Selbst in den einfachsten Arten von Aufgaben, in Erzählungen und Schilderungeu, wird zunächst alles Thatsächliche und Anschauliche in Form und Abstraktion aufgelöst. Freilich weiß es Laas sehr genau, daß der natürliche Weg der umgekehrte ist; ja er zeichnet diesen umgekehrten Weg zu Beginn seines Buches selber vor. (S. 22 f.) Wenn er gleichwohl immer wieder auf den selbst gerügten Abweg gerät, so ist es offenbar der Ausblick auf sein allzu hoch gestecktes Ziel, der ihn irre macht. Denn freilich, auf induktivem Wege kann der Schüler wohl eine beschränkte Anzahl von allgemeinen methodischen und logischen Bestimmungen gewinnen; soviel vielleicht, wie Deinhardts bekannte kleine Schrift „Beiträge zur Dispositionslehre" enthält, wird er durch nachträgliche Reflexion auf die Aufgaben und Behandlungsarten, die sich ihm im natürlichen Gang des deutschen Unterrichts geboten haben, unter Leitung des Lehrers feststellen können. Soll er aber am Ende dazu gelangen, „eine Art von systematischem Lehrgebäude der Schuldialektik zusammenzustellen", soll der Aufsatz „für den Vortrag der Universitätslogik den geeignetsten propädeutischen Unterbau" liefern, so ist es freilich unvermeidlich, daß diese Zweckbestimmung auf die Methode des „Aufsatzbetriebes" zurückwirken und den natürlichen Gang derselben verwirren muß.

Und nicht minder sonderbar und unnatürlich mutet den modernen Menschen die strenge Scheidung zwischen Inventions- und Dispositions-Arbeit an. Denn diese Scheidung ist ja eine

reine Abstraktion, logisch ganz berechtigt und zu Gunsten der rhetorischen Theorie vollzogen, praktisch aber und thatsächlich gänzlich undurchführbar. Wer würde jemals beim Entwerfen einer Arbeit so verfahren, wie es Laas vorschreibt, wer wollte sich erst alle „möglichen" Divisionen und Partitionen in einem Schema zusammenstellen, um dann die brauchbaren und angemessenen herauszufinden? Wird nicht ein jeder vielmehr von vornherein nach den angemessenen Einteilungsgründen suchen und die übrigen beiseite lassen? Und sollen wir nicht auch den Schüler lieber veranlassen, gleich von Anfang an nach dieser angemessensten Einteilung zu suchen und in ihr zugleich die gediegenste Fundgrube für die Invention zu sehen? Es bleibt dann freilich von dem ganzen System der Topik und den sämtlichen Schematen des inventiösen Nachdenkens nicht mehr übrig, als was sonst in der anspruchsloseren Dispositionslehre gegeben zu werden pflegt; aber es wird schwerlich viele Leute geben, die das bedauern. Gerade in Laas' Inventionstheorie tritt jene Überschätzung der Abstraktion am deutlichsten zu Tage, die sich uns schon im vorigen Abschnitt als der charakteristische Fehler seines Systems erwiesen hat: jene einseitige Betonung der bewußten Verstandesthätigkeiten gegenüber den unmittelbaren Eindrücken, Gefühlen und Assoziationen. Laas ist seiner ganzen Natur nach Dialektiker, und seine Persönlichkeit ist es, die sein Werk erklärt. Wie er die Thätigkeit des Lehrers vorwiegend als eine dialektische auffaßt (man sehe z. B. die Lehrprobe für die Rückgabe des Aufsatzes S. 271 ff.), so will er auch den Schülern eine Ausbildung zu teil werden lassen, die ihrer formalen Seite nach wesentlich dialektischer Natur ist. Allein es zeigt sich hier, daß diese dialektisch-rhetorische Richtung dem Aufsatz ebensowenig zum Heil gereicht wie die kritische Tendenz der Lektüre. —

Diese ganze formalistische Richtung stellt nun freilich nur die eine Seite der Laasschen Theorie vom Aufsatz dar. Neben der Form soll auch der Inhalt zu seinem Rechte kommen. Schon in der Zweckbestimmung zeigt sich das. Der Aufsatz, heißt es S. 14, ist „ein sehr wertvolles Mittel, erstens, um das Gelesene

und Gelernte innerlich zu verfestigen, zweitens, um zu konstatieren, wie weit die Aneignung des einzuprägenden Stoffes bereits gediehen ist". Auch „in dieser Hinsicht rückt der Aufsatz gewissermaßen auf die Höhe des Schullebens". Wie er nämlich nach der formalen Seite hin propädeutische Zwecke verfolgt und dem Universitätskursus unmittelbarer vorbaut als die übrigen Unterrichtszweige, so steht er auch hinsichtlich der Gegenstände, die er behandelt, über den einzelnen Disziplinen. Daher darf er nicht einem einzelnen Stoffgebiet ausschließlich dienstbar gemacht werden, wenn auch der Zusammenhang mit der deutschen Lektüre immer der nächste und natürlichste bleibt. „Je allgemeiner die Zwecke sind, welche wir mit unseren höheren Vorbereitungsanstalten ins Auge zu fassen haben, um so weniger scheinen wir in der Lage zu sein, unter den Stoffen, die zu Aufgaben verwertbar sind, irgend eine Klasse ausscheiden oder bevorzugen zu können." (S. 24.)

Von diesem Standpunkte aus nahm Laas in der ersten Auflage des „deutschen Aufsatzes" mit rücksichtsloser Konsequenz und der Frische des ersten Angriffs alle Fächer des Gymnasiums für den Aufsatz in Anspruch. Giebt der deutsche Lehrer auch nicht selbst „sprachlichen, mathematischen, Religions- oder Geschichts-Unterricht", so kann er ihn doch benutzen; er kann „an das, was aus anderen Unterrichtsgegenständen in dem Schüler geistige Existenz gewonnen haben muß, anknüpfen, auch daraus Aufgaben formulieren, die, von seinen Zöglingen stofflich beherrscht, zur Ausbildung der Formgewandtheit dienen können". (S. 22 f.)

Allein auf diesem Standpunkte ist Laas nicht stehen geblieben, vielmehr sah er sich bald genötigt, der Praxis gegenüber Konzessionen zu machen. Schon im „Deutschen Unterricht" scheidet er zu diesem Zwecke zwischen „Unter- und Obergymnasium". Im ersteren soll neben der deutschen hauptsächlich die lateinische Lektüre und der Geschichtsunterricht benutzt werden. Im Obergymnasium dagegen kommen außer den deutschen vor allem die griechischen Klassiker in Betracht, daneben die „lateinischen

Schuldichter", aber auch die französische klassische Litteratur, die mittelalterliche und neuere Geschichte sind verwendbar. Die lateinischen Prosaiker und die alte Geschichte scheiden aus dem äußerlichen Grunde aus, weil sie das Stoffgebiet für den lateinischen Aufsatz bilden. Für beide Stufen werden Religion und Mathematik verworfen. Erscheinen somit die früheren Ansprüche ermäßigt, so tritt dafür anderseits die Forderung auf, „daß diejenigen Stunden und Fächer, an die der deutsche Aufsatzbetrieb am besten sich anlehnt, möglichst zusammengelegt werden." (S. 387.) Der deutsche Lehrer soll nicht „auf dem Isolierschemel sitzen".

Diesen Anspruch hält Laas auch in der zweiten Auflage des „deutschen Aufsatzes" aufrecht, allein die Fächer, auf welche er sich erstreckt, werden in Rücksicht auf „die Umgrenzung menschlicher Fähigkeit" noch weiter beschränkt. Je mehr Stoffgebiete nun aber Laas beiseite läßt, desto entschiedener und ausschließlicher tritt neben der deutschen Lektüre die griechische als wesentliches Gebiet des Aufsatzes hervor; es ergiebt sich somit eine neue Grundlage für den deutschen Aufsatz: aus beiden klassischen Litteraturen gemeinschaftlich schöpft er seine Quellen und Stoffe. Vor allem ist es Homer, der hier ein entschiedenes Übergewicht, selbst über die deutschen Klassiker behauptet. (S. 348.) Es ist offenbar ein Gedanke, welcher der humanistischen und formalistischen Gesamtrichtung des Gymnasiums angemessen ist, daß der lateinische Unterricht und die alte Geschichte einerseits, die deutsche und griechische Lektüre anderseits in zwei formale Übungen ausmünden; zweifelhaft aber muß es trotz des geschichtlichen Zusammenhangs beider Litteraturen erscheinen, ob diese überstarke Betonung des Griechischen dem Wesen des deutschen Unterrichts entspricht, ob sie die Eindrücke der deutschen Lektüre zu ihrem Rechte kommen läßt.

Ein besonderes Gewicht legt Laas auf die allgemeinen Themata, deren Stoff „im schul- und außerschulmäßigen Erfahrungskreis des Schülers" gefunden wird. Natürlich: denn an diesen Fällen „wird die ars inveniendi am besten und nach-

haltigsten entwickelt"; sie geben „zur Einschulung gewisser Handgriffe des inventiösen Teils der Dialektik die beste Unterlage ab." (S. 25.) — Laas hat die moralischen Themen nicht erst in den Unterricht eingeführt, aber seine gewichtige Empfehlung mag doch wohl zum guten Teil die Ursache sein, daß sie sich so mancher Anfeindung zum Trotz bis heute in demselben gehalten haben. Wenigstens zeigt ein Blick auf die Mehrzahl unserer Gymnasialprogramme, daß die von Laas behandelten Themen die Richtung dieser Art von Aufgaben zu bestimmen pflegen. —

Durch die Verschiedenheit der Klassenpensen für die Lektüre wird eine gewisse Abstufung der Aufgaben auch für die Aufsätze von selbst herbeigeführt. Es fragt sich nun aber, ob neben oder über diesen rein materialen Unterschieden eine Abgrenzung der Aufgaben nach formalen Gesichtspunkten möglich oder wünschenswert ist. Eine solche methodische Anordnung, eine Verteilung der verschiedenen Arten von Themen an die verschiedenen Klassen hatte F. Linnig in der Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1872 angeregt, und er hat sich dadurch zweifellos ein Verdienst erworben, wiewohl der Wert der Ausführung, die er in seinem Buche „Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten" (5. Aufl., Paderborn 1886) diesem Gedanken gegeben hat, durch mannigfache Mängel beeinträchtigt wird. Überraschenderweise nun verhält sich Laas gegenüber diesem Gedanken, der an sich doch offenbar dem formalistischen Prinzip durchaus entspricht, grundsätzlich ablehnend. (D. A. S. 39 ff.) Die notwendige Rücksicht auf die verschiedenen Lehrstoffe, meint er, verbiete eine Anordnung nach ausschließlich formalen Prinzipien; zudem sei auch innerhalb der einzelnen Gattungen ein Aufsteigen vom Leichten zum Schwierigen möglich. Diese Bedenken treffen den Gedanken selber offenbar nicht; denn das formale Prinzip läßt sich sehr wohl auf die verschiedenen Stoffgebiete des Aufsatzes anwenden, und daß auch innerhalb der Abschnitte, die es begründet, noch ein pädagogischer Fortschritt möglich ist, spricht offenbar mehr für als gegen seine Brauchbarkeit. Laas giebt denn auch zu, daß der Gedanke

wenigstens „a potiori durchführbar", ja er giebt im einzelnen selbst mancherlei Winke, wie eine solche Durchführung einzurichten sei.

Weit mehr Gewicht aber als auf diese formale Abstufung legt Laas auf die allmähliche Zunahme der Selbständigkeit, mit welcher der Schüler seine Aufsätze anzufertigen hat (D. A. S. 40. D. U. 196): „Die Arbeiten in Untersekunda werden sich meist noch auf Reproduktionen des Gehörten oder Gelesenen beschränken," aber sie sollen nicht Reproduktionen bleiben; sie „wachsen allmählich zu immer größerer Selbständigkeit heran"; auf der obersten Stufe erscheint der Aufsatz als eine „Produktion", die über alle dem Schüler sonst zugemuteten, „über Rezeptionen aufgebaute Produktionen" „doch immerhin etwas hinausragt". (D. A. S. 16.)

Der Gesamteindruck, den Laas' Werke über den deutschen Aufsatz hinterläßt, ist der, daß er mit kraftvollsten Mitteln nach den höchsten Zielen strebt. Allein das absolut genommen Höchste deckt sich in den seltensten Fällen mit dem praktisch Erreichbaren oder Zweckmäßigen. Diesen Unterschied nicht beachtet zu haben würde auch dann ein Fehler des geistvollen Pädagogen gewesen sein, wenn sein Ideal selber nicht an jener einseitigen Hinneigung zur Abstraktion und Dialektik gelitten hätte, die uns bei der Betrachtung seiner Werke so oft entgegengetreten ist. —

Unter den bedeutenderen Theoretikern der letzten Jahrzehnte ist keiner so entschieden in prinzipiellen Gegensatz zu Laas getreten wie Paul Klaucke in seinem Buche: Deutsche Aufsätze und Dispositionen, deren Stoff Lessing, Schiller, Goethe entnommen ist. Berlin 1881. Gerade deshalb wird ein Vergleich beider Anschauungen lehrreich sein; er wird die meisten der Punkte, auf die es wesentlich ankommt, von verschiedenen Seiten beleuchtet und daher um so deutlicher hervortreten lassen.

Dem formalen Prinzip zunächst, das bei Laas das herrschende

ist, tritt Klaucke auf das entschiedenste entgegen. „Gewiß ist die Form eine wichtige Sache, aber nicht an sich, sondern nur in Bezug auf einen bestimmten Inhalt, und das Hauptgewicht ist auf den Inhalt zu legen.“ — „Man schaffe nur vor allen Dingen, daß der Schüler überhaupt etwas zu sagen hat, daß er der Sache, nicht des Schreibens wegen schreibt, dann wird der richtige und gute Ausdruck sich von selbst einstellen. — Rem tene, verba sequentur! — Sobald der deutsche Aufsatz nur die Form der Sprache berücksichtigt, so verfehlt er seinen Zweck vollständig.“ (S. 27, 25.) — Was der Schüler von der Technik des Aufsatzes zu wissen braucht, muß ihm durch die praktische Übung selbst beigebracht werden; wird es ihm „wieder und wieder durch alle Klassen, von allen Lehrern eingeprägt“, dann wird er es schon behalten: einer theoretischen Belehrung bedarf es um so weniger, als das praktisch Notwendige auf ein Minimum beschränkt ist.

Bis hierhin ist Klaucke offenbar ganz konsequent: nun aber sieht er sich gleichwohl zu Einräumungen an den Formalismus veranlaßt, und zwar gerade an einer Stelle, wo man es am wenigsten erwarten sollte. Zu jenen unerläßlichen Bestandteilen der Theorie nämlich rechnet er die bei Laas D. A. S. 213 gegebene Sammlung von Gegensätzen (Mittel — Zweck; causa efficiens — Zweck; Materie — Form u. s. w.). „Der § 37 bei Laas,“ sagt er, „ist für Dispositionen einer der allerwichtigsten: das in diesem und in der bekannten kleinen Abhandlung von Deinhardt Ausgesprochene muß dem Schüler wieder und wieder vorgeführt werden. Man wende nicht ein, daß er dadurch an ein gewisses mechanisches Schema gewöhnt wird; ihm thut solch äußeres Schema überaus not; es ist praktische Logik, die er dabei treibt, und es wird ihm diese Methode für seine späteren Arbeiten auf der Universität sehr vorteilhaft sein.“ Klingt diese Begründung nicht, als ob man Laas selber sprechen hörte? und wird von diesem Punkte aus nicht die ganze Polemik, die Klaucke gegen den Formalismus führt, hinfällig? Wenn die Notwendigkeit eines äußeren Schemas

und der theoretiſchen Belehrung über ein ſolches einmal zugegeben wird, ſo begreift man nicht, warum dasſelbe durchaus auf die Tafel der Gegenſätze, einen einzelnen, wenn auch wichtigen Beſtandteil der Laasſchen Inventionstheorie, eingeſchränkt bleiben muß. Denn dieſer und nicht der Dispoſitionslehre gehört die „kleine Sammlung“ an, obwohl Laas ſie inkonſequenter Weiſe in der letzteren behandelt. Allein gerade hier zeigt es ſich auf das bedenklichſte, wie nahe es alle ſolche ausgeführten Inventionsregeln dem Schüler legen, eine von innen erworbene Erkenntnis der Sache durch ein äußeres Schema zu erſetzen. Der Verf. wenigſtens muß bekennen — und er hofft mit dieſer Empfindung nicht vereinzelt zu ſein —, daß es ihm in der Praxis ſtets den unerquicklichſten Eindruck macht, wenn die Schüler mit fertigen Kategorien ſchablonenhaft an einer Aufgabe herumklauben; wenn ſie z. B. bei einer Charakteriſtik ſofort mit den trivialſten Gegenſätzen: Körper und Geiſt, Gemüt und Verſtand u. dergl. bei der Hand ſind, natürlich ohne dadurch zu irgend welcher Einheitlichkeit der Auffaſſung geführt zu werden. Freilich kann der Schüler dieſe und ähnliche Kategorien nicht entbehren, aber ſie treten ihm auch durch die eigene Lektüre wie durch den Unterricht in den verſchiedenſten Stunden ſo unzählig oft entgegen, daß ſie ſich ihm zweifelsohne von ſelbſt einprägen, auch ohne daß er ſie in jedem Augenblick in abstracto überſieht. Wo die Sache ſie fordert, da müſſen ſie eben hierdurch in ſeinem Bewußtſein unmittelbar wieder erzeugt und lebendig werden; aber eine ſchematiſche Zuſammenſtellung und Einübung kann dieſen natürlichen Gang des Denkens nur ſchädigen. —

Der weſentliche Zweck des Aufſatzes iſt nach Klaucke die Vertiefung des Verſtändniſſes und die Beherrſchung des Lehrſtoffs. Nun aber iſt nicht abzuſehen, warum ein ſo wichtiges Hülfsmittel ausſchließlich dem deutſchen Unterricht und nicht auch den übrigen Fächern zu gute kommen ſoll. Hieraus ergiebt ſich eine eigentümliche Folgerung, zu welcher bereits Phil. Wackernagel aus einem ähnlichen Gedankengang heraus gelangte und welche Klaucke dringlich betont und im einzelnen weiter ausführt.

Es „sind die Übungen des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks sämtlichen Lehrern in geordneter Weise zu übergeben“ (S. 14). Jeder Vertreter eines Lehrfachs läßt in jedem Semester eine größere deutsche Arbeit anfertigen. „Indem alle Lehrer an diesem gemeinsamen Werke arbeiten, wird deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand eine andere Stufe einnehmen als bisher.“ Das soll sich auch äußerlich in der Censur zeigen: „wie nach gemeinsamer Beratung in den vierteljährlichen Censuren die Prädikate für Fleiß und Betragen festgestellt werden, so wird es alsdann auch geschehen für ‚deutsche Sprache‘.“ Beim Abiturientenexamen werden dann statt der üblichen drei Themen des deutschen Lehrers je eins oder zwei aus den verschiedenen Disziplinen vorgeschlagen. „In formaler Hinsicht tragen alle Lehrer die Verantwortung. Es würden dann wohl auch vielfach andere Resultate erzielt werden können als jetzt, wo der deutsche Lehrer in der Prima für eine Sache verantwortlich gemacht zu werden pflegt, für die die ganze Schule einstehen sollte.“ (S. 23 f.) In erster Linie freilich kommt die neue Einrichtung der Fachwissenschaft zu gute. (S. 17.)

Hält man sich an den Wortlaut dieser Vorschläge, so scheint es zunächst, als ob ein entschiedenerer Gegensatz gegen die Laassche Theorie nicht denkbar sei. Geht man der Sache jedoch auf den Grund, so sieht man bald, daß die praktischen Ergebnisse, welche von so verschiedenen prinzipiellen Ausgangspunkten aus gewonnen werden, sich gar nicht so wesentlich von einander unterscheiden. Den formalen Zwecken des Gymnasiums, so heißt es auf der einen Seite, sind alle einzelnen Fächer unterworfen; daher sind sie alle dem Aufsatz als dem Hauptförderungsmittel dieser Zwecke dienstbar zu machen. Um dieses einheitlichen Endzweckes willen sollen möglichst viele und möglichst wichtige Fächer in einer Hand vereinigt werden, in der Hand des Lehrers, der die stilistischen Aufgaben zu stellen und zu korrigieren hat. — Der Aufsatz dient der Vertiefung in die Sache, so heißt es auf der andern Seite. Jedes einzelne Lehrfach kann durch dieses Hilfsmittel gleichmäßig gefördert

werden. Es kann mithin nur wünschenswert sein, es auch wirklich für jedes einzelne auszunutzen: sämtliche Fachlehrer sind daher zu der Arbeit am Aufsatz mitberufen.

Laas hat in seinem „Deutschen Unterricht" die Klauckeschen Vorschläge etwas sehr von oben herab zurückgewiesen. Er hatte eigentlich wenig Grund dazu; mußte er doch selbst zugeben, daß die Ergebnisse auf beiden Seiten einander nahe kämen (S. 386). In der That könnte man gegenüber dieser auffallenden Einmütigkeit der Ansprüche zu der Vermutung geführt werden, daß der deutsche Aufsatz, um seine Aufgabe zu erfüllen, der Anlehnung an die übrigen Hauptfächer, sei es in dieser, sei es in jener Form, durchaus bedürfe, daß er andernfalls auf jeden Erfolg verzichten müsse. Leider jedoch würde, wenn dem so wäre, die Praxis schlecht dabei fahren; denn es kann nicht geleugnet werden, daß von ihrem Standpunkte aus jene verschiedenartigen Vorschläge ein ziemlich gleichmäßig utopistisches Gepräge tragen. Der Klauckesche Entwurf zunächst würde eine Einheitlichkeit der pädagogischen Methoden und der stilistischen Geschmacksrichtung voraussetzen, wie sie unter fünf bis sechs in verschiedenen Fächern und auf verschiedenen Hochschulen gebildeten Männern — Deutschen zumal! — niemals zu erreichen sein dürfte. Ohne diese Übereinstimmung aber kann es nur verwirrend wirken, wenn ein halbes Dutzend Lehrer zu gleicher Zeit an der stilistischen Ausbildung des Schülers thätig sind und seine Fertigkeit auf derselben Censur beurteilen. Dem gegenüber hat Laas offenbar recht, wenn er behauptet, daß es auch von Klauckes Standpunkt aus rätlicher sei zu verlangen, „daß diejenigen Stunden und Fächer, an die der Aufsatzbetrieb am besten sich anlehnt, möglichst zusammengelegt werden." (D. U. 387.) Allein wenn er selbst hinsichtlich dieser Zusammenlegung zu Anfang die umfassendsten Ansprüche machte und seinem Prinzip nach machen mußte, so haben wir doch gesehen, wie er durch die Rücksicht auf die praktische Möglichkeit allmählich dazu geführt wurde, diese Ansprüche mehr und mehr einzuschränken, bis sie schließlich nur noch einen geringen Bruchteil des ursprünglich Geforderten umfaßten. —

Für den deutſchen Unterricht nun im hergebrachten Sinne des Wortes bleiben nach Klaucke ausſchließlich ſolche Aufſatzthemen, welche ſich an die deutſche Lektüre anſchließen. „Wenn der Lehrer des Deutſchen," ſagt er S. 11, „es ganz ſtreng mit ſeiner Aufgabe nehmen, nicht nach links, nicht nach rechts ſchauen, ſondern nur auf das ihm vorgeſchriebene Ziel ſeine Blicke richten will, ſo iſt er verpflichtet, allein Themata aus der deutſchen Nationallitteratur zu mündlichen und ſchriftlichen Produktionen zu verwenden." Dieſer Satz richtet ſeine Schärfe beſonders gegen die allgemeinen und moraliſchen Themen, welche an Laas einen ſo beredten Verteidiger gefunden haben. Die formalen Geſichtspunkte, auf welche Laas dieſe Verteidigung ſtützt, fallen für Klaucke naturgemäß fort; dagegen wiederholt er mit Kraft und Entſchiedenheit die gewichtigſten der Vorwürfe, welche bereits vor ihm gegen dieſe Art von Themen erhoben ſind. Während ſolche Aufgaben nach Laas ihre Stoffe aus dem Erfahrungskreiſe des Schülers ſchöpfen ſollen, ſo ruft Klaucke aus: „Was für Lebenserfahrung beſitzt denn ein Schüler der oberen Klaſſen? Sieht man von dem beſchränkten Kreiſe ſeines Schullebens ab, ſo gut wie keine!" (S. 6.) „Der Schüler muß," ſagt er S. 10, „bei ſeinen Aufſätzen Boden unter den Füßen haben; dieſer fehlt ihm gänzlich oder doch teilweiſe, ſobald er allgemeine, moraliſche Themata behandeln ſoll." Durch Bearbeitung ſolcher Themen „wird man daran gewöhnt, über etwas zu ſprechen und zu ſchreiben, wovon nur eine oberflächliche Kenntnis vorhanden ſein kann, Arbeiten, an welche jede aufrichtige Natur nur mit Widerwillen herantreten wird". (S. 8.)

„Was ſo wenig Erwachſene haben, eigene Gedanken, das ſollte man nicht von Schülern verlangen!" ſo fährt Klaucke im Anſchluß an dieſe Betrachtungen fort, und aus ſolchen Anſchauungen ergiebt ſich naturgemäß die allgemeine Folgerung, daß die dem Schüler zuzumutende Thätigkeit aus den Grenzen der Reproduktion nicht hinausgehen dürfe. Dieſe Konſequenz zieht Klaucke denn auch, indem er ſich eine entſprechende Äußerung von Bonitz aneignet. Allein ob ſich ſeine Vorſchläge und

Aufgaben wirklich innerhalb dieser Grenzen halten, wird den meisten Lesern seines Buches zweifelhaft sein. Wenn der Schüler „ein reiches Material sammeln, dann sichten und disponieren muß“ (S. 45), so kommt das doch dem, was man sonst Produktion zu nennen pflegt, ziemlich nahe. Auch die einzelnen Themen stehen den Laasschen im Durchschnitt an Schwierigkeit mindestens nicht nach, an Umfang überragen sie dieselben bei weitem; nur von der kritischen Richtung halten sie sich den Grundsätzen Klauckes entsprechend fern.

Über die Möglichkeit endlich einer formalen Abstufung der Aufgaben hat Klaucke keine Veranlassung sich auszusprechen, da sein Buch nur die oberste Lehrstufe berücksichtigt. Es ist jedoch klar, daß, wer den formalen Gesichtspunkten bei der Behandlung des Aufsatzes überhaupt keine selbständige Bedeutung zuerkennt, sich auch diesem Gedanken gegenüber ablehnend verhalten müßte. —

Vier Fragen haben sich uns zu Anfang dieses Abschnittes als grundlegend für die Methodik des deutschen Aufsatzes ergeben, und sie sind es auch, welche uns in der Litteratur desselben hauptsächlich entgegengetreten sind.

Erstens: Ist für den Aufsatz die Form oder der Inhalt der maßgebende Zweck?

Zweitens: Aus welchen Gebieten sind die Themen zu entnehmen?

Drittens: Ist eine methodische Abstufung der Aufgaben nur durch die Verschiedenheit dieser Gebiete oder auch durch eine formale Unterscheidung zu begründen?

Viertens: Soll der Aufsatz auch auf der höchsten Stufe Reproduktion bleiben, oder soll er allmählich dem Charakter einer freieren Produktion zustreben?

Suchen wir nunmehr, nachdem wir von möglichst verschiedenen Standpunkten aus das Material dafür gewonnen

haben, zu den einzelnen Fragen nach einander Stellung zu nehmen.

Was zunächst die Frage nach dem Zweck des Aufsatzes betrifft, so haben wir bereits zu Anfang gesehen, daß der Gegensatz zwischen Form und Inhalt in seiner allgemeinen Gestalt hier keine Berechtigung hat. Denn wie jeder einzelne Schüleraufsatz beiden Zwecken zu gute kommen muß, so wird auch der Unterricht im Ganzen beide vor Augen haben. Die Frage, auf die es thatsächlich ankommt, kann mithin nur die sein: welcher von beiden Gesichtspunkten hat als der maßgebende die Gestaltung und Methode des stilistischen Unterrichts zu bestimmen?

Nun ist soviel klar: soweit dieser Unterricht nichts will als das Verständnis der Lektüre fördern, schließt er seine Aufgaben dem Gang derselben einfach an, ordnet sich ihr als dienendes Glied unter und verzichtet darauf, sich nach eigenen Zwecken einen Lehrgang zu entwerfen. Soll mithin die stilistische Ausbildung überhaupt eine nach eigenen Zwecken bestimmte, ihren eigenen Zielen entsprechende Methode verfolgen, so können die Grundsätze derselben nur formaler Natur sein. Nun aber ist es zweifellos, daß das Verständnis des Inhalts der Lektüre auch ohne schriftliche Reproduktionsübung erreicht wird; denn thatsächlich ist es ja nur der kleinste Teil des gesamten Stoffgebietes, der Aufsätzen zu Grunde gelegt werden kann. Das bloße Verständnis des Inhalts also würde eine so umständliche, so viel Zeit und Kraft beanspruchende Übung, wie der Aufsatz ist, nicht zu rechtfertigen vermögen. Die stilistische Fertigkeit hingegen, der formale Zweck des Unterrichts, kann auf keine andere Weise erreicht werden, als indem man sie durch Aufsätze übt. Somit ist es der formale Zweck, der den Aufsatz erst notwendig macht, und ihm hat sich die Rücksicht auf den Inhalt, wiewohl man sie niemals aus den Augen lassen darf, unterzuordnen.

So greifen denn beide Seiten des deutschen Unterrichts ganz naturgemäß in einander, und ihr Verhältnis stellt sich völlig klar: wie die Lektüre ihren eigenen Gang geht und aus den Zielen, die ihr gesteckt sind, die Grundsätze ableitet, die

diesen Gang bestimmen, so hat auch der stilistische Unterricht seine eigenen Ziele zu verfolgen und bedarf hierzu eines eigenen Weges. Und wie für die Lektüre der Aufsatz, so ist für den Aufsatz die Lektüre das vornehmste Hilfsmittel. Überall aber im Unterricht ist das Können, nicht das Wissen die Hauptsache: 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.

Aus dem letzteren Grunde nun aber ist der Endzweck des stilistischen Unterrichts, wenn auch ein formaler, darum doch kein theoretischer oder propädeutisch-rhetorischer. Nicht darum handelt es sich, daß die Schüler wissen, mit welchen Hilfsmitteln ein Aufsatz zu stande kommt, sondern daß sie diese Hilfsmittel zu gebrauchen verstehen; ja, könnte man es erreichen, daß sie dieselben ganz so unbewußt, aber zugleich auch ganz so sicher anwendeten wie die Sprachwerkzeuge beim Sprechen: so wäre das ein höchster Triumph des Unterrichts. Diese instinktive Sicherheit des Gebrauches nun freilich ist — wo ihr nicht eine besondere Veranlagung entgegenkommt — nicht für alle Teile der Darstellungskunst zu erreichen, und es bedarf daher der verstandesmäßigen Einprägung gewisser Regeln und Formen. Wie diese Unterweisung aber dem praktischen Bedürfnis entspringt, so hat sie sich auch auf das praktisch Brauchbare und Notwendige zu beschränken. Wer am Reck turnen soll, der kann nicht zu gleicher Zeit die anatomischen Verhältnisse seines Körpers studieren, und wer über eine bestimmte Sache sachlich schreiben will, der kann nicht alle Kategorien des Aristoteles nebst den loci des Agricola sich durch den Kopf gehen lassen. Etwas anderes ist es natürlich, wenn ein propädeutischer Kursus der Logik auf die Gesetze, denen man beim Schreiben bewußt oder unbewußt folgt, zurückgreift, um sie in einen theoretischen Zusammenhang zu stellen und hierdurch zu größerer Klarheit zu erheben. Nur glaube man nicht, daß das stilistische Können,

daß Sicherheit und Gewandtheit des Schreibens hierdurch unmittelbar gefördert werde und daß man daher berechtigt sei, die Gestaltung des stilistischen Unterrichts von vornherein auf eine solche Theorie des Schreibens oder des Denkens anzulegen.

Fassen wir das Gesagte noch einmal zusammen. Der Zweck des Aufsatzes ist formaler, aber nicht theoretischer Natur. Zur praktischen Einprägung der stilistischen Form bedarf es eines bestimmten und methodischen Ganges, es bedarf jedoch nicht einer theoretischen Einsicht in die Systematik der logischen und rhetorischen Formen. Anderseits schließt der formale Zweck des stilistischen Unterrichts die Rücksicht auf die Aneignung bestimmter Stoffgebiete keineswegs aus, wenn dieselbe auch erst in zweiter Linie steht.

Fragen wir nunmehr, welche Stoffgebiete es sind, denen die Themen entnommen werden sollen, so wird dem unbefangenen Blick immer die deutsche Lektüre als das Erste und Naturgemäßeste entgegentreten. Die heimische Litteratur bildet den Mutterboden des deutschen Aufsatzes: aus ihr allein kann er Lebenskraft ziehen; hier, wo ihm seine Vorbilder erwachsen sind, erwachsen ihm auch seine natürlichen Nährstoffe. In der That hat denn auch die Praxis der letzten Jahrzehnte — den oben erörterten theoretischen Einwendungen zum Trotz — stets an diesem engen Zusammenhang festgehalten.

Allein die deutsche Litteratur ist nicht nur das nächste und natürlichste Gebiet des Aufsatzes; sie ist bei richtiger Ausnutzung auch an sich schon ein völlig ausreichendes. Die formalen Ziele des stilistischen Unterrichts können in vollstem Umfange erreicht werden, auch wenn die Aufsatzthemen ausschließlich an die deutsche Lektüre anknüpfen, und der Fülle von Gedanken und Stoffen gegenüber, welche uns hier entgegenströmen, wird man über Einseitigkeit und Armut der Aufgaben gewiß nicht klagen. Nur für die mittleren Klassen, in welchen die elementaren Aufgaben der Stilbildung das eigentliche Thema bilden, ist eine Anknüpfung an die fremden, namentlich die klassischen Sprachen erwünscht, damit ein so wirksames Hilfsmittel für die Entwickelung des

Stils nicht verloren gehe. Im ganzen genommen aber bedarf der deutſche Unterricht durchaus nicht der Anlehnung an irgend ein anderes Fach, um ſeinen Aufgaben gerecht zu werden. Selbſtverſtändlich ſoll er hiermit nicht aus dem Zuſammenhang von Wechſelwirkungen losgeriſſen werden, in welchem alle Zweige eines wohlorganiſierten Unterrichts mit einander ſtehen. Im Gegenteil: auch ohne beſondere Veranſtaltungen wird alles, was in anderen Stunden, alles zumal, was aus der Kenntnis fremder Litteraturen gewonnen wird, auch dem Aufſatz zu gute kommen; aber gerade darum bedarf es ſolcher Veranſtaltungen nicht. Der deutſche Lehrer der Prima wird freilich oft genug Veranlaſſung haben, auf die griechiſche oder die franzöſiſche Lektüre zurückzuweiſen; aber wenn in jenen Fächern das Nötige geleiſtet iſt, ſo werden ſolche Hinweiſe auch genügen, um das Verſtändnis des hiſtoriſchen Zuſammenhanges anzubahnen. Es iſt zu dieſem Zwecke weder eine Zuſammenlegung der Fächer noch eine Verwendung des Aufſatzes unbedingt erforderlich, wiewohl natürlich beides von Vorteil ſein kann.

Die Frage alſo, ob der Aufſatz Stoffe aus anderen Lehrfächern in den Kreis ſeiner Themen hineinziehen ſoll, iſt für den deutſchen Unterricht nicht von prinzipieller Bedeutung: ſie wird weſentlich von thatſächlichen und perſönlichen Verhältniſſen abhängen. Daß der Lehrer, dem ſich ſolche Stoffe bieten, ſie nicht von der Hand weiſen wird, iſt ſelbſtverſtändlich; wer neben dem Deutſchen etwa Geſchichte oder griechiſche Litteratur zu lehren hat, wird ſich gewiß nicht den Vorteil entgehen laſſen, Themen aus dieſen Gebieten zu ſtellen. Denn dieſen und den meiſten anderen Fächern muß ein ſo wirkſames Hilfsmittel zu erheblicher Förderung dienen. Aus dem Weſen des deutſchen Unterrichts jedoch ergiebt ſich kein derartiges Bedürfnis, und weder die Ziele noch die Methoden desſelben dürfen durch eine ſolche gelegentliche Berückſichtigung anderer Fächer weſentlich beeinflußt werden.

Von prinzipiellerer Wichtigkeit für die Methodik des deutschen Aufsatzes ist die Frage nach der Berechtigung der **allgemeinen und moralischen Themen.** Ihr werden wir eine eingehendere Erörterung widmen müssen.

In den ersten Decennien dieses Jahrhunderts stand diese Art von Aufgaben ganz unverhältnismäßig im Vordergrunde des Unterrichts, und sie waren häufig von einer spekulativen Höhe und abstrakten Allgemeinheit, die heute schwerlich noch Verteidiger finden würde[1]). Seitdem durch Hiecke und seine Nachfolger die deutsche Lektüre in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt wurde, sind die allgemeinen Themen im Rückgang begriffen. Im Aussterben sind sie freilich noch lange nicht, wie jedes beliebige Schulprogramm der letzten Jahre bezeugen kann. O. Apelt, einer der einsichtigsten und unbefangensten Beurteiler der hier in Betracht kommenden Fragen, sagt von den allgemeinen Themen kurz und bündig[2]): „Sie mögen ein Übel sein, aber sie sind aus mancherlei Gründen ein notwendiges Übel," — und er dürfte damit ziemlich genau die Meinung aussprechen, die bei den heutigen Lehrern des Deutschen die herrschende ist. Prüfen wir daher dieses Urteil auf seine Stichhaltigkeit.

Notwendig kann die Verwendung dieser Themen offenbar nur dann sein, wenn durch sie dem Schüler eine wünschenswerte Fertigkeit zu teil wird, die er durch eine andere Art von Übungen nicht zu erlangen vermag. Was kann dies sein? Da die Einübung der Inventionsregeln, auf welche Laas die Verteidigung der allgemeinen Themen stützt, für unseren Standpunkt

---

[1]) Wie man aus dem gleich anzuführenden Buche von Apelt S. 21 f. lernen kann.

[2]) Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. Ein historisch-kritischer Versuch, Leipzig 1883, S. 192. Das Verdienst des kleinen Buches besteht darin, daß es gegenüber so mancher theoretischen „Verstiegenheit" sowie einer Anzahl von unrationellen Mißbräuchen der Praxis in schlagender Weise den gesunden Menschenverstand zu Worte bringt. Von subjektiver Einseitigkeit ist es zwar nicht völlig frei, auch könnte die Kritik weiter geführt werden; dennoch wird der deutsche Lehrer gut thun, das Büchlein fleißig zu Rate zu ziehen.

nicht maßgebend sein kann, so bleibt offenbar nur ein zweites übrig: sie sollen in dem Schüler die Fähigkeit entwickeln, unter einem allgemeinen Gesichtspunkte zu sehen und zu urteilen, mehrere einzelne Erscheinungen unter eine allgemeine Anschauung zu subsumieren. In der That ist es einleuchtend, daß dies durch spezielle Themen, die sich unmittelbar an die Lektüre anschließen, nicht in gleichem Maße erreicht werden kann; und doch wird niemand bezweifeln, daß es wünschenswert, ja notwendig ist, jene Fähigkeit des allgemeinen Überblicks und Urteils in dem Schüler auszubilden.

Fragen wir nunmehr nach den Nachteilen, welche diesem Gewinn das Gegengewicht halten, so müssen wir zunächst die Einwürfe aussondern, welche sich nicht gegen die Gattung als solche, sondern nur gegen gewisse Arten derselben richten. Es ist zunächst zweifellos gerade für diese Themen eine erhebliche Schwierigkeit, zwischen allzu hoch schwebenden Abstraktionen und allzu trivialen Gemeinplätzen die richtige Mitte zu finden: eine Schwierigkeit, von der die meisten Schulprogramme und Aufsatzsammlungen unwillkürlich Zeugnis ablegen.

Zu der ersteren Art gehört ein guter Teil jener „schönen Stellen", gegen welche schon Laas mit Recht geeifert hat[1]). Nicht jedes Dichterwort, dessen Schönheit den Leser gefangen nimmt, enthält einen wertvollen allgemeinen Gedanken; sehr häufig ist es nur die Form, welche uns bestrickt; sehr oft, zumal in dramatischen Sentenzen, beabsichtigt der Dichter keineswegs eine tiefe Wahrheit auszusprechen; er sucht nur einen allgemeinen Ausdruck für ein Gefühl, eine Stimmung. Ist ihm dies gelungen, so kann uns die Stelle durch ihre rhetorische Schönheit entzücken und doch jeden in Verlegenheit setzen, der einen greifbaren Gedankeninhalt darin aufweisen und entwickeln soll. So ist ein schöner Vers, aber ein schlechtes Aufsatzthema das

[1]) D. A. S. 53: „Es sind namentlich die sogenannten „schönen Stellen" aus Dichtern, welche verführen, das Reizende und Ansprechende auch für thematisch zulänglich zu halten."

Goethesche Xenion: „Wie das Gestirn ohne Hast, aber ohne Rast, drehe sich jeder um die eigene Last"; dasselbe gilt von Stellen wie die: „Alles wanket, wo der Glaube fehlt", „Wer besitzt, der lerne verlieren", „Das Leben ist das einz'ge Gut des Schlechten", „Eine edle Himmelsgabe ist das Licht des Auges"; selbst das berühmte und oft verwendete: „Der Übel größtes ist die Schuld." Solche Verse haben einen starken Gefühls-, aber einen recht geringen spekulativen Gehalt und müssen den Schüler, der sie in längerer Ausführung behandeln soll, fast notwendig in das Phrasentum hineinziehen. Dasselbe gilt von den meisten der vielbeliebten Themen, welche sich auf den Wert des Lebens beziehen (z. B. σκιᾶς ὄναρ ἄνθρωπος; das Leben ein Traum u. s. w.). Wieder andere Stellen sind trotz ihrer allgemeinen Form nur aus dem bestimmten Zusammenhang heraus verständlich, in dem sie gesprochen werden, und verlieren jeden Sinn, sobald sie als allgemeine Wahrheiten auftreten sollen (z. B. „der Zug des Herzens ist des Schicksals Stimme"). Gleichwohl findet man auch sie nicht selten zur Behandlung gestellt.

Aber auch die wirkliche Lebensweisheit, welche wir bei unseren Dichtern finden, ist durchaus nicht immer dazu geeignet, daß sich die Jugend in sie vertiefe. Ganz abgesehen von solchen Stellen, welche überhaupt über das Verständnis des Primaners hinausgehen, gehören hierher die meisten von denjenigen Themen, welche das Verhältnis der verschiedenen Altersstufen zu einander behandeln; wer erst eine von ihnen kennt, wie kann der ihren Wert vergleichen und beurteilen? Ebendahin sind die zahlreichen Dichterworte zu rechnen, welche Resignation und Beschränkung empfehlen („In den Ozean schifft mit tausend Masten der Jüngling; still auf gerettetem Bot treibt in den Hafen der Greis"; „Vieles wünscht sich der Mensch und doch bedarf er nur wenig"; „aurea mediocritas"). Diese Themen scheinen in der Praxis ganz besonders beliebt zu sein; und doch muß sich in der Brust eines gesunden jungen Menschen alles aufbäumen gegen die trübselige Lebensweisheit, die uns Älteren Erfahrung und Notwendigkeit aufgezwungen haben und zu deren Verteidiger wir

ihn in einem Alter stempeln wollen, wo der Wahlspruch Karls V. „Mehr — weiter!“ naturgemäß der seine sein sollte!

Diesen zu hoch gegriffenen Themen nun ließe sich eine Sammlung von Trivialitäten gegenüberstellen, die, wenn Verf. nicht irrt, sich hauptsächlich in den mittleren Klassen heimisch gemacht haben und deshalb weniger an das Tageslicht der Programme treten. Aber auch aus den obersten Gymnasialklassen hat Apelt (a. a. O. S. 238 ff.) eine ganz stattliche Sammlung zusammengestellt, die sich aus den Programmen der letzten Jahre noch erheblich vermehren läßt. Hierher gehören die Themen: „Warum wird man durch Schaden eher klug als durch Lehre?“ — „Warum gehen so viel Hoffnungen nicht in Erfüllung?“ — vor allem aber die meisten Sprüchwörter und sonstigen Wahrheiten von der Art, die niemand leugnet. Der Lehrer, der das Thema giebt: „Wie man's treibt, so geht's“, oder: „Eines schickt sich nicht für alle“, versetze sich doch nur in die Lage des Schülers, der darüber Seiten lang schreiben soll, oder noch besser, er versuche es zunächst selber einmal: dann erst wird er sehen, was er seiner Klasse eigentlich zumutet.

Aber auch solche Aufgaben, denen man die gerügten beiden Fehler nicht zum Vorwurf machen kann, die vielmehr recht eigentlich im Gesichtskreise des Schülers zu liegen scheinen, können wesentlichen Bedenken unterliegen. Es ist unzweifelhaft, daß ein großer, ja der größte Teil der sogenannten moralischen Themen die Schüler zu altklugem oder gar unwahrem Moralisieren verführt, zu dem sie ohnehin nur allzu geneigt sind. Man wähne doch ja nicht, daß sich in dieser Schülergewohnheit ein ehrlicher jugendlicher Idealismus ausspricht; ein solcher pflegt sich in sprödem Zartgefühl zurückzuhalten und nicht viel Worte zu machen. Soweit solche Raisonnements überhaupt aufrichtig sind, ist es nichts als die platte, allgemein menschliche Neigung, sich über fremde Fehler zu entrüsten, die sich darin breit macht und die sich namentlich so gern an die Stelle eines ernstlichen Strebens nach Verständnis zu setzen pflegt. Es ist soviel bequemer zu moralisieren als zu verstehen! „Daß ihr Menschen, um von

einer Sache zu reden, gleich ſprechen müßt: das iſt thöricht, das iſt klug, das iſt gut, das iſt bös. Und was will das alles heißen? Habt Ihr deswegen die Verhältniſſe einer Handlung erforſcht? Wißt Ihr mit Beſtimmtheit die Urſachen zu entwickeln, warum ſie geſchah, warum ſie geſchehen mußte? Hättet Ihr das, Ihr würdet nicht ſo eilfertig mit Eurem Urteil ſein." Dieſe Stelle würde jedes pädagogiſche Buch zieren, obgleich ſie in keinem ſolchen, ſondern in Goethes Werther ſteht. — Allein das Moraliſieren der Schüler ſteht zum größten Teil noch nicht einmal auf dieſer Stufe, ſondern es iſt einfach ein unwahres und phraſenhaftes Haſchen nach dem Beifall des Lehrers, deſſen Geſinnung man zu treffen ſucht („was will er haben?" iſt in ſolchen Fällen die landläufige Schülerfrage). Dieſes Weſen befördern z. B. ganz beſonders die Themen über den Wert der Arbeit, welche ſich, wohl durch Laas' Einfluß, großer Beliebtheit erfreuen; überhaupt aber iſt der größte Theil aller der Themen, die in imperativer oder nicht imperativer Form unmittelbar Vorſchriften oder Warnungen der Tugendlehre auszuführen beſtimmt ſind, nur zu geeignet, dieſem Hang zur Unwahrheit und Phraſe Vorſchub zu leiſten. Und obgleich ein geſchickter Pädagoge durch perſönliche Einwirkung und methodiſche Behandlung manches thun kann, dieſe Gefahr einzudämmen, ſo wird er ſie doch ſchwerlich ganz überwinden; und es dürfte daher ein für allemal geraten ſein, auf das zweifelhafte und zweiſchneidige Bildungsmittel der moraliſchen Themen lieber ganz zu verzichten[1]). —

---

[1]) „Alle dergleichen in guter Meinung mit moraliſcher Tendenz geſtellten Themata wirken geradezu demoraliſierend, weil ſie der Wahrheit des ethiſchen Gedankens die Kraft und Friſche der Einwirkung auf die Seele nehmen. Es ſind dem Schulknaben Platitüden geworden, daß das Leben nicht der Güter höchſtes iſt, daß der Preis des Lebens Anſtrengung fordert, daß der Egoismus die Urſache vieler menſchlicher Fehler iſt und dergleichen mehr. Ja ich meine, das viele von den Schulen verſchuldete unwahre, moraliſierende Phraſenmachen hat zur Erſchlaffung des religiöſen Lebens in Deutſchland beigetragen." Wieſe, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen II 193.

Es bleiben nunmehr nach dem Fortfall so zahlreicher Kategorien nur solche Sätze übrig, in denen ein bestimmter Erfahrungsinhalt allgemein und objektiv ausgesprochen wird, und zwar ein Inhalt, der, ohne ins Bereich des Platten und Selbstverständlichen zu fallen, dem Verständnis und der Anschauung der Schüler zugänglich ist. Freilich auch diese begrenzten Aufgaben unterliegen dem allgemeinsten und eigentlich entscheidenden Einwurf, den man gegen alle allgemeinen Themen erhoben hat. Ein Schüler — so lautet derselbe — hat keine Lebenserfahrungen, und wo man ihn nötigen will, auf solche zurückzugehen, da treibt man ihn naturgemäß in hohles und altkluges Scheinwesen hinein. — Es ist wahr: äußere Lebenserfahrungen kann ein junger Mensch im Alter unserer Sekundaner und Primaner unter normalen Verhältnissen nicht in einem Umfang erworben haben, daß sich ausgedehnte allgemeine Betrachtungen in größerer Anzahl daraus herleiten ließen, und fehlt es ihm auch nicht an einer Reihe innerer Erlebnisse gemütlicher und intellektueller Art, so setzt doch die schriftstellerische Gestaltung solcher Erlebnisse einen Grad von Produktivität voraus, den man Schülern durchschnittlich nicht zutrauen darf. Soweit man mithin berechtigt ist, Erfahrungen und Erlebnisse gleichzusetzen, sieht man in der That am richtigsten gänzlich von Aufgaben ab, die aus dieser Quelle fließen. Nun ist aber diese Gleichsetzung doch nur zum Teil eine berechtigte. Zum Erfahrungskreise eines Menschen gehört nicht nur, was er thatsächlich erlebt, sondern auch, was er sich theoretisch angeeignet hat, soweit es ihm nur wirklich zu lebendigem Eigentum geworden ist. Jene Themen brauchen sich daher in Wahrheit nicht auf den engen Kreis persönlicher Erlebnisse des Schülers einzuschränken; sie greifen vielmehr in die weiteren Erfahrungskreise hinaus, welche ihm Unterricht und Lektüre vermittelt haben.

„Was die Vernunft," sagt Schopenhauer einmal — und er braucht das Wort an dieser Stelle gleichbedeutend mit dem Begriffe vernünftiger Erfahrung, — „was die Vernunft dem Individuo, das ist die Geschichte dem menschlichen Geschlechte."

Die Geschichte ist in diesem Sinne die angesammelte Erfahrung des Menschengeschlechts und sie kommt naturgemäß jedem einzelnen zu gute, der sich ihrer durch Lernen und Erkennen zu bemächtigen weiß. Ein großer Teil aller allgemeinen Sentenzen findet seine Erläuterung und Bestätigung in der Geschichte und bedarf, um verständlich oder beweiskräftig zu werden, nicht des Eingehens auf persönliche Erlebnisse des Einzelnen.

Wo uns aber die Geschichte im Stiche läßt, wo die Erkenntnisse, um die es sich handelt, zu innerlicher, zu ausgesprochen psychologischer Natur sind, als daß sie durch äußeres Geschehen verständlich gemacht werden könnten, da tritt die Poesie als Erfahrungsquelle ein. Eine jede echte Dichtung, die wir in uns aufgenommen und verstanden haben, erweitert den Kreis unserer psychologischen Einsicht wie ein eigenes Erlebnis, und sie macht uns Erfahrungssätze anschaulich und verständlich, auch wo sie sich nur teilweise mit eigenen Erlebnissen berühren.

Wenn diese Sätze richtig sind — und schwerlich wird sie jemand bestreiten —, so leuchtet es ein, daß die Ausstellungen, welche gegen die allgemeinen Themen erhoben sind, für die beiden hier bezeichneten Kategorien wegfallen. *Soweit diese Themen nicht an die persönlichen Erlebnisse des Schülers, sondern an seine historischen und litterarischen Kenntnisse Ansprüche machen, soweit sie auf die Anschauungen zurückgehen, die er sich aus der Geschichte und aus der Dichterlektüre angeeignet hat, werden wir ihnen unbedenklich die Existenzberechtigung im Unterricht zusprechen.*

Auf welchen dieser beiden Anschauungskreise ein allgemeines Thema am besten zu beziehen ist, wird sich aus der Natur desselben in den meisten Fällen ohne weiteres ergeben. Das Thema sei z. B. Goethes: „Entzwei' und gebiete — tüchtig Wort! Verein' und leite bessrer Hort!“ [1]), so ergiebt sich die Beziehung

[1]) Von Apelt a. a. O. S. 180 aus Gründen, die mir nicht recht verständlich sind, beanstandet.

auf die Geschichte mit derselben Notwendigkeit wie etwa bei dem Laasschen Thema: „Die Gefahren der Einsamkeit“ der Rückblick auf die Poesie. Auch da, wo es nicht mit gleicher Deutlichkeit geboten erscheint, aus welchem der beiden Stoffgebiete ein allgemeiner Satz zu erläutern ist, wird der Lehrer gut thun, eine solche Beziehung gleich von vornherein nach Gründen der Zweckmäßigkeit zu bestimmen. Im ganzen wird es den Schülern einer unteren Stufe leichter sein, Sätze historisch zu begründen, da das Eingehen auf einen dichterischen Charakter immer schon ein höheres Maß von psychologischem Einblick erfordert; und selbst das gleiche Thema wird zuweilen für zwei verschiedene Altersstufen geeignet erscheinen, je nachdem man es auf den einen oder den anderen Stoffkreis bezieht (z. B. „Vicina virtutibus vitia“; „wo viel Licht ist, da ist auch starker Schatten“ und Ähnl.).

Allein man darf noch einen Schritt weiter gehen. So lange man nämlich dem Schüler nur ganz im allgemeinen das Stoffgebiet für die Behandlung anweist, wird namentlich den Themen der zweiten Art immer noch etwas Unbestimmtes anhaften. Dieses nun aber verschwindet augenblicklich, sobald man die Aufgabe von vornherein auf ein einzelnes Dichtwerk oder eine bestimmte Gruppe von Dichtungen begrenzt. Der Schüler fühlt dann sofort Boden unter den Füßen und Sicherheit über das, was von ihm verlangt wird und was er zu leisten hat. Einige Beispiele werden am schlagendsten bezeichnen, was gemeint ist. Das oben angeführte Thema: „Die Gefahren der Einsamkeit“ wird wenig mehr als allgemeine Phrasen eintragen, so lange man den Schüler auf seine eigene Erfahrung verweist; giebt man ihm die Beziehung auf seine Lektüre, so kann ihn der weite Umfang des Gebietes leicht in Verwirrung setzen. Wie bestimmt und greifbar aber tritt die Aufgabe an ihn heran, die Gefahren (und Vorteile) der Einsamkeit an Gestalten aus Goethes Tasso zu veranschaulichen (Tasso, Prinzessin)! Das schöne aber schwierige Thema: „Von der Gewalt, die alle Wesen bindet, befreit der Mensch sich, der sich überwindet“ wird dem Schüler zu einer lieberen und

leichteren Aufgabe werden, wenn man es auf den Kreis der Volkssagen bezieht und ihn veranlaßt, dem zürnenden Achill der ersten Bücher der Ilias den verzeihenden des letzten Buches, der maßlosen Leidenschaft der Frauen im Nibelungenliede die edle Würde einer Hilde, einer Gudrun gegenüberzustellen. Das Thema: „In deiner Brust sind deines Schicksals Sterne", das an und für sich ziemlich vage erscheint, gewinnt sofort konkretes Leben und Bestimmtheit, wenn es gilt, die Wahrheit dieses Gedankens an Gestalten aus dem Wallenstein zu prüfen. Auch für die Veranschaulichung und Unterscheidung von Synonymen empfiehlt sich dasselbe Verfahren. Man kann z. B. Treue, Beständigkeit, Hartnäckigkeit, Eigensinn an Gudrun und Nibelungenlied verdeutlichen; Stolz, Hochmut, Ehrgeiz, Eitelkeit an Maria Stuart (welches Drama eine wahre Musterkarte dieser Eigenschaften enthält); Weisheit, Klugheit, Schlauheit an Zügen aus Lessings Nathan; für Mut, Tapferkeit, Kühnheit, Verwegenheit, Keckheit bieten Schillers Balladen eine ungemein reiche Anzahl von veranschaulichenden Zügen; in der Bürgschaft allein lassen sich fast alle die verschiedenen Grade und Schattierungen dieser Eigenschaften entdecken.

Es fällt in die Augen, daß durch eine solche Beschränkung die Aufsätze der Schüler zunächst an Abrundung und Geschlossenheit gewinnen müssen. Aus diesem Grunde ist es auch bei Aufsätzen historischen Inhalts ratsam, die Aufgabe auf einen örtlich oder zeitlich bestimmten Umkreis der Geschichte zu begrenzen. Die ungeschulte Phantasie der Knaben jagt sonst unstät und abspringend auf den verschiedensten Gebieten umher und treibt zu den seltsamsten Zusammenstellungen[1]).

[1]) In dem Aufsatze eines Obersekundaners fand der Verf. einen an sich richtigen Gedanken folgendermaßen veranschaulicht: „Die düstere Heldengestalt Hagens tritt in ein helleres Licht, weil er im Kampfe für seine Herren den Heldentod stirbt. Dasselbe gilt auch in gewisser Beziehung von Katilina. Wenn er auch seine schwere Schuld nicht wieder gut machen konnte, so wurde sie doch durch den Tod vor dem Feinde gemildert."

Wichtiger aber noch als dieser ästhetische Vorzug sind die sachlichen Vorteile, welche die vorgeschlagene Abgrenzung mit sich bringt. Für den Lehrer zunächst, der das Thema auswählt, bildet es ein untrügliches Kriterium, wenn er genötigt ist, mit dem allgemeinen Gedanken zugleich den Kreis seiner Anwendung zur Aufgabe zu stellen. Alle jene Aufgaben, die, wie wir oben sahen, einer berechtigten Kritik unterliegen, werden sich nun ganz von selbst als unverwendbar darstellen. Denn es wird nicht möglich sein, für Themen, deren Verständnis der Jugend fern liegt, ein Anwendungsgebiet zu bestimmen, welches der Gedanken- und Wissenssphäre des Schülers entspräche. Für den Schüler selbst aber ergiebt sich der Vorteil, daß auch hier die formale Arbeit zugleich eine sachliche Förderung mit sich bringt: er wird genötigt, ein abgegrenztes Stoffgebiet nach bestimmten allgemeinen Gesichtspunkten durchzuarbeiten. Damit aber wird zugleich der Zweck erreicht, den wir als den maßgebenden für die allgemeinen Themen oben erkannt haben. Die Fähigkeit, einzelne Erscheinungen unter allgemeinen Gesichtspunkten zu betrachten, kann nicht dadurch entwickelt werden, daß man der Phantasie des Schülers wohl oder übel gestattet, zwischen Passendem und Halbpassendem hin und her zu irrlichtelieren. Erst indem man ihm neben jenen Gesichtspunkten auch das Gebiet andeutet, aus welchem die Einzelerscheinung am augenfälligsten zu ihm spricht, werden die allgemeinen Themen wirklich zu einer Schulung des Denkvermögens.

In den bisher erörterten Punkten ist die praktische Bedeutung des formalen Prinzips, die wir oben betont haben, wenig hervorgetreten. Wollen wir ihm also eine solche zugestehen, so muß sie sich in den noch ausstehenden Fragen geltend machen; sie muß sich darin äußern, daß der Zweck der Stilistik zu einem Wegweiser für den Gang des Unterrichts wird, daß sich eine Abstufung der Aufgaben aus eben diesem Gesichtspunkte ergiebt. Auf die Feststellung einer methodischen Stufenfolge für

die Stilistik werden wir ein um so entschiedeneres Gewicht legen müssen, als die bisherigen Arbeiten über den deutschen Unterricht diese Aufgabe fast gänzlich bei Seite gelassen haben [1]).

Es sind verschiedene, obzwar eng verwandte Fähigkeiten, welche der stilistische Unterricht entwickeln soll. Die Herrschaft über den schriftlichen Ausdruck, die Klarheit im Disponieren eines Stoffes, die Gewandtheit im Begründen eines Urteils stehen zwar in unbestrittener Wechselwirkung mit einander, und zusammen erst ergeben sie das, was man die Kunst des Schreibens, die Fertigkeit der Darstellung nennt. Allein dieser innere Zusammenhang ist kein engerer als etwa der, welcher die Satzlehre einer Sprache mit ihrer Formenlehre verbindet: auch von diesen kann man die eine nicht praktisch anwenden, ohne in jedem Augenblick der andern zu bedürfen: beide zusammen erst befähigen zum wirklichen Gebrauch. Und doch hindert dieses Band nicht, die Teile der Grammatik für den Unterricht in verschiedene Pensen zu trennen, die der Schüler sich nach einander aneignet. Freilich kann die Verteilung auch hier — genau wie man das dem deutschen Unterricht entgegengehalten hat — nur a potiori erfolgen; nur selten wird man das, was auf einer unteren Stufe dagewesen ist, als völlig überwunden und abgethan betrachten

---

[1]) Eine systematische Einteilung der deutschen Aufsätze „nach der Behandlung", d. h. eben nach formalen Gesichtspunkten, hat in der dem Verf. bekannten Litteratur — abgesehen von den bereits erwähnten Arbeiten Linnigs — nur Ferd. Schultz unternommen (Die Grundzüge der Meditation. Eine Anleitung zum Entwerfen von Aufsätzen u. s. w. Dessau 1883. Vergl. desselben Verfassers: Meditationen. Eine Sammlung von Entwürfen u. s. w., ebendas.). Er teilt die Aufgaben (S. 4) folgendermaßen ein: I. Schilderung (a. Beschreibung, b. Erzählung, c. Charakteristik); II. Untersuchung (a. Entwickelung, b. Abhandlung); dieses Schema legt er sodann den ferneren Erörterungen zu Grunde. Wiewohl seine Einteilungen und Bestimmungen im einzelnen mannigfach anfechtbar sind, so ist doch der leitende Gesichtspunkt hier zum ersten Mal in umfassenderer Weise zur Geltung gebracht und die Arbeit hat daher einen Wert, der sie aus der landläufigen Litteratur der „Hilfsmittel" entschieden heraushebt.

dürfen; vielmehr wird man das allermeiste davon auf den oberen Stufen gelegentlich wiederholen und wieder einüben müssen. In genau demselben Sinne möchte der Verf. die folgenden Vorschläge verstanden wissen. Die Verteilung der stilistischen Aufgaben soll hauptsächlich verhindern, daß den Schülern vorzeitig allzu schwierige Arbeiten zugemessen werden; sie soll für die unteren Stufen solche Themen ausschließen, welche ihrer Eigenart nach den oberen angehören. Selbstverständlich aber ist es, daß auch auf der Oberstufe der Lehrer je nach Bedürfnis auf leichtere und elementare Aufgaben zurückgreifen wird. Vor allem aber müssen wir darüber zur Klarheit zu kommen suchen, was denn unter stilistisch-formalem Gesichtspunkt überhaupt als das Leichtere oder Schwerere zu betrachten ist.

Sucht man, um diese Frage zu beantworten, nach einem Anknüpfungspunkt, so könnte man zunächst geneigt sein, denselben in den üblichen Einteilungen, welche die Rhetorik bietet, finden zu wollen. Es könnte etwa die bekannte Unterscheidung zwischen Genus historicum und rationale einen Fingerzeig geben. Denn zweifellos ist der Unterschied zwischen konkreten und abstrakten Gegenständen, zwischen Einzelanschauung und allgemeinem Begriff für den deutschen Aufsatz von wesentlicher Bedeutung, und man wird ihn keinesfalls ganz aus dem Auge lassen dürfen. Wenn er gleichwohl nicht ausreicht, um den Gang des Unterrichts zu bestimmen, so liegt die Ursache zunächst darin, daß der bei weitem überwiegende Teil aller Aufgaben naturgemäß dem Genus historicum zufällt, ja daß nach dem, was oben über die Behandlung der allgemeinen Themen festgestellt worden ist, das Genus rationale im strengen Sinne des Wortes ganz aus dem Unterricht ausscheidet uud durch sogenannte Themata mixta ersetzt wird. Es kommt hinzu, daß die Unterscheidung konkreter und abstrakter Materien für die Frage, ob ein Thema größere oder geringere Schwierigkeiten bietet, zwar wichtig, aber durchaus nicht immer entscheidend ist. Die Verschiedenheit der Denkoperationen, welche durch die einzelnen Arten von Aufgaben hauptsächlich in Thätigkeit gesetzt werden, bildet häufig ein weit wesentlicheres Moment.

Es ist klar, daß es für einen Anfänger — vorausgesetzt, daß die Themen dem Stoffe nach nicht über seinen Gesichtskreis hinausgehen — leichter sein muß, einen allgemeinen Satz durch Beispiele zu veranschaulichen, einen abstrakten Begriff auszuführen, als über die Giltigkeit oder Ungiltigkeit eines sehr konkreten, etwa geschichtlichen Urteils zu entscheiden und die Entscheidung zu begründen.

Unter diesem Gesichtspunkte nun sind es zunächst zwei Arten von Aufgaben, die sich leicht von einander sondern. Die eine fordert nichts als die vermittelnde Wiedergabe eines in der Wirklichkeit oder in der Dichtung Gegebenen, die einfache Darlegung eines thatsächlichen Verhältnisses; die andere verlangt die Entscheidung eines Zweifels, die Beurteilung entgegengesetzter Behauptungen[1]). Es ist einleuchtend, daß hier ein ausgeprägter Unterschied der Schwierigkeit vorliegt: die Aufgaben der ersten Gattung beanspruchen ein geringeres Maß von Reife und Fertigkeit, sie werden bereits auf einer niedrigeren Stufe des Unterrichts gestellt werden können als die der zweiten, welche die Urteilskraft des Schülers in einem Maße in Anspruch nehmen, das nur auf der obersten Stufe erreichbar sein wird.

Eine weitere Scheidung liegt nahe. Der Gegenstand der auf der unteren Stufe geforderten Darstellung kann ein solcher sein, dessen Teile und Verhältnisse in den Anschauungsformen des Raumes und der Zeit erfaßt werden. Dann entstehen, je nachdem die räumliche oder die zeitliche Anordnung die maßgebende ist oder beide einander kreuzen, die Darstellungsarten der Beschreibung, Erzählung und Schilderung. Es sei gestattet, diese einfachsten Formen der schriftlichen Wiedergabe als „Darstellungen“ im engeren Sinne des Wortes zu bezeichnen. — Oder der Zusammenhang der einzelnen Teile beruht auf logischen Verhältnissen, und zwar müssen dieselben — da die untere Stufe Probleme, also auch eigentliche Schwierigkeiten und Verwickelungen

---

[1]) Denselben Unterschied macht auch Laas gelegentlich einmal (D. A. S. 41).

ausschließt — möglichst einfach und übersichtlich sein. Das einfachste Schema für einen solchen Zusammenhang bildet eine Subordinationsreihe von Begriffen; ihm entspricht aber auch das Verhältnis eines allgemeinen Satzes zu den einzelnen Fällen, für die er gilt. Hieraus ergeben sich zwei Arten von Aufgaben, welche gleicherweise die subsumierende Thätigkeit des Geistes in Anspruch nehmen: für den allgemeinen Begriff wie für den allgemeinen Satz handelt es sich darum, die konkreten Anschauungen zu suchen, auf die sie anwendbar sind, die sie unter sich enthalten. In dieselbe Reihe von Aufgaben aber gehört drittens auch die Charakteristik: auch hier besteht ein einfaches, aber abstraktes Verhältnis zwischen den verschiedenen Eigenschaften eines Charakters und dem, was als das Prinzip dieser Eigenschaften, als Grundzug des Charakters hervortritt. Für Aufgaben dieser drei Arten bietet der allgemeine Sprachgebrauch den gemeinsamen Ausdruck: Entwickelungen. Man entwickelt einen Begriff, indem man seine Unterarten aufweist und diesen Determinationsprozeß bis auf die konkrete Anschauung herabführt; man entwickelt einen Satz, indem man in entsprechender Weise seinen Inhalt aus dem Allgemeinen ins Besondere und Konkrete hinab verfolgt; man entwickelt endlich einen Charakter, indem man die einzelnen Eigenschaften, die ihn bilden, und die Handlungen, in denen er sich äußert, in ihrer Abhängigkeit von dem herrschenden Grundzug betrachtet[1]). Für alle drei Arten der Entwickelung bildet die Divisio ebenso das Grundschema wie für die der Darstellung die Partitio nach Raum und Zeit. — Wird das Verhältnis der Teile unter einander und zum Ganzen oder das des Besonderen zum Allgemeinen verwickelter und schwieriger, bietet es die Möglichkeit einer verschiedenen Auffassung und wird eine auf Gründe

[1]) Ich muß mich hier damit begnügen, vorläufig auf diesen Parallelismus hinzuweisen; was an der Gleichsetzung der Charakteristik mit den beiden anderen Arten von Aufgaben etwa befremden kann, wird in dem besonderen Abschnitt, der diesem Gegenstand gewidmet ist, erörtert und hoffentlich erledigt werden.

gestützte Entscheidung verlangt: dann entsteht jene dritte Art von Aufgaben, welche wir bereits zu Anfang von den übrigen gesondert haben und für die der passende Name „Beurteilung" sein dürfte. Das Ergebnis, dem eine jede Untersuchung dieser Art zustrebt, kann naturgemäß entweder positiv oder negativ sein: es soll ein Verhältnis, eine Thatsache entweder als bestehend erwiesen oder als nicht bestehend bestritten werden; ein Urteil, ganz gleich welchen Inhalts, sei es nun ein bloßer Existenzialsatz oder ein Werturteil u. s. w., wird entweder bestätigt oder widerlegt. Hieraus ergeben sich die beiden allgemeinsten Unterarten dieser Gattung von Aufgaben: Beweise und Widerlegungen. Selbstverständlich ist hiermit nicht ausgeschlossen, daß das Ergebnis einer Untersuchung ein mittleres, aus positiven und negativen Elementen zusammengesetztes sein kann; wir werden im Gegenteil gerade diese Art von Beurteilungen, da sie ganz besonders häufig sind, weiter unten eingehender zu betrachten haben. Der Form nach aber ordnen auch sie sich in jedem einzelnen Falle einer jener beiden Gattungen ein, je nachdem der Schwerpunkt ihres Resultates auf die positive oder die negative Seite fällt.

Fassen wir das Gesagte zusammen, so ergiebt sich nunmehr für die gesamte Stufenfolge von stilistischen Aufgaben folgendes Schema:

Stufe 1. Darstellungen.
- a) Erzählungen und Inhaltsangaben [1]),
- b) Beschreibungen und Schilderungen.

Stufe 2. Entwickelungen
- a) von Begriffen,
- b) von Sätzen,
- c) von Charakteren.

Stufe 3. Beurteilungen.
- a) Beweise,
- b) Widerlegungen.

[1]) Siehe den besonderen Teil.

Man wird die unteren und mittleren Klassen ausschließlich mit den Aufgaben der ersten Stufe beschäftigen; in Sekunda treten die Themen der zweiten Art hinzu; die Beurteilungen endlich bleiben der obersten Klasse vorbehalten.

Jede nähere Veranschaulichung dieses allgemeinen Schemas versparen wir auf den besonderen Teil unserer Betrachtungen. Nur eine Bemerkung soll hier noch hinzugefügt werden.

Die bezeichneten drei Gattungen von Aufgaben nämlich unterscheiden sich zunächst, wie schon hervorgehoben, durch die logischen Operationen, die jede einzelne von ihnen vorwiegend in Anspruch nimmt. Diese Verschiedenheit aber bedingt gleichzeitig auch einen Unterschied in Ton und Haltung des Aufsatzes. Daher genügt es nicht, daß der Lehrer die Eigenart der gestellten Aufgabe kennt; auch der Schüler muß wissen, in welche Kategorie sein Aufsatz gehört; er muß sich darüber klar sein, ob er schlechthin beschreibend und erzählend darstellen, ob er erklärend und erläuternd entwickeln, oder endlich, ob er untersuchend entscheiden und urteilen soll[1]). Eine Anzahl der gebräuchlichsten Darstellungsfehler in Schulaufsätzen schreibt sich daher, daß die Schüler diese Eigenart der verschiedenen Aufgaben nicht auseinander zu halten wissen. Sie verfallen mit Vorliebe in ausführliche Erzählung, wo sie Gedanken oder Charaktere entwickeln und das Thatsächliche nur zur Erläuterung und Veranschaulichung berühren sollen; sie nehmen die Miene eines Richters oder Philosophen an, wo es sich nur darum handelt unbestrittene Wahrheiten zu veranschaulichen[2]); ja die geschmacklose Neigung zum Moralisieren, welche bereits oben hervorgehoben wurde, hängt nicht selten mit der verkehrten Vorstellung zusammen, als sei es nicht genug, eine moralische Wahrheit darzulegen, sondern man habe auch stets die Verpflichtung,

---

[1]) Vergl. dagegen die zehn „Modi" der Aufgaben und ihrer stilistischen Behandlung, die Laas D. A. S. 36 unterscheidet.

[2]) Vergl. die entsprechenden Bemerkungen bei Laas a. a. O.

sie gegen etwaige unterstellte Angriffe zu verteidigen. Warnt doch auch Goethe, der nicht für Schüler schrieb, „Freunden und Gegnern zur Beherzigung“: „Wer streiten will muß sich hüten, bei dieser Gelegenheit Sachen zu sagen, die ihm niemand streitig macht.“

Je verwickelter nun und mannigfaltiger die Ansprüche werden, welche die Aufgabe an die Geistesthätigkeit des Schülers stellt, desto entschiedener erfordert sie einen gewissen Grad von Freiheit des Denkens und Selbständigkeit der Behandlung. Um eine einfache Reihe von Thatsachen oder räumlichen Teilen geordnet auffassen und anschaulich wiedergeben zu können, bedarf der Schüler nur einer geringen Freiheit der Bewegung. Je abstrakter aber und allgemeiner der Gedankenzusammenhang wird, zu desto selbständigerem Erfassen und Eindringen wird der gezwungen, der ihn mit Klarheit zur Darstellung bringen soll. Verlangt man endlich eine Entscheidung, eine Beurteilung, — und käme die Arbeit des Schülers auch nur, wie das meistens der Fall sein wird, darauf hinaus, daß er ein in der Klasse gewonnenes Urteil sich aneigne und begründe, — so setzt doch schon diese Thätigkeit wiederum ein noch freieres Schalten mit dem Stoffe, eine größere Selbständigkeit der Bewegung voraus. So bezeichnet die oben gewonnene Stufenfolge von Aufgaben an sich schon eine Abstufung hinsichtlich des Maßes von Freiheit, das zu ihrer Lösung erforderlich ist.

Allein nicht diese innere Freiheit des Schreibenden seinem Stoffe gegenüber ist es, welche den Gegenstand der vierten jener prinzipiellen Fragen bildet, die wir an die Spitze dieses Abschnittes gestellt haben: der Frage nämlich, ob der Schüleraufsatz immer Reproduktion bleiben oder sich zu einer gewissen Selbständigkeit der Produktion entwickeln dürfe. Vielmehr handelt es sich dabei wesentlich darum, wie weit der Aufsatz von vorhergehenden Erörterungen in der Klasse abhängig bleiben, wie weit er den Schülern zu selbständiger Bearbeitung überlassen werden solle. Selbstverständlich muß auch hier eine Stufenleiter den

Schüler aufwärts führen: allmählich wird man ihn immer unabhängiger seiner Aufgabe gegenüberstellen, ihm immer mehr Selbständigkeit in der Behandlung zumessen. Man wird nicht nur im Anfang der ersten sondern auch noch zu Beginn der zweiten Stufe neben dem Inhalt auch die Disposition und zwar anfangs bis ins Einzelne durchsprechen. Allmählich läßt man die Einzelheiten weg und begnügt sich damit, die Hauptgesichtspunkte feststellen und formulieren zu lassen; die Ausführung derselben überläßt man dem Schüler. Man wird beispielsweise eine Charakteristik mit Untersekundanern bis in die einzelnen Züge hinein erörtern, sie die Hauptbelegstellen in der Klasse angeben lassen; später genügt es, sich mit ihnen über den Grundzug eines Charakters zu verständigen. Man wird bei der Behandlung allgemeiner Themen, wie sie oben vorgezeichnet ist, die veranschaulichenden Beispiele anfangs in der Klasse besprechen, sich dann begnügen die Auswahl derselben ohne nähere Besprechung von den Schülern feststellen zu lassen; endlich wird man ihnen diese Auswahl selbst (innerhalb des im Thema vorgezeichneten Kreises) überlassen. Auf der obersten Stufe endlich darf man der Aufgabe Gesichtspunkte zu Grunde legen, welche nicht zum Zwecke des Aufsatzes und nicht unmittelbar vorher in der Stunde erörtert sind, doch müssen dieselben auch hier immerhin aus dem Unterricht hervorgewachsen, durch ihn den Schülern gegeben und zu eigen gemacht sein.

Hiermit ist der Höhepunkt der Selbständigkeit erreicht, bis zu welchem Primaner und Abiturienten durchschnittlich gelangen können. Darüber hinauszugehen und ihnen etwa die Aufstellung der allgemeinen Gesichtspunkte selber zuzumuten, hieße — nach der Erfahrung des Verfassers wenigstens — die Grenzen überschreiten, welche Natur und Verhältnisse dem Durchschnittsschüler gezogen haben. Selbständige Gedanken, eigene Gesichtspunkte darf man von jungen Menschen dieses Alters nicht beanspruchen[1]). Alle Aufsätze sind daher auf das zu be-

[1]) Vergl. die S. 67 unten angeführten Worte Klauckes.

gründen, was in der Klasse produziert d. h. in gemeinsamem Nachdenken unter Leitung des Lehrers gefunden ist. In diesem Sinne bleibt der Aufsatz auch auf der obersten Stufe stets auf Reproduktion beschränkt.

Man findet bei Lehrern wie bei Theoretikern zuweilen eine unbegründete Scheu vor einer solchen Beschränkung: sie geht aus der Furcht hervor, die Schüler allzusehr einzuengen und ihnen dadurch die Freude an der Arbeit zu rauben. Allein ein deutscher Aufsatz soll ebensowenig ein lyrischer Erguß sein wie eine wissenschaftliche Abhandlung nach eigenen Gesichtspunkten; sondern er ist und bleibt eine Schularbeit, die ihren Hauptwert in der Form hat; und wenn es auch gewiß berechtigt und wünschenswert ist, daß der Schüler seine Persönlichkeit hier freier zum Ausdruck bringt, als er es in seinen sonstigen Leistungen vermag, so darf man ihn doch nicht dazu zwingen wollen, indem man ihm den Anhalt am Unterricht versagt. Man muß bedenken, daß die Eigenart unserer Primaner, häufig auch der begabteren, noch durchaus gebunden ist, und daß sie meistens noch keineswegs die Fähigkeit besitzen ihr Ausdruck zu geben. Wenn man ihnen Aufgaben auferlegt, denen sie sich nicht gewachsen fühlen, so führt das nur zu einem ergebnislosen Scheinwesen: sie suchen Hülfe unter einander oder aus fremden Mitteln. Eine heilsame Einschränkung als Zwang zu empfinden, davon ist der Durchschnitt weit entfernt; und daß den wenigen hervorragend Begabten der Spielraum nicht verkümmert werde, dafür wird der einsichtige Lehrer leicht Sorge tragen können. Es gilt eben auch hier, wie überall im Unterricht, zwischen Willkür und Dressur die richtige Mitte zu finden; die Freiheit ist zwar ein schönes Ziel, in den meisten Fällen aber ein schlechtes Mittel der Erziehung. —

Vielleicht erhebt man den Einwurf, daß die dritte der oben aufgestellten Kategorieen von Aufgaben, die der Beurteilungen, aus dem hier vorgezeichneten Rahmen notwendig heraustreten müsse, da sie ihrem Wesen nach einen höheren Grad von Selbständigkeit der Leistungen erfordere. Wir könnten zunächst

darauf antworten, daß diese Themen bei richtiger Behandlung dem Schüler diese Selbständigkeit zwar gestatten, nicht aber notwendig zumuten, sodaß gerade sie dem Begabteren freien Spielraum gewähren, ohne den Unbegabten der sicheren Hand des Führers zu berauben. Denn an sich genommen kann man gerade so gut ein Urteil und seine Begründung vorher in der Klasse feststellen lassen wie die Hauptmomente einer Entwickelung. Allein die Möglichkeit, ein abweichendes Urteil zu begründen, darf man doch auch in diesem Falle dem Schüler offenbar nicht abschneiden; und in der Aufgabe, ein festgestelltes Urteil entweder sich anzueignen oder zu verwerfen, liegt immerhin etwas, das über die Grenzen der Reproduktion hinausgeht. Dieser Umstand nötigt uns für einen Augenblick auf die Kategorie der Beurteilungen zurückzukommen.

Was nämlich kann der Inhalt dieser Art von Aufgaben sein? Für kritisch-ästhetische Fragen und Erörterungen ist hier offenbar ebenso wenig und noch weniger Platz als im litterarischen Unterricht. Soweit sich mithin solche Themen an die Lektüre anschließen, können sie nur Fragen des litterarischen Verständnisses betreffen, Fälle, in denen die Auffassung des vom Dichter Gewollten nicht von vornherein über jeden Zweifel erhaben ist und möglichen oder wirklichen Mißverständnissen gegenüber festgestellt werden muß (z. B. Wer ist der Held in Shakespeares Julius Cäsar? Wie ist der Schluß des Tasso zu verstehen? Ist der Tod der Jungfrau von Orleans im künstlerischen Sinne notwendig?). Selbstverständlich sind hier alle Fragen auszuschließen, deren Beantwortung eines eigentlichen litterarischen Apparates bedarf oder dem Verständnisse sonstige Hemmnisse bietet, die nur durch wissenschaftliche Methode zu überwinden sind. — Es bleiben zweitens für den Aufsatz eine Anzahl von allgemeinen Themen psychologischer und praktisch-moralischer Natur. Aber auch diese dürfen selbstverständlich nicht derart sein, daß ihre Beantwortung spekulative oder kasuistische Schwierigkeiten darbietet: wirkliche Probleme wird man dem Schüler auf keinem Gebiete zumuten. Der propädeutisch-

formale Charakter dieſer Aufgaben, das gleichſam Proviſoriſche und methodiſch Unzulängliche, das ihrer Löſung anhaften muß, leuchtet ein: von der methodiſchen Löſung, die ein wirkliches Problem jederzeit erfordert, können kaum die allerallgemeinſten Umriſſe vorgezeichnet werden. Allein ſo wenig es überhaupt Sache des Schülers iſt Probleme zu löſen, ebenſowenig braucht ihn das Gymnaſium in der Darſtellung derſelben zu üben. Wenn die Schule nur eine ausreichende Grundlage geſchaffen hat, ſo wird das Darſtellungsvermögen ihrer Zöglinge ſchon von ſelber mit ihrer ſpäteren Entwickelung Schritt halten, und mit der Aneignung der wiſſenſchaftlichen Methoden, welche die Univerſität vermittelt, wird die entſprechende Herrſchaft über die Darſtellungsmittel ſich ſchon einfinden. Jene Grundlage aber beſteht in der Thätigkeit, einfache anſchauliche oder logiſche Verhältniſſe klar und angemeſſen zum Ausdruck zu bringen. Was darüber hinausgeht, wird man darum, wenn es ſonſt Nutzen bringt und ohne beſondere Schwierigkeiten erreichbar iſt, nicht ohne weiteres vom Lehrplan ausſchließen; allein es bildet doch nicht im ſtrengen Sinne einen notwendigen Beſtandteil desſelben. Es iſt ganz wünſchenswert, daß die Schüler auch einmal in der darſtellenden Behandlung leichterer Fragen und Kontroverſen geübt werden: das eigentliche und weſentliche Ziel jedoch des ſtiliſtiſchen Unterrichts bezeichnen jene beiden erſten Kategorieen von Aufgaben.

An die Aufſätze ſchließen ſich als Übungen verwandter Natur die ſogenannten **„freien Vorträge.“**

In Bezug auf dieſe nun tritt uns ein auffallender Zwieſpalt zwiſchen der pädagogiſchen Theorie und der Praxis entgegen. Faſt in allen Gymnaſialprogrammen finden wir dieſe Übungen als einen Teil des Primaner- (auch wohl ſchon Sekundaner-) Penſums verzeichnet; auch die Lehrpläne vom Jahre 1882 ſchreiben ſie vor. In den theoretiſchen Arbeiten über den deutſchen Unterricht jedoch werden ſie nahezu einſtimmig ver-

nrteilt; in dieſem Punkte finden ſich die entgegengeſetzteſten Anſchauungen zuſammen; Synthetiker wie Analytiker und unter den letzteren Laas wie Klaucke ſind in dieſer Verurteilung eins. Laas hat ſich wiederholt gegen dieſe Art von Übungen gewendet (D. U. 156. 157; D. A. 7 ff.); er hebt die Unfruchtbarkeit und Gehaltloſigkeit derſelben in anſchaulicher Weiſe hervor: „Ich fand immer," ſagt er, „daß, um der Unzulänglichkeit des Vortragenden willen, die ſo angewandte Zeit für die übrigen Schüler ſo gut wie verloren war, und daß jede Stunde viel angemeſſener und fruchtbarer ausgebeutet wurde, wenn der Lehrer vortrug, als wenn der Schüler." „Das Auswendiglernen von Schüleraufſätzen behufs freien Vortrags" — in dieſem Satze gipfeln ſeine Ausführungen — „hat keinen beſonderen Wert. Soll der Schüler etwas auswendig lernen, ſo mag er Fleiß auf beſſere Sachen richten, als auf ſeine eigenen Elaborate."

Nicht minder entſchieden wendet ſich Klaucke gegen dieſe Übungen. „Wenn der Schüler," ſagt er (Deutſche Aufſätze und Dispoſitionen S. 33), „einen freien Vortrag ausarbeitet und, wie es ja wohl eigentlich meiſtens der Fall iſt, wörtlich auswendig lernt, welcher Vorteil erwächſt ihm denn nun aus dieſer Gedächtnisübung? Der mittelmäßig oder ſchlecht begabte, im deutſchen Stil ungeſchickte Schüler, was lernt denn der dabei oft genug auswendig und prägt es durch wiederholtes Herſagen ſeinem Geiſte ein, gleichſam zum ewigen Beſitze? Verfehlte, unreife Gedanken, denn es ſind ſeine eigenen — wenn er nicht abgeſchrieben hat —; in ungewandter, unſchöner Form, denn er kann es nicht beſſer." Dagegen empfiehlt Klaucke in den einzelnen Disziplinen beſtimmte Stunden für zuſammenhängende reproduzierende und rekapitulierende mündliche Vorträge der Schüler einzuſetzen, auf die alle Schüler präpariert ſein ſollen; und was die deutſchen Stunden insbeſondere betrifft, ſo giebt Klauckes Methode der Lektüre Gelegenheit zu reichlichem Erſatz für das, was man durch die „Vorträge" zu erreichen verſucht hat. „Es iſt ſchon Arbeit genug (S. 34), wenn der deutſche Lehrer von

Stunde zu Stunde ein kleines mündliches Referat, von allen Schülern natürlich, verlangt, z. B. der Reihe nach je 10 Seiten des Leſſingſchen Laokoon zuſammenhängend vorzutragen. Der Schüler wird eine derartige Vorbereitung, wie ſie oben angegeben wurde, vor allen Dingen wird er die ſorgfältigſte Lektüre nötig haben; aber wenn er auf ſeinem gewohnten Platze bleiben darf, nicht einmal aufzuſtehen braucht — auch das halte ich für überflüſſig —, wird er ein eigentliches Auswendiglernen wohl unterlaſſen.“ [1])

In der That giebt es wohl kaum eine Stelle, wo der Mangel an jeder rationalen Methode, der noch immer in einzelnen Teilen des deutſchen Unterrichts herrſcht, draſtiſcher zu Tage tritt als eben hier. Der Lehrer räumt den Platz auf dem Katheder, der ihm allein zukommt, einem Schüler ein, der, in den meiſten Fällen linkiſch und zaghaft, ſeine auswendig gelernte Weisheit auskramt. Verhindern kann man es ſelbſtverſtändlich nicht, daß der Schüler ſeinen Vortrag vorher ausarbeitet und memoriert: denn wie könnte man Knaben zu dem zwingen, was unter Erwachſenen, ſelbſt akademiſch Gebildeten, ſo viele niemals lernen, aus dem Stegreif zuſammenhängend zu ſprechen? Erwerben aber läßt ſich dieſe Kunſt nicht durch drei oder vier Vorträge vom Katheder herab unter den Augen ſpottluſtiger Mitſchüler. Denn auch die entſchiedenſte Autorität des Lehrers wird es nicht verhindern können, daß die natürliche Spottluſt der Jugend ſich dem Mitſchüler gegenüber Luft macht, wenn ſie, wie das hier unvermeidlich geſchieht, herausgefordert wird und ſich in ihrem Recht fühlt. In der That betrachten die Zuhörer, weit entfernt von ſolchen Vorträgen Belehrung zu

---

[1]) Auch was Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 468) mehr im allgemeinen über dieſe Art von Übungen ſagt, führt auf dieſelbe Konſequenz. Er will weder „extemporierte Vorträge noch ausgearbeitete und auswendig gelernte Aufſätze, ſondern mündliche Berichte über irgend einen Unterrichtsgegenſtand oder über ein zuvor geleſenes Buch, bei denen der Lehrer auf Ordnung der Gedanken und auf einen richtigen und gewählten, aber nicht geſuchten Ausdruck zu ſehen hat.“

erwarten, dieselben nicht viel anders denn als eine Gelegenheit, sich über die Schwächen und Ungeschicklichkeiten des lieben Kameraden lustig machen zu dürfen; im übrigen sind sie von einer teilnehmenden Aufmerksamkeit für den Inhalt der Vorträge weit entfernt.

Und das letztere ist auch natürlich genug. Denn wie steht es um diesen Inhalt? Entweder man überläßt den Schülern die Wahl desselben; man verlangt etwa Rechenschaft über eine nach persönlicher Neigung gewählte Privatlektüre. Dann ist die unvermeidliche Folge, daß die nach einander abgehandelten Gegenstände außer Zusammenhang mit einander stehen; und da man es schwerlich durchsetzen kann, daß das Interesse der Klasse in einer Stunde zwei bis drei Mal seinen Gegenstand wechselt, so ist es natürlich, wenn außer dem Vortragenden selber der Regel nach niemand für den Inhalt des Vortrags interessiert ist. So hat Verf. Gelegenheit gehabt einer Stunde beizuwohnen, in welcher nacheinander in Schülervorträgen folgende Gegenstände abgehandelt wurden: Erstens Egmont und Alba (nach der Goetheschen Scene). Zweitens Melanchthons Bedeutung für die Reformation. Drittens Perikles' Bedeutung für den athenischen Staat.

Es ist offenbar, daß eine solche Zersplitterung der Lehrstunde durch keinerlei formale Gründe gerechtfertigt werden kann; jeder Zusammenhang des Unterrichts wird dadurch aufgehoben. Ein gemeinsamer Mittelpunkt für diese Übungen, ein innerer Zusammenschluß muß auf alle Fälle gefordert werden. Einen solchen Mittelpunkt aber wird man gewiß nicht außerhalb des Klassenpensums suchen wollen, man wird ihn vielmehr gerade dem Kreise der zur Aufgabe gestellten gemeinsamen Lektüre entnehmen. Diesen Kreis sollen alle Schüler gleichmäßig beherrschen lernen; und das ist gewiß nicht zu erreichen, wenn man die verschiedenen Abschnitte desselben auf die einzelnen Schüler verteilt; vielmehr leuchtet es ein, daß auch die Präparation auf die einzelnen Themen für alle eine gemeinsame Aufgabe sein muß. Wenn diese Aufgabe sich in jeder Stunde

oder auch nur allwöchentlich für die ganze Klasse wiederholen soll, so wird sie freilich in formaler Hinsicht wesentlich vereinfacht werden müssen. An Stelle der „freien Vorträge" werden dann eben jene „Referate" treten, wie sie Klaucke fordert; kurze, vom Platze aus gesprochene Berichte, welche einzelne Abschnitte der Lektüre zusammenfassen oder einzelne vom Lehrer aufgestellte Gesichtspunkte hervorheben; sie bilden teils das Ergebnis der Präparation auf die Lektüre, teils die Wiederholung des in der Klasse Durchgesprochenen. Solche Übungen kommen erstens der Sache zu gute, und sodann werden sie, regelmäßig wiederholt, die Gewandtheit des Ausdrucks und die Fähigkeit der mündlichen Rede mehr fördern als die „freien Vorträge" vom Katheder herab es gethan haben. Freilich unterscheiden sie sich dem Umfang nach wenig von dem, was in der Geschichtsstunde, auch wohl in der Physik, von den Schülern gefordert zu werden pflegt. Allein es wäre ja zweifellos ein Irrtum, wenn man die Ausbildung der mündlichen Rede, die nur ein Ergebnis des ganzen Unterrichts sein kann, ausschließlich oder auch nur vorwiegend der deutschen Stunde zuweisen wollte. Ein noch fundamentalerer Irrtum freilich ist es, wenn man überhaupt die Anforderung an das Gymnasium stellt, Redner auszubilden; es kann das so wenig seine Aufgabe sein, wie es Schriftsteller heranziehen will. Auch der beste Unterricht kann und will die natürliche Begabung, welche diese beiden Berufsthätigkeiten erfordern, nicht ersetzen. Giebt das Gymnasium seinen Zöglingen die Fähigkeit mit ins Leben, sich, wo es eine unmittelbar vorliegende Aufgabe erfordert, mündlich und schriftlich korrekt und sachgemäß auszudrücken, so hat es das bescheidene Ziel, das ihm allein gesteckt sein kann, erreicht.

Grammatik.

Bezeichnet man diejenigen Richtungen des Unterrichts, welche unmittelbar auf ein Können ausgehen, als praktiſche, die, welche zunächſt ein Wiſſen anſtreben, als theoretiſche, ſo fällt der ſtiliſtiſche Unterricht ausſchließlich der erſteren Kategorie zu. In der deutſchen Schulgrammatik dagegen vereinigt ſich ein praktiſcher mit einem theoretiſchen Zweck: der praktiſche iſt Korrektheit des Sprachgebrauches, der theoretiſche Einſicht in das Weſen der Sprache. Jenes praktiſche Ziel bildet zweifellos den erſten und grundlegenden Geſichtspunkt; die theoretiſche Einſicht kommt als ein zweiter und höherer hinzu. Zwar dient auch dieſes der Vertiefung des Sprachgefühls, alſo einem praktiſchen Endzwecke, allein doch nur mittelbar; wie denn alles, was auf der Schule theoretiſch gelehrt wird, in letzter Linie irgendwie auf das Können einwirken muß.

Dies Verhältnis iſt auf den erſten Blick klar, und ebenſo unmittelbar ergiebt ſich die praktiſche Folgerung, daß jener erſte Geſichtspunkt die untere Hälfte des Unterrichtskurſus beherrſchen muß, während ein oberer Kurſus dasjenige Maß theoretiſcher Erkenntnis hinzuzufügen hat, das den Geſamtzielen des Unterrichts entſpricht[1]).

[1]) In Übereinſtimmung hiermit weiſt auch R. v. Raumer (a. a. O. S. 211) der deutſchen Grammatik auf den Gymnaſien eine doppelte Aufgabe zu: „Sie ſoll nämlich erſtens zur Erlernung und richtigen Handhabung der hochdeutſchen Schriftſprache dienen, und ſie ſoll zweitens die Anfänge einer wiſſenſchaftlichen Behandlung der deutſchen Sprache ſelbſt

Es ist freilich — und zwar von hervorragender Stelle — angezweifelt worden, ob jener praktische Zweck durch eine theoretische Unterweisung überhaupt in der richtigen Weise gefördert werde. „Jeder Deutsche," sagt J. Grimm an einer berühmten Stelle[1]), „der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d. h. ungelehrt, darf sich nach dem treffenden Ausdruck eines Franzosen eine selbsteigene lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen. Giebt es folglich keine Grammatik der einheimischen Sprachen für Schulen und Hausbedarf, keinen seichten Ausdruck der einfachsten und eben darum wunderbarsten Elemente, deren jedes ein unübersehliches Alter bis auf seine heutige Gestalt zurückgelegt hat: so kann das grammatische Studium kein anderes als ein streng wissenschaftliches und zwar den verschiedenen Richtungen nach entweder ein philosophisches, kritisches oder historisches sein." Und genau denselben Gedanken drückt Phil. Wackernagel aus, wenn er den Lehrern des Deutschen vorhält[2]), „daß sie entweder den deutschen Sprachunterricht ganz aufgeben und die Kinder an der Sprache ihrer Eltern und anderer Erwachsenen lernen lassen oder sich um die deutsche Sprache in ihrem ganzen Umfang nach ihrer ganzen Ausdehnung durch Zeit und Raum bemühen müssen, — ich meine," fügt er hinzu, „die historische und geographische Ausdehnung." — Allein diese Behauptung würde nur dann zu Recht bestehen, wenn das Deutsche, das „jeder Deutsche schlecht und recht weiß," das „die Kinder an der Sprache ihrer Eltern lernen," dasselbe wäre, zu dessen Gebrauch die Schule erziehen

---

geben. In der ersten Beziehung ist ihre Aufgabe eine ähnliche wie in der Volksschule, in der zweiten eine Hinüberleitung zur Universität. Darin liegt nun schon, daß die erstere Aufgabe der deutschen Grammatik vorzugsweise der unteren Hälfte des Gymnasiums zufallen wird, die zweite der oberen." S. 263. Doch ist Raumer erst später (von der 3. Aufl. an) zu dieser Anschauung gekommen, während er vorher den Unterricht im mündlichen Gebrauch der hochdeutschen Schriftsprache verwarf. (S. Wilmanns Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen XXIII 803.)

[1]) Vorrede zur Deutschen Grammatik (1. Aufl. S. XI).

[2]) Unterricht in der Muttersprache S. 43.

will, mit anderen Worten, wenn Mundarten und Schriftsprache zusammenfielen[1]). Nun aber weicht bekanntlich in allen deutschen Landen die gesprochene Mundart mehr oder weniger von der Schriftsprache ab. Selbst in der Sprache der Gebildeten Norddeutschlands, welche der Schriftsprache am nächsten steht, zeigt sich doch je nach der Gegend stärker oder schwächer manche Unsicherheit oder Eigenheit des Gebrauchs, welche durch die landschaftliche Mundart veranlaßt ist. Weit stärker freilich sind, wie allbekannt, die Abweichungen, welche die Sprache der Süddeutschen, selbst der Städter und Großstädter, von der Norm der Schriftsprache trennt. Folglich wird es hier einer Thätigkeit der Schule bedürfen, um dem Schüler die sichere Be-

---

[1]) Wackernagel freilich scheut vor dieser Konsequenz nicht zurück: sie entspricht im Gegenteil durchaus seinem Gedankenkreise. Wünscht er doch „die Regierungen zu bewegen, daß sie in den sogenannten Volksschulen den litterarischen Gebrauch der landschaftlichen Mundsprache gestatten." Allein dieser Gedanke hat nirgends Anklang gefunden, schon in der Zeit seiner Entstehung nicht, jetzt aber würde er vollends mit dem Gedanken der nationalen Einheit, den auch die Schule und gerade diese fördern soll, im Widerspruch stehen. Von den Schülern der höheren Lehranstalten scheint Wackernagel zu erwarten, daß ihnen die Herrschaft über die Sprache „mit den Jahren von selbst kommt" (S. 43). — Übrigens wurde die Abneigung beider Männer gegen den grammatischen Unterricht zunächst und hauptsächlich durch die verfehlten Methoden hervorgerufen, welche zu ihrer Zeit die Elementargrammatik verunstalteten. J. Grimms hartes Urteil richtet sich vor allem gegen die verknöcherte und starre Auffassung der Sprache, wie sie in Adelungs Grammatik und den auf sie gegründeten Schulbüchern herrschte; daher schränkt er in der Vorrede zur zweiten Auflage der Grammatik sein Urteil ein: „die Verschrobenheit der deutschen Sprachlehre in unseren Schulen, den Unwert der Bücher, die man dabei zu Grunde legt, habe ich lebhaft beklagt; wiewohl ich nur den fast sinnlosen Elementarunterricht angegriffen, nicht aber vernünftige Anwendung deutscher Grammatik in höheren Klassen verredet habe" u. s. w. (S. XVIII). Wackernagels Widerwille wandte sich gegen die abstrakte Verstiegenheit Beckers und seiner Schule, nach welcher „der Lehrer die Grammatik seiner, dem jedesmaligen Tage angehörigen Sprache dociert, also eigentlich nicht Sprache, sondern bloß seinen reiferen Verstand lehrt." (S. 43).

herrschung der Schriftsprache zu vermitteln. Diese Thätigkeit nun freilich brauchte an sich nicht in der theoretischen Unterweisung zu bestehen, und sie beschränkt sich ja auch keinesfalls darauf. Der beständige mündliche wie schriftliche Gebrauch ist es zweifellos in erster Linie, der, eine Reihe von Jahren hindurch fortgesetzt, das hochdeutsche Sprachgefühl begründet. Eine Anzahl von Schwierigkeiten und Unsicherheiten aber wird sich immer ergeben, die nur durch theoretische Unterweisung beseitigt werden können; und dieser Schwierigkeiten werden mehr oder weniger sein, je nachdem die Mundart, die dem Schüler natürlich ist, erheblicher oder geringer vom Schriftdeutschen abweicht. Hier also tritt der grammatische Unterricht ein.

Es ist mithin eine Aufgabe mehr ergänzender als grundlegender Art, welche ihm gestellt ist, und der Umfang derselben richtet sich nach dem praktischen Bedürfnis, d. h. im wesentlichen nach dem Verhältnis der herrschenden Mundart zur Schriftsprache. Hieraus nun aber folgt nicht etwa, daß diese Aufgabe gelegentlich, ohne bestimmten Plan und Weg erledigt werden könnte. Es ist vielmehr eine auch heute noch treffende Warnung, die Wilmanns einmal ausgesprochen hat (Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen XXIII, S. 807): „Die Auflösung in gelegentliche Bemerkungen ist überhaupt das Grundübel unseres deutschen Unterrichts.“ Ein gewisser systematischer Zusammenhang muß auch hier angestrebt werden; denn ohne denselben würde der grammatikalische Unterricht gerade das nicht leisten können, was seine eigentliche Aufgabe ist, nämlich die Festigung des Sprachgebrauches durch den Hinweis auf grammatische Analogie und sprachlichen Zusammenhang. Nur soll sich dieser Zusammenhang nicht auf das Ganze des Sprachbaues und das gesamte Schema der Grammatik erstrecken, vielmehr handelt es sich darum, eine Auswahl zu treffen, welche dem praktischen Bedürfnis entspricht; und je nachdem sich das letztere gestaltet, wird sie mehr oder weniger Abschnitte der Grammatik umfassen. Eine einheitliche Norm also läßt sich nicht aufstellen; über einige Grundzüge jedoch wird es nicht schwer sein sich zu vereinigen.

Das Hauptgewicht der Schulgrammatik wird, — in den höheren Lehranstalten wenigstens — immer auf die Formenlehre fallen. Denn nur diese ist dem Deutschen eigentümlich. Die Besonderheiten der deutschen Flexion, die Unterscheidung starker und schwacher Abwandlungsweise, die Ablautreihen können dem Schüler nur unmittelbar, nicht etwa an dem Gegenbild oder Vorbild einer fremden Sprache, zum Bewußtsein gebracht und eingeprägt werden. Und da nun gerade in diesen Abschnitten erfahrungsmäßig eine Anzahl von Schwierigkeiten für den Schüler und von Schwankungen im allgemeinen Sprachgebrauch liegen, so wird es die erste und wesentlichste Aufgabe des grammatikalischen Elementarunterrichts auf dem Gymnasium sein, hier Klarheit und Sicherheit zu schaffen. Die Grundzüge der Syntax dagegen sind dem Deutschen mit den übrigen indogermanischen Sprachen, besonders dem Lateinischen und Griechischen sowie den Tochtersprachen der ersteren, gemeinsam. Sie können und müssen dem Schüler bei der Einprägung dieser Sprachen zum Bewußtsein kommen; ja auch die wesentlichen Eigentümlichkeiten der deutschen Satzlehre treten durch den Vergleich, der hier auf Schritt und Tritt notwendig ist, deutlich hervor. Hier also ergiebt sich naturgemäß eine Entlastung des deutschen Unterrichts durch den fremdsprachlichen. Die formale Ausbildung des Sprachgefühls, welche man als einen Hauptvorteil des Unterrichts in den fremden, zumal den klassischen Sprachen zu bezeichnen pflegt, muß hier der Muttersprache zu gute kommen. Was das praktische Bedürfnis des Schülers an Theorie der deutschen Syntax erfordert, beschränkt sich auf ein sehr geringes Maß, auf einige ganz bestimmte Abschnitte, welche von den entsprechenden Bildungen fremder Sprachen zu erheblich abweichen, als daß schon durch Bekanntschaft mit den letzteren die Eigenart der deutschen Sprache ohne weiteres zum Verständnis käme. Hierhin gehört vor allem die Lehre von der indirekten Rede und vom Gebrauch des Konjunktivs, deren Behandlung ein unbedingtes Erfordernis ist. — Einen dritten Bestandteil des grammatikalischen Unterrichts ergiebt die Wortbildungslehre. Auch

dieser kommt ein entschieden praktischer Wert zu, insofern sie nicht nur das Gefühl für den deutschen Sprachbau überhaupt steigert und klärt, sondern namentlich auch, weil sich mit ihr die Elemente der Bedeutungslehre und Synonymik naturgemäß verbinden. Von einer systematischen oder überhaupt umfassenden Behandlung der Wortbildungslehre kann freilich nicht die Rede sein, und es würde an und für sich nichts dagegen sprechen, die einzelnen Ableitungsarten, die verschiedenen Suffixe, Präfixe u. s. w. ganz gelegentlich auf den verschiedenen Stufen des Unterrichts zur Sprache zu bringen. Allein es ist eine bekannte Erfahrung, daß aus solchen gelegentlichen Erörterungen nicht viel zu werden pflegt, und daß alles, was wirksam betrieben und ernsthaft behandelt werden soll, einen festen Platz im Unterrichtsgang haben muß. Es empfiehlt sich daher einer bestimmten Klasse die wesentlichsten Abschnitte der Wortbildungslehre zuzuweisen; und es darf dies, soll der oben vorgezeichnete Zusammenhang mit der Bedeutungslehre festgehalten werden, keine der untersten sein. Allein innerhalb dieses Klassenpensums kommt es nicht auf eine zusammenhängende Behandlung, sondern nur darauf an, daß die Hauptabschnitte, die wesentlichsten Ableitungssilben u. s. w. zur Sprache gebracht werden [1]).

Daß man den Schülern die Ableitungen und Verwandtschaften wie die syntaktischen Regeln nicht einfach giebt oder gar diktiert, sondern sie selbst suchen und finden läßt, versteht sich von selbst. Ist es doch allgemein zugestanden, daß der gesamte grammatikalische Unterricht in der Muttersprache nicht nach dog-

[1]) Was Wilmanns in der deutschen Schulgrammatik (6. Aufl. I S. 31, 46, 82; II 24—26, 29—33) giebt, ist etwas wenig; namentlich fehlt jede Beziehung auf die Bedeutungslehre. Eine brauchbare Zusammenstellung des schulmäßig Verwertbaren giebt Seemüller in dem weiter unten zu besprechenden Buche: „Zur Methodik des deutschen Unterrichts in der 5. Gymnasialklasse" S. 37 ff. und in seinem „Leitfaden zum Unterricht in der deutschen Grammatik am Obergymnasium." (Wien 1885.) S. 25 ff. — Eine Reihe verwertbarer Gesichtspunkte stellt Münch zusammen in dem anregenden und beherzigenswerten Aufsatz „Ein Blick in das Leben unserer Muttersprache." (Vermischte Aufs. S. 66 ff.)

matiſcher, ſondern nach heuriſtiſcher Methode vor ſich gehen muß. Man lenkt die Aufmerkſamkeit der Schüler auf eine beſtimmte ſprachliche Erſcheinung, leitet ſie auf dieſe Weiſe zu eigener Beobachtung an und läßt ſie die analogen Erſcheinungen ſelber zuſammentragen, das Geſetz induktiv auffinden. Gelegenheit dazu findet ſich überall, in der Lektüre wie in der mündlichen Rede; gerade die Poeſie mit ihren häufigen Archaismen und ſonſtigen ſprachlichen Eigenheiten wird häufig Anknüpfungspunkte bieten. Nur verfalle man nicht in den Fehler, grammatiſche Erörterungen in die ſachliche Erklärung eines Leſeſtückes zu verflechten. Erſt nach abgeſchloſſener Interpretation darf man nachträglich an einzelne auffallende Wortformen anknüpfen. — Die heuriſtiſche Methode an ſich ſchließt die gedächtnismäßige Einprägung feſt formulierter Regeln und beſtimmter Paradigmen nicht aus, aber ſie macht ſie in den meiſten Fällen überflüſſig, und das iſt vor allem hier der Fall, wo die Formen der Sprache ſelbſt ja nicht erſt mechaniſch erlernt zu werden brauchen und die Regeln, ſobald ſie begriffen ſind, auch angewandt werden. Es iſt daher ein grammatiſcher Unterricht ohne Schulbuch nicht nur möglich, ſondern ſogar durchaus erforderlich, und nur um der Repetition einen Anhalt zu geben, iſt es wünſchenswert, daß die Schüler einen kurzen Abriß, wie ihn etwa das Bellermannſche Leſebuch als Anhang enthält, oder auch ein ausführlicheres Handbuch, wie die Wilmannsſche Schulgrammatik iſt, beſitzen. Auch für die Oberſtufe, wo der Unterricht auf das Einzelne nicht mehr eingehen kann, iſt es wünſchenswert, daß die Schüler ein Leſebuch der letzteren Art zum häuslichen Gebrauch in Händen haben.

In der ausgedehnten Anwendbarkeit der heuriſtiſchen Methode liegt zweifellos ein beſonderer Vorzug des Unterrichts in der Mutterſprache, der denn auch zu Gunſten derſelben häufig hervorgehoben wird. Nur iſt es eine Übertreibung, wenn man, wie Laas (D. U. S. 233 und 235), deshalb eine ganz eigentümliche und „eigentümlich wertvolle“ Ergänzung der Mittel formaler Geiſtesbildung in der deutſchen Grammatik erblicken will; und es wäre verfehlt, wenn man hierauf etwa den Anſpruch gründen

wollte, die Theorie der deutschen Grammatik zu formalen Zwecken über das praktische Erfordernis hinaus auszudehnen. Denn einmal ist die heuristische Methode dem deutschen Unterricht keineswegs allein eigen; sie kann vielmehr in den allermeisten Fächern des Gymnasiums, selbst in den fremden Sprachen, vielfach verwendet werden, und ein verständiger Unterricht wird sie überall verwenden, wo es möglich ist; sodann aber giebt auch das praktisch erforderliche Maß der deutschen Grammatik so vielfach Gelegenheit zur Anwendung des heuristischen Verfahrens, daß der formale Wert des letzteren ein Hinausgehen über dieses Maß keinesfalls rechtfertigen kann.

Herrscht also in Bezug auf die Methode der Behandlung im Ganzen genommen kein Zweifel am Richtigen, so hat dagegen, was die Verteilung des Stoffes an die verschiedenen Klassen betrifft, das Vorbild der klassischen Sprachen offenbar nachteilig gewirkt. Bei diesen letzteren nämlich veranlaßt die Notwendigkeit, den vorhandenen Stoff gedächtnismäßig zu bewältigen, zuweilen ganz äußerliche Scheidungen, die nur nach der Ausdehnung der Pensen vorgenommen werden; wie wenn z. B. in Sexta die Flexion der Substantiva und Adjektiva, in Quinta die der Pronomina behandelt wird. Diese äußere Notwendigkeit fällt für die deutsche Grammatik fort, und es erscheint daher zusammenhanglos und willkürlich, wenn etwa — wie es Laas S. 239 vorschlägt und viele Anstalten laut ihren Programmen ausführen — in Quarta Konjugation, in Untertertia Deklination behandelt wird. Man fragt sich: warum nicht umgekehrt? warum überhaupt trennen, was zusammengehört? Das Prinzip einer pädagogischen Methode kann immer nur sein: vom Leichten zum Schweren, also auch vom Einfachen zum Verwickelten, vom Regelmäßigen zur Anomalie. Nun nehme man hinzu, daß in der deutschen Grammatik von mechanischem Auswendiglernen verständigerweise ganz abgesehen wird, daß aber, wenn die grammatischen Gesetze unter der Menge des immer neu andringenden Lehrstoffes im Gedächtnis des Schülers haften sollen, der Unterricht wiederholt auf dieselben Thatsachen zurückkommen muß.

Dann ergiebt es sich ohne weiteres, daß man zunächst immer die einfachsten Erscheinungen, die grundlegenden Schemata und Regeln zu berücksichtigen und festzulegen hat und daß dann auf einer höheren Stufe zugleich jene Grundlagen wiederholt und die Abweichungen vom Typus behandelt werden. So wird man z. B. in Sexta bereits die wichtigsten Interpunktionsregeln durchnehmen können, und da es wünschenswert ist, mit kleinen schriftlichen Reproduktionsübungen schon auf dieser Stufe zu beginnen, so wird die Kenntnis dieser Regeln sogar ein Erfordernis. Die Kenntnis der einfachsten syntaktischen Verhältnisse, soweit sie hierfür die Voraussetzung bildet, erwirbt sich ja auch der Sextaner bereits im Lateinischen. Man beschränke sich aber auf die Einprägung des Wichtigsten und Einfachsten; alles, was das Grundschema kompliziert (z. B. das Semikolon, das Komma vor „und" u. s. w.) lasse man für Quinta zurück und begnüge sich, etwaige Fehler einfach zu verbessern. In der nächsten Klasse erfolgt dann zugleich mit der Repetition die erforderliche Ergänzung. Da dieselbe wenig Zeit erfordert, so bleibt in Quinta Platz für die gesamte regelmäßige Flexion, die dann in Quarta in ähnlicher Weise durch die Anomalien und Besonderheiten ergänzt wird. In Untertertia endlich giebt die Wortbildungslehre reichlich Gelegenheit, auf die Pensen der beiden vorhergehenden Klassen zurückzukommen. Nach Obertertia fällt, was später noch eingehender begründet werden soll, die Syntax der indirekten Rede. Die Gesamtverteilung gestaltet sich also folgendermaßen:

Sexta: Repetition der Orthographie (Pensum der Elementarklassen). Grundzüge der Interpunktion.

Quinta: Ergänzung der letzteren. — Grundzüge der Flexion.

Quarta: Ergänzung der letzteren: Anomalien und Schwankungen des Sprachgebrauchs.

Untertertia: Wortbildungslehre. Einige Grundzüge der Synonymik.

Obertertia: Indirekte Rede. Lehre vom Konjunktiv.

Man ſieht: es iſt eine beſchränkte Aufgabe, die hier der Elementargrammatik zugewieſen wird. Und freilich werden zumal an die deutſche Satzlehre von einigen Seiten Anforderungen erhoben, die weit über dieſes Maß hinausgehen. Allein es iſt offenbar nicht der oben aufgeſtellte Zweck, nicht das praktiſche Bedürfnis des mündlichen und ſchriftlichen Sprachgebrauchs, dem dieſe Forderungen dienen wollen, ſondern es iſt ein eigenes Unterrichtsziel, das hier hinzutritt, und zwar iſt dasſelbe formaler Natur. Das allgemeine Verſtändnis für ſprachliche Verhältniſſe ſoll gebildet, die Bedeutung der grammatiſchen Kategorien und Subordinationsverhältniſſe ſoll den Schülern zum Bewußtſein gebracht werden. Der deutſche Unterricht alſo tritt hier ganz in die Reihe der fremdſprachlichen Grammatikſtunden, die ja auch neben dem praktiſchen Zwecke die formale Ausbildung des Sprachgefühls anſtreben. Allein ſo wenig man ſich auch vor dem Vorwurfe des Formalismus grundſätzlich zu ſcheuen braucht, ſo kann es doch unmöglich angebracht ſein, die knapp bemeſſenen deutſchen Stunden mit der Erörterung deſſen zu belaſten, „was allen Sprachen gemeinſam iſt“, ſie zur Wiederholung oder vorhergehenden Einübung derjenigen grammatiſchen Begriffe zu benutzen, welche für den fremdſprachlichen Unterricht, dem die Zeit ja viel reichlicher zugemeſſen iſt, erforderlich ſind. Denn einmal bedarf der fremdſprachliche Unterricht dieſer grammatiſchen Kategorien mehr als der deutſche. Sodann bietet er auf den Unterſtufen auch noch nichts, was dem Schüler erſchwerte, ſeine Aufmerkſamkeit von dem Inhalte weg auf das Formale zu lenken; im Gegenteil, alles iſt auf dieſen Geſichtspunkt zugeſpitzt; und die grammatikaliſche Zerlegung des lateiniſchen Übungsſtoffes bleibt immer eine Operation in corpore vili. Die deutſche Lektüre dagegen feſſelt, wenn ſie richtig gewählt und geleitet iſt, die Schüler durch ihren Inhalt; und wenn es auch nicht gerade ſchwer iſt, die lenkbare Aufmerkſamkeit des Knaben auch auf die grammatiſche Form zu richten, ſo wird es doch jedem warmherzigen Pädagogen, wenn er ſieht, mit welchem Intereſſe die Schüler ſich dem dargebotenen Inhalt zuwenden, ſchwer ankommen, dieſes Intereſſe zu Gunſten

formaler Übungen zurückzudrängen. Im Elementarunterricht wird freilich so verfahren, daß die Muttersprache zur Einübung der grundlegenden Kategorien und Schemata benutzt wird. Allein hier ist eben Zeit genug vorhanden, es giebt hier noch keinen anderen Sprachunterricht als den der Muttersprache, und so muß dieser letztere naturgemäß auch die formalen Aufgaben mit übernehmen, welche dieser Stufe zufallen. In den unteren und mittleren Gymnasialklassen aber, wo das Schwergewicht des Sprachunterrichts auf die fremden Sprachen fällt und wiederum der Schwerpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts noch durchaus auf der Grammatik ruht, da darf der deutsche Unterricht nur soweit für die Grammatik in Anspruch genommen werden, als er dem anderwärts Erworbenen etwas Neues und nur hier zu Gewinnendes hinzuzufügen hat.

Diese Erwägungen regen sich vor allem den Reformen gegenüber, welche F. Kern in einer Reihe von Schriften zur deutschen Satzlehre anzubahnen strebt[1]). Kerns Arbeiten verfolgen zwar sämtlich in letzter Linie den praktischen Zweck des Unterrichts, allein es läßt sich gleichwohl von der rein praktischen Seite seiner Bestrebungen eine mehr theoretische scheiden. Um die Praxis des grammatikalischen Unterrichts neu zu gestalten, bedarf es zunächst einer Umgestaltung der grammatischen Theorie. „Meine Arbeiten," sagt Kern (Zustand und Gegenstand S. VI A.), „bezwecken keine Förderung der Sprachwissenschaft, sondern eine Reinigung des deutschen Sprachunterrichts von unwissenschaftlichen Meinungen und unmethodischen Verfahren." Zum Zweck dieser „Reinigung" unternimmt Kern namentlich in der ersten seiner grammatischen Arbeiten (Die deutsche Satzlehre), welche die eigentliche Grundlegung für seine praktischen Vorschläge bildet, die gründliche Kritik einer Anzahl herkömmlicher grammatischer Begriffe, Unterscheidungen und Termini. Er wendet

[1]) Die deutsche Satzlehre, Berlin 1883. Zur Methodik des deutschen Unterrichts, ebendas. 1883. Zustand und Gegenstaud, ebendas. 1886. Zur Reform des Unterrichts in der deutschen Satzlehre, ebendas. 1888. Grundriß der deutschen Satzlehre, 2. Aufl. 1888.

sich hauptsächlich gegen „die Hineinmengung logischer Abstraktionen“ in die Wissenschaft der Grammatik und bezeichnet als das angestrebte Ergebnis in erster Linie „die Beseitigung verschwimmender, wissenschaftlich haltloser Distinktionen“. (S. 103.)

Zu einer Wiedergabe und Kritik des Inhalts dieser Untersuchungen ist selbstverständlich hier nicht der Ort. Nur soviel möge bemerkt werden, daß mir trotz des Widerspruches, den die Kernschen Neuerungen u. a. bei Wilmanns (Zeitschr. f. Gymnasialwesen XXXVII und XXXVIII) gefunden haben, ein großer Teil derselben wissenschaftlich und praktisch durchführbar erscheint. Allein es ist zu bedauern, daß Kern seine Betrachtungen und Vorschläge, die in ihren wesentlichen Teilen für alle flektierenden Sprachen Giltigkeit haben, auf das Deutsche beschränkt und nicht auf die übrigen Sprachen, welche für die Schulpraxis in Betracht kommen, ausdehnt; ja, daß er überhaupt vom Deutschen und nicht von einer der klassischen Sprachen ausgeht. Denn einmal ist diese ganze grammatische Theorie und die ihr entsprechende Terminologie im Unterricht offenbar nur dann durchzuführen, wenn sie gleichzeitig auf alle betriebenen Sprachen angewandt wird: sonst entstehen ja überall Widersprüche, die den Schüler verwirren müssen. Man kann nicht im Lateinischen den Terminus Copula anwenden, im Deutschen ihn beanstanden u. s. w. Sodann aber gewinnt ein Teil der entwickelten Theorien und Vorschläge erst aus den klassischen Sprachen ihre volle Bedeutung; ja es hat gerade bei einigen der wesentlichsten Ergebnisse den Anschein, als ob sie auf dem Boden der lateinischen und griechischen Grammatik erwachsen und erst auf dem Wege nachträglicher Verallgemeinerung auf die deutsche Satzlehre übertragen wären. So wird gleich Kerns Ausgangspunkt vom Verbum finitum als der „innigen, untrennbaren Verbindung des Subjekts mit dem Prädikat“ weit klarer und anschaulicher aus dem lateinischen und griechischen Sprachgebrauch, als aus dem deutschen; denn dort kommt diese Einheit durchgängig zur Anschauung, während sie hier — abgesehen von den Imperativsätzen, die doch eine verschwindende Minderheit

bilden — immer nur aus Wendungen abgeleitet werden kann, die wir als Ausnahmen empfinden[1]).

Der Wandlung der Theorie nun steht eine Umgestaltung der Methode des grammatischen Unterrichts zur Seite. „Ziel des systematischen Unterrichts ist," sagt Kern (D. deutsche Satzl. S. 110), „daß die Schüler ein klares Bewußtsein davon haben, welche Bedeutung für den Satz jedes einzelne Wort hat, welches andere Wort durch dasselbe bestimmt wird. Am einfachsten bezeigen sie ihre Einsicht in diesen Zusammenhang dadurch, daß sie von dem Satze ein Schema entwerfen, das nur grammatische Termini enthält und in welchem die Abhängigkeit bezeichnet wird durch Striche" u. s. w. Die Art, wie dieses Schema zu stande kommt und zugleich das Verständnis der Schüler für die bezeichneten Abhängigkeitsverhältnisse erreicht wird, zeigt Kern hauptsächlich in der kleinen Schrift „Zur Methodik des deutschen Unterrichts" S. 8—34 (vergl. Grundriß der deutschen Satzlehre S. 50 f.); ergänzend tritt dann eine größere Lehrprobe in „Zustand und Gegenstand" hinzu. Von den Übungen nun, die hier vorgezeichnet sind, sagt Kern (Zur Methodik S. V): „Irgend einen sogenannten praktischen Nutzen hat der Unterricht in der deutschen Satzlehre nicht, dafür freilich einen um so größeren idealen. — Wie eine Belehrung über Abhängigkeitsverhältnisse im Satze den Schülern zur Sprachrichtigkeit und Sprachfertigkeit helfen sollte, das ist gar nicht abzusehen. — In genau derselben Weise ist zum Behufe richtigen und wahren Denkens für die oberste Stufe eine Unterweisung in den Lehren der Logik gänzlich unfruchtbar, — und doch ist es wünschenswert, daß, wenn es irgend möglich ist, dort den Schülern diese praktisch unnütze Einsicht in die Operationen des Verstandes verschafft werde." „So ist nun auch diejenige grammatische Bildung gerade die fruchtbarste,

---

[1]) Das tritt zuweilen in Kerns eigenen Worten hervor. So sagt er „Zustand und Gegenstand" S. 59 von der Unterscheidung zwischen Subjekt und Subjektswort: „Das läßt sich im lateinischen Unterricht sehr viel leichter herbeiführen als im deutschen." Vergl. das. Vorw. S. XIX.

welche die wenigsten Konzessionen an einen etwaigen praktischen Nutzen macht."

Es ist wahr, ein entscheidendes Kriterium für die Berechtigung eines Unterrichtszweiges ist sein praktischer Nutzen nicht; eine Disziplin kann pädagogischen Wert haben, ohne daß sie unmittelbar auf die Ausbildung praktischer Fähigkeiten wirkt. Allein eine Empfehlung wird es nie für einen Zweig des Wissens sein, wenn er ganz und gar nicht auf das Können Einfluß übt. Die Vereinigung von Wissen und Können, von Einsicht und Ausübung bleibt pädagogisch immer das Wünschenswerte; und da, was in der Schule Praxis und Ausübung heißt, in den meisten Fällen eine durchaus ideale, nicht auf den unmittelbaren Nutzen gerichtete Thätigkeit ist, so bilden praktischer und idealer Nutzen hier durchaus keine Gegensätze. So ist es richtig, daß die Logik keinen unmittelbaren Einfluß auf den deutschen Stil oder das Verständnis der Lektüre ausübt (wiewohl Kern diese Unfruchtbarkeit übertreibt), und daß sie gleichwohl ein wesentlicher und durchaus wünschenswerter Bestandteil des Gymnasialunterrichts ist. Aber sie ist es nicht deshalb, weil sie keinen praktischen Nutzen hat, sondern vielmehr darum, weil sie durch kein anderes Fach, das unmittelbarer aufs Können wirkt, ersetzt werden kann. Wie aber steht es in dieser Hinsicht mit der deutschen Satzlehre? Fast alle wesentlichen Bestandteile derselben gelangen auch in der lateinischen und griechischen Syntax zur Sprache. Sollte es nun wirklich den idealen Nutzen oder die theoretische Klarheit beeinträchtigen, daß die hier erworbene Einsicht unmittelbar dem Verständnis der Sprache und der Lektüre zu gute kommt, ja daß dieses Verständnis ohne jene Einsicht und Übung garnicht erworben werden kann? Sollte es den Eifer und das Interesse des Schülers nicht vielmehr spornen, wenn er aus der formalen Einsicht zugleich ein sachliches Verständnis gewinnt, während er im Deutschen jene formale Beschäftigung gewiß häufig als ein Hemmnis, einen Aufenthalt für sein sachliches Interesse empfindet? Ist dem aber so, dann ergiebt sich jener Standpunkt, der im Obigen verteidigt worden ist, als der vernünftige und natur-

gemäße: die Ausbildung des grammatiſchen Verſtändniſſes und ſomit auch die Ausführung der Kernſchen Vorſchläge ſoviel als irgend möglich an die Erlernung der fremden Sprachen anzuſchließen, in die deutſche Stunde dagegen nur das hineinzuziehen, was praktiſch unentbehrlich und durch den Vergleich mit fremden Sprachen nicht zu gewinnen iſt.

Auch die praktiſche Schulgrammatik kann und wird die Ergebniſſe der hiſtoriſchen Sprachwiſſenſchaft dann und wann benutzen: beſonders auffällige Anomalien, Schwankungen des Gebrauches wird man ſchon auf der Unterſtufe den Schülern aus der Entwickelung der Sprache verſtändlich machen. Allein dieſe tieferen Einblicke müſſen, ſo lange ſie dem praktiſchen Geſichtspunkte unterſtehen, naturgemäß vereinzelt und unzuſammenhängend bleiben. In ganz anderer Weiſe aber geſtaltet ſich der Unterricht, wenn ihm eine theoretiſche Einſicht in das Weſen der Sprache an und für ſich Zweck und Aufgabe wird. Dies nun iſt, wie bereits zu Anfang dieſes Abſchnittes hervorgehoben wurde, auf der Oberſtufe des deutſchen Unterrichts der Fall.

Das theoretiſche Verſtändnis einer Sprache beruht nach dem heutigen Standpunkt der Wiſſenſchaft weſentlich auf der Kenntnis ihrer geſchichtlichen Entwickelung. Mithin bildet es eine der Aufgaben des deutſchen Unterrichts der Oberklaſſen, dem Schüler einen Einblick in das Werden und Wachſen ſeiner Mutterſprache, in die Geſetze, welche ihre Entwickelung beherrſchen und die verſchiedenen Stufen, welche ſie zurückgelegt hat, zu verſchaffen. Die Ergebniſſe der Sprachwiſſenſchaft dürfen ihm, ſoweit ſie die indogermaniſchen Sprachen im allgemeinen, ſoweit ſie insbeſondere das Deutſche betreffen, nicht völlig vorenthalten bleiben.

Zwar iſt dieſe Verpflichtung ſeltſamer Weiſe gerade von germaniſtiſcher Seite geleugnet worden: „Warum muß denn,“ ſchrieb Wilmanns im Jahre 1869 (Zeitſchrift f. d. Gymnaſial-

wesen S. 826) in einem Aufsatz, der noch öfter anzuführen ist, „auf Schulen die Grammatik wissenschaftlich behandelt werden? Wie kommt eine einzelne Wissenschaft dazu, dergleichen Anforderungen an Anstalten zu stellen, welche berufen sind, eine allgemeine Bildung als Grundlage späterer einseitiger Weiterbildung zu schaffen?“

Die Antwort auf diese Frage liegt nahe genug. Neun Jahre hindurch bildet die Grammatik der verschiedenen Sprachen denjenigen Lehrgegenstand, mit welchem die Schüler am meisten beschäftigt werden; und wir sollten es verantworten können, die Abiturienten zu entlassen ohne eine Vorstellung von dem, was die Sprache ihrem wahren Wesen nach ist? ja schlimmer als das: mit einer falschen Vorstellung? Denn die praktischen Zwecke, denen das grammatische Studium auf der Schule dient, machen es nötig, daß die einzelnen Sprachen überall in einem ganz bestimmten, historisch begrenzten Zeitpunkte ins Auge gefaßt werden, daß sie dem Schüler stets als etwas Festes, Gewordenes entgegentreten. Diese Beschränkung nun aber erzeugt auf die Dauer notwendig den Wahn, als sei die Sprache etwas Starres, das, wenn auch stilistischen Schwankungen und Eigenheiten unterworfen, doch im Kern unveränderlich sei. Diesen Irrtum zu verhindern, bedarf es der ergänzenden Einsicht in die Entwickelung der Sprache und das Wesen der Sprachgesetze[1]).

Hier liegt auch ein wesentlicher Grund, warum dieser Einblick gerade im Anschluß an die deutsche Grammatik und in der deutschen Stunde eröffnet werden muß. Das schulmäßige Latein muß schon der stilistischen Verwendung halber, die das Gymnasium ja vor allem anstrebt, streng an die klassische Epoche gebunden werden, und jeder Versuch einer geschichtlichen Betrachtung der Sprache könnte hier offenbar nur stören und verwirren. Das

[1]) In ganz demselben Sinne verlangt Laas D. U. 235 f., daß man den Schülern „nach langjähriger, bloß praktischen Übersetzungszwecken dienender und darum schiefer Behandlung der Grammatik den Anfang einer historischen Einsicht“ vermitteln solle.

Griechiſche zwar tritt dem Schüler in zwei dialektiſch und zeitlich verſchiedenen Formen entgegen, und es iſt daher hier die Möglichkeit gegeben, die Anfänge einer vergleichenden Betrachtung und den Gedanken der ſprachlichen Entwickelung den Schülern nahezubringen, was denn auch bekanntlich unter dem Einfluß der Schriften von Georg Curtius vielfach geſchieht. Um aber dem Gymnaſiaſten einen wirklichen Einblick in die hiſtoriſch verſchiedenen Zuſtände einer Sprache, in die Entwickelung derſelben und in die Geſetze, welche ſie leiten, zu verſchaffen, reicht das, was ſie ſich an Kenntnis des Griechiſchen erwerben können, bei weitem nicht aus. Die Fülle von dialektiſch und hiſtoriſch verſchiedenen Formen, welche auf ſie eindringen würden, wenn man hier über das Epiſche und das Attiſche hinausgehen wollte, müßte ſie notwendiger Weiſe verwirren und betäuben. Das Franzöſiſche endlich iſt ſeinem Urſprung und ſeiner Geſchichte nach nicht geeignet, den Schülern ein allgemeines Bild indogermaniſcher Sprachverwandtſchaft und Sprachentwickelung zu geben. Die deutſche Sprache jedoch hat für den deutſchen Schüler zunächſt den Vorzug, daß er ſie in einer ihrer zeitlich begrenzten Geſtaltungen beherrſcht und dadurch einen feſten Standpunkt beſitzt, von dem aus er ihre Entwickelung vergleichend zurückzuverfolgen vermag, ohne in der Sicherheit ſeines Könnens beeinträchtigt zu werden.

Neben und über dieſem formalen Grunde iſt es nun freilich noch ein ſachlicher, der dahin treibt, dem deutſchen Gymnaſiaſten einen Einblick in die Geſchichte ſeiner Mutterſprache zu gewähren. Mit überzeugender Klarheit und Begeiſterung hat ihn Laas in dem vortrefflichen Abſchnitte zum Ausdruck gebracht, in welchem er der hiſtoriſchen Betrachtung des Deutſchen das Wort redet: „Es iſt," ſagt er, „eine *nationale* Pflicht, die Mutterſprache in ihrer Geſetzmäßigkeit zu begreifen, ebenſo Pflicht der *nationalen höheren* Schule, wie die Beſchäftigung mit den edelſten Gedanken, Gefühlen und Thaten unſerer Nation: iſt doch die Sprache Archiv und Organ der nationalen Gedankenwelt, das Spiegelbild des nationalen Seelenlebens." (S. 233.)

Dürfen wir es somit als erwiesen betrachten, daß ein gewisses Maß von Sprachgeschichte eine unerläßliche Aufgabe des deutschen Unterrichts ist, so kann von einer systematisch umfassenden Darstellung — auch in knappster Form — selbstverständlich nicht die Rede sein. Worauf es ausschließlich ankommt, ist, den Schülern die wesentlichsten Züge der Sprachentwickelung an wohlgewählten Beispielen zu veranschaulichen und ihnen gleichzeitig die verschiedenen Verwandtschaftsverhältnisse der germanischen Idiome sowie die charakteristischen Unterschiede der Epochen des Hochdeutschen, ebenfalls an Beispielen, anschaulich zu machen. Faßt man das Ziel in dieser Beschränkung, so verlieren die übertriebenen Forderungen, welche unter anderen R. v. Raumer an den Unterricht im „Altdeutschen" stellt, von vornherein den Boden; und ebenso fallen anderseits die Argumente dahin, welche Wilmanns aus diesen — auch nach seiner Meinung unvermeidlichen — Anforderungen *gegen* diesen Unterricht schöpft. Raumer nämlich verlangt, daß mit „streng grammatischer Genauigkeit" Gotisch und Althochdeutsch getrieben werde; „einige kleine gotische und althochdeutsche Sprachproben" sollen mit den Schülern gelesen; dabei aber darf „keine Form übergangen, keiner Schwierigkeit ausgewichen werden." (S. 235.) Daß dieses unerfüllbare Forderungen sind, weiß jeder, der in der Praxis steht; daß sie aber auch nicht erfüllt zu werden brauchen, um das oben aufgestellte bescheidene Ziel zu erreichen, ist ebenso einleuchtend. Auf einzelne gotische und althochdeutsche Formen zurückzugehen, wird die vergleichende Darstellung den Lehrer freilich oft, ja beständig zwingen; hier und da wird er den Schülern auch einmal ein ganzes Paradigma der Deklination oder eines Konjugationstempus geben; solche gelegentliche Mitteilung jedoch reicht für den hier bezeichneten Zweck vollkommen aus.

Etwas anders steht es mit dem Mittelhochdeutschen. Soviel ist freilich gewiß, daß auch hier das gelegentliche Heranziehen und Vergleichen genügen kann, um den Schülern die Gesamtentwickelung in ihren großen Zügen verständlich zu

machen. Anderseits aber wird man es nicht in gleicher Weise für unmöglich erklären, den Schülern eine genauere Kenntnis des Mittelhochdeutschen zu verschaffen; und es leuchtet ein, wie erheblich der Gewinn für die vergleichende Betrachtung sein würde, wenn sie neben der Sprache ihrer eigenen Zeit noch die einer älteren Epoche mit einiger Sicherheit zu übersehen vermöchten. Das Buch von Schleicher „Die deutsche Sprache", dessen überaus anziehende und lichtvolle Darstellung in formaler Hinsicht ein Muster bildet, berücksichtigt Gotisch und Althochdeutsch genau in der oben geschilderten Weise, das Mittelhochdeutsche jedoch wird ausführlich hereingezogen.

Wir berühren hier eine der brennenden Fragen des deutschen Unterrichts, ja des Gymnasialunterrichts überhaupt. Die Frage, ob das Mittelhochdeutsche auf dem Gymnasium getrieben, ob die großen Dichter der ersten Blütezeit von dem Schüler in der Originalsprache gelesen werden sollen, ist freilich nicht allein, nicht einmal hauptsächlich vom Gesichtspunkt der Sprachgeschichte aus zu beurteilen. Dennoch möchte hier der geeignete Ort sein, diese Frage kurz zu erörtern.

Die Lehrpläne vom Jahre 1882 haben bekanntlich die mittelhochdeutsche Grammatik und Lektüre, deren Betrieb bis dahin auf den preußischen Anstalten üblich war, aus dem Gymnasialunterricht gestrichen, weil es „ohne Beeinträchtigung anderer unentbehrlicher Aufgaben des deutschen Unterrichts oder ohne eine mit der gesamten Lehreinrichtung unverträglichen Ausdehnung dieses Unterrichts in der Regel nicht möglich sei", eine sichere Kenntnis des Lehrgegenstandes zu erreichen. Diese Motivierung zeigt eine nahe Verwandtschaft mit der Argumentation, durch welche Wilmanns im Jahre 1869 in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen XXIII (S. 721 ff. 881 ff.) — der Aufsatz wurde schon oben einmal angeführt — den Unterricht im Mittelhochdeutschen bekämpft hat, und es ist anzunehmen, daß Wilmanns Anschauung auf diesen Punkt der Lehrpläne nicht ohne Einfluß gewesen ist.

In diesem Artikel nun, dem hiernach eine gewisse Bedeutung

in der Geschichte des Unterrichts zukommt, spricht sich Wilmanns zwar, wie wir bereits gesehen haben, grundsätzlich gegen den Betrieb der historischen Grammatik auf dem Gymnasium aus, den Wert der mittelhochdeutschen Lektüre aber bestreitet er an sich nicht; er erkennt ihn im Gegenteil mit warmen Worten an[1]). Auch der Lektüre Walthers schreibt Wilmanns eine günstige Einwirkung auf das historische Verständnis zu; kurz er giebt mit ausdrücklichen Worten zu, „daß die Beschäftigung mit den Dichtungen des Mittelalters für die Bildung der Schüler von Nutzen sei." (824.)

Wenn Wilmanns sich nun gleichwohl gegen diese nützliche Beschäftigung ausspricht, so kann seine Ablehnung offenbar nicht grundsätzlich und aus der Sache selbst geschöpft, sondern sie muß durch äußere Verhältnisse begründet sein. In der That bezeichnet er als den „Kernpunkt" des Streites die Frage, „ob der schließliche Gewinn der aufgewandten Mühe entspricht, oder ob mit derselben Kraft auf anderem Wege sich mehr erreichen läßt; spezieller gefaßt: ob gründliche Behandlung und Aneignung der neuen deutschen Litteratur nicht förderlicher sei." Diese Frage beantwortet Wilmanns folgendermaßen: „Was hat das Mittelalter aufzuweisen, das so vielseitige Bildungselemente in sich enthielte, wie Goethes Iphigenie und Tasso, Schillers Wallenstein und Tell, Lessings Nathan und Schillers Carlos, der prosaischen Abhandlungen Schillers und Lessings nicht zu gedenken. Scheint es nicht zweckmäßiger, den Jüngling, der dem Verständnis und der Empfänglichkeit für diese Werke ent-

[1]) „Einen so reinen Ausdruck der Nationalität," sagt er S. 820 vom Nibelungenliede, „hat die subjektivere Poesie der Neuzeit, welche zudem noch die eigentümlichen Anlagen der Völker in Sitten und Sinn immer mehr verschleift, nicht hervorbringen können. Daß es wert ist, gelesen zu werden, daß die Jugend sich erwärmt für die mächtigen Gestalten, daß sie also auch sittlichen Einfluß ausüben werden, wer wollte es bestreiten? Wer wollte bestreiten, daß diese Wirkung nur annähernd durch eine Prosabearbeitung oder eine Übersetzung erreicht werden kann, und der Gesamteindruck hinter dem des Originals sogar weit zurückbleiben muß?"

gegengereift ist, durch den deutschen Unterricht in sie einzuführen, als ihn durch grammatische Studien mühsam vorzubereiten zum Genuß einer Litteratur, die seine Arbeit minder lohnt und seinen Geist weniger befruchtet? Über den objektiven Wert der mittelhochdeutschen Litteratur ist hiermit kein Urteil gefällt, als Bildungsmittel aber steht sie der neuen nach." (S. 824.)

Für eine gründliche Beschäftigung mit der neuhochdeutschen Litteratur, neben einem mehr als oberflächlichen Betrieb des Mittelhochdeutschen bietet der gegenwärtige Gymnasiallehrplan dem deutschen Unterricht nicht Zeit genug. Da nun die klassische Epoche des 18. Jahrhunderts für den Schüler bei weitem mehr Wert und Wichtigkeit besitzt, so muß die an sich keineswegs wertlose mittelhochdeutsche Litteratur zurückstehen: im Rahmen des Gymnasiums ist kein Platz für sie. Dies ist in Kürze der Gedankengang Wilmanns', wie er sich in den „Erläuterungen zum Lehrplan der Gymnasien" deutlich wiederspiegelt.

Fünfzehn Jahre vor Wilmanns hatte Müllenhoff an demselben Orte dasselbe Thema behandelt und die Frage im entgegengesetzten Sinne entschieden[1]). Obwohl vor mehr als einem Menschenalter geschrieben, enthält diese Schutzrede des mittelhochdeutschen Unterrichts einige Gesichtspunkte, die später kaum wieder mit derselben Klarheit und Sicherheit aufgestellt worden sind[2]). Aus zwei Gründen erklärt Müllenhoff diesen Lehr-

[1]) Die deutsche Philologie, die Schule und die klassische Philologie. Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen VIII (1855) S. 177 ff.

[2]) Aus der neueren Litteratur dieser Frage ist dem Müllenhoff'schen Artikel vor allem der Aufsatz R. Hildebrands „über das Altdeutsche in der Schule", Anhang der 3. Auflage seines Buches „Vom deutschen Sprachunterricht", zur Seite zu stellen. Mit jener starken Betonung des Gefühlsmäßigen, die einen Vorzug von Hildebrands Buch bildet, werden die wesentlichen Gründe, die für Wiedereinführung des Mittelhochdeutschen sprechen, hervorgehoben, und es treten auch hier mit besonderer Deutlichkeit die beiden von Müllenhoff aufgestellten Gesichtspunkte hervor: die Wichtigkeit des älteren Deutschen für die Bedeutungslehre (S. 222 ff.) und das Unersetzliche der Originallektüre. (S. 242.) — Auch Hildebrand vertritt im Gegensatz zu Raumer eine Methode der Lektüre, die von

gegenstand für „ein unentbehrliches Hilfsmittel zur richtigen Sprachbildung der Jugend.“ Den ersten bildet „die vollkommene Sicherheit, Feinheit und Sorgfalt in allem Formalen —, durch welche selbst mittelmäßige Produkte der mittelhochdeutschen Sprache ein Verdienst haben, das unserer neueren Litteratur im ganzen abgeht.“ (S. 181.) Hier allein giebt es eine Technik der Sprache, „die in ihrer Anwendung nicht von der zufälligen Meinung und Bequemlichkeit, oder allein von dem guten Genius der Ausübenden abhängt, die durch ihre Strenge und Bestimmtheit nicht nur im allgemeinen ein Vorbild für uns abgiebt, sondern uns auch im einzelnen lehrt, was für uns jetzt Regel, erlaubt oder fehlerhaft ist.“

Das zweite noch wesentlichere Argument aber ist dies: „durch das Mittelhochdeutsche, kann man sagen, verstehen wir überhaupt erst unser Neuhochdeutsch.“ (S. 181): „Wenn uns etwas fehlt, so ist es die Einsicht in den sinnlichen Gehalt unserer Sprache; ja selbst unser Gefühl dafür ist ungeheuer abgestumpft. Und doch bedingt es die Schönheit und Genauigkeit des Ausdrucks, wie nichts anderes, und hängt die lebendige Auffassung und richtige Beurteilung jedes Stils ganz und gar davon ab. Die wesentlichste Eigentümlichkeit des Mittelhochdeutschen, die auch die hauptsächlichste Schwierigkeit des richtigen Verständnisses ausmacht, liegt aber darin, daß es in Wörtern und Ausdrücken durchweg noch die sinnliche, etymologische Bedeutung bewahrt hat, z. B. in allem Abstrakten, wo wir davon keine Ahnung mehr haben.“ [1])

---

systematisch grammatischer Grundlage absieht, ja er verteidigt die viel berufene „Ratmethode“, die er freilich geistvoll vertieft. Seine methodologischen Winke sind nicht minder wertvoll wie die Müllenhoffs (s. die folgende Anm.), doch würde es unter den bestehenden thatsächlichen Verhältnissen zwecklos sein, an dieser Stelle in eine Erörterung der Methode mittelhochdeutscher Lektüre einzutreten.

[1]) Über die Methode, nach welcher die mittelhochdeutsche Lektüre zu betreiben sei, macht Müllenhoff einige noch heute bemerkenswerte Vorschläge: dieselben bezeichnen einen mittleren Weg zwischen der von den

Während also Wilmanns hauptsächlich die litterarischen Vorzüge der mittelhochdeutschen Lektüre gelten läßt, hebt Müllenhoff die formale Bedeutung derselben hervor. Beide Äußerungen ergänzen sich in diesem Punkte und geben zusammengenommen ein Bild von dem Werte, welcher diesem Teil des deutschen Unterrichts, wenn er methodisch und gründlich betrieben würde, zukommen müßte.

Von besonderem Interesse nun aber ist es, daß Müllenhoff in demselben Aufsatze, in welchem er für die mittelhochdeutsche Lektüre eintritt, die neuhochdeutsche Litteratur nur in sehr eingeschränktem Maße als Lehrgegenstand gelten lassen will. Er wendet sich ausdrücklich gegen die „Lektüre Goethescher und Schillerscher Dramen"; „vernünftiger Weise wird man über den Kreis der kleinen Poesie nicht hinausgehen." Auch die Prosalektüre empfiehlt er nur in beschränktem Maße und im Zusammenhang mit der historischen Entwickelung. (S. 183 f.) „Diese Übungen sollen den Schüler nur für Höheres und Schwereres vorbereiten und ihn lehren, selbst weiter zu kommen; mehr kann und darf die Schule nicht wollen." Wird der Unterricht auf diese Weise geleitet, so würden ihm „zwei Stunden in den oberen, drei in den unteren Klassen" — d. h. also ungefähr das Maß, das ihm auch heute noch gesetzt ist, — genügen.

Aus Müllenhoffs Verteidigung also, wie aus Wilmanns' Angriffen ergiebt sich gleichermaßen die eine Thatsache: für einen mehr als oberflächlichen Betrieb des Mittelhochdeutschen neben einer gründlichen Beschäftigung mit der neuhochdeutschen Litteratur ist heute dem deutschen Unterricht des Gymnasiums kein hinreichender Raum gewährt: nur für das eine oder das andere ist Zeit vorhanden. Die Alternative, die somit entsteht, beantwortete Müllenhoff zu Gunsten des Mittelhochdeutschen, Wilmanns zu

---

„Erläuterungen" zu den Lehrplänen vom Jahre 1882 mit Recht verpönten „Ratmethode" und jenem allzu gründlichen Betrieb, bei welchem, wie Wilmanns es ausdrückt, „das Gedicht in der Grammatik zu Grunde geht."

Gunsten der neuhochdeutschen klassischen Litteratur: hierin beruht der Gegensatz beider Standpunkte.

Für welche von beiden man sich unter den heutigen Verhältnissen zu entscheiden hat, kann nicht zweifelhaft sein. Es ist einer der ersten Grundsätze dieser Betrachtungen, daß die klassische Litteratur des 18. Jahrhunderts, soweit sie Schülern zugänglich gemacht werden kann, auch einen Lehrgegenstand und zwar einen der wichtigsten und fruchtbarsten des Gymnasiums bilden muß; daß man die Beschäftigung mit demselben nicht dem Zufall und der Willkür des einzelnen anheimgeben darf. Wollte oder konnte daher die Unterrichtsbehörde dem deutschen Unterricht keinen weiteren Raum zuweisen, so that sie ganz recht, der bisherigen Halbheit ein Ende zu machen und zu Gunsten der ersten und unabweislichsten Aufgabe die an sich wertvolle, aber in zweiter Linie stehende einfach zu streichen.

Ob die geschaffene Lage dauern wird? Unsere methodologischen Betrachtungen halten sich von allen Fragen der äußeren Schulorganisation fern: weder für Forderungen noch für Prophezeiungen ist hier der Platz. Soviel jedoch ist sicher: wenn der Zug zu einer nationalen Bildung, zu einem liebevollen Erfassen der Vergangenheit des eigenen Volkes, zu einer Wertschätzung nicht nur des Inhalts sondern auch der Form, in der sich diese Vergangenheit ausspricht, wie es Wilmanns (S. 869) ansieht, eine „vorübergehende Zeitströmung", eine Modesache ist, so kann es nichts helfen Ansprüche an die Schule zu stellen, welche in so schwankem Boden wurzeln; die Zeit und die Notwendigkeit werden mit ehernen Schritten über sie dahinschreiten. Ist jener Zug aber ein tiefer und berechtigter, entspringt er in der That dem Gemütsleben und den Kulturbedürfnissen unseres Volkes, so wird auch die Schule ihm nachgeben müssen; der deutsche Unterricht wird sich dann den Raum schon erobern, welchen er braucht, um all seinen Aufgaben gerecht zu werden. Folgt doch die Schule immer erst in einiger Entfernung dem Leben. Wilmanns hatte daher ganz recht, darauf hinzuweisen, daß „zu Anfang unseres Jahrhunderts die Erhebung des

nationalen Geiſtes die allgemeine Beſchäftigung mit der älteren deutſchen Litteratur herbeiführte, nicht umgekehrt das Studium der Nibelungen die nationale Erhebung". In der That wird in unſerer Zeit der nationale Sinn der heranwachſenden Jugend durch ſo viel andere Momente, vor allem durch das Leben ſelber ſo entſchieden gefördert und entwickelt, daß zur Ausbildung dieſer Geſinnung das Studium des Mittelhochdeutſchen auf dem Gymnaſium wohl entbehrt werden könnte. In dieſer Hinſicht iſt die Frage, ob mittelhochdeutſche Originallektüre oder nicht, zweiten Ranges. Eine andere Frage aber iſt es, ob der nationale, der hiſtoriſche Sinn unſerer Gebildeten nicht zur Zeit bereits ſo entwickelt iſt, daß er die eingehende Beſchäftigung mit der Vergangenheit des eigenen Volkes unabweislich fordert. Eines iſt auf alle Fälle ſchon jetzt nach dem allgemeinen Stande der Bildung und Denkweiſe unſerer Zeit erforderlich, daß nämlich der Gymnaſiaſt nicht nur mit der äußeren Geſchichte der Vergangenheit unſeres Volkes bekannt gemacht werde, ſondern daß ihm — ſei es mittelbar oder unmittelbar — die höchſten und wertvollſten Erzeugniſſe des geiſtigen Lebens, welche dieſe Vergangenheit erzeugt hat, nahegebracht werden. Das aber iſt einmal die deutſche Sprache in ihrer hiſtoriſchen Entwickelung, und zweitens ſind es Dichtungen von ſo unvergänglicher Bedeutung wie die mittelhochdeutſchen Volksepen und die Gedichte Walthers. Einer Berückſichtigung beider Aufgaben ſei es in dieſer oder jener Form wird das Gymnaſium ſich in keinem Falle entſchlagen dürfen.

Sind wir ſomit zu dem Ergebnis gelangt, eine hiſtoriſche Betrachtung der Mutterſprache dem deutſchen Unterricht als eine zweite höhere Aufgabe nach der praktiſchen Grammatik zuzuweiſen, ſo erhebt ſich nun über dieſen beiden Stufen der Sprachbehandlung als dritte und höchſte die Sprachphiloſophie; und es würde die Frage an uns herantreten, ob auch dieſe einen Platz im Gymnaſialunterricht zu beanſpruchen hat.

Es iſt klar, daß dieſer Platz nicht notwendig innerhalb des Rahmens der deutſchen Stunden geſucht werden müßte. Die allgemeinen Geſetze und Erkenntniſſe, welche dieſe Wiſſenſchaft bilden, ſtehen mit der deutſchen Sprache an ſich nicht näher im Zuſammenhange als mit irgend einer anderen; und für den Gymnaſialunterricht würde kaum Veranlaſſung vorliegen, ſprachphiloſophiſche Betrachtungen auf die Mutterſprache zu beſchränken. Vielmehr würde der enge Zuſammenhang, in welcher die heutige Sprachphiloſophie zur Pſychologie ſteht[1]), darauf hinweiſen, auch im Unterricht dieſes Band zu wahren und den ſprachphiloſophiſchen Betrachtungen ihren Ort in der philoſophiſchen Propädeutik anzuweiſen.

Gegen eine ſolche Berückſichtigung der Sprachphiloſophie wird ſich ein prinzipieller Grund gewiß nicht finden laſſen, ſolange man wenigſtens Pſychologie überhaupt als einen berechtigten Zweig der philoſophiſchen Propädeutik auf dem Gymnaſium anerkennt. Eine andere Frage aber iſt es, ob der gegenwärtige Stand der allgemeinen Sprachwiſſenſchaft uns dazu berechtigt, ſie wenn auch nur bruchſtückweiſe in die Schule zu tragen; und dieſe Frage wird man unbefangener Weiſe verneinen. Was ſie bis jetzt an ſicheren Methoden, an feſten und unbeſtrittenen Reſultaten aufzuweiſen hat, iſt verſchwindend wenig, und wenn man ſich auch — wie in dem Abſchnitt über die philoſophiſche Propädeutik erörtert werden ſoll — nicht davor zu ſcheuen braucht, die Schüler mit Problemen und Hypotheſen zu beſchäftigen, wo

---

[1]) Beſonders klar bezeichnet das Verhältnis der Sprachwiſſenſchaft zu ihren Hilfsmitteln Steinthal (Einleitung in die Pſychologie und Sprachwiſſenſchaft. S. 43): „Es iſt die Betrachtung der Laute, wie ſie dem Grammatiker gehört, eine durchaus hiſtoriſche mit nur teilweiſe phyſiologiſcher, weſentlich und in letzter Inſtanz aber pſychologiſcher Begründung. Jeder Lautwandel in den Sprachen iſt ein Geſchehen in der Zeit; die Schickſale des Lautkörpers einer Sprache haben, wie die Geſchichte der ganzen Sprache, eine Chronologie. Sprechen iſt aber nicht ein bloßes Schallen und Tönen, ſondern ein vom Geiſt angeregtes; und ſo wie der Geiſt ihn erregt, wird der Laut hervorgebracht.“

man Entdeckungen und feste Wahrheiten noch nicht aufweisen kann, so darf man sie doch nicht auf Gebiete führen, wo noch alles schwankend und unsicher ist und sie keinerlei festen Boden unter den Füßen fühlen. Allein mag man hierüber auch abweichender Ansicht sein und den bisherigen Ergebnissen der Sprachphilosophie einen bestimmteren Wert beimessen, soviel wird man von jedem Standpunkt aus zugeben, daß diese Ergebnisse sämtlich auf der Grundlage historischer Sprachentwickelung erreicht sind. In der Sprachgeschichte wurzelt die heutige Sprachphilosophie. Will man also die letztere in die Schule tragen, so wird man sie — sollte man meinen — wie in der Wissenschaft so auch im Unterricht nur auf der Sprachgeschichte aufbauen können.

Angesichts dieses Verhältnisses ist ein Versuch lehrreich, der in der jüngsten Zeit zugleich theoretisch entworfen und praktisch ausgeführt worden ist: der Versuch der österreichischen Unterrichtsverwaltung nämlich, die historische Sprachbetrachtung auf dem Gymnasium durch die psychologische zu ersetzen[1]). Der Versuch hat seit dem Anfang dieses Jahres nur noch ein historisches Interesse; er ist gescheitert, wiewohl er mit Geist und Wissen unternommen war; aber es ist lehrreich zu sehen, warum er scheitern mußte. Die „Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich", welche vom dortigen Ministerium für Kultus und Unterricht im Jahre 1884 herausgegeben sind, behandelten eingehend den deutschen grammatischen Unterricht auf dem „Obergymnasium". Der mittelhochdeutsche Unterricht wurde unter einer Motivierung abgeschafft, die durchaus mit der in den preußischen Lehrplänen vom Jahre 1882 übereinstimmte. (S. 3.) Zugleich mit dem Betriebe des Mittelhochdeutschen nun hielt die Instruktion jede Berücksichtigung historisch

[1]) Seemüller (Der deutsche Sprachunterricht S. 9) erklärt den Ausdruck „Ersatz" dahin: „daß die unmittelbare, auf das sprachliche Können gerichtete Forderung, welche die in Aussicht genommene neue Methode grammatischer Übungen bewirken solle, in ihrer Weise das Sprachgefühl steigern könne, wie früher das Mittelhochdeutsche in seiner Art es zu thun bestimmt war, und insofern „ein Ersatz" für dessen Ausfall sei."

überlieferter Sprachformen für ausgeschlossen; auf einen Einblick in die Gesetze der Sprachbildung aber wollte sie gleichwohl nicht verzichten, und es ergab sich hieraus die folgende Bestimmung (S. 142): „Der Unterricht will auf Grund der vorhandenen Formenkenntnis und des Wortmaterials dadurch eine Steigerung des lebendigen Sprachgefühls bewirken, daß er die lebendigen Kräfte der Sprachbildung und deren Gesetze zum Bewußtsein bringt. — Die Herbeiziehung älterer Sprachformen ist ausgeschlossen, das Material, an dem jene Gesetze nachgewiesen werden sollen, gehört also ausschließlich der neuhochdeutschen Sprachstufe an.“ (S. 144:) „Es handelt sich um Dinge, die der Förderung des lebendigen Sprachgefühls wirksam dienen und einen Ersatz für das früher besonders durch das Mittelhochdeutsche vermittelte historische Verständnis des Neuhochdeutschen bieten können. Indem das Gymnasium die Einführung in das Mittelhochdeutsche von seinem Lehrplan ausschließt, braucht es darum nicht vollständig auf den Einblick in die Prozesse der sprachlichen Entwickelung zu verzichten; denn auch das Neuhochdeutsche erfährt im Laufe der Jahrhunderte mannigfache Veränderungen, welche zum Teile wenigstens Beachtung finden sollten. Wenn auch Werke des 15., 16. und 17. Jahrhunderts nicht in der Schule gelesen werden, so wird doch die Lektüre von Texten des 18. Jahrhunderts vielfache Verschiedenheit vom heutigen Sprachgebrauche beobachten lassen.“

Um diese Zwecke zu erreichen, wurde für die 5. Klasse (etwa unserer Untersekunda entsprechend) folgendes Pensum vorgezeichnet: I. Lautlehre; die Laute werden in Kürze phonetisch beschrieben und geordnet u. s. w. II. Formenbilder. 1. Formale Funktion des Vokalwandels im ganzen Umfang der neuhochdeutschen Formen und zwar des Umlautes, der Brechung, des Ablautes. 2. Wortbildung. — In der nächsthöheren 6. Klasse sollte, nachdem eine „Genealogie der germanischen Sprachen“ vorangegangen, der grammatische Unterricht sich Aufgaben zuwenden, die eine empirische Einführung in psychologische Elemente der lebendigen Sprachthätigkeit (mit ausschließlichster Beschränkung

auf das Neuhochdeutsche) bezwecken." (S. 143.) Die Kategorien, nach welchen diese Elemente betrachtet werden sollen, sind H. Pauls bekanntem Werke „Prinzipien der Sprachgeschichte" entlehnt, auf welches die Instruktion ausdrücklich Bezug nimmt. —

Die Methode, welche hier in den Hauptzügen vorgezeichnet wurde, ist eingehender ausgeführt und veranschaulicht worden durch die Schriften von Jos. Seemüller in Wien, der den Instruktionen selbst offenbar nahesteht[1]).

Die eine dieser Schriften will, wie schon ihr Titel besagt, die Ausführung der Instruktion für die fünfte Klasse veranschaulichen. In der Einleitung werden zunächst als Grundgedanken der neuen Methode folgende beiden Sätze aufgestellt: „erstens, es soll dasjenige, was die historische grammatische Forschung über Laut- und Wortbildungslehre des Neuhochdeutschen ermittelt hat, dem Schulunterricht Grundlage und Gestaltung geben; zweitens, was diese mitteilt, soll sich keines anderen als des neuhochdeutschen Sprachmaterials bedienen." (S. 1.) Dem entsprechend ist denn auch überall das Hauptstreben, alles historische Material auszuschließen, nicht „das

---

[1]) Zur Methodik des deutschen Unterrichts in der fünften Gymnasialklasse. Zugleich Kommentar zu den neuen Instruktionen für den deutschen grammatischen Unterricht in dieser Klasse. Wien 1885. — Die Sprachvorstellungen als Gegenstand des deutschen Unterrichts. Zugleich Kommentar zu den neuen Instruktionen für den deutschen grammatischen Unterricht in der sechsten Gymnasialklasse. Wien 1885. — Eine systematische Darstellung des hier vorgezeichneten grammatischen Lehrstoffes giebt Seemüller in einem „Leitfaden zum Unterricht in der deutschen Grammatik am Obergymnasium, nach dem neuen Lehrplan"; ebendaselbst 1885. — Endlich hat Seemüller gegen die zahlreichen Angriffe und ablehnenden Beurteilungen, welche seine Vorschläge erfahren haben, eine Verteidigung erscheinen lassen: „Der deutsche Sprachunterricht am Obergymnasium. Abwehr und Fürwort." 1888. — Vergl. dazu auch Prosch: „Die Grammatik als Gegenstand des deutschen und philosophisch-propädeutischen Unterrichts", Wien 1885, deren Verf. aber später zu den Gegnern der neuen Lehrmethode übergegangen ist (s. Seemüller, Abwehr S. 31).

Lebendige durch das Tote zu erläutern". Die Methode, welche neuhochdeutsche Formen durch altdeutsche Parallelen illustriert, wird als „der alte Kultus des vereinzelten Wortes gebrandmarkt". „Was sollen," heißt es schon in der Einleitung (S. 2), „solche zerstreuten Glieder, die nimmer zu einem lebendigen Körper zusammengefügt werden?"

Angesichts dieser wiederholt hervorgehobenen Scheu vor dem Vereinzelten muß es nun zunächst befremden, wenn zwar jede historische Sprachform peinlich vermieden ist, dagegen Vergleichung der Formen verschiedener Mundarten, nicht etwa nur der einheimischen, mit der Schriftsprache ausdrücklich für zulässig und nützlich erklärt wird. Als ob der österreichische Gymnasiast von niederdeutschen Dialekten, der norddeutsche von oberösterreichischer Mundart ein anschaulicheres und zusammenhängenderes Bild besäße, als beide es durch vereinzelte Anführungen vom Mittelhochdeutschen gewinnen können! Auffallender aber und befremdlicher noch als diese Inkonsequenz ist es, daß die neue Methode in keiner Weise des Zurückgreifens auf frühere Perioden der Sprachentwickelung entbehren kann. Jedes Wort, das über eine klassifizierende Aufzählung neuhochdeutscher Spracherscheinungen hinausgeht und wirklich erklärt, greift eben notwendiger Weise auf die Geschichte der Sprache zurück. Da nun aber die Anführung alter Sprachformen verpönt ist, so wird denn statt dessen das jedesmal in Rede stehende Merkmal des alten Wortes angeführt, ohne daß dieses letztere genannt würde. Ein Beispiel gewährt die Behandlung des Umlautes (S. 17—20, vergl. Leitfaden S. 26—30). Daß der Umlaut durch nachfolgendes i bewirkt wird, läßt sich an neuhochdeutschen Beispielen veranschaulichen: lästig, Jüngling, Häuslein. Wo das i nicht mehr vorhanden ist, da wird erklärt, daß es einmal gestanden hat; Lehnwörter dürfen zur Veranschaulichung herangezogen werden (larix — Lerche), aber bei deutschen Wörtern (z. B. Gäste) hat man einfach zu erklären, daß das Verhältnis der neuen zur alten Form dasselbe wie in diesen Lehnwörtern sei. Im einzelnen erscheint der Umlaut sodann in der Pluralbildung der Substantiva; und

hier folgt nun zu unſerem Erſtaunen eine hiſtoriſche Bemerkung über die andere: „daß in dieſem Verhältnis alte Deklinationsweiſen nachwirken; der Mangel einer i-Deklination beim Neutrum, der Parallelismus von a- und i-Stämmen bei dem Masculinum und Femininum u. ſ. w.“. Das ſind doch wohl alles leere Worte für den Schüler, dem man ein Paradigma für a- oder i-Deklination oder die Flexion des Neutrums nicht vorlegen darf. Vom Pluralſuffix er heißt es dann wieder einfach ohne hiſtoriſche Erklärung: es bewirkt regelmäßig Umlaut! In der Komparation dagegen erfordert „die große Zahl nicht umgelauteter Komparative die Erklärung, daß urſprünglich das Suffix der letzteren einen Vokal enthielt, der nicht i war“. Das o hat alſo aus methodiſchen Gründen ganz und gar inkognito zu bleiben! — Heißt das nun in der That den Schülern Sprachentwickelung und Sprachbildung veranſchaulichen? Sollen wirklich in den jungen Seelen dieſe abgeblaßten, zum Teil rein negativen Vorſtellungen feſter wurzeln als — wenn auch nur vereinzelte — alte Sprachformen?

Nicht minder bedenklich tritt dieſer Mangel an Anſchaulichkeit auf der höheren Stufe hervor, welcher die zweite Schrift Seemüllers gewidmet iſt. „An die Apperceptionsgruppe, deren Typus das Verhältnis Fall: fallen iſt,“ heißt es S. 2 f., „ſchließen ſich zunächſt Fang: fangen, Lauf: laufen; im Neuhochdeutſchen reiht ſich aber ferner an Haß: haſſen, Mord: morden u. ſ. w. Zwiſchen dieſen zwei Reihen beſtand ehemals ein Unterſchied, der ſich heute nur mehr dadurch erläutern läßt, daß die Verba der erſten Reihe ſtark, die der zweiten ſchwach ſind. Die völlige äußere Gleichheit der Verhältniſſe, das identiſche formale Element hat die Gleichſtellung herbeigeführt.“ Was ſoll der Schüler mit ſolchen farbloſen Allgemeinheiten anfangen? Kann man in der That glauben, daß ihm dadurch ein Sprachgeſetz anſchaulich wird? Wo Seemüller wirklich erklärt, da greift er auch hier auf die älteren Sprachformen, ſogar das verpönte Mittelhochdeutſch zurück: ſo werden gleich hinter der eben angeführten Stelle S. 3 die Formen trûrecheit, trûrekeit,

S. 26 „die syntaktische Verbindung ein edel man“ zur Erklärung herangezogen.

Deutlicher aber als aus allen Einzelheiten tritt uns aus der Gesamtanlage das Fehlerhafte des Versuches entgegen. Es ist die Entwickelung der Sprache, deren treibende Kräfte und wirkende Gesetze dem Schüler veranschaulicht werden sollten. (Vergl. Instruktion S. 142.) Wie aber ist das möglich, so lange man sich grundsätzlich auf eine ziemlich eng begrenzte Periode der Sprache beschränkt? eine Periode zumal, die durch die Nachwirkung einer klassischen Litteratur und ihrer Schriftsprache nach allen Seiten ihrer Entwickelung eingeengt ist? Denn noch steht ja die Sprache unserer Gebildeten in allem Wesentlichen unter dem Einflusse des 18. Jahrhunderts; Veränderungen sind freilich vorhanden, aber sie zeigen sich bis jetzt nur in Einzelheiten, die unmöglich ausreichen, dem Schüler das Gesamtbild einer sprachlichen Entwickelung auch nur in seinen Hauptzügen zu veranschaulichen oder ihm einen Begriff von der fundamentalen und umfassenden Bedeutung zu geben, welche den Sprachgesetzen zukommt. So lange man sich jedoch bei dem Nebeneinander begnügt, d. h. so lange man dem Schüler nur die Verwandtschaft der jetzt lebenden Worte und Sprachformen vergegenwärtigt, giebt man ihm offenbar nichts als die verschiedenen Endpunkte von Entwickelungsreihen, deren Anfang und Wesen ihm völlig im Dunkeln liegt. Auch dies kann sein Sprachgefühl steigern, aber eine wirkliche Anschauung von Entwickelungsgesetzen gewährt es ihm nicht, selbst wenn man ihm zu gleicher Zeit diese Gesetze theoretisch vorträgt.

Die Kategorien, nach welchen hier die Entwickelung der Sprache gefaßt wird, sind, wie schon berührt, unmittelbar H. Pauls „Prinzipien der Sprachgeschichte“ entlehnt. Apperception, Analogie, Differenzierung, Isolierung sollen dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden. Paul nun aber greift in der Klarlegung dieser Begriffe auf einen großen Teil der indogermanischen Sprachen und innerhalb derselben auf die verschiedenen Phasen ihrer Entwickelung zurück; sich auf eine ein-

zelne Sprache oder gar auf eine einzelne Periode derſelben zu beſchränken, wäre offenbar ſeiner Grundanſchauung zuwider. „Es iſt eingewendet“ — mit dieſen Worten motiviert er den Titel „Prinzipien der Sprachgeſchichte“ (Prinz. S. 192) — „daß es noch eine andere wiſſenſchaftliche Betrachtung der Sprache gäbe als die geſchichtliche. Ich muß das in Abrede ſtellen. Was man für eine nicht geſchichtliche und doch wiſſenſchaftliche Betrachtung der Sprache erklärt, iſt im Grunde nichts als eine unvollkommen geſchichtliche, unvollkommen teils durch Schuld des Betrachters, teils durch Schuld des Beobachtungsmaterials.“ Als eine ſolche „unvollkommen geſchichtliche Betrachtung“ ſtellt ſich uns der Inhalt der öſterreichiſchen Entwürfe dar. Was für einen ſachlichen Wert man auch immer den Geſichtspunkten und Kategorien, welche ſie in den Unterricht einführen wollen, zuſprechen mag: zur Anſchaulichkeit und daher auch zu wahrer Wirkung können ſie nur dann kommen, wenn ſie auf einen größeren Abſchnitt der Sprachentwickelung, auf mehr als eine Epoche der Sprachgeſchichte angewendet werden. Unſere Betrachtung gelangt daher zu demſelben Ergebnis, wie Burdachs in vieler Hinſicht beachtenswerte Beſprechung der Seemüllerſchen Schriften (Anzeiger für deutſches Altertum und deutſche Litteratur XII 134 ff. S. 145): „Soweit der Lehrſtoff der geſchichtlichen Grammatik angehört, halte ich es für unmöglich, ihn ohne Einführung in die mittelhochdeutſche Sprache dem Schüler zu lebendigem und fruchtbarem Verſtändnis zu bringen und zu ſeinem bleibenden Beſitz zu machen. Die bloße Mitteilung einzelner mittelhochdeutſcher Sprachformen, die man als alte Entſprechung dem Neuhochdeutſchen an die Seite ſetzt, reicht allerdings nicht aus, ſie iſt aber immerhin noch nützlicher und natürlicher als die von der Inſtruktion befolgte Methode.“

So iſt es denn nicht zu verwundern, wohl aber von jedem Standpunkt aus gut zu heißen, wenn dieſelbe Behörde, welche jene Inſtruktionen entworfen und erteilt hat, nunmehr nach einem ſechsjährigen Zeitraum mit anerkennenswerter Offenheit erklärt, es habe ſich inzwiſchen erwieſen, „daß der ſyſtematiſche

Unterricht in der deutſchen Grammatik in den Oberklaſſen erheblichen Schwierigkeiten begegnet und den gewünſchten Erfolg nicht zu erzielen vermag." Die Behörde verzichtet daher auf die ſyſtematiſche Einführung in die Prinzipien der Sprachwiſſenſchaft und ſtellt an Stelle derſelben den Unterricht im Mittelhochdeutſchen wieder her. Die wichtigſten Grundbegriffe der allgemeinen Sprachwiſſenſchaft ſollen in der philoſophiſchen Propädeutik erörtert werden[1]). —

Die hiſtoriſche Grammatik kann, richtig erteilt, auch ohne Berückſichtigung pſychologiſcher Geſichtspunkte den Schülern vielfachen Nutzen bringen; die Sprachphiloſophie jedoch kann ohne die Grundlage der Sprachgeſchichte niemals fruchtbar und wertvoll ſein. Werden wir mithin vor die Wahl geſtellt, ob hiſtoriſche oder pſychologiſche Sprachbetrachtung, ſo werden wir uns — ganz abgeſehen von dem Wert, welcher der letzteren an ſich zukommt — ſtets für die erſtere entſcheiden müſſen. Eine ſolche Alternative aber liegt vor, wiewohl Seemüller in der letzten ſeiner Schriften (Abwehr S. 37 f.) ſich aufs entſchiedenſte dagegen verwahrt. Sie iſt freilich nicht in der Sache ſelbſt gegeben, darin hat Seemüller ganz recht; aber ſie wird dem deutſchen Unterricht durch die Knappheit der ihm zugemeſſenen Zeit auferlegt. Für beide Arten der Sprachbetrachtung hat das Gymnaſium, wie es jetzt geſtaltet iſt, zweifelsohne keinen Platz. Gerade die Geſchichte der öſterreichiſchen Inſtruktionen zeigt das, indem ſie zweimal und im entgegengeſetzten Sinne mit der Einführung der einen zugleich den Wegfall der anderen angeordnet haben.

Wenn aber dieſe Schranke einmal erweitert, wenn dem Unterricht einmal Raum gegeben wird, über der hiſtoriſchen Grammatik als eine höhere Stufe die pſychologiſche aufzubauen, — nun bis dahin wird die Aufgabe ihrer Löſung weſentlich näher gebracht ſein, die Seemüller ſelbſt als eine noch zukünftige

---

[1]) Verordnungsblatt d. Miniſteriums f. Kultus und Unterricht 1890 Nr. 2. — Vergl. Zeitſchr. f. d. deutſchen Unterricht 1890 Heft 2.

der ſprachwiſſenſchaftlichen Forſchung ſtellt: die Aufgabe, „ins Einzelne zu unterſuchen, wie weit ſich ihre hiſtoriſche und ihre pſychologiſche (philoſophiſche) Richtung zu durchdringen habe.“ Dann wird man mit größerem Recht als heute beſtimmen können, welche von den Ergebniſſen der Steinthal-Paulſchen Sprachbetrachtung in der That eine ſo dauernde Feſtigkeit beſitzen, daß ſie den Anſpruch erheben dürfen, geſtaltend in den Schulunterricht eingeführt zu werden [1]).

[1]) Die Bedeutung dieſer Arbeiten wie der pſychologiſchen Sprachbetrachtung überhaupt anzuerkennen, kann niemand entſchiedener bereit ſein als der Verf.; indeſſen beruht der Wert einer wiſſenſchaftlichen Richtung bekanntlich keineswegs immer auf der Unumſtößlichkeit ihrer Reſultate. Und hier iſt im einzelnen zweifellos noch viel nachzuprüfen und feſtzuſtellen, ehe man von dauerndem Erwerb ſprechen darf.

Ergebnisse.

Übersehen wir die Ergebnisse unserer bisherigen Betrachtungen, so tritt uns ungesucht und ungewollt, aber desto schlagender ein Parallelismus der Aufgaben und Ziele entgegen, welcher die verschiedenen Gebiete des deutschen Unterrichts beherrscht.

Auf den ersten Blick zeigt sich diese Gleichheit zwischen der Lektüre einerseits und der Grammatik anderseits. Beide Male kommt es zunächst auf ein unmittelbares, lebendiges Erfassen des Stoffes an: die Anschauung bildet für die Lektüre, der Gebrauch für die Grammatik Grundlage und nächstes Ziel des Unterrichts. Beide Male erhebt sich über dieser Grundlage das historische Verständnis; nicht in vollem Umfang, aber doch in den wesentlichsten Zügen dem Schüler zugänglich, bezeichnet es den Höhepunkt, bis zu welchem der deutsche Unterricht ihn fördern kann. Die philosophische Betrachtungsweise dagegen, welche als dritte und höchste Art der Auffassung aus der historischen hervorwächst und von der Lektüre zur Ästhetik, von der Grammatik zur Sprachphilosophie führt, gehört nicht mehr in das Bereich des Gymnasiums; höchstens den Ausblick auf sie vermag eine propädeutische Unterweisung zu geben.

Vielleicht nicht ganz so unmittelbar ins Auge springend, darum aber nicht weniger auf einer inneren Notwendigkeit fußend, tritt die entsprechende Erscheinung in der Stilistik hervor. Wie in der

Lektüre anschauliches, historisches und kritisches Verständnis, so stehen sich hier darstellende, entwickelnde und beurteilende Aufsätze gegenüber. Es wird leicht deutlich, daß das anschauliche Verständnis seinen natürlichen Ausdruck in der Darstellung zeitlicher Vorgänge und räumlicher Verhältnisse findet, d. h. in Erzählungen und Schilderungen. Ist die Verwandtschaft zwischen dem historischen Verständnis und der entwickelnden Reproduktion weniger eng und ausschließlich, so haben beide doch so viel gemeinsam, daß sie sich auf einen Zusammenhang erstrecken, der nicht konkret anschaulich, aber auch nicht kritischen Zweifeln unterworfen, auf einfachen logischen Verhältnissen heruht. Dagegen fällt die Beziehung zwischen den beiden obersten Stufen wieder ganz unmittelbar ins Auge: der Ausdruck des kritischen Verständnisses kann nichts anderes sein als eben die Beurteilung. Nur daß diese Kategorie von Aufsätzen nicht bloß Aufgaben kritischer Natur umfaßt; sie erstreckt sich auf weitere Kreise und kann daher nicht mit derselben Entschiedenheit von dem Lehrplan des Deutschen ausgeschlossen werden wie die kritische Lektüre; es bleibt vielmehr auf der obersten Stufe des Unterrichts ein Platz für sie. Indessen hat sich uns erwiesen, daß auch hier der wesentlichste Teil des Pensums durch die Aufgaben der zweiten Art, die Entwickelungen, gebildet wird. Dies tritt zwar in den vorhandenen Lehrmitteln, Anleitungen und Themensammlungen, nur wenig hervor, um so deutlicher aber in einem wichtigen Zuge der Praxis. Wohl jeder deutsche Lehrer nämlich wird Bedenken tragen, eine „Beurteilung" als Abituriententhema zu stellen; man kann sich aus den Programmen überzeugen, daß die Prüfungsaufgabe fast stets der zweiten Klasse angehört; und es zeigt sich hierin deutlich, was als das eigentliche Lehrziel des stilistischen Unterrichts betrachtet wird. —

Den Übergang zwischen beiden Stufen des Unterrichts bildet die Untersekunda. Die Lektüre zwar richtet sich hier im wesentlichen noch auf das anschauliche Verständnis, allein es treten doch immerhin bereits einige von den Gesichtspunkten, welche der höheren Auffassung angehören, vorbereitend in den Unterricht ein. Anderseits

gehören die stilistischen Aufgaben zwar bereits der entwickelnden Gattung an, allein die Aufsätze müssen durch die Besprechung in der Klasse soweit vorbereitet werden, daß sie noch wie die Darstellungen in Tertia als Reproduktionsübungen im strengeren Sinne zu betrachten sind.

Die höhere Bürgerschule, deren oberste Klasse der Untersekunda des Gymnasiums entspricht, hat naturgemäß keine Veranlassung, bei der Lektüre auf jene vorbereitenden Begriffe einzugehen. Was dagegen die stilistischen Aufgaben betrifft, so stellt sich für diese Lehranstalt das Verhältnis der ersten Kategorie zur zweiten genau so, wie für das Gymnasium das der zweiten zur dritten. Die Darstellungen bezeichnen ihr eigentliches Pensum, wie die Entwickelungen das des Obergymnasiums; und wie in der Prima die Beurteilungen als ein opus supervacaneum, ein Zuwachs zu dem streng Notwendigen hinzukommen, so ist es auch für den Abiturienten der höheren Bürgerschule wünschenswert, wenn er einmal im Anschluß an die Lehrstunde eine Charakteristik entworfen, einen allgemeinen Gedanken entwickelt hat; als Kriterium seiner Reife jedoch wird man Aufgaben dieser Art nicht ansehen dürfen, und die Abituriententhemen der höheren Bürgerschule müssen durchweg der Kategorie einfacher Darstellungen entnommen werden. —

Somit stellt sich uns der Parallelismus zwischen Lektüre, Grammatik und Stilistik als ein ganz allgemeines Ergebnis unserer Betrachtungen dar. Überall ist eine dreifache Abstufung theoretisch denkbar, überall ist es die mittlere Stufe, welche das Lehrziel des Gymnasiums bezeichnet, während die erste den unteren und mittleren Gymnasialklassen und damit zugleich der höheren Bürgerschule das Unterrichtsziel abgrenzt, die dritte und höchste Stufe aber für die akademische Bildung Gesichtspunkte ergiebt.

So entrollt sich uns von dem beschränkten Standpunkte eines einzelnen Lehrfachs aus ein allgemeiner Ausblick in das Wesen der verschiedenen Lehranstalten. Mit den drei Begriffen: praktisch, historisch und kritisch möchte in der That

die Eigenart der dreifachen Bildung, welche Bürgerschule, Gymnasium und Universität ihren Zöglingen vermitteln, gekennzeichnet sein. —

Die Mittelstellung, welche sich uns für den deutschen Unterricht auf dem Gymnasium ergeben hat, bezeichnet zugleich einen mittleren Standpunkt zwischen den verschiedenen Richtungen, die in der Theorie dieses Lehrfaches hervorgetreten sind. Die eine von diesen beschränkt allzu einseitig die Aufgaben und Ziele des deutschen Unterrichts auf eine elementare Stufe, die andere will gar zu weit ausschauend die höchsten Arten der Erkenntnisthätigkeit schon dem Gymnasiasten zugänglich machen. Es ist diese zweite Richtung, welche, durch reich begabte Vertreter glänzend verteidigt, die Litteratur des Faches, wenn auch nicht unangefochten, beherrscht. Ihr gegenüber nun stellen die Ergebnisse dieser Arbeit eine entschiedene Einschränkung dar, und wir müssen darauf gefaßt sein, daß neben der überreichen Fülle von Gedanken und Bestrebungen, die in Laas' und Hieckes Schriften hervortreten, die wenigen sehr bestimmt begrenzten Gesichtspunkte, die unsere Betrachtungen beherrschen, einseitig und kärglich erscheinen. Man wird es ihnen vielleicht zum Vorwurf machen, daß sie die Schule und die Schüler allzu sehr einengen, daß sie insbesondere zur Erweckung einer freieren Produktivität wenig beitragen. Allein es ist schon einmal hervorgehoben worden: nicht das denkbar Höchste, sondern das thatsächlich Erreichbare muß für jede praktische Pädagogik Ziel und Norm bestimmen. Schwebt die Theorie in unerreichbarer Höhe, so verliert sie ihren Einfluß auf die Praxis, und die letztere verfällt gerade dann um so leichter der alltäglichen Gewöhnung, der Macht des „ewig Gestrigen". Und diese Gefahr droht um so näher, wenn jene hohen Ansprüche vor einem unbefangenen Standpunkte nicht durchweg berechtigt erscheinen, wenn ihnen etwas Subjektives und Persönliches anhaftet. Dies aber ist bei den genannten Arbeiten bis zu einem gewissen Grade der Fall.

Das Bestreben, Menschen nach ihrem Bilde zu formen, das allen wahren Pädagogen eigen ist, hat die geistvollen Schrift-

ſteller, von denen die Neubelebung des deutſchen Unterrichts ausging, zu mancher Überſpannung und Einſeitigkeit, vor allem aber zu dem Irrtum verführt, als gelte es, ſchriftſtelleriſche und wiſſenſchaftliche Produktivität in ihren Schülern zu wecken und auszubilden. Im geraden Gegenſatz dazu müſſen wir behaupten, daß es für das Gymnaſium mehr auf die Ausbildung der rezeptiven als der produktiven Thätigkeiten ankommt; mehr auf die Fähigkeit des Überblicks und der Wiedergabe, als auf die Kraft der Kritik und der ſelbſtändigen Geſtaltung. Denn ſelbſt in einem „dintenkleckſenden Säkulum“ wie das unſere ſollten ſchriftſtelleriſch thätig doch nur diejenigen ſein, deren Begabung das Durchſchnittsmaß auch der höheren Berufsklaſſen überſteigt. Man vergeſſe doch nicht, daß ſelbſt unſere Univerſitäten in der Mehrzahl ihrer Zöglinge nicht Forſcher und Schriftſteller, ſondern Beamte erziehen, und daß dieſe es ſind, für deren Vorbildung das Gymnaſium in erſter Linie zu ſorgen hat. Für die Entwickelung des einzelnen hervorragenden Talents kann der Univerſitätsunterricht, der ſeiner Natur nach individueller zu wirken vermag, ſehr viel mehr thun als das Gymnaſium, und gleichwohl wird das Talent ſtets das Beſte ſelber für ſich thun müſſen. Zweifellos muß der Gymnaſialunterricht ſo geſtaltet ſein, daß er Ausnahmenaturen die Entwickelung nicht unterbindet; zweifellos wird es für den Lehrer perſönlich der ſchönſte Lohn ſeiner Thätigkeit, der Erſatz mancher unfruchtbaren Mühe ſein, wenn er Gelegenheit hat, eine ſolche Entwickelung zu fördern: gleichwohl darf der Unterricht im Ganzen nicht darauf berechnet und zugeſchnitten werden, einzelne Talente zu fördern; ſeine nächſte und erſte Aufgabe bleibt, Durchſchnittsnaturen zu tüchtigen Menſchen zu erziehen und in ihnen die Empfänglichkeit für das Schöne und Gute zu wecken. Und dem deutſchen Unterricht vor allem fällt hier ein ſchönes und reiches Los zu, eine Wirkſamkeit, die von engen Grenzen ausgehend ins Ungemeſſene fortzuſchreiten vermag. Das Leben der Gegenwart richtet ſich — es iſt ſchon einmal hervorgehoben und es ſoll ihr weder zum Lobe noch zum Tadel geſagt ſein — vor-

wiegend auf äußere Ziele. Aber wenn irgend etwas, so ist dies die Aufgabe des Gymnasiums, dafür Sorge zu tragen, daß unsere Jugend sich das Beste, was ihre Vorfahren sich in Zeiten mehr innerlichen Strebens und Arbeitens erworben haben, in die neue Zeit hinüberrette: das liebevolle Verständnis für die unvergängliche Schönheit unserer klassischen Dichtung.

Beſonderer Teil.

Untere Klassen.

(Sexta bis Quarta.)

In den drei untersten Klassen schließt sich der Unterricht[1]) herkömmlich und naturgemäß an ein Lesebuch an, das prosaische und poetische Stücke enthält.

Man hat darüber gestritten, welchen Gebieten die Prosalektüre dieser Stufe zu entnehmen sei, und es ist bereits mehrfach darauf aufmerksam gemacht worden, daß eine encyklopädische Vielseitigkeit des Inhalts zwar für die Volksschule, nicht aber für

[1]) Der Unterricht in den unteren und mittleren Klassen hat in der letzten Zeit mehrfach besondere Berücksichtigung gefunden; namentlich haben sich auch die Direktorenversammlungen wiederholt mit demselben beschäftigt. So die 9. Direktorenversammlung in der Provinz Pommern (Über die Behandlung deutscher Lesestücke in den unteren und mittleren Klassen höherer Schulen), die 8. Dir.-Vers. der Provinz Posen; in der 22. Dir.-Vers. der Provinz Westfalen sind sämtliche Klassen des Gymnasiums berücksichtigt. — Hervorzuheben ist ferner die Arbeit von G. Klee: Ausgeführter Lehrplan für den deutschen Unterricht an den Unter- und Mittelstufen eines sächsischen Gymnasiums (Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht II 1), eine eingehende und namentlich mit sorgfältiger Benutzung der Litteratur entworfene Zusammenstellung, die sich wesentlich in den herkömmlichen Bahnen bewegt, im einzelnen jedoch namentlich für die sehr ausführlich behandelten untersten Klassen dem Lehrer wohl von Nutzen sein kann. — Das gehaltvollste Hilfsmittel für die Lektüre der unteren wie auch ein vielfach wertvolles für die oberen Klassen bietet dem Lehrer das Werk von R. und W. Dietlein, R. Gosche, O. Frick und Fr. Polack: Aus deutschen Lesebüchern, 5 Bde, Gera und Leipzig, nur daß — zum Teil dem Schematismus der hier angewandten Methode zu Liebe — fast überall mehr gegeben ist, als der Unterricht verwenden kann.

die höheren Lehranſtalten anzuſtreben ſei. Laas (D. U. S. 339 f.) warnt vor dem „Unſinn, daß dem deutſchen Lehrer zugemutet wird, bald über Schnee und Stahlfederfabrikation, bald über Mithridates und den Heringsfang zu reden“. Er hat zweifellos recht; dennoch aber braucht man in der Beſchränkung des Stoffes auch nicht gar zu ängſtlich zu ſein. Iſt der Inhalt für die Knaben anziehend, bietet die Form ihnen nachahmenswerte Muſter der einfachſten Darſtellungsarten (Erzählung, Schilderung, Beſchreibung), ſo darf auch wohl einmal ein entlegenerer Stoff verwertet werden, und ſelbſt der Heringsfang braucht nicht unbedingt ausgeſchloſſen zu bleiben. Auf die Technik der Stahlfederfabrikation möchte ich mich freilich nicht einlaſſen.

Was die Zuſammenſtellung der poetiſchen Lektüre betrifft, ſo bildet auch hier naturgemäß das ſachliche Intereſſe und der formale Wert, den die einzelnen Gedichte für dieſe Altersſtufe beſitzen, den erſten Geſichtspunkt. Daneben aber können und ſollen bereits hier gewiſſe litterarhiſtoriſche Rückſichten zur Geltung kommen. So muß die Dichtung der Freiheitskriege im weſentlichen bereits bis zur Quarta dem Schüler vertraut werden: ſpäter findet ſich keine Zeit mehr für ſie. Handelt es ſich doch auch zumeiſt um Lieder einfachen und anſchaulichen Inhalts, die den Knaben vielfach bereits aus der Geſangſtunde bekannt ſind und zu deren Verſtändnis es eines ausführlichen Kommentars oder einer eingehenderen Kenntnis der Zeitgeſchichte durchaus nicht bedarf. Selbſt Rückerts ſchönes Gedicht „Körners Geiſt“ wird Quartanern, die einiges von Körner geleſen haben, ohne Mühe verſtändlich zu machen ſein[1]). Was die Schüler von den hiſtoriſchen Vorausſetzungen notwendig wiſſen müſſen, erzählt ihnen der Lehrer; es wird ſchon haften, auch wenn es vor der Hand nicht in einen

[1]) Desſelben Dichters „Geharniſchte Sonette“ und manches dem Entſprechende wird der Unterricht freilich gelegentlicher Privatlektüre überlaſſen müſſen; doch ſtehen dieſe Gedichte weder ihrer Form noch ihrer hiſtoriſchen Bedeutung nach ſo hoch, daß dies unthunlich wäre.

ſyſtematiſchen Zuſammenhang kommt. Ja es ſchadet durchaus nichts, wenn den Knaben die Ereigniſſe jener gewaltigen Zeit zuerſt einmal in einer gewiſſen mythiſchen Größe und Unbeſtimmtheit entgegentreten: das wird das Intereſſe nur ſteigern, mit welchem ſie ſpäter die geſchichtliche Belehrung aufnehmen. Überhaupt faßt man häufig das Verhältnis zwiſchen Geſchichtsunterricht und deutſcher Lektüre zu einſeitig. Daß beide vielfach mit einander in Beziehung treten müſſen, iſt ſelbſtverſtändlich. Doch braucht die Lektüre keineswegs immer der Geſchichte zu folgen; ſie kann vielmehr ebenſo häufig die geeignetſte Vorbereitung für dieſelbe ſein. Die Lektüre iſt es ſehr oft, welche die Anſchauungen vermittelt, der Geſchichtsunterricht formt dieſelben dann zu beſtimmten Begriffsreihen. In ſolchen Fällen gewinnt die abſtraktere Belehrung des Geſchichtsvortrags von vornherein Farbe und Leben, wenn ſie auf die vorhergehende Lektüre zurückgreifen kann. Selbſtverſtändlich aber darf der deutſche Lehrer auch nicht in den Fehler verfallen, die poetiſche Lektüre als Geſchichtsquelle für den Schüler zu behandeln: er muß ſich mit den notwendigſten allgemeinen Erläuterungen begnügen und den Inhalt ohne weite geſchichtliche Ausblicke oder überflüſſige Einzelheiten anſchaulich machen.

Hält man daran feſt, ſo können — wie ſchon S. 25 angedeutet — neben der Dichtung der Freiheitskriege auch die meiſten Gedichte Uhlands und wenigſtens einige Balladen Schillers in den drei unteren Klaſſen behandelt werden. Verf. hat u. a. mit Sextanern den blinden König, mit Quintanern den Taillefer geleſen; er hat den Inhalt dieſer Gedichte wieder erzählen laſſen und ſich überzeugt, daß es den Kindern weder an Intereſſe noch an Verſtändnis für dieſelben fehlte. Man wird ſomit in Quinta den Handſchuh, in Quarta die Bürgſchaft und den Ring des Polykrates unbedenklich leſen laſſen dürfen, ja ſelbſt die Kraniche des Ibykus kommen für dieſe Klaſſe wenigſtens in Frage. Die antiken Stoffe dieſer drei Gedichte ſchließen ſich paſſend an die alte Geſchichte, welche das Penſum der Quarta bildet, an. Die Bürgſchaft z. B., gegen

die hier wohl am wenigſten einzuwenden ſein dürfte, läßt ſich mit der Lektüre des Dion im Cornelius Nepos verbinden. Der Ring des Polykrates wird mit ſeiner antiken Vorſtellung vom Neide der Götter für unſere Knaben freilich immer etwas Fremdartiges und Märchenhaftes behalten; doch iſt nicht zu ſehen, auf welche Weiſe dieſe Vorſtellung dem Tertianer näher gebracht werden könnte als dem Quartaner; auch Laas ſetzt das Gedicht darum mit Recht nach Quarta. Die Kraniche des Ibykus endlich pflegen zwar meiſtens auf einer höheren Stufe geleſen zu werden, doch iſt der Grundgedanke des Gedichtes einfach genug, und was die Ausführung desſelben betrifft, ſo hat von dem griechiſchen Theater, ſeiner Einrichtung und ſeiner Wirkung der Tertianer genau ſo wenig Vorſtellungen wie der Quartaner; man wird eben die Lektüre dieſes Gedichtes dazu benutzen, ihm die erſte Vorſtellung davon zu geben.

Man wird ferner eine Anzahl von märchenartigen Balladen, wie Goethes Erlkönig und Fiſcher, bereits früher leſen dürfen als das gewöhnlich geſchieht. Das Verſtändnis für den Inhalt derſelben kann den Knaben offenbar ſchon ſehr früh erweckt werden. Wollte man aber mit der Lektüre warten, bis man ihnen ein bewußtes Verſtändnis für die formalen Schönheiten ſolcher Gedichte vermitteln kann, ſo wäre Tertia offenbar noch eine zu frühe Stufe. Gedichte, deren Form eine ſolche Berückſichtigung verdient, müſſen eben in einer ſpäteren Klaſſe noch einmal behandelt werden.

Im allgemeinen wird es dem in der Praxis ſtehenden Pädagogen nicht entgehen, daß die Anſprüche, die in den meiſten Leſebüchern und Lektüre-Plänen an die Schüler geſtellt werden, ſoweit ſie für die Klaſſen bis Obertertia aufwärts berechnet ſind, verhältnismäßig niedrig gegriffen ſind. Der Grund liegt zum großen Teil wenigſtens in einer falſchen Vorſtellung, die zwar heute bei weitem nicht mehr in dem Maße wie früher in Geltung iſt, aber doch auch bei denen, die ſie überwunden haben, leicht unbewußt fortwirkt; in der Vorſtellung nämlich, daß der deutſche

Unterricht eine Art Erholungsstunde sei und daß man den Schülern durch die deutsche Lektüre Genuß bereiten, aber möglichst wenig Anstrengung zumuten solle. Allein wenn es gewiß ist, daß auf geistigem Gebiet Genuß und Anstrengung keine Gegensätze sind, so sieht man nicht ein, warum man einem Knaben nicht auch einmal etwas zumuten soll, ein Gedicht etwa, das er wirklich nur mit Anspannung seiner geistigen Kräfte verstehen kann. Ist doch auch der Genuß, den der Schüler an solchen Gedichten hat, ein ganz anderer, wenn sie ihm noch nicht — wie das in vorgerücktem Alter größtenteils der Fall sein wird — aus halb verstandener häuslicher Lektüre bekannt sind, sondern wenn die Schule ihm wirklich die Bekanntschaft vermittelt.

Bedingung bleibt es freilich, daß die Erklärung sich damit begnügt, den Inhalt des Gelesenen zu anschaulichem Verständnis zu bringen und im allgemeinen darauf verzichtet, weitere Belehrungen an denselben anzuknüpfen. Auch mit allen abstrakten Begriffen wie Disposition, Einleitung u. s. w. soll man Kinder billig verschonen. Ja selbst die Scheidung des Wesentlichen von dem Beiwerk, welche schon auf der nächsten Stufe eine so große Rolle spielt, darf man im Anfang noch vielfach dem Gefühl überlassen. Indem der Lehrer im einzelnen den Ton auf das Wesentliche legt und die Schüler veranlaßt, bei der Reproduktion das Gleiche zu thun, führt er sie unmerklich und ohne sie zum Abstrahieren und Scheiden zu zwingen, darauf, das Nebensächliche als solches zu empfinden und bei Seite zu lassen. Ein gelegentliches „darauf kommt es nicht an“ oder „das ist die Hauptsache“ ist hier mehr am Platze als ein methodisches Scheiden und Zerlegen.

Ein ganz besonderer Wert dagegen wird herkömmlicher und berechtigter Weise auf den mündlichen Vortrag des Gelesenen gelegt, und zwar sowohl bei der Lektüre selbst als bei der daran geknüpften Deklamation. Je weniger Zeit für diese Übungen auf den höheren Stufen bleibt, desto entschiedener muß hier ein tüchtiger Grund für den mündlichen Vortrag gelegt werden. Insbesondere wird es häufig und in vieler Hinsicht mit Recht

beklagt, daß in den oberen Klaſſen keine Zeit mehr für Übungen im freien mündlichen Vortrag von Gedichten erübrigt werden kann. Freilich hat es anderſeits auch ſein Bedenkliches, halb oder ganz erwachſene Schüler zum Auswendiglernen und Aufſagen von Stellen deutſcher Klaſſiker zu zwingen. Es iſt nie völlig zu verhindern, daß dieſe Aufgaben von den Schülern als rein äußerliche Gedächtnisübungen betrachtet und widerwillig und mechaniſch behandelt werden. Auf der unterſten Stufe jedoch, wo Wort und Eindruck leicht in dem willigen Gedächtnis des Kindes haften, da ſollte man die Zeit benutzen, um das Gedächtnis für die Lektüre von vornherein auszubilden. Man ſollte die Kinder viel, ja möglichſt alles auswendig lernen laſſen, was ſie an Poeſie leſen. Bei längeren Gedichten darf man es freilich nicht ſo genau nehmen, wenn man einmal nachhelfen oder verbeſſern muß. Aber nicht immer iſt tadelloſe Korrektheit die Hauptſache und das letzte Ziel des Unterrichts. In dieſem Falle ſoll vor allem die Fähigkeit entwickelt und geſtärkt werden, das Geleſene zu behalten. Iſt das im Kindesalter ausreichend geſchehen, ſo wird auch auf den oberen Stufen dem Schüler unmittelbar und ohne beſondere Veranſtaltung mehr im Gedächtnis haften bleiben, als das jetzt durchſchnittlich der Fall zu ſein pflegt. — Auch für die Ausbildung des Vortrags ſelbſt muß gerade auf der unteren Stufe methodiſch Sorge getragen werden. Daß man dabei nicht allzu viel Zeit mit den einzelnen Schülern verliere und der Geſamtheit der Klaſſe entziehe, dafür bietet ſich ein geeignetes Mittel in dem Zuſammenſprechen (Chorſprechen) der Schüler, welches im Elementarunterricht ſchon ſeit lange eingebürgert und neuerdings in einer geiſtreichen kleinen Schrift von W. Parow[1]) für den deklamatoriſchen Unterricht auf den

[1]) Der Vortrag von Gedichten als Bildungsmittel. Berlin 1886. — Ich habe mit der hier empfohlenen Methode in den unteren Klaſſen gute Erfahrungen gemacht; dieſe Übungen jedoch, wie P. vorſchlägt, auch in die oberen Klaſſen einzuführen, erſchien mir aus mehrfachen Gründen bedenklich; unter anderem ſchon aus der äußerlichen Rückſicht, daß bei der Verſchiedenheit der Stimmlage und der Stimmentwickelung

höheren Lehranstalten anschaulich empfohlen ist. Überhaupt hat sich in der jüngsten Zeit auch dieser Seite des Unterrichts ein erfreuliches Interesse zugewandt. Ein besonders wertvolles Zeugnis dafür bildet ein Aufsatz in dem bereits angeführten Buche von Münch (S. 97 ff.), welcher den größten Teil der Punkte, auf die es beim Deklamationsunterricht in der Schule ankommt, lichtvoll zusammenfaßt und für den Lehrer eine treffliche Anleitung entwirft.

An die Lektüre schließt sich ferner die Reproduktion und zwar zunächst die Übung im mündlichen Wiedererzählen. Das durchgesprochene Lesestück wird zunächst vom Lehrer in geeigneter Form vorgetragen und sodann von den Schülern möglichst wortgetreu wiederholt. In den meisten Fällen wird diese Wiederholung eine verkürzte Wiedergabe des Gelesenen sein und einen Auszug darstellen, in welchem nur das Wesentlichste hervorgehoben, das Nebensächliche weggelassen ist. Zuweilen aber wird sie auch auszuführen und zu ergänzen haben, wo nämlich das Vorbild balladenartig mehr andeutet als erzählt, z. B. in Giesebrechts bekanntem „Lotse". Auf diese Übungen ist viel Zeit und von Seiten des Lehrers viel Geduld zu verwenden: sie gehören zu den wichtigsten grundlegenden Aufgaben der Unterstufe.

Ist die Wiedererzählung so oft wiederholt, daß sich die Form derselben den Schülern einigermaßen eingeprägt hat, so darf man sogleich mit der schriftlichen Wiedergabe beginnen. Die ersten Versuche derselben sind nicht viel mehr als Gedächtnisübung und in diesem Sinne darf man schon auf der untersten Stufe damit den Anfang machen. Allmählich läßt man den Schülern etwas mehr Freiheit: man begnügt sich mit einer geringeren Anzahl von Wiederholungen, später mit einer einmaligen mündlichen Wiedererzählung vor der schriftlichen; man läßt die Schüler endlich Stücke niederschreiben, die sie nicht gelesen, sondern nur vom Lehrer gehört haben. Durchgehende Regel aber bleibt für die drei unteren Klassen einmal, daß die

halb- und eben erwachsener Schüler eine künstlerische Wirkung, auf die es ja hier abgesehen ist, schwerlich zu erreichen sein möchte.

ſchriftliche Wiedergabe aus der mündlichen hervorgeht, und zweitens, daß alle dieſe Reproduktionsübungen in der Klaſſe ſelbſt vorgenommen werden; höchſtens eine Reinſchrift des in der Klaſſe Geſchriebenen bleibt als häusliche Arbeit; häusliche „Aufſätze" gehören erſt einer ſpäteren Stufe an.

Man hat freilich von verſchiedenen Seiten Bedenken und Einwände gegen die ſchriftliche Wiedergabe proſaiſcher und namentlich poetiſcher Leſeſtücke erhoben. Es iſt bemerkt worden, daß „der Schüler unter dem Einfluß des ihm zur Hand liegenden Textes leicht in eine unverſtändliche und unnatürliche Redeweiſe verfällt" [1]). Aber dieſe Wahrnehmung ſpricht offenbar für und nicht gegen dieſe Übungen; denn eben dieſe falſche Art von Abhängigkeit ſoll der Schüler durch dieſelben vermeiden lernen; nicht durch abſtrakte Belehrung, ſondern nur durch frühzeitige Gewöhnung kann das Gefühl für den Unterſchied proſaiſcher und poetiſcher, getragener und ſchlichter Redeweiſe in ihm geweckt werden. Man hat ferner geltend gemacht, daß die Reproduktion das Vorbild an Schönheit doch niemals erreichen könne. Auch dies iſt zweifellos richtig: allein mit der Schönheit eines Gedichtes oder eines proſaiſchen Muſterſtückes ſoll die Darſtellung des Schülers auch keineswegs in Wettſtreit treten: für ihn kommt es entweder auf eine gedächtnismäßige oder eine erklärende oder eine vereinfachende Wiederholung an [2]). Ganz zu leugnen iſt es ja übrigens nicht, daß durch ſolche Reproduktionsübungen ein poetiſches Vorbild einigermaßen zum

---

[1]) Verhandlungen der 8. Direktoren-Verſammlung in der Provinz Poſen (1888) S. 153.

[2]) Goethe Wahrheit und Dichtung B. XI (wo allerdings zunächſt von Überſetzungen aus fremden Sprachen die Rede iſt), äußert ſich über das Verhältnis poetiſcher und proſaiſcher Darſtellung folgendermaßen: „Ich ehre den Rhythmus wie den Reim, wodurch Poeſie erſt zur Poeſie wird, aber das eigentlich tief und gründlich Wirkſame, das wahrhaft Ausbildende und Fördernde iſt dasjenige, was vom Dichter übrig bleibt, wenn er in Proſa überſetzt wird. Dann bleibt der reine vollkommene Gehalt, den uns ein blendendes Äußere oft, wenn er fehlt, vorzuſpiegeln weiß und, wenn er gegenwärtig iſt, verdeckt."

corpus vile herabgedrückt wird, allein gleichwohl sind dieselben in den mittleren Klassen geradezu unersetzlich, und man thut zweifellos wohl daran, so früh wie möglich mit ihnen zu beginnen. Denn dem Schüler soll es gewohnt und geläufig werden, die Ergebnisse des Unterrichts oder seines Nachdenkens schriftlich festzuhalten; er soll dem „Aufsatz" auch in den mittleren Klassen nicht die Vorstellung entgegenbringen, als trete hier eine ganz besondere, außerhalb oder über allen anderen Aufgaben stehende Anforderung an ihn heran. Denn nur so kann er lernen, natürlich und ungezwungen zu schreiben. Je früher er sich ferner eine gewisse Anzahl von Wendungen und Ausdrücken der schriftlichen Sprache zu eigen macht, desto geläufiger wird er sie später beherrschen, und es wird ihm manche Not und Mühe auf der höheren Stufe dadurch erspart werden. Endlich kann es auch für Orthographie und Interpunktion nur von Nutzen sein, wenn diese Übungen mit den Diktaten wechseln, die sonst einförmig und ausschließlich diesen Zwecken gewidmet sind. Denn auf diese äußerlichen Punkte wird die Korrektur in erster Linie zu sehen haben, während im Inhalt und in der stilistischen Form nur geradezu Fehlerhaftes und zwar auch hier nur das Allergröbste verbessert werden darf.

Jene Diktate sind selbstverständlich neben den „Aufsätzen" nicht zu vernachlässigen, sie bilden in Sexta und Quinta die häufigere, in Quarta die seltenere Form der Übung[1]). Was die sonstige grammatikalische Unterweisung betrifft, die äußerlich ebenfalls vielfach an die Lektüre anknüpft, so ist alles Wesentliche hierüber bereits im allgemeinen Teil bemerkt, so daß hier nur auf das dort Gesagte verwiesen zu werden braucht.

[1]) Vergessen soll übrigens die Warnung nicht werden, die R. Hildebrand (Vom deutschen Sprachunterricht S. 62) dem Lehrer des Deutschen erteilt: „Man müßte mit der Orthographie, die ja immer nur das Kleid des Wortes ist, die äußerste Muttergeduld haben. Mit dem Schreibunterricht beginnt ja früh die Gewöhnung an die einmal giltige Form, und nur die allmähliche Gewöhnung ist die Macht, die hier helfen kann, daß Auge und Ohr sich endlich verständigen."

Tertia.

Lektüre.

Es ist eine auffallende Erscheinung, daß, während auf fast allen Gebieten des Gymnasialunterrichts die Klagen über Mangel an Zeit und übergroße Fülle an Lehrstoff immer zahlreicher werden, der deutsche Unterricht in den mittleren Klassen häufig zu der entgegengesetzten Beschwerde Veranlassung giebt. Nichts ist gewöhnlicher, als den Lehrer des Deutschen in der Tertia darüber klagen zu hören, daß es ihm an geeignetem und ausreichendem Stoff zur Lektüre fehle. Betrachten wir die Programme unserer Gymnasien, soweit dieselben mehr als ganz unbestimmte Auskunft geben, so zeigen sie zu einem kleineren Teile, daß man die Schüler in Tertia — offenbar aus Verlegenheit — mit Dingen beschäftigt, die unzweifelhaft auf eine spätere Stufe gehören, wie wenn Wallenstein oder Hermann und Dorothea hier gelesen werden. Zum weitaus größeren Teil jedoch sucht man sich durch den zweijährigen Tertiakursus mit der Lektüre Schillerscher und Uhlandscher Balladen durchzuhelfen, wozu dann etwa noch ein paar Chamissoscher Gedichte und in Obertertia einige lyrisch-didaktische Dichtungen Schillers hinzugenommen werden. So angemessen nun dieser Lehrstoff an sich für die bezeichnete Stufe ist, so reicht er doch kaum für einen einjährigen Kursus, geschweige denn für zwei Jahre aus, und beschränkt man sich auf ihn, so müssen sich notwendiger Weise Mißstände ergeben. So enthält z. B. das Pro-

gramm eines Berliner Gymnasiums für das Jahr 1883/84, das über drei Tertia-Cöten eingehender berichtet (für den vierten heißt es nur allgemein: Lektüre Uhlandscher Gedichte), folgende Angaben. Gelesen sind im Laufe des Schuljahres des Sängers Fluch dreimal (in beiden Cöten von Obertertia und dem berücksichtigten Cötus von Untertertia); das Glück von Edenhall zweimal (im Sommersemester in Obertertia, im Winter in Untertertia); ebenso Bertran de Born zweimal (im Sommersemester in Obertertia, im Winter in Untertertia); dazwischen in Obertertia das ganz unangemessene „die Worte des Glaubens". Hier ist von einer pädagogischen Stufenfolge, die vom Leichteren zum Schwereren überführt, keine Rede mehr: das Pensum für Ober- und Untertertia ist eben einfach dasselbe (auch an einen Turnus kann nicht gedacht werden, da die angeführten Gedichte zu verschiedenen Zeiten gelesen sind). — Und wie wenig in diesem Punkte die Theorie vor der Praxis voraus hat, möge uns ein Blick auf den Lehrplan zeigen, den Laas (D. d. U. S. 249 ff.) für das „Untergymnasium" entwirft. Das Verzeichnis der in Untertertia zu lesenden Dichtungen weist nur ein einziges Schillersches Gedicht, den Grafen von Habsburg, auf. Von den übrigen Schillerschen Balladen sind Bürgschaft, Kraniche des Ibykus, Kampf mit dem Drachen nach Obertertia, der Ring des Polykrates aber, Taucher, Handschuh und — die Teilung der Erde (!) nach Quarta gelegt. Auch hier, muß man doch sagen, ist auf eine methodische Stufenfolge von vornherein Verzicht geleistet, und dabei ist nicht abzusehen, zu Gunsten welches anderen Prinzips. Wenn nach Laas' Meinung Quartaner schon im stande sind, den Chidher zu verstehen, warum sollte man ein Gedicht so verwandten Grundgedankens wie das Glück von Edenhall erst in Obertertia lesen? Gehören aber wirklich der Chidher und die Rückertsche „Parabel" — von der Teilung der Erde ganz zu schweigen — nach Quarta, Mohamets Gesang und die Macht des Gesanges nach Tertia? Und wenn Laas sich dabei (S. 342) auf R. v. Raumers Ausspruch beruft, nach welchem „die Art der Anordnung weit weniger wichtig ist

als die richtige Auswahl", so darf man dem doch nur in sehr eingeschränktem Maße beipflichten. Man kann eben nur — pedantischer Ängstlichkeit bedarf es dabei freilich nicht — für eine bestimmte Altersstufe auswählen, soll nicht das Wort „Auswahl" seine Bedeutung verlieren. Das letztere geschieht aber, wenn die Gleichgiltigkeit gegen das Prinzip der Anordnung soweit geht, daß man in Obertertia einerseits Gedichte liest, die, wie Körners Harras, nach Quinta, höchstens Quarta, anderseits Mahomets Gesang und Rückerts „die Zwei und der Dritte", die nach Prima gehören.

Verkannt darf es nicht werden, daß die Schwierigkeiten, die hier vorliegen, zum Teil durch die Entwickelungsstufe begründet sind, auf der sich unsere Tertianer zu befinden pflegen. Dieses Alter bereitet ja auch in anderen Beziehungen dem Pädagogen die meisten Schwierigkeiten. Rein Kindlichem entwachsen, für männlich Ernstes noch nicht gereift; bar der elastischen Lebhaftigkeit des Kindes und noch ohne den feurigen Enthusiasmus des Jünglings, vielmehr durchgehends in einer Periode starker körperlicher Entwickelung begriffen, daher vielfach zu Stumpfheit und geistiger Trägheit geneigt und nur durch starke Anregungsmittel zu erwärmen — bietet der Tertianer einem jeden erziehenden Unterricht schwer zu bewältigende Hindernisse. Rechnet man hinzu, daß in keiner unserer Gymnasialklassen das Lebensalter der Schüler stärker zu differieren pflegt als hier, so wird man die Schwierigkeiten zu würdigen wissen, die der Lehrer des Deutschen berücksichtigen muß, wenn er eine Lektüre finden will, die allen seinen Schülern zur Teilnahme, zum Nachdenken, zur Arbeit Anregung gewährt und die ihm zugleich Anknüpfungspunkte für die unerläßliche formal-stilistische Schulung bietet. Trotzdem wird man sich die Mühe nicht verdrießen lassen dürfen, hier nach dem Bessern zu suchen. Und warum sollte es einem ernstlichen und überlegten Streben nicht gelingen, so gut es für den Unterricht in den klassischen Sprachen gelungen ist, auch den Stoff für die deutsche Lektüre mit methodischer Sicherheit zu bestimmen und zu ordnen?

Betrachten wir zunächst, wie sich das herkömmliche Tertianerpensum gestaltet, wenn ihm diejenigen Gedichte entzogen werden, die ihm als Notbehelf zugewiesen zu werden pflegen, die aber in der That einer höheren oder einer niederen Stufe mit besserem Rechte zukommen. Es bleiben dann, auch wenn man Bedenken trägt, die Kraniche des Ibykus in Quarta zu lesen, von Schillerschen Balladen für Untertertia nur vier übrig, nämlich außer der genannten Dichtung: der Taucher, der Kampf mit dem Drachen, der Graf von Habsburg [1]).

Hierzu kommen von Goethe: Ballade vom vertriebenen und zurückkehrenden Grafen, Zauberlehrling und Schatzgräber.

Von Uhland sind eingehender zu lesen und zu besprechen: Bertran de Born, Sängers Fluch, Glück von Edenhall, Ver sacrum; etwa 2 von den Eberhard-Romanzen.

Dazu, wenn möglich, Rückert: Die Straßburger Tanne, Chamisso: Salas y Gomez.

Es ist nun keineswegs erforderlich, daß alle diese Gedichte mit jeder Schülergeneration eingehend gelesen und besprochen werden. Beruht ja doch die Klassenlektüre in allen Fächern des Gymnasialunterrichts auf dem Prinzip, daß die Schüler an einigem lernen sollen, wie das übrige zu lesen und zu verstehen ist. So wenig man in Sekunda alle Dramen mit ihnen lesen kann, deren Kenntnis man in Prima verlangt, ebensowenig ist es nötig oder auch nur wünschenswert, daß der Lehrer in Tertia jedes einzelne der angeführten Gedichte statarisch liest und ein-

---

[1]) Den Gang nach dem Eisenhammer hat auch Laas mit Recht aus seinem Kanon weggelassen: er gehört wie der Ritter Toggenburg zu den veralteten Produkten der deutschen Litteratur. Der Graf von Habsburg ist hier wegen des Anschlusses an die deutsche Geschichte nach Untertertia gesetzt; daß er überhaupt in den Plan aufgenommen wurde, ist eine vielleicht unberechtigte Konzession an das Herkommen; das Gedicht mit seiner katholisierenden Auffassung des Sakraments („das Roß ich bestiege fürderhin, das meinen Schöpfer getragen") wird protestantischen Schülern kaum verständlich sein und ist überdies der Erfindung nach die schwächste aller Schillerschen Balladen.

gehend erörtert. Vielmehr wird man weit richtiger einen Turnus herstellen: es wird genügen, wenn man in jedem Jahreskursus zwei von den vier bezeichneten Schillerschen Balladen, eine bis zwei von den Eberhard-Romanzen, entweder Ver sacrum oder die Kaiserwahl, dazu noch etwa zwei von den Uhlandschen Balladen, von Goethe entweder den Zauberlehrling oder die Ballade vom vertriebenen Grafen eingehender liest. Hierdurch wird einmal die ermüdende Einförmigkeit für den Lehrer gemildert, anderseits werden die Unzuträglichkeiten vermieden, die eine alljährlich und regelmäßig sich wiederholende Lektüre für den Aufsatz mit sich bringen muß. Und auch darauf darf man wohl Rücksicht nehmen, daß gerade in den Tertien ein großer Teil der Schüler mehr als die vorgeschriebene Zeit eines Jahreskursus zubringt und man im allgemeinen wenig Ursache haben wird, diesen Schülern auch dieselbe deutsche Lektüre zweimal darzubieten. Dafür freilich wird der Lehrer zu sorgen haben, daß die Schüler im Laufe des Jahres die sämtlichen oben bezeichneten Gedichte, nicht nur die gerade statarisch behandelten, wirklich lesen und kennen lernen. Es läßt sich dies auch leicht bewerkstelligen teils durch kursorische Klassenlektüre, teils durch Privatlektüre, die natürlich in der Schule kontrolliert werden muß.

Es fehlt hier nun freilich eine ganze Anzahl, ja der größte Teil der Gedichte, die sich in den Lesebüchern für Tertia zu finden pflegen. Es fehlen prinzipiell alle rein lyrischen Gedichte und überhaupt alle diejenigen, zu deren Verständnis die Erläuterungen des Lehrers nicht unbedingt erforderlich sind. Schon Salas y Gomez z. B. gehört zu den Dichtungen, deren Auffassung der Lehrer wenig fördern kann: es muß durch sich selbst wirken und wirkt auch unfehlbar auf das Gemüt nicht minder des jugendlichen als des gereiften Lesers. In noch höherem Grade gilt das von Balladen so lyrischen Charakters wie Goethes Fischer und Erlkönig, bei denen schwer zu sagen ist, was der Lehrer Tertianern daran erläutern sollte. Bei allen streng lyrischen Gedichten vollends — und bei den schönsten am meisten — kann

eine umschreibende Erläuterung den Genuß nur stören[1]). Die Unterrichtsstunden sollen den Schülern nur solche Genüsse vermitteln, die mit Anstrengung erkauft werden müssen. Gedichte mithin, die nur empfunden und genossen, nicht verstandesmäßig zergliedert werden sollen, gehören im allgemeinen nicht in die Stunde; wohl aber ist es wünschenswert, daß der Schüler ein Lesebuch in der Hand hat, das über die Bedürfnisse des Klassenunterrichts hinaus ihm die für sein Alter angemessenste dichterische Lektüre vermittelt und ihn zu eigenem Lesen anregt[2]). Auch dagegen ist nichts einzuwenden, daß der deutsche Lehrer in größeren Zwischenräumen einmal einen Teil der Stunde dieser Art von Lektüre widmet, die dann ganz kursorisch zu nehmen ist. Es würde dies eine Art von Ersatz für den einzigen Vorteil gewähren, den das nunmehr mit Recht verpönte Deklamieren selbstgewählter Gedichte immerhin gehabt hat, — daß nämlich die Schüler in kurzer Zeit mit einer verhältnismäßig größeren Anzahl von Gedichten wenigstens oberflächlich bekannt werden. Mehr kommt freilich nicht dabei heraus, und es würde verfehlt sein, dieser Lektüre einen größeren Raum innerhalb der Unterrichtsstunden einzuräumen.

Zu den sechs bis acht Gedichten, welche hiernach das Pensum eines Tertia-Kursus bilden, kommen dann Prosa-Stücke, die um der stilistischen Zwecke des Unterrichts willen auf dieser Stufe nicht fehlen dürfen, obwohl dies jetzt auf vielen Gymnasien der Fall ist. Doch sollen diese Stücke ausschließlich erzählenden oder beschreibenden Inhalts und von mäßigem Umfang sein, und der Lehrer hat die Besprechung auf die zum Verständnis notwendigsten Erörterungen sowie auf die allgemeinste Angabe der Gliederung einzuschränken: eingehendere Dispositionsübungen gehören nicht auf diese Stufe. (Vergl. das im folgenden Abschnitt hierüber Bemerkte.)

---

[1]) Vergl. hierüber die feinsinnigen Bemerkungen F. Kerns, Zur Methodik des deutschen Unterrichts S. 38—40.

[2]) Vergl. Laas D. d. U. S. 152.

Faßt man die Aufgabe und den Umfang der Lektüre in Untertertia in der bezeichneten Weise, so ist es unzweifelhaft, daß dieselbe, soweit sie bisher zur Sprache gekommen ist, in dem Zeitraum eines Semesters absolviert werden kann, und daß bei gehöriger Ausnutzung der Zeit auch noch Raum genug für eine ausgedehntere Berücksichtigung der stilistischen Aufgaben des Unterrichts vorhanden ist. Es bliebe somit ein volles Semester übrig, welches neben jenen stilistischen Zwecken, die nicht außer Acht gelassen werden dürfen, anderweitig verwendet werden kann. —

In Obertertia nun erhebt eben jene stilistische Aufgabe des deutschen Unterrichts ausgedehntere Ansprüche an den Lesestoff; sie verlangt namentlich einen größeren Umfang der prosaischen Lektüre. Dafür aber können wir den Unterricht auch von den meisten Einzelaufgaben entlasten, mit denen er sich bisher mühsam fortzuschleppen pflegt. Von den Gedichten z. B., in denen Laas (a. a. O. S. 250 f.) das Pensum der Obertertia sieht, haben wir die sämtlichen Dichtungen erzählenden Inhalts auf eine frühere Stufe verweisen können. Alle übrigen sind mit besserem Rechte einer höheren Klasse zuzuweisen. Weder Mahomets Gesang noch Adler und Taube, weder die Macht des Gesanges noch Rückerts „Die Zwei und der Dritte" eignen sich für dieses Alter. Auch an Kassandra verlieren Tertianer nichts, da ihnen der tiefere Sinn des Gedichtes notwendigerweise verschlossen bleibt; was sie am Mädchen aus der Fremde lernen sollen, ist vollends unerfindlich. Es bleiben Glocke, Siegesfest, Klage der Ceres und eleusisches Fest. Das Richtigste dürfte sein, die Glocke in Obertertia zu lesen, die drei übrigen aber in Untersekunda, wo sich neben der Lektüre klassischer Dramen einige Stunden im Semester sehr wohl erübrigen lassen und wohin sie schon wegen des Anschlusses an Homer resp. den griechischen Mythos am besten passen[1]).

[1]) Auch diese Gedichte sind, wie kaum hervorgehoben zu werden braucht, von ungleichem Wert, sowohl an sich wie für die Schule. Die Klage der Ceres wenigstens braucht man gewiß nicht zu den unerläßlichen Bestandteilen der Klassenlektüre zu rechnen.

Was die Prosa-Lektüre betrifft, so ist bereits oben bemerkt worden, daß dieselbe einen größeren Raum beansprucht als auf den früheren Stufen. Vielfach pflegen hier die beiden großen Geschichtswerke Schillers das Klassenpensum zu bilden. Auch ich habe mit denselben gute Erfahrungen gemacht, sehe aber anderseits keinen Grund, die Prosa-Lektüre auf sie zu beschränken. Doch ist es jedenfalls von Vorteil, wenn wenigstens einige Abschnitte der Lektüre bereits einen größeren Umfang annehmen oder in einem weiteren Zusammenhang erscheinen[1]). Wenn bis Untertertia ein Lesebuch, das Gedichte und Prosastücke vereinigt, den Zwecken des Unterrichts entspricht, so ist für Obertertia und Untersekunda ein prosaisches Lesebuch wünschenswert, welches die erforderliche Lektüre — am einfachsten für beide Klassen zusammen — enthält.

Übrigens muß man sich hüten, der Prosa-Lektüre allzuviel Platz innerhalb der eigentlichen Lehrstunden einzuräumen. Es ist ein Mißbrauch der Zeit, Stunden durch fortlaufendes Lesen auszufüllen, das nur gelegentlich durch einzelne Bemerkungen des Lehrers unterbrochen wird. Nur solche Abschnitte sollten in der Stunde selbst gelesen werden, deren Verständnis eingehendere Erörterungen oder ausgedehntere Erläuterungen erfordert; die längeren Abschnitte rein erzählenden Charakters jedoch, die sich in jedem historischen Werke zahlreich finden, bleiben dem Privatfleiß der Schüler überlassen, und der Lehrer hat sich mit einer Kontrolle zu begnügen, die ihm zugleich Gelegenheit geben wird, etwa Notwendiges nachträglich anzumerken. In welcher Weise dieselbe am besten gehandhabt wird, soll im folgenden Abschnitte erörtert werden. —

Verwendet man nun aber auch die volle Hälfte der Stunden in Obertertia auf die bisher bezeichnete Lektüre, so ergiebt sich gleichwohl, daß man bei richtiger Verwertung der Zeit auf jeder

[1]) In diesem Sinne spricht sich ein kürzlich erschienenes, vielfach anregendes Programm von Alfred G. Meyer, Rektor der 5. Städtischen Höheren Bürgerschule zu Berlin, aus (Deutsche Prosa-Lektüre in den Mittelklassen höherer Lehranstalten. Berlin 1890).

der beiden Stufen des zweijährigen Tertianerkurſus ein volles Semeſter erübrigen kann, ohne den ſonſtigen Aufgaben des deutſchen Unterrichts im mindeſten etwas ſchuldig zu bleiben, und es fragt ſich nunmehr, wie der ſo gewonnene Zeitraum am geeignetſten auszufüllen iſt. Da der hervorgehobenen Leere des Tertianerpenſums faſt auf allen höheren Stufen des deutſchen Unterrichts eine Überbürdung mit Stoff gegenüberſteht, ſo wäre es offenbar das Wünſchenswerteſte, wenn hierdurch gleichzeitig eine dieſer Stufen entlaſtet werden könnte. Zu dieſem Behuf bedarf es eines Blickes auf den Geſamtlehrplan des Deutſchen, wie er zur Zeit auf den Gymnaſien üblich iſt.

Die Hauptveränderung, welche die Lehrpläne vom Jahre 1882 für den deutſchen Unterricht herbeigeführt haben, iſt der Wegfall der Lektüre mittelhochdeutſcher Originale. Dieſe Lektüre pflegte bisher in Sekunda, meiſtens in Oberſekunda, das Klaſſenpenſum zu bilden. Die Gründe, warum trotz mancher gewichtiger Stimmen, die ſich gegen dieſen Platz im Unterricht erhoben, die allgemeine Praxis doch am Hergebrachten feſtgehalten hat, ſind hauptſächlich zweierlei Art. Einmal iſt es der chronologiſche oder, beſſer geſagt, der geſchichtliche Geſichtspunkt, der hier maßgebend war: wenn in Prima die zweite Blüte unſerer Litteratur den Stoff für den deutſchen Unterricht darbieten ſoll, ſo iſt es von ſelbſt geboten, daß die Schüler auf der nächſtvorhergehenden Stufe mit der erſten Blütezeit der deutſchen Dichtung bekannt gemacht werden, damit ſie auf dieſe Weiſe einen Überblick über die geſamte Entwickelung erhalten. Wird nun hierdurch die Beſchäftigung mit jener Litteraturperiode in Oberſekunda im allgemeinen gerechtfertigt, ſo war das, was für eine ſtatariſche Klaſſenlektüre mittelhochdeutſcher Dichtungen gerade auf dieſer Stufe den Ausſchlag gab, offenbar das ſprachliche Moment. Hatte der Tertianer mit den elementaren Schwierigkeiten der griechiſchen und franzöſiſchen, zum Teil auch noch der lateiniſchen Formenlehre zu kämpfen, bot ſich dem Unter-Sekundaner in dem homeriſchen Dialekt ein neuer Gegenſtand ſprachlichen Studiums, ſo konnte es offenbar nicht geraten erſcheinen,

auf einer dieſer Stufen die Fülle des zu bewältigenden ſprachlich-grammatiſchen Stoffes ohne zwingende Not zu vermehren. Je entwickelter ferner das Sprachgefühl des Schülers war, wenn er an die Lektüre der altvaterländiſchen Dichtung, insbeſondere der Volksepen, herantrat, deſto leichter mußte ihm das Verſtändnis derſelben werden, deſto höher alſo der Genuß ſein, den er in der verhältnismäßig kurzen Zeit, die dieſem Gegenſtande eingeräumt war, aus der Lektüre gewinnen konnte. Es rechtfertigte ſich mithin durchaus, wenn dieſe Lektüre auf die ſpäteſte Stufe feſtgeſetzt wurde, die ihr unter Berückſichtigung des Geſamtziels des deutſchen Unterrichts eingeräumt werden konnte.

Von den angeführten beiden Momenten nun, welche bisher die Oberſekunda als den geeigneten Platz für die Behandlung der deutſchen Volksepen erſcheinen ließen, iſt der zweite und weſentlichere mit der Abſchaffung der Originallektüre in Wegfall gekommen. Jenem erſten Momente aber, der Rückſicht auf die hiſtoriſche Entwickelung der deutſchen Litteratur, könnte offenbar auch auf eine andere Weiſe als durch eine ſtatariſche Klaſſenlektüre Rechnung getragen werden. Man könnte etwa dieſe Lektüre bereits auf einer früheren Stufe vornehmen: dann würde man immer noch die betreffende Litteraturepoche in Oberſekunda zu berückſichtigen haben; allein es könnte dies auf andere Weiſe geſchehen, ſei es durch eine mehr litterar-hiſtoriſche Art der Behandlung, ſei es durch Privatlektüre und den daran geknüpften Aufſatz, ſei es durch eine Vereinigung beider Unterrichtsmittel. Ähnlich verfährt man ja bereits in Prima, wo die Bekanntſchaft mit dem größten Teil unſerer klaſſiſchen Dichterwerke vorausgeſetzt oder dem Privatſtudium überlaſſen und nur durch Aufſätze und Vorträge kontrolliert wird. Indeſſen in welcher Weiſe eine ſolche Berückſichtigung am angemeſſenſten und erfolgreichſten ſtattfinden könnte, ſoll weiter unten erörtert werden. Für jetzt genügt das Zugeſtändnis, daß eine ſtatariſche Klaſſenlektüre mittelhochdeutſcher Dichtungen in Ober-Sekunda zum Zweck des hiſtoriſchen Verſtändniſſes der deutſchen Litteraturentwickelung nicht unbedingt Erfordernis iſt: ein Zugeſtänd-

nis, das man in dieser allgemeinen Form schwerlich versagen kann.

Aus dem bisher Gesagten ergiebt sich, daß die beiden äußeren Momente, welche bisher für die bezeichnete Lektüre in Obersekunda gesprochen haben, nach der nunmehr eingetretenen Veränderung nicht ausreichend sind, dieselbe fernerhin zu rechtfertigen. Es erhebt sich daher die Frage, ob die innere Beschaffenheit dieser Dichtungen eine eingehende Lektüre gerade für diese Klasse geboten oder doch geeignet erscheinen läßt.

Wenn nun jeder methodische Unterricht — wie das bereits häufig hervorgehoben wurde — auf einem stufenweisen Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren beruht, so hängt die Beantwortung dieser Frage wesentlich von der folgenden zweiten ab: in welchem Verhältnis stehen die deutschen Volksepen hinsichtlich der Schwierigkeit, die sie der Auffassung bereiten, zu den Werken der zweiten Litteraturblüte, die den Schülern der allgemeinen Praxis zufolge in Untersekunda zugänglich gemacht zu werden pflegen? — Die einzelnen Hindernisse teils sachlicher, teils sprachlicher Natur, welche die Schilderung mittelalterlicher Sitten und die Anwendung veralteter Ausdrücke — an denen zumal die Simrockschen Übersetzungen reich sind — dem Verständnis des modernen Lesers bereiten, kommen hier offenbar wenig in Betracht: dieselben wird der Lehrer auf jeder Stufe ziemlich gleichmäßig durch Anmerkungen und Erläuterungen hinwegzuräumen haben, ohne daß der eigenen Thätigkeit der Schüler hier ein größerer Spielraum gewährt werden könnte. Es bleibt somit für die letzteren die Aufgabe, in den Zusammenhang der Handlung und in die Charakteristik der Personen einzudringen und sich auf diese Weise ein zusammenfassendes Bild des Ganzen zu verschaffen: genau dieselbe Aufgabe, die ihnen den Dramen Schillers und Goethes gegenüber in Untersekunda gestellt wird. Nun bildet aber offenbar eine jede dieser klassischen Dichtungen ein viel kunstvolleres und zugleich komplizierteres Ganzes, setzt daher einen weit entwickelteren Formensinn voraus und beansprucht

die Fähigkeit, mit dem einzelnen zugleich das Gesamtbild zu überblicken, in weit höherem Maße als der einfache Gang, das ruhige und stete Vorwärtsschreiten des Volksepos. — Was sodann den Inhalt, nach Seiten der Handlung sowohl wie der Charakteristik, betrifft, kann man da in der That glauben, daß es eine höhere Reife erfordere die Gudrun zu verstehen als Hermann und Dorothea? daß Charaktere wie Siegfried und Hagen, Kriemhild und Brunhild schwerer verständlich seien als Egmont und Alba, Maria Stuart und Elisabeth? Die Sache ist so klar, daß es überflüssig erscheint, weiter darüber zu sprechen. Auf den ersten Blick muß es einleuchten, wieviel leichter faßlich die Gestalten, wieviel einfacher die Handlung unserer Volksepen als die unserer klassischen Dramen ist. Wenn es nun durch die Praxis erwiesen ist, daß Schöpfungen wie Götz, Egmont, Hermann und Dorothea für das Verständnis unserer Untersekundaner in der Hauptsache nicht zu schwierig sind, so folgt daraus, daß es auf einer noch früheren Stufe möglich sein muß, das deutsche Volksepos dem Verständnis der Schüler zugänglich zu machen.

Man wird nach diesem Gedankengang den Vorschlag nicht mehr überraschend finden: *die Übersetzungen von Nibelungenlied und Gudrun bereits in Tertia zum Gegenstande der Klassenlektüre zu machen.* Die Schüler sollen in Tertia mit den genannten beiden Epen in ähnlicher Weise bekannt gemacht werden, wie das in Untersekunda mit den leichteren Dichtungen unserer klassischen Periode geschieht, d. h. es soll ihnen ohne Rücksicht auf historische und litterarhistorische Beziehungen das Verständnis für das nach Inhalt und Form unmittelbar Vorliegende erweckt werden. In ähnlicher Weise sodann, wie der Unterricht in Prima auf das in Untersekunda Begründete zurückgreift, indem er das Verständnis unserer klassischen Litteratur vertieft und erweitert, — in ähnlicher Weise würde der Unterricht in Obersekunda auf der in Tertia gelegten Grundlage weiter zu bauen haben; er würde zu der dort begründeten Auffassung das historische Verständnis schaffen, indem er die Bedeutung jener

Epen im Zusammenhang der germanischen Mythenentwickelung, der deutschen Geschichte und Litteraturgeschichte aufweist.

Die Lektüre der Nibelungen und der Gudrun in Tertia hat zunächst den Vorteil, daß die Schüler mit diesen Volksdichtungen bekannt werden, solange ihr Interesse für den Inhalt derselben noch frisch, solange es noch nicht durch die anhaltende Lektüre von Prosabearbeitungen „für die Jugend" oder „für das Volk" abgestumpft ist. Denn auf diesem unmittelbaren, naiven Interesse am Stoff beruht nun einmal ein großer Teil der Wirkung, die das Volksepos haben kann und will; diese Art der Wirkung ist hier (wie beim Roman) geradezu beabsichtigt, während freilich die höchsten Arten der Kunstdichtung — wie z. B. die griechische Tragödie oder Goethes Iphigenie und Tasso — ein psychologisches oder ein formal-ästhetisches Interesse in erster Linie hervorrufen wollen. Da es nun leider der sprachlichen Schwierigkeiten wegen unmöglich ist, unseren Schülern die Bekanntschaft mit den homerischen Gesängen so frühzeitig zu vermitteln, daß jenes frische Interesse am Stoff, jenes Entzücken über den Reichtum des Inhalts, das sie eigentlich erwecken wollen und etwa bei griechischen Knaben erweckt haben müssen, in ihnen wach werden könnte, so liegt doch gewiß kein Grund vor, ihnen die Bekanntschaft mit unseren nationalen Epen länger, als notwendig ist, vorzuenthalten. Ja, daß die formalen Schwierigkeiten nunmehr fortfallen, welche diese Bekanntschaft bisher so lange verzögert haben, scheint dem Verfasser der wesentlichste Vorteil zu sein, den der deutsche Unterricht aus dem Wegfall der mittelhochdeutschen Originallektüre ziehen kann, ein Vorteil, der vielleicht stark genug ist, die Bedenken dauernd zu überwinden, die jener Neuerung entgegengestanden haben.

Allein nicht nur um den erhöhten Genuß handelt es sich: man wird auch geradezu behaupten dürfen, daß die Schüler die herrlichen Gestalten und die wundersam schaffende Phantasie des Volksepos besser verstehen und infolge dessen inniger lieben lernen, wenn ihnen dieselben in einem Alter nahe treten, wo ihr Gemüt dem naiven Geist der Volksdichtung noch nicht „ent-

fremdet“ ist. Denn die Phantasie des Volkes hat nach einer schönen Bemerkung Hieckes[1]) etwas innerlich Verwandtes mit den Träumen und Neigungen des Knabenalters. Daher wäre es irrig, wollte man meinen, daß den Knaben — wie das bei uns Erwachsenen freilich der Fall ist — die klassischen Dichter des 18. Jahrhunderts näher ständen als das mittelalterliche Volksepos: vielmehr das Umgekehrte ist Thatsache. Selbst die künstlerischen Schwächen der Volksdichtung und des deutschen Epos insbesondere werden von dem jugendlichen Leser noch nicht als solche empfunden oder klingen sogar an verwandte Saiten seines eigenen Gemütes. So werden ihn die allzu häufigen und eingehenden Schilderungen ritterlicher Feste und höfischer Pracht nicht so leicht wie den Erwachsenen ermüden; und der Mangel einer geschlossenen künstlerischen Form, der auf den Jüngling, welcher nach der Lektüre von Hermann und Dorothea, der Glocke, des Tell an das Volksepos herantritt, notwendiger Weise abstoßend wirken muß, wird von dem Knaben noch nicht empfunden werden. Überhaupt hat der Schüler in dem Alter, in welchem er aus der Naivetät der Kindheit heraustritt oder soeben herausgetreten ist, naturgemäß am wenigsten Interesse und Verständnis für diese Naivetät: sie ist ihm eine überwundene Stufe, eine abgethane Sache. Erst später gewinnt man vom „sentimentalen“ Standpunkt aus ein erneutes Interesse, ein objektives Verständnis für diesen Zustand. Deshalb ist die Periode des beginnenden Jünglingsalters an sich die denkbar ungünstigste für die Lektüre des Volksepos: das Epos ist eine Lektüre für Knaben und Männer. So wird ein unmittelbar naives Verständnis dem Knaben weit lebendiger erweckt werden können, als dies bisher bei dem Jüngling der Fall war: hierin liegt der erste und wesentlichste Vorteil, der aus der vorgeschlagenen Verlegung hervorgeht.

Allein nicht nur für ihr Verhältnis zu diesen Epen selbst werden die Knaben aus der frühzeitigen Lektüre Gewinn schöpfen;

[1]) „Das Volk im Ganzen und Großen, nicht die Gebildeten darunter mit ihrem gesteigerten Bedürfnis, ist mit seinen Sympathien dem Knabenalter verwandt.“ D. d. U. S. 90.

eine vertiefte Auffassung und eine weit lebendigere Anschauung werden sie sich auch für diejenigen Dichtungen erwerben, mit welchen man sie jetzt schon auf der fraglichen Stufe zu beschäftigen pflegt. Für Uhland zumal wird ihnen ein volleres und freudigeres Verständnis aufgehen, wenn sie die Quelle kennen, aus welcher der schwäbische Dichter Begeisterung schöpfte. Aus der Gestalt Volkers z. B. wird ihnen eine Anschauung mittelalterlichen Sängertums erwachsen, das der Lektüre von Bertran de Born und ähnlichen Gedichten in hohem Maße zu gute kommen muß. Wie nah ist die dramatisierte Ballade „Normännischer Brauch", welche die Herausgeber des Bellermannschen Lesebuchs mit Recht in die Abteilung für Untertertia aufgenommen haben, nach Geist und Inhalt der Gudrun verwandt! Ein Gedicht wie „der schwarze Ritter", das, da es zu den besten deutschen Balladen gehört, in den Lesebüchern nicht fehlen sollte, wird ebenfalls durch die Anschauung höfischer Festfreuden, die aus dem Nibelungenlied zu gewinnen ist, den Schülern näher gebracht werden. Und wenn auch die Form der meisten Uhlandschen Gedichte mehr durch alt-spanische und französische Romanzen beeinflußt ist als durch die mittelhochdeutsche Poesie, so stehen doch auch in dieser Hinsicht einige Dichtungen und zwar gerade solche, die für die Schule besonders in Betracht kommen, wie die Eberhard-Romanzen, so entschieden unter der Einwirkung des deutschen Volksepos, daß das volle Verständnis für jene erst aus der Bekanntschaft mit diesem hervorgehen kann.

Verständige Anordnung und zweckentsprechende Methode der Lektüre ist freilich wie überall so auch hier Voraussetzung des Erfolges.

Der geringere Umfang wie die einfachere Handlung machen es ratsam, mit der Gudrun zu beginnen und das Nibelungenlied in Obertertia zu lesen. Daß beide Dichtungen in der Klasse nur mit Auswahl gelesen werden können, versteht sich von selbst. Man wird die wichtigsten und die schwierigsten Stellen herausgreifen. Der Privatfleiß der Schüler ist zuerst in geringerem, dann in größerem Maße in Anspruch zu nehmen; die Knaben

werden in der Regel gern bereit sein, diesen Anforderungen zu entsprechen. Die kontrollierende Repetition in der Klasse darf natürlich nicht versäumt werden; dieselbe wird sich allmählich über immer umfangreichere Stellen des Originals erstrecken. Ein Hauptgesichtspunkt ist, daß die Schüler die Übersicht über das Ganze erhalten; die Klassenlektüre darf sich mithin nicht etwa auf die ersten Abschnitte der beiden Epen beschränken, vielmehr muß sich die Auswahl über das Ganze verbreiten; ja sie wird beim Nibelungenliede gerade die letzten Gesänge, die, wie an sich die tiefsten und schönsten, so auch für die Jugend die wirksamsten sind, ganz besonders zu berücksichtigen haben. Die beste Auswahl, welche man Schülern in die Hand geben kann, bietet eine Übersetzung, welcher die kritische Reduktion Lachmanns zu Grunde liegt. Denn auch wer die Anschauungen dieses großen Kritikers nicht teilt, wird zugeben müssen, daß das Epos durch die Verkürzung, die er vorgenommen hat, an Konzinnität und Übersichtlichkeit ungemein gewinnt, und auf diese Eigenschaften kommt es für den Unterricht in allererster Linie an. Auch für die Gudrun ist es geradezu notwendig, dem Lektüre-Unterricht eine kritisch auswählende Übersetzung zu Grunde zu legen, wenn dieselbe sich auch nicht gerade auf die von Müllenhoff für echt erklärten Strophen zu beschränken braucht. Mit der verwirrten und verwirrenden Gesamtüberlieferung aber ist im Unterricht gar nichts anzufangen[1]).

Die Frage nach der besten Art der Übertragung darf man noch nicht als endgiltig gelöst betrachten, wiewohl einige relativ gute Übersetzungen (darunter die Freytagschen) vorhanden sind. K. Rudolph empfiehlt in der Programmbeilage des Köllnischen

[1]) Mit Recht hatte daher L. Freytag in der ersten Auflage seiner Übersetzung des Nibelungenliedes die von Lachmann verworfenen Strophen weggelassen, und es war kein glücklicher Griff, daß er sie in der zweiten Auflage wiederhergestellt hat. — Eine Übersetzung des Gudrunliedes, welche den oben aufgestellten Grundsätzen entspricht, ist von H. Löschhorn verfaßt und soeben in der Sammlung von Böttticher und Kinzel (Denkmäler der älteren deutschen Litteratur, Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses) im Erscheinen begriffen.

Gymnasiums zu Berlin (1890) prosaische Übersetzungen, da eine den berechtigten Anforderungen entsprechende metrische Bearbeitung aus inneren Gründen unmöglich sei[1]). Der Vorschlag, für welchen Rudolph keine geringere Autorität als die Goethes[2]) ins Feld führt, hat viel Einleuchtendes, und die schlicht erzählende Stelle, welche als Probe übersetzt ist, trifft in der That den naiven und einfachen Ton des Originals besser als die metrischen Übersetzungen. Ob freilich auch die pathetischen Stellen (z. B. Str. 953 Lachm. und Ähnliche) in der Prosa zu ihrem Rechte kämen, wird man erst beurteilen können, wenn die geforderte Bearbeitung wirklich vorliegt, wie sich überhaupt die ganze Frage erst dann endgiltig entscheiden läßt. Jedenfalls würde der von Rudolph aufgestellte Grundsatz den hier vertretenen Vorschlägen offenbar zu statten kommen. Denn eine Prosa-Übersetzung der Volksepen statarisch in Obersekunda zu lesen, wird gewiß niemandem so leicht beikommen; wohl aber paßt eine solche Lektüre sehr wohl in die Tertia. Bei der Wiederaufnahme müßte dann jedoch dem Schüler der Oberstufe in irgend einer Weise eine Vorstellung von der Form des Originals gegeben werden.

---

[1]) A. a. O. S. 21: „Streifen wir von der alten Dichtung diesen äußeren Schmuck (das Metrum nämlich) ab, so befreien wir uns nicht allein von dem Zwange, gegen welchen alle Übersetzer, die sich bisher um eine möglichst treue Wiedergabe des Textes abgemüht haben, vergeblich ankämpften, sondern wir gewinnen auch diejenige Form, welche nach modernem Stilgesetz der schlichten Erzählung des Liedes allein entspricht und welche nach dem Vorbilde der Brüder Grimm heute auch jeder anwenden müßte, der sich die Aufgabe stellte, einen der Volksüberlieferung entnommenen Sagenstoff in echt volkstümlichem Tone darzustellen. Nicht durch die moderne Umbildung, sondern durch die völlige Beseitigung der metrischen Form wird also der Grundsatz erst streng und folgerichtig durchgeführt sein, die Übertragung durch Entfernung alles altertümlichen, uns störend und fremdartig berührenden Beiwerks dem Eindruck, den das Original auf die Zeitgenossen machte, so nahe zu bringen, als es in der heutigen Sprache überhaupt möglich ist."

[2]) Wahrheit und Dichtung Buch XI (im Verfolg der oben S. 148 angeführten Stelle): „Ich halte zum Anfang jugendlicher Bildung prosaische Übersetzungen für vorteilhafter als die poetischen" u. s. w.

Die erläuternde Besprechung hat sich darauf zu beschränken, einmal sachliche und sprachliche Erklärungen zu geben, soweit sie notwendig sind, und zweitens den Zusammenhang des Ganzen, der dem Schüler leicht verloren geht, beständig festzuhalten. Von besonderer Wichtigkeit wird diese letztere Aufgabe da, wo das Epos sich in breiteren Schilderungen und Ausmalungen ergeht, über denen der jugendliche Leser leicht den Faden verlieren kann. Am meisten empfiehlt sich auch hier die bekannte Methode, die Schüler durch einzelne kurze Worte, gleichsam durch Überschriften, den Inhalt der einzelnen Abschnitte bestimmen und unterscheiden zu lassen; so beispielsweise in Lied VIII (Âvent. XVI) des Nibelungenliedes („wie Siegfried erschlagen ward"): Siegfrieds Abschied von Kriemhild und der Auszug der Jäger; — die Jagd; — Siegfrieds Rückkehr und die Bärenjagd; — der Wettlauf; — der Mord. Für Aufsätze, die sich an die Lektüre knüpfen, ist eine Inhaltsbestimmung der bezeichneten Art unerläßlich. Anfang und Ende eines jeden Abschnittes sind genau zu bestimmen; eines eigentlichen Dispositionsapparates jedoch von Abteilungen und Unterabteilungen, Buchstaben und Zahlen bedarf es bei dem einfachen Gang des Epos in der Regel nicht. — Sehr angebracht ist es, wie beiläufig bemerkt werden mag, schon auf dieser Stufe die Schüler gelegentlich auf Anklänge an das Volksmärchen aufmerksam zu machen, da hierdurch nicht nur das Interesse der Knaben erweckt, sondern auch das spätere Verständnis für die Mythenentwickelung vorbereitet wird.

Faßt man die Aufgabe so, wie sie im Obigen bezeichnet ist, so muß es bei richtiger Leitung der Lektüre und bei angemessener Auswahl des Stoffes möglich sein, den Schülern in Untertertia die Gudrun, in Obertertia das Nibelungenlied soweit nahe zu bringen, daß sie Zusammenhang, Entwickelung und Steigerung der Handlung übersehen und daß sie von dem Charakter der beiden Epen eine deutliche Vorstellung bekommen[1]).

[1]) Seitdem der Verf. diese Vorschläge in der Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen Jahrg. 1885 gemacht hat, sind sie u. a. im Lehrplan des Luisenstädtischen Gymnasiums zu Berlin praktisch durchgeführt, und zwar

So wird ſchon auf dieſer Stufe eine relativ höhere Vertrautheit mit dem Volksepos erzielt werden können, als das jetzt in Oberſekunda möglich iſt, wo zum mindeſten die Hälfte der in Tertia verfügbaren Zeit durch andere Aufgaben in Anſpruch genommen wird. Auf der oberen Stufe ſodann wird das hier Begründete unſchwer zu einer höheren Auffaſſung übergeführt werden können. In Oberſekunda wird man zu dem bereits vorhandenen unmittelbaren ein hiſtoriſches Verſtändnis anzubahnen ſuchen und man wird auch dieſes gewiß in höherem Grade erreichen, wenn eine ausgedehnte und eingehendere Kenntnis des Stoffes bereits vorausgeſetzt werden darf, auf die man zurückgreifen kann, als wenn dieſelbe gleichzeitig erſt erworben werden muß. Dann wird der Lehrer zum Schluß mit höherem und nachhaltigerem Erfolge verſuchen dürfen, die gewonnene Anſchauung zu verallgemeinern, und indem er die erworbene Kenntnis der homeriſchen Epik hinzunimmt, ſeinen Schülern jenes tiefe Verſtändnis für das Weſen der Volksdichtung zu eröffnen, dem ein großer deutſcher Dichter in den herrlichen Worten Ausdruck verliehen hat:

Das iſt des alten Heldenlebens Geiſt,
Daß, wie du immer ihm entfremdet ſeiſt,
Du dich ergriffen von der Herrlichkeit,
Erſchüttert fühlſt, erhoben und geweiht,
Zugleich erkenneſt, daß, wie friſch und ſtark,
Es gleichwohl ſchadhaft ſei im innern Mark,
Darum dem Tod verfallen rettungslos,
Doch auch im Untergang ſo ſchön und groß,
Daß ſo zu leben, auch um ſo zu ſterben,
Das Schönſte ſcheint, was könn' ein Menſch erwerben.

---

iſt die Epenlektüre in Tertia dort nacheinander von älteren und jüngeren Kollegen geleitet worden. Die Urteile über das Ergebnis lauteten übereinſtimmend günſtig. Das Intereſſe der Schüler wandte ſich in höherem Maße, als das ſonſt der Fall zu ſein pflegt, der deutſchen Klaſſenlektüre zu; und auch in Oberſekunda machten ſich die Folgen der frühzeitigen und gründlichen Bekanntſchaft mit dem Epos vorteilhaft bemerkbar.

Aufsätze.

Bildet eine methodische Entwickelung des Auffassungsvermögens überall das nächste Ziel des deutschen Unterrichts, so ist sie doch nicht das einzige. Vielmehr steht ihr die Grundlegung des Stils als gleichberechtigter Endzweck zur Seite. Ja faßt man die gesamte pädagogische Entwickelung ins Auge, von welcher der Unterricht in Tertia nur eine Stufe darstellt, so wird es klar, daß der letztere Zweck für diese Stufe der wichtigere ist. Denn das rezeptive Verständnis der Schüler wird durch alles, was auf dem Gymnasium getrieben wird, zumal aber — auch schon in den mittleren Klassen — durch die Lektüre der griechischen und lateinischen Klassiker, fortwährend geübt und vertieft. Die Ausbildung der stilistischen Reproduktionsfähigkeit aber, die in allen übrigen Unterrichtsfächern nur sehr sekundär berücksichtigt werden kann, hat hier ihre eigentliche Stätte, und was in dieser Beziehung in den mittleren Klassen versäumt worden ist, wird auch in den oberen nur mit Mühe und unter mancherlei Hemmnissen nachgeholt. Bildet somit die Lektüre zwar die ἀρχὴ τῆς κινήσεως, so ist ihr Verständnis doch in geringerem Grade als die Ausbildung des Stils das τέλος, das οὗ ἕνεκα des deutschen Unterrichts in Tertia.

Nun ist es diesem Verhältnisse gegenüber eine auffallende Thatsache, daß bis jetzt kaum der Versuch gemacht ist, die Methode für die elementare Grundlegung des Stils in mehr als den allgemeinsten Zügen zu bestimmen. Es fehlt bis heute eine übereinstimmende rationelle Methode in der Entwickelung der stilistischen Reproduktionsfähigkeit, in der Ausbildung des deutschen Stils.

Im lateinischen Unterricht ist die Behandlung der indirekten Rede, der consecutio temporum u. s. w. ganz bestimmten Unterrichtsstufen zugewiesen, die sich ausschließlich oder vorwiegend

mit diesen Pensen zu beschäftigen haben. Daß es freilich nicht die theoretische Einprägung der Regeln, sondern ihre praktische Anwendung ist, die hier Zeit und Mühe des Lehrers wie des Schülers in Anspruch nimmt, weiß jeder Pädagoge. In noch höherem Grade würde es sich natürlich für den Unterricht im deutschen Stil um die praktische Einübung der Sprachgesetze handeln. Nicht darauf kommt es für unsere Zwecke an, daß über diese Gesetze mehr und ausführlicher theoretisiert werde als bisher, es soll vielmehr für die praktische Einübung der Regeln, die für den komplizierten Stil unumgänglich in Betracht kommen — es sind deren nur wenige, aber sie sind keineswegs einfach oder für den Schüler leicht zu handhaben — eine bestimmte Stufe des deutschen Unterrichts abgegrenzt werden.

Um ein konkretes Beispiel zu nehmen: es werden in Sekunda Referate über größere Abschnitte, namentlich dramatischer Dichtungen verlangt; es sollen einzelne Akte, Expositionen u. s. w. von Dramen dargestellt werden; auch Charakteristiken dramatischer Gestalten gehören bereits zu den Aufgaben der Klasse. Was der Schüler darin zeigen soll, ist, daß er das Verständnis für die gröberen und feineren Züge eines komplizierten Zusammenhanges besitzt und dieselben in einer formalen Umgestaltung korrekt wiederzugeben vermag. Wie aber ist er hierzu im stande, wenn er beständig mit elementaren Schwierigkeiten der Sprache zu kämpfen hat, wenn er beispielsweise noch nicht daran gewöhnt ist, den Inhalt dramatischer Scenen, die Charakteristik dichterischer Gestalten und ähnl. im Präsens wiederzugeben, und wenn er mit den Schwierigkeiten in der Behandlung der Modi und der Tempora, die sich an einen Wechsel im Tempus des Hauptsatzes knüpfen, in keiner Hinsicht Bescheid weiß? Wenn er zwischen Substantivum und Pronomen nicht auf die richtige Weise zu wechseln versteht, und wenn er ein häufig wiederkehrendes Wort nicht durch ein synonymes zu ersetzen vermag? Der Verf. hat an zwei verschiedenen Berliner Gymnasien hierüber Erfahrungen gemacht: er ist noch jeder Sekundaner-Generation gegenüber genötigt gewesen, diese Dinge nicht repetendo,

sondern als erste systematische Anweisung ausführlich zur Sprache zu bringen. Es wird also mindestens eine überflüssige Verschiebung der Klassenpensen durch die bezeichnete Lücke im Tertianer-Unterricht verursacht. Der Ansicht aber, als ob die Schüler das hier Versäumte sich im Laufe des ferneren Unterrichts von selbst aneigneten und es somit überflüssig sei, rechtzeitig oder nachträglich besondere Zeit und Mühe darauf zu verwenden, wird wohl jeder Lehrer entgegentreten, der im deutschen Unterricht in den oberen Gymnasialklassen praktische Erfahrungen gemacht hat. Ja, daß diese Mängel nicht nur über das Gymnasium, sondern auch über das akademische Studium hinaus sich vielfach und empfindlich fühlbar machen, darin kommen die verschiedensten Erfahrungsstimmen überein[1]). Was für den Verf. von besonderem Interesse gewesen, ist das in einem Privatgespräch ihm gegenüber gefällte Urteil eines angesehenen Mitgliedes der Königl. Justiz-Prüfungs-Kommission. Nach demselben nämlich fehlt es den angehenden Assessoren zum großen Teil an der nötigen stilistischen Gewandtheit im schriftlichen Referieren und speziell an Korrektheit im Gebrauch der indirekten Rede. Es sind also genau die im Obigen bezeichneten Lücken, welche auch hier noch unausgefüllt erscheinen (denn ob man über eine dramatische Scene oder über eine Gerichtsverhandlung zu referieren hat, kommt für die grammatisch-

---

[1]) „Wie wenig entwickelt," sagt Paulsen (Geschichte des gelehrten Unterrichts S. 763, 764), „häufig beim Abgang von der Schule und ebenso noch beim Abgang von der Universität die Fähigkeit ist, auch ganz einfache Gedankenzusammenhänge in angemessener Form darzustellen, das weiß jeder, der Prüfungsarbeiten durchzulesen hatte." Und wer diesen Zeugen, der hier doch aus persönlicher Erfahrung spricht, etwa für voreingenommen erklären wollte, der wird den gleichen Einwurf gewiß nicht einem Manne wie Wiese gegenüber erheben, der (Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen II 188 f.) erklärt: „Wie oft muß ich von höheren Civil- und Militärbeamten die Klage hören und nehme es selbst an den von mir durchgesehenen Aufsätzen junger Juristen und Offiziere wahr, daß diese Arbeiten auch bei solchen, die eine höhere Schule durchgemacht haben, an starken stilistischen und logischen Mängeln leiden."

stilistische Form auf dasselbe hinaus), und das Gymnasium wird sich von der Schuld an einem Mangel nicht freisprechen können, der bei einem großen Teil seiner Zöglinge bis in das Mannesalter hinein fühlbar bleibt.

Wenn nun im Folgenden der Versuch gemacht werden soll, die Grundzüge einer Methode des stilistischen Unterrichts in Tertia zu entwerfen, so handelt es sich dabei nicht um Aufstellung fundamentaler neuer Prinzipien, sondern nur um eine konsequentere und systematischere Ausführung der Grundsätze, welche von geltenden Autoritäten der Schulpädagogik ausgesprochen und theoretisch bereits allgemein anerkannt sind.

„Die schriftlichen Arbeiten (in Tertia) sind streng in den Grenzen der Reproduktion zu halten," heißt es bei Schrader (Erziehungs- und Unterrichtsl. S. 455. Dasselbe bei Laas, Der deutsche Unterricht S. 194).

„Das Gemüt (des Knaben) ist auf Anschauung gerichtet. Nur wo Leben und konkrete Gestalt ist, vermag der Knabe überhaupt zu fassen; sein plastischer Sinn widerstrebt im ganzen dem Begriff und Gedanken." Dem entsprechend „nehmen wir in den ersten fünf Jahren des höheren Unterrichts noch vorzugsweise die Anschauung, das rezeptive Vermögen und das Gedächtnis, im zweiten je länger je mehr Verstand und Urteil in Anspruch." Laas, Der deutsche Unterricht S. 350 f.

Durch die beiden angeführten Aussprüche, die zwei allgemein anerkannte Gesetze der Schulpädagogik enthalten, wird uns Form und Stoff der Stilübungen in Tertia in großen, aber festen und klaren Umrissen vorgezeichnet. Strenge Reproduktion anschaulicher Vorbilder — so heißt das Gesetz, welches den stilistischen Unterricht in Tertia regiert. Ziehen wir die Konsequenzen dieser Zusammenfassung, so ergiebt sich zunächst, daß gewisse Rubriken von Aufsatzthemen, die bis jetzt noch immer zu den üblichen gehören, aus dem Tertianer-Unterricht auszuschließen sind.

Erstens: nicht das Abstraktionsvermögen der Schüler soll ausgebildet werden, sondern die Fähigkeit, anschaulich Aufgefaßtes

korrekt wiederzugeben. Zu vermeiden ſind mithin alle diejenigen Themen, welche die abſtrahierende Geiſtesthätigkeit in erheblicherem Maße in Anſpruch nehmen. Zu verwerfen alſo ſind zunächſt alle eigentlichen Dispoſitionsübungen[1]) — dieſelben gehören nach Sekunda —, ſowie alle diejenigen Themen, die den Schüler nötigen, einen größeren Teil ſeiner Thätigkeit auf die Geſtaltung des formalen Zuſammenhangs zu verwenden. Der Tertianer ſoll eben ſeine ganze Kraft auf den Stil konzentrieren; wenn er das zwei Jahre hindurch ausſchließlich gethan hat, ſo wird es ihm zur heilſamen Gewohnheit geworden ſein, auf die Schreibweiſe auch da noch Wert zu legen, wo man in erſter Linie an den Inhalt des Geſchriebenen Anforderungen ſtellt. Es würden alſo auch alle die Themen zu verwerfen ſein, die an ſich der Anſchauung entlehnt ſind, deren Behandlung aber mehr das Verſtändnis und das Inventionsvermögen des Schülers als ſeine ſtiliſtiſche Arbeit in Anſpruch nehmen; unter den von Laas (D. d. U. S. 367) aus einem Stettiner Programm angeführten z. B. ſelbſt das erſte: „Der Städter lobt das Landleben"; — ganz zu ſchweigen von Themen, deren Inhalt an ſich ſchon für das Knabenalter ungeeignet iſt wie: Mein künftiger Beruf, *Μηδένα εἶναι τῶν ζωόντων ὄλβιον* (a. a. O.). — Zu verwerfen ſind namentlich auch alle diejenigen Themen, welche eine rein klaſſifizierende Thätigkeit des Schülers in Anſpruch nehmen, ohne ſeiner Anſchauung und ſeinem Nachdenken noch in irgend einer anderen Weiſe Nahrung und Anregung zu geben. Solche Aufgaben würden — nach dem hier verfochtenen Prinzip — jedenfalls nicht nach Tertia, ſondern nach Sekunda gehören, und hier mögen ſie, als mündliche Übungen von Zeit zu Zeit angewandt, an ihrer Stelle ſein. Für Aufſätze eignen ſie ſich auch hier nicht, und man wird ſie durch Themata zu erſetzen haben, die zugleich in anderer Weiſe die Denkthätigkeit des Schülers in Anſpruch nehmen. Zu verwerfen iſt alſo ein Thema wie das: „Wozu gebraucht man die Steine?", welches Verf. als

[1]) Welche auch Klee a. a. O. noch empfiehlt.

Sekundaner mit großem Unmut bearbeitet zu haben sich erinnert; zu verwerfen das Thema bei Alfr. G. Meyer[1]): „Der Nutzen des Wassers", womit dieser Pädagoge, wie er mit dankenswerter Aufrichtigkeit gesteht, ein günstiges Resultat nicht erzielt hat; zu verwerfen auch die bei Bindel (Hilfsmittel f. d. deutschen Unterricht in der Tertia S. 14) angeführten Themen dieser Art. Von diesen letzten ist zwar zuzugeben, daß sie zugleich an das Anschauungsvermögen der Schüler Ansprüche machen, aber sie verlieren sich ins Kleinlich-Technische und sind daher vielleicht für Fachschulen, aber nicht für den Gymnasialunterricht geeignet. Welcher Tertianer würde das von Bindel empfohlene Thema zu behandeln vermögen: „Welche Holzarten werden zur Einrichtung und Ausstattung des Wohnhauses angewandt?", und welcher Lehrer würde den Aufsatz korrigieren wollen? — Nicht besser freilich ist das Thema: „Welchen Nutzen gewährt dem Menschen die Hand?", welches laut dem betreffenden Programm vor einiger Zeit in der Untersekunda eines Berliner Gymnasiums gegeben worden ist.

Für die Lektüre in Tertia folgt aus dem Gesagten nicht, daß ein jeder Versuch, in die Disposition eines gelesenen Stückes einzudringen, zu verwerfen sei; vielmehr wird man derartige Übungen in beschränkter Form gewiß gelten lassen (siehe oben S. 17, 167). Ja für die schriftliche Wiedergabe wird es sogar in den meisten Fällen erforderlich sein, daß die Schüler sich über die Gliederung im großen (nicht in den Einzelheiten) klar sind. Zu verwerfen dagegen ist es, wenn man diese

---

[1]) Programm der Friedrich-Werderschen Gewerbeschule zu Berlin 1882. Wiewohl ich mit der dort dargelegten Methode nur sehr teilweise übereinzustimmen vermag und z. B. fast sämtliche S. 27 angeführten Aufsatzthemata, — die übrigens der gewöhnlichen Praxis nur allzu sehr entsprechen, — für wenig zweckmäßig erachten muß, so verdient doch die Strenge und Gewissenhaftigkeit, mit der der Verf. sich selbst und anderen über die minutiösesten Einzelheiten des Unterrichts Rechenschaft ablegt, ohne die allgemeinen Ziele desselben aus dem Auge zu verlieren, volle Anerkennung.

Dispositionsübungen in den Mittelpunkt des deutschen Lektüre-Unterrichts rücken will; — ein Prinzip, auf welchem die in dem erwähnten Bindelschen Buche dargelegte Methode beruht. Für das Verständnis der erzählenden und beschreibenden Lektüre, welche den Tertianer ausschließlich beschäftigen soll, bildet die Einsicht in die Einzelheiten der Disposition kein wesentliches Erfordernis. Hier kommt es neben der korrekten Auffassung des unmittelbar Gegebenen nun noch auf Eines an: daß der Schüler das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden lernt. Vermag er das in einer gelesenen Erzählung oder Schilderung, so hat er dieselbe verstanden, auch wenn er von den Einzelheiten der Disposition nichts weiß. Diese letzteren festzustellen kann nur, wie es F. Kern richtig bezeichnet[1]), eine gelegentlich an die Lektüre anzuschließende Verstandesübung bilden.

Hat sich somit die freie Bearbeitung allgemeiner Themen als ungeeignet für die Tertianerstufe erwiesen, so wird man sich mit noch größerer Entschiedenheit gegen eine andere Art von Aufgaben wenden, die augenblicklich zu den gebräuchlichen im Tertianerunterricht zu gehören scheinen. Es ist dies das Erfinden von Erzählungen zur Illustration von Sprüchwörtern oder allgemeinen Gedanken. Diese Aufgaben laufen dem an die Spitze unserer Betrachtung gestellten Prinzip schnurstracks entgegen: sie fallen vollständig aus dem Gebiete der Reproduktion heraus, und die verhängnisvollen Folgen eines solchen Übertritts lassen sich nirgends deutlicher sehen als gerade hier. Denn — so ist doch zunächst zu fragen — was können Tertianer an Aufgaben der bezeichneten Art lernen? Zweierlei kann man mit denselben beabsichtigen: einmal die Phantasie der Knaben anzuregen; zweitens aber, sie in der Anwendung allgemeiner Gesetze auf Spezialfälle zu üben. Was zunächst den zweiten Gesichtspunkt betrifft, so ist es klar, daß man, um wirklich Ernst damit zu machen, den Schülern Gedanken zum Thema geben müßte, deren konkrete Anwendung ihnen Schwierigkeit bereiten würde; denn

[1]) Zur Methodik des deutschen Unterrichts S. 57.

wo keine Schwierigkeit zu überwinden ist, da giebt es auch nichts zu lernen. Nun entziehen sich aber derartige wirklich abstrakte Gedanken dem Verständnis des Tertianers; ihre Bearbeitung und Veranschaulichung gehört in die oberen Klassen, (wo man es dann gewiß vorziehen wird, dieselbe auf Reminiscenzen aus der Lektüre als auf frei erfundene Erzählungen zu gründen). Die allgemeinen Gedanken aber, die dem Tertianer überhaupt zugänglich und daher auch allein in dem fraglichen Sinne verwertbar sind, sind in den meisten Fällen Gemeinplätze, und es wird daher der Lehrer, der solche Themen zur Bearbeitung stellt, sich schwerlich von Trivialität frei halten können[1]). Wie nun aber sollten Trivialitäten wie das in dem erwähnten Stettiner Programm enthaltene: „Wie man sich bettet, so schläft man" oder das dem Verf. aus der Praxis bekannte „Hochmut kommt vor dem Fall" auf den Verstand oder die Phantasie des Knaben irgendwie anregend wirken? Und auch wenn die gestellten Themen weniger banal als die angeführten sind, werden sie die Phantasie eines Tertianers schwerlich befruchten. Denn es fehlt dem Knaben noch ganz und gar an der Anschauung des realen Lebens, des Handels und Wandels, worauf solche allgemeinen Sentenzen Anwendung finden. Seiner Phantasie gebricht es somit an dem Boden, aus welchem sie Nahrung ziehen kann, und was helfen da äußere Reize? Was dem Schüler an realem Leben wirklich bekannt ist, beschränkt sich auf das Zusammenleben mit Spielkameraden und Mitschülern, und hieraus moralische Erzählungen zu gestalten, dazu wird man ihn doch wohl nicht anregen wollen? Die Phantasie des Knaben richtet sich meist auf das Abenteuerliche, im besten Falle auf das Historische; das Moralische liegt ihm ganz fern. Daher leiden denn die Versuche, die in dieser Richtung selbst von den besten Schülern gemacht werden, an einer ganz unglaublichen Sterilität;

---

[1]) Sehr beherzigenswert ist, was Apelt (D. d. Aufs. S. 239 oben) über Sprüchwörter und ihre Verwendbarkeit für den Aufsatz sagt.

von irgend welcher freieren Regung der Phantasie ist niemals etwas zu spüren[1]). —

Darf man bei der Bekämpfung der beiden bisher besprochenen Mißbräuche, so verbreitet dieselben auch sind, doch auf die Beistimmung der Mehrzahl der Fachgenossen rechnen, so müssen wir uns nunmehr gegen zwei Arten von Aufgaben wenden, die bis jetzt fast allgemein als brauchbar anerkannt sind und deren Bekämpfung daher vielleicht größeren Anstoß erregen wird. Es sind dies zunächst Erzählungen von Selbsterlebtem; Berichte über Spaziergänge, Feiertage, Landpartieen ꝛc. Diese Klasse von Themen unterscheidet sich von den beiden vorigen dadurch, daß sie ihrem Inhalt nach nichts enthalten, was der Entwickelungsstufe des Tertianers nicht entspräche. Um so fraglicher aber muß es erscheinen, was die Schüler in formaler Hinsicht an diesen Aufgaben lernen sollen. Aus einem selbsterlebten Ereignis oder gar aus einer Reihe von solchen eine abgerundete Erzählung zu gestalten, ist nicht Reproduktion, sondern erfordert in hohem Maße selbstthätige Produktivität, wie das jeder weiß, der es einmal im reiferen Alter versucht hat. Sieht man aber von dieser Anforderung ab, was bleibt dann an einem solchen Thema übrig? Dem Stoffe nach nichts als triviale Thatsachen, die in den meisten Fällen den abschreckend sterilen Zirkel bilden: wir fuhren (oder gingen) hin, kamen an, aßen und tranken, spielten, aßen und tranken noch

[1]) Auf bedeutsamere Art sucht Nausester (Programm des Königl. Joachimsthalschen Gymnasiums 1883) auf die Phantasie seiner Schüler zu wirken; wie weit er Erfolg gehabt hat, darüber fehlt es in seiner Abhandlung leider an Angaben. Allein wenn Nausester auch das Talent besitzen mag, die Phantasie seiner Zöglinge besonders energisch anzuregen, so eignet sich sein Verfahren doch nicht zu einer allgemeinen Norm. Denn einmal besitzt weder jeder deutsche Lehrer gerade diese individuelle Begabung, noch kann man sie füglich beanspruchen. Sodann aber liegt die ganze Thätigkeit, auf die hier einseitig das Hauptgewicht gelegt wird, seitab von der eigentlichen Aufgabe des deutschen Unterrichts, und es ist nicht zu billigen, wenn man die formalen Ziele des letzteren darüber zurücktreten läßt.

einmal und fuhren wieder zurück. Und was können die Schüler aus derartigen Aufzählungen für ihren Stil Wesentliches lernen? Eigentliche Schwierigkeiten zu überwältigen finden sie nicht; ihren Wortschatz bereichern sie nicht; sie bewegen sich meistens in Anschauungen und Ausdrücken des täglichen Lebens, und es wäre auch in der That nicht zu sagen, wie sie das vermeiden sollten, ohne geziert zu werden[1]).

Oder wäre diese Dürftigkeit des Inhalts und der Form vielleicht nur die Schuld mangelnder Begabung seitens der Schüler oder mangelnder Anleitung seitens der Lehrer? Zur Beantwortung dieser Frage sei es gestattet, an eine Thatsache zu erinnern, die sich dem Verf. bei Spaziergängen und Landpartieen, welche er mit Schülern unternommen, häufig genug aufgedrängt hat. Knaben im Alter unserer Tertianer und selbst Sekundaner haben im allgemeinen noch keinen Sinn für landschaftliche Schönheit, ja noch keinen Blick für das landschaftlich Charakteristische überhaupt. Der psychologische Grund dieser Erscheinung ist ohne Zweifel derselbe, auf dem es beruht, daß auch den antiken Völkern, bei aller Frische der Auffassung von Naturobjekten im einzelnen, doch die Fähigkeit landschaftliche

---

[1]) In geradem Gegensatz hierzu sagt Hildebrand (Vom deutschen Sprachunterricht S. 50): „Das und das allein ist auch die wahre Aufgabe der Stilübung: erst den eigenen Inhalt der Schülerseele herauszulocken und daran die Form zu bilden. Am besten gelingen denn auch solche Arbeiten — nach meiner Erfahrung wenigstens um 30 Prozent besser als andere —, in denen man die Schüler etwas erzählen und frei gestalten läßt, was sie selbst erlebt und erfahren haben.“ — So sehr ich im allgemeinen mit dem Geiste des Hildebrandschen Buches einverstanden bin, so entschieden muß ich diesen Sätzen widersprechen. Was das zuletzt angeführte Urteil betrifft, so kann man freilich nur Erfahrung gegen Erfahrung setzen; doch glaube ich nicht, daß viele Kollegen, die den stilistischen Elementarunterricht erteilt haben, dasselbe bestätigen werden. Das Originale jedoch in dem Schüler zu befreien, „den eigenen Inhalt der Schülerseele herauszulocken“, ist eine Aufgabe, die im besten Falle auf der letzten und höchsten Stufe des Unterrichts gelingt; zur Grundlage der stilistischen Ausbildung kann sie niemals dienen.

Eigenart und Schönheit äſthetiſch zu würdigen abgeht. Bekanntlich iſt es Schiller, der in der Abhandlung über naive und ſentimentale Dichtung zuerſt hierauf hingewieſen und der die Verſchiedenheit antiker und moderner Naturanſchauung in den klaſſiſchen Worten zum Ausdruck gebracht hat: „Die Alten empfanden natürlich, wir empfinden das Natürliche. Unſer Gefühl für Natur gleicht der Empfindung des Kranken für die Geſundheit.“ Dem pſychologiſchen Geſetz, das hier zur Geltung kommt, hat J. Burckhardt (Kultur der Renaiſſance II 14, 3. Aufl.) prägnanten Ausdruck verliehen, wenn er ſagt, daß „dieſe Fähigkeit (landſchaftliche Schönheit zu empfinden) immer nur das Reſultat langer komplizierter Kulturprozeſſe iſt“. — Was hier als ein Geſetz der Völkerentwickelung ausgeſprochen wird, das gilt auch für die Entwickelung des einzelnen Menſchenkindes. Auch unſere Knaben erfreuen ſich ja noch jener natürlichen geiſtigen Geſundheit und Ungebrochenheit, die wir bei jenen jugendlichen Völkern finden. Unſer Gefühl für Natur alſo, um mit Schiller zu reden, iſt nicht dasjenige, welches ſie haben; es iſt vielmehr einerlei mit demjenigen, welches wir für ſie haben. Man erwarte kein äſthetiſches Naturgefühl und folglich auch kein Ausſprechen eines ſolchen von Knaben; das rein ſinnliche Wohlbehagen aber, das ſie empfinden, wenn ſie einmal der dumpfen Stadt- und Schulluft entronnen, „von allem Wiſſensqualm entladen“, im Freien ſich herumtummeln, ſich mit der Natur eins fühlen dürfen, — wie ſollten ſie das in Worte faſſen? Was ſie alſo in der Schilderung eines Ausflugs, eines Tages im Freien u. ſ. w. wiederzugeben vermögen, iſt immer nur das trockene äußere Schema des Erlebten, und hierin beruht die bezeichnete Unfruchtbarkeit und Dürftigkeit, die allen Aufſätzen dieſer Art auch bei den begabteſten Schülern anzuhaften pflegt.

Dieſe Betrachtungen leiten uns zu einer vierten Art von Aufgaben über, der letzten, welcher unſere Kritik gilt. Es ſind dies Schilderungen von Landſchaften oder einzelnen Natur- und Kunſtgegenſtänden. Ich fürchte hier auf den lebhafteſten Wider-

spruch zu stoßen, wenn ich auch diese Übungen für den Tertianer als unfruchtbar bezeichne. Hat doch z. B. Laas in längerer Auseinandersetzung (D. d. U. S. 394 f.) gerade solche Aufgaben empfohlen. Und bewegen sie sich doch in der That auf dem Gebiete, das wir für den Unterricht in Tertia als das eigentlich in Betracht kommende abgegrenzt haben: es sind sinnlich konkrete Eindrücke, die gegeben sind, und ihre Darstellung ist wesentlich Reproduktion. Dennoch muß man behaupten, daß auch hier, wie bei der vorigen Art von Themen, die Knaben nicht genug und namentlich nicht das lernen, was ihnen not thut und worauf es am meisten ankommt.

Laas (S. 396) empfiehlt Schilderungen nach der Natur, um den Zusammenhang des deutschen Unterrichts mit der „allein wahres und gesundes Sprachleben verleihenden, das Gemüt erfüllenden Anschauung“ zu wahren. In der Lostrennung von dieser sieht er die Ursache der stilistischen Mängel in Schüleraufsätzen, unter denen er treffend „eine sterile Einförmigkeit, ein gekünsteltes und gedrechseltes Wesen; die Untugend, sich mit bloßen platten und abgegriffenen Redensarten zu begnügen“, hervorhebt. Der hier gerügte Mangel an Anschauungen nun ist bei dem größten Teil unserer großstädtischen Schüler wenigstens unleugbar vorhanden. Das ist mehr zu beklagen als zu verwundern bei einem Unterricht, „der schon in den Jahren, wo das Kind deutliche und warme Bilder aus der Welt der Dinge in sich aufnehmen sollte, ausschließlich oder hervorragend in der engen Stube am Faden des Wortes und Begriffes verläuft.“ Wird aber wirklich, wie es Laas vorschlägt, der deutsche Lehrer auf gelegentlichen Spaziergängen und gemeinsamen Ausflügen einem Mangel abzuhelfen vermögen, der nur durch tägliche Gewohnheit und Übung, durch regelmäßigen Verkehr mit der Natur gehoben werden kann? Wird in dieser Hinsicht nicht schon ein richtig geleiteter naturwissenschaftlicher Unterricht von erheblich größerer Bedeutung sein, ja, dasjenige, was der deutsche Lehrer etwa wirken kann, vollkommen in sich aufnehmen? Dem gerügten Mangel entgegenzutreten sind vor allem die Mittel

geeignet, welche die Unterrichtsbehörde in der letzten Zeit teils angeordnet, teils empfohlen hat: Verminderung der Stundenzahl in den unteren Klassen, Verminderung der häuslichen Arbeiten, Vermehrung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, Erleichterung gemeinsamer Ausflüge. Was hiergegen der deutsche Unterricht in Tertia zu leisten vermag, kommt kaum in Betracht. Er verwendet die wahrlich nicht reichliche Zeit, die ihm eingeräumt ist, besser ausschließlich für seine eigenen Zwecke.

Allein gerade diesen Zwecken soll ja der Zuwachs an Anschauung dienen; aus dem Mangel an Anschauung soll die Trockenheit und Sterilität der Schüleraufsätze hervorgehen! — Dem gegenüber ist zu bemerken, daß dem so konstruierten Zusammenhang die Erfahrung widerspricht; sie lehrt, daß es nicht immer die schlechtesten Skribenten einer Klasse sind, welche am wenigsten Naturanschauung besitzen; vielmehr eignet sich, durch natürliches Talent unterstützt, mancher leicht eine gewisse stilistische Gewandtheit an, ohne daß derselben eine besondere Frische und Kraft der Anschauung entspräche; und anderseits sind oft gerade die Schüler, deren schriftliche Leistungen die schwächsten sind, diejenigen, welche Natureindrücken gegenüber die offensten Augen haben. Der Mangel bei diesen liegt offenbar daran, daß ihnen die Sprache nicht zu Gebote steht: es fehlt ihnen das Vokabularium, ihre Wendungen und Worte wiederholen sich beständig; man wird häufig finden, daß ihre Schilderungen korrekt, aber äußerst trocken und dürftig sind. Diesen Mangel wird die zunehmende Anschauung nicht ersetzen: denn seine Sprache aus der Anschauung schöpfen heißt sie produktiv behandeln, wie man gerade aus dem von Laas angeführten Beispiele Goethes, noch deutlicher aber aus dem Luthers ersehen kann. Diese Art von produktiver Thätigkeit aber ist — zumal einer bereits gebildeten Sprache gegenüber — so selten wie schwierig: wie könnten wir sie von Schülern einer Altersstufe erwarten, deren Unfähigkeit zu selbständiger Produktion wir ausdrücklich anerkannt haben? Auch von unseren großen sprachbildenden Geistern sind die meisten erst nach einer längeren oder kürzeren Periode der Abhängigkeit,

im Mannesalter dazu gekommen, sprachlich produktiv zu sein. Sie haben zunächst an ihren Vorbildern gelernt, soviel sie daran lernen konnten, und so sollen es auch unsere Schüler machen. Giebt man ihnen also Schilderungen auf — gegen den Stoff selbst ist ja nichts einzuwenden —, so mögen sich dieselben ebenso unmittelbar wie die Aufsätze erzählenden Inhalts an litterarische, hier besonders an poetische Vorbilder anschließen.

Nicht aus der Anschauung werden unsere Tertianer ihren Stil bilden, ihren Wortschatz bereichern, sondern einzig und allein aus der Lektüre. *Die Schüler müssen an Mustern lernen ihren Stil bilden*; sie müssen sich eine Fertigkeit mit Bewußtsein erwerben, die nicht oder doch nur bei ausnahmsweise Begabten von selber kommt. *Reichliche Ausnutzung der Lektüre zum Zwecke der Stilbildung, engster Anschluß der Reproduktionsübungen an das Gelesene* ist das wesentlichste Mittel, das unserem Zweck entspricht, und muß daher die leitende Maxime für den deutschen Unterricht in Tertia bilden.

Und hiermit sind wir nach so vielfältigem Kritisieren zu dem gelangt, was über den Unterricht im deutschen Stil Positives zu sagen ist. Wie nun jeder methodische Unterricht darauf beruht, daß der Schüler vom Leichteren zum Schwereren stufenweise übergeführt wird, so muß auch für die Reihenfolge der stilistischen Aufgaben, die dem Schüler gestellt werden, der Grad von Schwierigkeit maßgebend sein, die sie ihm bereiten. Die Schwierigkeit der Reproduktionen fällt, wie bereits bemerkt, nicht notwendig zusammen mit derjenigen, welche die Auffassung des entsprechenden Stoffes bereitet. Sie hängt vielmehr für den angehenden Stilisten offenbar von dem Grade der Möglichkeit ab, sich enger oder weniger eng an das Muster zu halten, das er vor Augen hat. Der mehr oder minder unmittelbare Anschluß an die Lektüre hat mithin den leitenden Gesichtspunkt für die Reihenfolge der Aufgaben abzugeben. Man wird, von dem engsten Anschluß an Gelesenes beginnend, allmählich zu Aufgaben aufsteigen, die eine freiere Reproduktion, eine größere

ſtiliſtiſche Selbſtändigkeit erſt möglich, dann nötig machen; endlich wird man zu ſolchen übergehen, die beſondere ſtiliſtiſche Schwierigkeiten bereiten, für deren Löſung das unmittelbar vorliegende Muſter keinen Anhalt gewährt. Es leuchtet ein, daß die zweite Art von Aufgaben vorwiegend oder ausſchließlich in das zweite Jahr des Tertianerkurſus, alſo nach Obertertia zu legen iſt, während die zuerſt bezeichnete Entwickelung im weſentlichen nach Untertertia fällt.

Für eine weitere Scheidung der Aufgaben — zunächſt in Untertertia — giebt uns die Verſchiedenheit der zu reproduzierenden Leſeſtücke Anhalt, je nachdem dieſelbe der Proſa oder der Poeſie angehören. Betrachten wir zuerſt die Proſalektüre in Untertertia, ſoweit ſie der Reproduktion dienen ſoll.

Bis zur Quarta hat ſich die Reproduktion auf das einfache mündliche und ſchriftliche Wiedererzählen gehörter und geleſener kleiner Erzählungen beſchränkt: dem Muſter möglichſt nahe zu kommen war hier die einzige Aufgabe, die dem Schüler geſtellt wurde. In Tertia wird man zunächſt mit der Lektüre größerer Leſeſtücke — namentlich hiſtoriſche Abſchnitte eignen ſich hierfür — die Übung verbinden, Auszüge aus denſelben zu fertigen. Von dieſen Auszügen wird man zuerſt möglichſt genaue Übereinſtimmung mit dem Wortlaut des Originals fordern; erſt ſpäter wird die Verwendung eigener Ausdrücke geſtattet, endlich verlangt werden. Es leuchtet ein, wie gerade dieſe Art von Arbeiten dazu beitragen muß, den Wortſchatz der Schüler zu bereichern, ihre Gewandtheit im Satzbau zu vermehren, kurz ſie für die ſpätere freiere Reproduktion vorzubereiten. Daneben wird man es nicht überſehen dürfen, daß auch das Verſtändnis der Schüler gerade durch dieſe Aufgaben ſehr entſchieden gefördert wird: durch nichts können ſie eindringlicher darauf hingewieſen werden, Weſentliches und Wichtiges in einem geleſenen Abſchnitt von unweſentlichen Nebendingen zu ſondern, als durch derartige verkürzende Wiedergabe, die ſie häufig genug zwingen wird, noch innerhalb eines und desſelben Satzes den Kern von der Schale zu ſcheiden.

Daneben wird von vornherein die lateiniſche Lektüre, in erſter Linie alſo Cäſar zu berückſichtigen ſein; (Ovid wird der Schwierigkeiten wegen, die er Untertertianern bereitet, nur hin und wieder verwendet werden können;) und es iſt ſomit erforderlich oder doch in hohem Maße wünſchenswert, daß der lateiniſche und der deutſche Unterricht in Untertertia in einer Hand iſt. Einmal ſind es Überſetzungen, die, mit der nötigen Sorgfalt behandelt, ein wertvolles Mittel der Stilbildung abgeben. Dieſe Art von Übungen, mit Recht durch die Behörden empfohlen, (ſ. Wieſe, Verordn. u. Geſ. I S. 56 u. 87 f.) ſcheinen in der letzten Zeit aus der Praxis der Mittelklaſſen verſchwunden zu ſein, wiewohl doch die griechiſch-deutſche Überſetzung beim Abiturientenexamen auf ſie hinweiſt; ihre Wiedereinführung wäre dringend wünſchenswert. Nur darf man die Grenzen der Unterrichtsfächer nicht verwiſchen: ſolche Übungen gehören in die deutſche, nicht in die lateiniſche Stunde. Wie der Verfaſſer aus mündlichen Berichten franzöſiſcher Kollegen erfahren hat, herrſcht auf franzöſiſchen Lyceen die Methode, in den lateiniſchen und griechiſchen Lektüreſtunden die Schüler darin wetteifern zu laſſen, wer die eleganteſten franzöſiſchen Überſetzungen des zu leſenden Abſchnitts vorzutragen weiß, ja der Unterricht beſchränkt ſich — häufig wenigſtens — ganz und gar auf dieſe Thätigkeit. Dieſe Methode Klaſſiker zu leſen iſt verfehlt; wie es überhaupt falſch iſt, das Intereſſe der Schüler da, wo es ſich naturgemäß auf die Sache richtet, mit Gewalt auf die Form zu lenken und der letzteren eine größere Berückſichtigung zu teil werden zu laſſen, als es das Verſtändnis des Ganzen erforderlich macht. Allein was für die lateiniſchen Stunden nicht angebracht iſt, das kann für den deutſchen ſtiliſtiſchen Unterricht gerade das Richtige ſein. Hier ſoll ſich eben das Intereſſe auf die Form richten; und ganz gewiß iſt es eine treffliche formale Übung für Tertianer, wenn man ſie anhält, einen Abſchnitt, den ſie ſachlich beherrſchen, ſo vollkommen wie möglich in ihrer Mutterſprache wiederzugeben und dabei ihr ganzes Intereſſe auf die Behandlung dieſer letzteren zu richten.

Man wird dergleichen Übungen daher in der deutſchen Stunde vornehmen, und es wird dabei leicht ſein, den Wetteifer der Schüler anzuregen. Man läßt zwei bis drei Paragraphen in der Stunde ſchriftlich ins Deutſche übertragen, dann einzelne Schüler das Geſchriebene Satz für Satz vorleſen; wer etwas zu beſſern hat, bringt es vor; andere urteilen über die Verbeſſerung; Gründe werden nach Möglichkeit angegeben; endlich entſcheidet der Lehrer. Ein andermal läßt man wohl die ganze Verhandlung mündlich vor ſich gehen und als Ergebnis die endgiltig feſtgeſtellte Überſetzung (noch in der Stunde ſelbſt) aus dem Gedächtnis niederſchreiben. Durch dieſes Verfahren lernen die Schüler Wert auf den Stil, auf die einzelnen Ausdrücke und Wendungen legen. Was die Franzoſen in dieſer Hinſicht zu viel thun, das thun wir zu wenig, und die Folgen treten zu Tage.

Zweitens wird man den Cäſar in derſelben Weiſe wie die deutſche Proſalektüre verwenden: man wird aus größeren zuſammenhängenden Abſchnitten Auszüge machen laſſen. Die Schwierigkeit ſteigert ſich, je größer die zur Aufgabe geſtellten Abſchnitte ſind und je kleiner im Verhältnis dazu das Maß des Umfanges iſt, das man der Reproduktion der Schüler vorſchreibt. Es iſt einleuchtend, daß auch dieſe Übungen gleichmäßig dem Verſtändnis und dem Stil der Schüler zu gute kommen; auch ſind ſie wohl überall mehr oder weniger im Gebrauch.

Bei einer dritten Art von Übungen jedoch, die ſich an die Cäſarlektüre anſchließen läßt, iſt dies wenig oder garnicht der Fall, und doch verdienen dieſelben namentlich als Vorbereitung für das Obertertianerpenſum gar wohl Berückſichtigung. Es iſt dies die Verwandlung der lateiniſchen indirekten Rede, die ja von Cäſar faſt durchweg bei den Berichten über Verhandlungen, Reden u. ſ. w. verwandt wird, in deutſche direkte Rede. Auch hier iſt der Vorteil einmal ein ſachlicher: die geleſenen Geſpräche und Reden gewinnen in den Ohren der Knaben an Leben; und ein formaler: die Schüler bekommen für den Gegenſatz der direkten und indirekten Rede ein Gefühl, das in Obertertia zum

Verständnis ausgebildet werden soll. Auch an die deutsche Lektüre werden sich bei gegebener Gelegenheit solche Übungen anschließen lassen. — Offenbar werden auch diese Übungen vorwiegend in der Klasse selbst anzustellen sein, und zwar wird hier in der Regel ein mündliches Verfahren genügen. Nur von Zeit zu Zeit wird man einmal einen größeren, in sich möglichst abgerundeten Abschnitt in dieser Weise zur häuslichen Behandlung aufgeben oder auch diese letzte Art von Übung mit der vorigen zu einer größeren Aufgabe verbinden.

Überhaupt geht aus dem Gesagten bereits hervor, daß die deutschen Unterrichtsstunden selbst, die jetzt fast ausschließlich der Lektüre gewidmet sind, in höherem Maße als bisher auch auf stilistische Übungen verwandt werden müssen. Ohne die Zahl der häuslichen Aufgaben zu vermehren, kann man es auf diese Weise erreichen, daß unsere Schüler besser schreiben lernen als bisher. Auch hat diese Verwendung der Unterrichtsstunden den unmittelbaren Vorteil, daß der Klausuraufsatz, der in den meisten Anstalten am Ende des Semesters geliefert wird, nicht mehr so abrupt wie bisher auftritt als eine Anforderung, zu der jegliche Vorübung fehlt, sondern daß auch diese Leistung organisch aus dem Unterricht hervorwächst. —

Wir gelangen nunmehr zu denjenigen stilistischen Übungen, die sich an die poetische Lektüre anschließen[1]). Auch hier gilt der Gesichtspunkt, daß die Aufgabe desto leichter ist, je enger sich die Wiedergabe an das gelesene Vorbild anschließen kann. Im allgemeinen werden mithin Reproduktionen von Gedichten, da sie fast stets eine größere Selbständigkeit der Behandlung beanspruchen, schwieriger sein als die Wiedergabe selbst fremdsprachlicher Prosastücke. Doch giebt es unter den sogenannten poetischen Erzählungen eine ganze Anzahl, die der Wiedergabe des Schülers nur geringe Schwierigkeit bereitet, da er sich dem Vorbilde Schritt für Schritt anschließen kann, und es somit seine einzige — und zwar sehr nützliche —

[1]) Vergl. hierzu das S. 148 f. Bemerkte.

Aufgabe iſt, die poetiſchen Ausdrücke durch ſolche, die einer getrageneren Proſa angehören, zu erſetzen. Solche Gedichte ſind beiſpielsweiſe Uhlands Ver sacrum und die Kaiſerwahl aus Ernſt von Schwaben. Mit der Bearbeitung eines ähnlichen Gedichtes würde man mithin die in Rede ſtehenden Übungen zu beginnen haben; allmählich erſt würde man von hier aus zur Wiedergabe ſchwierigerer Vorbilder aufſteigen. Und zwar wird dieſe letztere in zweierlei Weiſe ſtattfinden: einmal werden die Schüler umfangreichere Gedichte in kürzeren Auszügen wiederzugeben haben (ähnlich den oben bezeichneten Auszügen aus der Proſa-Lektüre); ſodann aber haben ſie aus dem Inhalt kürzerer Gedichte durch Ausfüllung von Lücken, durch gleichmäßige Behandlung der verſchiedenen Teile eine regelrechte proſaiſche Darſtellung herzuſtellen. Für dieſe Doppelheit der zu ſtellenden Aufgaben bietet ſich uns ſehr erwünſcht der ſchon im allgemeinen Teil (S. 15 f.) berührte Gegenſatz zwiſchen breiterer poetiſcher Erzählung und kurzem epiſchen Stimmungsbilde oder, wie die vielfach dafür gebräuchlichen Bezeichnungen lauten, zwiſchen Romanze und Ballade. Es leuchtet ein, daß die Reproduktion der letzteren dem Schüler ungleich mehr Schwierigkeiten bereiten wird als die der erſteren; denn ſie macht eine freiere Behandlung unerläßlich. Im allgemeinen wird daher die Wiedergabe der Romanze in das erſte, die der Ballade in das zweite Semeſter des einjährigen Untertertianer-Kurſus zu verweiſen ſein. Freilich, wie die Grenzen dieſer beiden Dichtungsarten nicht immer ſcharf getrennt ſind, ſo wird ſich auch der Lehrer nicht rigoros an die aufgeſtellte Scheidung der Aufgaben zu binden brauchen, und Gedichte, namentlich aber Abſchnitte aus dem Volksepos, welche eine vermittelnde Übergangsſtufe zu bilden geeignet ſind, werden ſich unſchwer finden laſſen. Allein ganz gewiß ſind z. B. Uhlands Bertran de Born oder Goethes Ballade vom vertriebenen Grafen zwar nicht ſchwerer zu verſtehen, wohl aber ſehr viel ſchwerer in Proſa wiederzugeben als Schillers Kraniche des Ibykus oder der Kampf mit dem Drachen; und man wird einen ſolchen Unterſchied für die Herſtellung einer methodiſchen Stufenfolge

der Aufgaben nicht unbenutzt lassen dürfen. Die stilgerechte prosaische Wiedergabe einer schwierigen Ballade ist die letzte und schwerste Aufgabe, die an den Untertertianer zu stellen ist. Mit einer derartigen Aufgabe also wird man den Untertertianer-Kursus zu schließen haben: ihre Lösung bildet das Kriterium für die stilistische „Reife" des Schülers.

Rekapitulieren wir das Gesagte, so wird das Schema einer methodischen Stufenfolge von Aufsatzthemen für Untertertia sich etwa folgendermaßen gestalten:

I. Semester.

1. Auszug aus einem deutschen Prosastück.
2. Freie Übersetzung eines Cäsar-Abschnittes.
3. Wiedergabe des Inhalts einer poetischen Erzählung (z. B. Ver sacrum, Kaiserwahl).
4. Wiedergabe des Inhalts eines (kleineren) Cäsar-Abschnittes.
5. Wiedergabe eines Abschnittes aus der Gudrun.

II. Semester.

6. Wie Nr. 1, nur schwieriger.
7. Wiedergabe einer komplizierten Romanze mit veränderter Anordnung des Stoffes (z. B. Taucher, Kampf mit dem Drachen).
8. Wie Nr. 5, nur schwieriger.
9. Auszug aus einem größeren Cäsar-Abschnitt mit Verwandlung der indirekten Rede in die direkte.
10. Wiedererzählung eines balladenähnlichen Gedichtes.

Zu Grunde gelegt ist die Zahl von fünf Aufsätzen im Semester, welche auf den meisten Gymnasien die übliche ist. Im ersten Semester überwiegen die Themen, die aus der prosaischen, im zweiten diejenigen, welche aus der poetischen Lektüre hervorgehen. Doch muß hier natürlich vieles je nach Verhältnissen und Gelegenheit dem Lehrer überlassen bleiben. —

In Obertertia werden von den Übungen des Untertertianer-Kursus — neben gelegentlichen Übersetzungen, für die hier zumal Ovid in Betracht kommt — hauptsächlich die Auszüge aus größeren deutschen Prosastücken wieder aufzunehmen sein; denn diese Arbeiten sind es vor allen, durch welche jene Sterilität des Schülerstils überwunden wird, welche uns häufig genug noch in Primaner- und Abiturienten-Aufsätzen in abschreckender Häßlichkeit entgegentritt. Man wird natürlich entsprechend der höheren Stufe solche Musterstücke wählen, die nach Inhalt und Form mehr Schwierigkeiten bieten. So hat Verf. Schillers Einleitung zu seinem Abfall der Niederlande, freilich nach eingehender Lektüre, die etwa fünf Stunden in Anspruch nahm, in der bezeichneten Weise bearbeiten lassen und damit selbst bei einer mittelmäßigen Obertertianer-Generation guten Erfolg erzielt. Die genannte Abhandlung ist freilich eine der schwierigsten, die auf dieser Stufe zur Verwendung kommen können. Indessen bieten gerade die beiden großen historischen Werke Schillers des geeigneten Stoffes für diese Art von Übungen die Fülle. — Sehr empfiehlt es sich auch, entsprechende mündliche Übungen an die Lektüre der genannten Werke anzuschließen. Man bestimmt den Schülern für die einzelnen Stunden ausgewählte und abgegrenzte Abschnitte als Repetitionsthemen; man giebt ihnen auf, über den Inhalt eingehend und zusammenhängend zu berichten; man macht sie darauf aufmerksam, daß sie solche Berichte am besten mit den eigenen Worten des Schriftstellers geben werden, und veranlaßt sie dadurch, sich eine Reihenfolge von Sätzen und Wendungen des Vorbildes fest einzuprägen. Man läßt sodann in der bestimmten Stunde einen oder zwei Schüler (zuweilen empfiehlt es sich auch, die betreffenden vorher zu bestimmen oder sie sich freiwillig erbieten zu lassen,) ihre Berichte, natürlich mündlich und ohne Heft, vortragen und fordert die übrigen Schüler zu Ergänzungen auf. Daß diese Übungen mit den sogenannten freien Vorträgen nicht viel gemeinsam haben, leuchtet ein; sie sind vielmehr mit dem in den Mittelklassen aller Gymnasien üblichen Auswendiglernen

lateiniſcher Proſaſtellen auf eine Stufe zu ſtellen. In der That würde man auch für die ſtiliſtiſchen Zwecke dasſelbe erreichen, wenn man die Schüler beſtimmte Abſchnitte einfach auswendig lernen ließe; doch hat die hier vorgeſchlagene Form der Übungen den doppelten Vorzug, einmal den Eifer der Schüler in höherem Maße anzuſpornen, und zweitens nicht nur an ihr Gedächtnis, ſondern auch an ihr Verſtändnis Anforderungen zu ſtellen. Verf. hat dieſe Übungen in Obertertia mit dem Abfall der Niederlande, in Unterſekunda mit den erſten Büchern von Wahrheit und Dichtung vorgenommen und er hat jedesmal das lebhafteſte Entgegenkommen ſeitens der Schüler gefunden. Freilich ſind die einzelnen Leiſtungen hier noch ungleicher, als es bei den Aufſätzen der Fall zu ſein pflegt, allein jedenfalls werden die Schüler zu einer eindringlicheren Beſchäftigung mit den Muſterſtücken klaſſiſcher Proſa veranlaßt, die für ihre geiſtige und ſpeziell für ihre ſtiliſtiſche Entwickelung nicht ohne Frucht bleiben kann. —

Wenden wir uns nunmehr dem zu, was wir als die beſondere Aufgabe des ſtiliſtiſchen Unterrichts in Obertertia bezeichnet haben. Nachdem die Schüler im Laufe des Untertertianer-Kurſus ſchließlich dazu gelangt ſind, die einfachen Formen der erzählenden Darſtellung in freierer Weiſe zu beherrſchen, ſollen ſie jetzt lernen, auch ſolche Stoffe reproduzierend zu behandeln, welche der Darſtellung ganz beſondere formale Schwierigkeiten entgegenſetzen. Sie ſollen insbeſondere lernen, Reden und Dialoge in zuſammenhängenden Berichten wiederzugeben; der Gebrauch der indirekten Rede ſoll ihnen geläufig werden.

„Der Henkersknecht ſetzt (im Bilde) dem betenden Reformator die Ketzermütze auf, die ihm abgefallen war.“ — „Neben dem Könige (im Bilde) ſteht Lützow, welcher die Errichtung der nach ihm benannten Freiſchar angekündigt hatte.“ „Hinter ihm reiten die beiden Prinzen, welche ſich die erſten Lorbern erwerben wollten.“ — „Nachdem der Ritter (im Drama) ſeinen Gegner beſiegt hatte, nimmt er ihn zu ſich auf ſein

Schloß.“ — In der Uhlandschen Ballade „wird von einem mächtigen König ein großes Fest gegeben, mit welchem — wie es damals üblich war — ein Turnier verbunden war.“ — „Auf dem Tische vor Götz (im Schauspiel) stand ein leerer Becher; vergebens ruft er nach einem andern, und er mußte lange warten, bis der Knecht kam.“ — „Bruder Martin will keinen Wein trinken; denn der Mönch muß beten und fasten, dagegen dürfe der Ritter sich des Lebens erfreuen.“ „Komme der Mönch einmal aus dem Kloster heraus, so sehnt er sich schwerlich in seine Zelle zurück.“ — „Weißlingen bedauert, daß Maria nicht sofort die Seinige werden könne, da er erst seine Güter in Ordnung bringen müsse, deren Verwaltung er versäumt hätte.“

Diese kleine Blütenlese, welche durchweg Sekundaner-Aufsätzen entnommen ist, zeigt, worauf es vor allem ankommt. Der Gebrauch der Modi und Tempora muß dem Schüler geläufig werden. Ein glückliches Zusammentreffen ist es, daß auch das lateinische Pensum in Obertertia durch die entsprechenden Kapitel der Syntax gebildet zu werden pflegt. So wird man durch gelegentliche Vergleiche, welche am besten in die deutsche, nicht in die lateinische Stunde gelegt werden, auch ein gewisses Maß von theoretischem Verständnis neben der praktischen Übung erzielen können. Es handelt sich hier hauptsächlich um die Einsicht in die logische Zeitfolge und in die Abweichungen von derselben, welche die beiden Sprachen aufweisen und auf welchen ein großer Teil ihrer syntaktischen Eigentümlichkeiten beruht. Die Hauptgesichtspunkte, welche beim Unterricht — natürlich in einer konkreteren, dem Verständnis der Schüler zugänglicheren Form, als das hier in der Kürze geschehen kann — hervorzuheben sind, mögen etwa die folgenden sein.

Die logische Folge verlangt offenbar, daß in einer Periode das Tempus der Nebensätze dem des Hauptsatzes unter allen Umständen entspricht, d. h. entweder dasselbe oder das entsprechende relative Tempus (siehe Wilmanns, Deutsche Schulgrammatik, 6. Aufl., II § 117 ff.) sei. Diesem logischen Gesetze

gegenüber verhalten sich die beiden fraglichen Sprachen in ganz verschiedener Art: die lateinische Grammatik nämlich erkennt dasselbe für konjunktivische Nebensätze unbedingt an (consecutio temporum), für indikativische dagegen schränkt sie seine Gültigkeit durch Ausnahmen ein. Der Sprachgebrauch hat hier einige Konjunktionen (z. B. dum, postquam) so unzertrennlich mit bestimmten Tempora verknüpft, daß diese Verbindung auch gegen die Logik festgehalten wird. — In der deutschen Sprache fehlt es für diese Eigentümlichkeit an einer Analogie: hier wird in indikativischen Nebensätzen die logische Zeitfolge unverbrüchlich eingehalten. In den konjunktivischen abhängigen Sätzen dagegen ist es anders[1]): hier hat die Modalbedeutung der Konjunktivformen so sehr das Übergewicht über die temporalen Beziehungen erlangt, daß diese letzteren ihre Bedeutung verloren haben und daß daher die temporalen Unterschiede dieser Formen ebenfalls den Zwecken der Modusbezeichnung dienstbar erscheinen[2]). Hieraus ergiebt sich die Eigenart des Konjunktivgebrauches, durch welche sich die deutsche von der lateinischen Syntax so ausgeprägt unterscheidet. Die einzelnen Regeln dieses Gebrauches sind für den Unterricht am besten bei Wilmanns a. a. O. II § 121 ff., namentlich §§ 125—127 zusammengestellt. Diese Abschnitte enthalten das Wesentliche dessen, was die Schüler in Obertertia hinsichtlich des deutschen Modus- und Tempusgebrauchs zu lernen haben.

In fast sämtlichen hier in Rede stehenden Punkten weicht die Umgangssprache auch der Gebildeten erheblich von der Schriftsprache ab. Ist ja doch z. B. der Konjunktiv Präsentis in der mündlichen Sprache fast ganz ungebräuchlich. Um so mehr ist gerade hier eine eingehende Berücksichtigung, eine sorgfältige An-

---

[1]) Übrigens erst seit dem Ende der mittelhochdeutschen Periode (siehe Behaghel, Die deutsche Sprache S. 213 f.).

[2]) Bekanntlich findet die umgekehrte Erscheinung im Griechischen statt, wo der Überfluß an Modis es ermöglicht hat, einen Teil der modalen Unterschiede (Konjunktiv, Optativ) zur Bezeichnung von temporalen Beziehungen im Nebensatz zu verwenden.

leitung seitens des deutschen Unterrichts geboten. Damit nun aber soll nicht etwa gesagt sein, daß diese Anleitung vorwiegend oder auch nur wesentlich theoretisch sein müsse. Im Gegenteil: was die Schüler für den praktischen Gebrauch lernen sollen, das lernen sie am besten auch an der Praxis. Bei Gelegenheit des Gebrauchs, bei der Korrektur begangener Fehler ꝛc. sollen ihnen die bezeichneten Regeln dem Inhalt nach eingeprägt werden; und was an allgemeinen Gesichtspunkten oben ausgeführt worden ist, mag dazu dienen, diese gelegentlichen Besprechungen zu vertiefen und anziehender zu machen. Nur darf das scheinbar Gelegentliche nicht auch in Wirklichkeit Zufälliges sein. Vielmehr kommt auch für Obertertia alles darauf an, daß der Unterricht in der deutschen Stilistik sich nach bestimmten Gesichtspunkten gestalte, daß er im Hinblick auf ein bestimmt abgegrenztes Ziel den methodischen Weg sich vorzeichne und verfolge, der zu demselben führt.

Zwei Stufen wird man zu diesem Ziele zurückzulegen haben. Die leichtere erste bilden Übungen in zusammenhängender indirekter Rede; die schwierigere zweite Aufgabe besteht in erzählenden Referaten über Gespräche und dramatische Scenen.

Die Einübung der indirekten Rede wird man, entsprechend dem Vorgehen in Untertertia, unmittelbar an die Lektüre anknüpfen. Man wird zunächst einmal mündlich einen kleineren Prosa-Absatz in oratio obliqua verwandeln lassen, sodann wird man einen größeren Abschnitt, der zugleich auszugsweise zu behandeln ist, in schriftlicher Arbeit (als Aufsatz) in dieser Weise umzugestalten aufgeben. Überaus gelegen bietet sich für diese Art von Übungen die Xenophon-Lektüre dar. Wie die Reden im Cäsar in indirekter, so sind hier die größeren Reden fast durchweg in direkter Form gegeben; und wie wir in Untertertia vorbereitungsweise hin und wieder eine Cäsarische Rede in die oratio recta übertragen ließen, so haben wir jetzt reichlichst Gelegenheit zu der umgekehrten schwierigeren Übung. Dabei wird man auch hier mit Leichtigkeit den Weg vom engeren

Anſchluß an die freiere Bearbeitung finden, indem man allmählich den Umfang der auszugsweiſe wiederzugebenden Abſchnitte erweitert.

Dieſe Übungen erfordern es, daß wie in Untertertia das Lateiniſche, ſo in Obertertia das Griechiſche in der Hand des deutſchen Lehrers iſt (auf Realgymnaſien würde ein zweckentſprechender franzöſiſcher Schriftſteller den Xenophon erſetzen müſſen). Man wird daher Laas nicht beipflichten können, wenn derſelbe (a. a. O. S. 367) auch für Obertertia den Anſchluß des Deutſchen an die lateiniſchen Stunden für gedeihlicher hält als das Zuſammengehen mit dem Griechiſchen. Die oben berührten theoretiſch-grammatiſchen Vergleichungen kommen hier nicht in Betracht; abgeſehen davon, daß ſie eine verhältnismäßig beſchränkte Rolle im Unterricht ſpielen, können ſie ſehr wohl auch von einem Lehrer angeſtellt werden, der im Lateiniſchen nicht unterrichtet, da er ſich ja nur auf feſt überlieferte Regeln zu beziehen hat. Den Ausſchlag giebt vielmehr die Lektüre. Was nun die Knaben am bellum Gallicum für den deutſchen Stil üben und lernen können, dazu hat ſich ihnen bereits in Untertertia reichlich Gelegenheit geboten; das bellum civile entzieht ſich, wo es geleſen wird, durch die Schwierigkeit, die es Tertianern bereitet, einer Benutzung im größeren Umfang. Die Anabaſis aber, wie ſie überhaupt eine Knabenlektüre *κατ' ἐξοχήν* iſt, ſo bietet ſie auch dem deutſchen Unterricht in Obertertia die meiſten und fruchtbarſten Anknüpfungspunkte. Denn einmal gewährt ſie Gelegenheit zu ganz neuen formalen Übungen, die ſich an die Lektüre knüpfen; ſodann kommt auch die Mannigfaltigkeit des Stoffes dieſen Übungen zu gute; ſie verleiht denſelben Abwechslung und hält das Intereſſe der Schüler wach. So wird man denn die Anknüpfung der ſtiliſtiſchen Übungen an Xenophon und hiermit an den griechiſchen Unterricht für dringend wünſchenswert erklären müſſen.

Die zweite und ſchwierigere Art von Aufgaben, welche Obertertianern zu ſtellen ſind, beſteht in der referierenden Darſtellung von Geſprächen und dramatiſchen Scenen. Daß dieſe

letzteren nicht gerade dramatischer Lektüre entnommen werden müssen, ist klar: dramatisch belebte Dialogstellen des Epos thun offenbar dieselben Dienste. Kriemhilds Totenklage um Siegfried, Rüdegers Brautwerbung für König Etzel, der größte Teil der gewaltigen Kampfscenen aus der zweiten Hälfte des Nibelungenliedes, alle diese buntbewegten und dialogisch belebten Stellen bieten der referierenden Wiedergabe denselben Nutzen wie Scenen eines eigentlichen Dramas. Auch eine dialogische Ballade, wie Uhlands bereits erwähnter „Normännischer Brauch", eignet sich wohl zur Unterlage für die Reproduktion.

Zum Schlusse möge auch hier das Gesagte in dem Entwurf einer Stufenfolge von Aufsatzthemen, für den einjährigen Obertertianer-Kursus berechnet, zusammengefaßt werden. Doch soll der größeren Anschaulichkeit wegen das allgemeine Schema durch eine Folge konkreter Themen zur Darstellung gebracht werden. Daß es wenigstens an der nötigen Abwechslung der Aufgaben nicht fehlt, trotz des Wegfalls der sonst üblichen „freien" Themen aus vier verschiedenen Kategorien, wird man hoffentlich aus dem Entwurf ersehen.

I. Semester.

1. Die Eroberung von Magdeburg (nach Schiller).
2. Der Verrat des Orontas (nach Anab. I c. 6, mit Verwandlung der direkten Rede in die indirekte).
3. Reisen und Gastfreundschaft im Nibelungenlied.
4. Die Meuterei der hellenischen Söldner in Tarsos (Auszug aus Anab. I. c. 7 mit Verwandlung der direkten Rede in die indirekte).
5. König Etzels Brautwerbung.

II. Semester.

6. Welchen Umständen verdankten die Niederländer ihren Sieg in dem Befreiungskampfe gegen Spanien? (Auszug aus Schillers Einleitung zum Abfall der Niederlande). Oder

dafür: Welche Gründe veranlaßten die Erhebung der Niederlande unter Philipp II? (nach den ersten der darauf folgenden Abschnitte).

7. Des Grafen Heimkehr (nach Goethes Ballade).
8. Schilderung eines höfischen Festes (nach dem Nibelungenlied).
9. Wie Xenophon Heerführer ward (Auszug aus Anab. III c. 1 mit Anwendung der indirekten Rede).
10. Rüdegers Kampf und Ende.

Das letztere oder ein entsprechendes Thema würde dem Klausuraufsatz zu dienen haben. —

Zum Schluß noch ein Wort über die äußere Technik des stilistischen Unterrichts in Tertia. Daß sich Korrektur und Besprechung wesentlich auf das Stilistische beschränken werden, ergiebt sich aus dem Vorhergehenden von selbst: da zur Reproduktion nichts gestellt werden darf, was nicht vorher in der Klasse verarbeitet und von den Schülern verstanden ist, so wird sich auch nur vereinzelt Gelegenheit bieten, auf den Inhalt nochmals einzugehen; Mißverständnisse wird man natürlich nicht ungerügt lassen. Daß die Schüler nach der Rückgabe der Aufsätze eine Korrektur fertigen, welche neben grammatischen und orthographischen Fehlern die gröberen stilistischen Verstöße verbessert, ist auf dieser Stufe Erfordernis. Es ist nützlich, dieselbe nach bestimmten Rubriken anfertigen zu lassen; die Schüler lernen dadurch das Wesen des begangenen Fehlers verstehen. Verf. hat die folgende Einteilung bewährt gefunden: 1. Orthographie und Grammatik. 2. Ausdruck. 3. Satzbau und Konstruktion. 4. Verknüpfung der Sätze. 5. Tempora und Modi.

Was die Besprechung der korrigierten Aufsätze betrifft, so ist es verkehrt, dieselbe an die einzelnen Arbeiten anzuknüpfen, die man wohl ohne Nennung des betroffenen Schülers durchzugehen pflegt. Die Besprechung muß vielmehr nach allgemeinen, sachlichen Gesichtspunkten erfolgen, und der Lehrer wird im Gegenteil gut thun, die Aufmerksamkeit des einzelnen Schülers

dadurch anzuregen, daß er die von ihm gemachten Fehler unter Nennung seines Namens bei den entsprechenden Punkten anführt. Er muß sich zu diesem Zwecke ein Verzeichnis der begangenen Fehler nach allgemeinen Rubriken angelegt haben, das natürlich nicht vollständig zu sein braucht, sondern nur das Charakteristische enthalten muß. Bei der Korrektur und der Besprechung der Aufsätze wird man jedesmal ein paar bestimmte Punkte des Pensums besonders ins Auge zu fassen haben, und man wird sich so einrichten, daß die wesentlichsten Punkte desselben in jedem Semester wiederholt zur Sprache kommen. Länger als eine, höchstens anderthalb Stunden hindurch gelingt es nach der Beobachtung des Verf. nicht, das Interesse der Klasse auf die Besprechung zu konzentrieren; auch wird es dessen nicht bedürfen. Denn da es sich bei den zu erörternden Arbeiten ausschließlich oder doch fast ausschließlich um die Elemente der Stilbildung handelt, so wird man zu einem näheren Eingehen auf die Individualität der einzelnen Schüler nicht in höherem Maße Veranlassung haben als etwa bei der Rückgabe lateinischer Exercitien in den oberen Klassen.

Vielleicht wird man es der hier entworfenen Methode zum Vorwurf machen, daß sie das Individuelle zu Gunsten des Allgemeinen, das inhaltliche Interesse durch das formale zurückdrängt. Man wird hervorheben, daß unsere Gymnasialbildung bereits formalistisch genug und daß es vom Übel sei, einen Unterrichtszweig, der bisher der Anschauung und dem Leben gedient habe, ebenfalls für formale Zwecke in Anspruch zu nehmen. Hierauf nun ist dasselbe im allgemeinen zu erwidern, was vorhin bereits bei einem bestimmten Punkte hervorgehoben worden ist: der deutsche Unterricht vermag weder noch beabsichtigt er, in zwei bis drei wöchentlichen Unterrichtsstunden die Lücken in der individuellen Entwickelung und speziell in der Ausbildung der Anschauungsfähigkeit auszufüllen, welche die übrigen Unterrichtsfächer gelassen haben. Er hat vielmehr, wenn er überhaupt etwas erreichen will, ebenso bestimmte und begrenzte Aufgaben ins Auge zu fassen und sich ebenso entschieden

auf dieselben zu beschränken, wie irgend eines der übrigen Fächer; und diese Aufgaben sind für die mittleren Klassen wesentlich stilistisch-formale. Jene allgemeinen Lücken und Mängel aber können nur dadurch gebessert und gehoben werden, daß der gesamte Unterricht sie gleichmäßig berücksichtigt, daß bei der Lektüre in den fremden Sprachen nicht minder als im Deutschen neben dem formalen Interesse der Inhalt Würdigung findet und daß in allen Unterrichtszweigen auf lebendige Anschaulichkeit des Gebotenen der höchste Wert gelegt wird.

Untersekunda.

Lektüre.

Wie die Lektüre in Tertia für das Volksepos, so soll sie in Untersekunda für die Meisterwerke des 18. Jahrhunderts, die dramatischen insbesondere, ein erstes unmittelbares und anschauliches Verständnis anbahnen. Selbstverständlich muß die Auffassung hier noch durchaus am einzelnen Kunstwerke haften: einen Einblick in litterarhistorische Zusammenhänge kann man Schülern dieser Stufe noch nicht eröffnen. Der Sekundaner soll lernen, wie er seine Klassiker lesen muß, um zu einem Verständnis derselben zu gelangen; er soll sich daran gewöhnen, sich in die Einzelheiten eines Dichterwerkes soweit zu vertiefen, daß sich ihm eine Anschauung des Ganzen daraus bildet.

Dies Ziel ist nur durch eine eingehende Klassenlektüre zu erreichen; eine solche aber kann naturgemäß nur einige wenige unter unseren größeren klassischen Dichtungen im Laufe eines Jahres berücksichtigen. Auch hier muß der Schüler wie so oft am Einzelnen lernen, was er nachher auf vieles andere selbständig anwenden soll. Um so wesentlicher ist es, daß die Auswahl des Lesestoffes das Richtige trifft. Ausschließlich solche Dichtungen darf sie berücksichtigen, welche nicht nur dem Inhalt, sondern auch der Form nach für eine eingehende Einzelerklärung, eine statarische Klassenlektüre ergiebig und geeignet ist. Selbst ein Werk wie der Götz, das häufig auf dieser Stufe behandelt

wird, hat seine Bedeutung nicht in formalen Vorzügen, welche eine Einzelinterpretation rechtfertigen würden, sondern in seinem Gesamtinhalt, der Charakteristik u. s. w. Diesen Gesichtspunkten aber vermag auch eine allgemeinere Besprechung gerecht zu werden. Das Werk eignet sich mithin weniger zur Klassen- als zur Privatlektüre (die sich am besten an das Pensum der Obersekunda anschließt). Aus einem anderen Grunde wird man gut thun, Lessings Minna von Barnhelm der häuslichen Lektüre zu überlassen. Hier sind es gerade die formalen Vorzüge, die vollendete Einfachheit und Klarheit des Ganzen wie des Einzelnen, welche eine eingehende Erklärung entbehrlich machen[1]). Die allgemeinen historischen und technischen Gesichtspunkte, an denen die Schüler zu lernen haben, wird die Behandlung Lessings in Prima berücksichtigen; zu einer Anschauung des wesentlichen Inhalts aber vermag auch der Sekundaner schon ohne die beständige Beihilfe des Lehrers zu gelangen. Man wird daher besser den eng bemessenen Raum, der auf dieser Stufe für den deutschen Unterricht verfügbar ist, solchen Werken zuteilen, deren Auffassung dem Schüler größere Schwierigkeiten bereitet.

Selbstverständlich dürfen diese Schwierigkeiten nicht so stark sein, daß sie für Knaben dieses Alters überhaupt noch nicht zu überwinden sind. Eine Anzahl von Dichtungen scheidet aus diesem Grunde von vornherein aus dem Lehrplan der Sekunda aus. Iphigenie und Tasso wird niemand auf dieser Stufe lesen lassen; aber auch die Braut von Messina gehört noch nicht hierher, und ebensowenig ist es ratsam, Maria Stuart schon hier zu berücksichtigen; nicht weil das Stück an sich zu schwierig wäre, sondern weil der Widerspruch, in den sich der Dichter mit der Geschichte gesetzt hat, in so jungen Köpfen Verwirrung anrichten muß; sei es nun, daß der Lehrer auf denselben eingehen oder daß er ihn verschweigen wollte.

---

[1]) Für das Gymnasium wenigstens; für die Bürgerschule möchte vielleicht im Gegenteil dieses Lustspiel eine besonders geeignete Klassenlektüre bilden.

Allein wenn man an der beschränkten Aufgabe festhält, den Schülern eine Anschauung, nicht ein historisches Verständnis des Gelesenen zu vermitteln, so erhellt, daß die Zahl der Werke nicht allzu groß sein wird, welche sich der Behandlung auf dieser Stufe entziehen. Muß doch die Lektüre durchweg so beschaffen sein, daß der Durchschnittsschüler nicht ohne die Beihilfe des Lehrers zu einem völligen Verständnis derselben zu gelangen vermag; niemals darf er das berechtigte Gefühl haben, daß er dieser Beihilfe auch wohl entbehren könnte. Hierzu kommt, daß alle Werke, welche in Untersekunda gelesen werden, auf der obersten Stufe noch einmal behandelt werden sollen. Man wird daher nur solche Werke auswählen, deren anschauliches Verständnis nicht so leicht zu gewinnen ist, daß es in der Prima vorausgesetzt werden könnte, ohne daß der Unterricht diese Grundlage geschaffen hätte.

Ein solches Werk ist vor allem der Wallenstein. Denn hier sind die Schwierigkeiten, welche der Umfang der Dichtung, die glanzvolle und gedankenschwere Sprache, die zahlreichen historischen Beziehungen der Auffassung entgegenstellen, so groß, daß der Schüler sie nicht ohne eingehende Anleitung überwindet. Wie selten selbst Primaner die einfachen Zeitverhältnisse der reichen Handlung klar übersehen, wie häufig ihnen z. B. der unmittelbare zeitliche Zusammenhang zwischen dem Schluß der Piccolomini und dem Anfang von Wallensteins Tod entgeht, hat Verf. und gleich ihm gewiß mancher Kollege erfahren. Anderseits sind die Betrachtungen, welche sich an die Komposition und die Technik überhaupt, an den Gedankengehalt des gewaltigen Dramas, an seine litterarhistorische Bedeutung knüpfen, so umfangreich und fruchtbar, daß sie allein eine eingehende Erörterung auf der obersten Stufe mehr als rechtfertigen, eine Erörterung, die das Verständnis des Einzelnen und des unmittelbaren Zusammenhangs bereits voraussetzt. So stellt sich eine zweimalige Behandlung des gewaltigen Werkes geradezu als ein Erfordernis dar. Weder aus Untersekunda noch aus Oberprima sollte ein Schüler entlassen werden, ohne daß ihm

der Unterricht eine seiner Altersstufe entsprechende Auffassung und Würdigung dieser Dichtung vermittelt hat.

In zweiter Linie stehen neben dem Wallenstein Tell und die Jungfrau von Orleans. Das wichtigere Werk ist der Tell, für die obere Stufe seiner ästhetischen und geschichtlichen Bedeutung wegen, für die untere, weil das meisterhafte Lokalkolorit, um dem Knaben anschaulich zu werden, im Einzelnen vielfach der Erklärung und Vermittlung bedarf, während die Jungfrau dem unmittelbaren Verständnis weniger Schwierigkeiten entgegenstellt. Von Goethe treten mit gleicher Berechtigung Egmont und Hermann und Dorothea in den Unterricht ein. Das letztgenannte Gedicht ist als das vollendetste deutsche Kunstepos am besten geeignet, dem Schüler, der das deutsche Volksepos bereits kennen gelernt hat und den Homer gleichzeitig liest, eine erste Anschauung von dem hier waltenden Gegensatz zu geben. Der Egmont steht an Bedeutung für die Schule dem Wallenstein am nächsten; auch aus ihm läßt sich eine Fülle fruchtbarster Gesichtspunkte für die Betrachtungsart beider Stufen schöpfen. Ja diese Lektüre ist besonders geeignet, einen Übergang zwischen beiden Stufen der Auffassung zu vermitteln, indem man dem Schüler die ersten dramaturgisch-technischen Begriffe aus derselben erwachsen läßt.

Denn es ist schon einmal hervorgehoben worden, daß es zu den Aufgaben des Unterrichts in dieser Klasse gehört, einen solchen Übergang vorzubereiten. Das nächste und wichtigste Ziel bleibt freilich stets die unmittelbare Anschauung, das Verständnis des Zusammenhangs und der Einzelheiten. Jene dramaturgischen Begriffe, die der Ausdruck einer bewußteren, verstandesmäßigeren Auffassungsart sind, dürfen noch keinen wesentlichen Platz in den Erörterungen einnehmen; sie dürfen vor allem nicht die Grundlage für dieselben bilden, sondern erst als ihre letzten Spitzen aus ihnen emporwachsen. Die Erklärung folgt dem Gange des Stückes; sie geht überall vom Einzelnen aus und steigt allmählich zu einer Auffassung des Gesamtzusammenhangs auf. Innerhalb kleinerer Abschnitte (Scenen, Auftritte) sind zunächst die

ſachlichen oder ſprachlichen Schwierigkeiten zu beſeitigen; der Fortgang des Geſpräches, der Handlung iſt im Einzelnen zu verfolgen. Am Schluß des Abſchnittes wird dann der Fortſchritt der Handlung zuſammengefaßt und beſtimmt bezeichnet, und zugleich wird die Frage aufgeworfen, welches Ergebnis für die Charakteriſtik aus demſelben zu gewinnen iſt. Am Abſchluß größerer Abſchnitte, beim Schluſſe des Ganzen wird ſich über die geſamte Kompoſition ſprechen laſſen, und hier iſt es dann, wo jene dramaturgiſchen Begriffe und Ausdrücke einfließen werden. Für die Interpretation im Einzelnen aber bleibt es Geſetz, daß das einzelne Werk aus ſich ſelbſt heraus zu erklären iſt: Beziehungen geſchichtlicher Art, Vergleiche mit anderen Behandlungen des Stoffes ſind nicht zu ſuchen; wo die letzteren ſich aufdrängen, die erſteren notwendig werden, hat man ſie ſo kurz als möglich zu erledigen.

Die einzelnen Scenen müſſen vor der Beſprechung in der Klaſſe ſelbſt vorgeleſen werden, da man auf eine ſorgfältige häusliche Vorbereitung auf dieſer Stufe noch nicht rechnen kann. Faſt ebenſo notwendig iſt es, nach Abſchluß der Beſprechungen das ganze Dichterwerk noch einmal hinter einander leſen zu laſſen. Bei dieſer zweiten und abſchließenden Lektüre darf man dann die Rollen verteilen und beſonders befähigte Vorleſer bevorzugen, um ſo wenigſtens ein Analogon dramatiſcher Wirkung hervorzubringen.

Bei einer ſo eingehenden Methode, wie ſie hier angedeutet iſt, wird es nicht möglich ſein, in einem Semeſter mehr als eine größere Dichtung ausführlich, eine zweite kürzer (als kontrollierte Privatlektüre) zu berückſichtigen. Man wird ein halbes Jahr Schiller, das andere Goethe widmen und etwa in einem Turnus wechſelnd je eines der angeführten Werke ſtatariſch durchnehmen, das andere kurſoriſch beſprechen [1]).

---

[1]) Dramen anderer als der eigentlich klaſſiſchen Dichter zu berückſichtigen hat der Unterricht, zumal auf der mittleren Stufe, weder Zeit noch Anlaß. Uhlands Ernſt von Schwaben, das ſich ſeinem Inhalt nach wohl für Knaben dieſes Alters eignet, iſt doch künſtleriſch genommen ein gar zu ſchwaches Machwerk, als daß es einer Klaſſenlektüre hin-

Um das Gesagte zu veranschaulichen, mögen im Folgenden die Züge kurz angedeutet werden, in welchen sich die Erklärung des Egmont auf dieser Stufe bewegen wird.

Egmont I 1. Erster Teil der Scene. Situation: ein „Armbrustschießen" und zwar Abschluß desselben. (Solche Schützenfeste sind noch heute in Belgien besonders gebräuchlich, wo man überall die Scheibenstände sieht). — „Drei Ringe schwarz", „Vier Ringe schwarz", was heißt das? — Buyk „ich bin so schon lange hier und für viele Höflichkeit Schuldner!" Wie kommt er dazu? Einquartierung in Egmonts Gefolge! Warum erweist man ihm Höflichkeit? — „Pritschmeister, Reverenz", was bedeutet das? — Ruysum tritt auf. Zweck seiner Einführung ist humoristische Belebung der Scene. „Was?" „Wer?" „Sagt' ich, versteht mich." — „Präjudiz" zu erklären; vergl. Schillers Lob in der Egmontkritik. — Zweiter Teil der Scene: Gespräche beim Wein. Die Einzelheiten sind zu erörtern wie eben.

Eine rechte Expositionsscene: sie ist ganz ohne Handlung

---

reichende Anknüpfungspunkte zur Besprechung böte. Wie die Charaktere sämtlich markllos und farblos sind, so treten auch nirgends die großen Gegensätze der mittelalterlichen Geschichte klar und scharf hervor, ja selbst über der Sprache liegt eine Mattigkeit und Trockenheit, die von der absterbenden Produktionskraft des Dichters zeugt. Im Gegensatz hierzu ist in Körners Zriny alles in die leuchtenden Farben einer Rhetorik getaucht, die nur gar zu oft oder eigentlich beständig ins Prunkende und Phrasenhafte hineinschillert. Hinsichtlich der künstlerischen Gestaltungskraft, die sich darin ausspricht, steht das Werk — die einzige Figur des Soliman etwa ausgenommen, in der ein Hauch von Napoleonischem Geiste zu verspüren ist, — auf einer Stufe mit dem Uhlandschen Drama, so daß auch hier für die Schüler wenig zu lernen und zumal für eine Klassenlektüre kein Anhalt ist. Mit Kleists Prinzen von Homburg habe ich einmal einen Versuch gemacht und, wie zu erwarten stand, das lebhafteste Interesse und in der Hauptsache auch ein ausreichendes Verständnis bei den Schülern gefunden. Dennoch ist die Lektüre für diese Stufe nicht zu empfehlen. Das herrliche Werk ist so ganz für die Bühne gedacht und geschrieben, daß es durch bloßes Lesen für Knaben nicht leicht anschaulich wird; man thut besser, es als Privatlektüre auf der obersten Stufe zu berücksichtigen.

oder doch ohne eine Handlung, die für die Entwickelung des Dramas in Betracht käme. Ihr Zweck iſt einzuführen, und zwar a) in die Charaktere und b) in die Ereigniſſe des Stückes. Dementſprechend zerfallen die Geſpräche in zwei Teile. Der erſte bezieht ſich auf die leitenden Perſönlichkeiten (Karl, Philipp II., Egmont, Margarete), der zweite auf die religiöſen Verhältniſſe, die Stellung des Volkes zur Inquiſition und zur neuen Lehre. In den zweiten Teil iſt die Bemerkung über Oranien eingeſchoben, die eigentlich in den erſten gehört. Warum? Unterſchied zwiſchen einer Abhandlung, einem Schüleraufſatz z. B., und einer dramatiſchen Scene, überhaupt einer dichteriſchen Kompoſition.

a) Einführung in die Charaktere. Das Volk charakteriſiert einmal ſich ſelbſt in Wort und That. (Einzelne Typen treten hier noch nicht mit derſelben Deutlichkeit hervor wie ſpäter; deshalb unterbleibt der Verſuch ſie zu charakteriſieren vorläufig noch. Nur der Gegenſatz zwiſchen Bürgern und Soldaten tritt hervor.) „Unſere Fürſten müſſen froh und frei ſein wie wir, leben und leben laſſen. Wir wollen nicht verachtet noch gedruckt ſein, ſo gutherzige Narren wir auch ſind.“ Den Gegenſatz dazu bilden die Spanier. „Wir ſind nicht gemacht wie die Spanier, unſer Gewiſſen tyranniſieren zu laſſen.“ Philipp iſt Vertreter ihres Nationalcharakters. „Er ließ ſich nicht ſehen, da er hier war, als in Prunk und königlichem Staat. Er ſpricht wenig, iſt majeſtätiſch.“ Auf dem Gegenſatz zwiſchen den beiden Nationalitäten beruht ein Teil des Grundgedankens des Dramas. Höchſter Vertreter des niederländiſchen Typus und darum das Ideal des Volkes iſt Egmont. „Warum iſt alle Welt dem Grafen Egmont ſo hold? weil ihm die Fröhlichkeit, das freie Leben aus den Augen ſieht.“ Der Gegenſatz zu Oranien tritt ſchon deutlich hervor: Liebe des Volkes zu Egmont, Vertrauen auf Oranien. — Die Regentin: „Klug iſt ſie und mäßig in allem, was ſie thut, hielte ſie's nur nicht ſo ſteif und feſt mit den Pfaffen.“

b) Für die Ereigniſſe iſt von Wichtigkeit, was wir über die Vorgeſchichte erfahren. Die Niederländer unter Karl V.

„Gott tröſt ihn! Das war ein Herr.“ Warum beliebt? — Philipp II.: „Er iſt kein Herr für uns Niederländer.“ Margarete von Parma, Statthalterin: „Ich laſſe mir Margareten nicht ſchelten.“ — Egmont „Überwinder bei St. Quintin! Held von Gravelingen.“ „Hätte man uns den ſtatt der Margarete von Parma zum Regenten geſetzt.“ — Verhältnis zur neuen Lehre. Vierzehn neue Biſchofsmützen. „Daß man Fremde in die guten Stellen einſchiebt.“ „Und wir ſollen glauben, es ſei um der Religion willen.“ Inquiſition. „Der Gewiſſenszwang fehlte noch!“ Die neuen Prediger; Gründe ihrer Wirkung. — So tritt die Unzufriedenheit mit den beſtehenden Zuſtänden hervor.

I 2. Margarete von Parma in Jagdkleidern (vergl. III 2 „eine rechte Amazone“). „Ihr ſtellt das Jagen ab.“ Ihre Stimmung iſt äußerſt erregt. „Der Gedanke an dieſe ſchreckliche Begebenheit.“ Was iſt geſchehen? „Die bilderſtürmiſche Wut ſich zeigt.“ Wann hat Margarete die Nachricht erhalten? „Eben als ich aus der Kirche ging.“ Iſt ſie etwa in Jagdkleidern zur Kirche gegangen? „Nichts kann mich ergötzen, nichts mich zerſtreuen,“ ſagt ſie. Auch ſind die Briefe ſchon aufgeſetzt und werden eben abgeſchrieben. Sie hat mithin die Nachricht ſchon ſeit einigen Stunden. Entrüſtung: „Schreckliche Thaten ſind geſchehen, die zu denken ſchauderhaft iſt.“ Furcht vor Philipp: „Wie wird es mein Bruder aufnehmen?“ Faſſungsloſigkeit: „O was ſind wir Großen auf der Woge der Menſchheit!“ — Machiavell, „im Dienſte der Regentin“. Beziehung zu dem Florentiner? „Du ſiehſt zu weit, Machiavell! Du ſollteſt Geſchichtsſchreiber ſein!“ — Machiavell ſchildert den Bilderſturm. (Ort: „Durch ganz Flandern“; Margarete zu Egmont: „in Eurer Provinz!“) Einkleidung: Briefe an den König. — Der Staatsrat berufen. „Kommt Oranien auch?“ „Ich habe nach Antwerpen um ihn geſchickt.“ Hieran knüpft Akt II Scene 2.

Die Handlung des Stückes beginnt mit dieſer Scene. Das Mißvergnügen des Volkes, von dem wir in der erſten Scene erfahren haben, hat ſich in einem Aufſtande Luft ge-

macht, in Flandern iſt der Bilderſturm zum Ausbruch gekommen. Die Regentin, davon unterrichtet, berichtet in der erſten Beſtürzung an den König über das Geſchehene und beruft den Staatsrat. Allein die Scene wird nur zum kleinſten Teil durch dieſe Handlung in Anſpruch genommen. Sie dient zugleich wie die Eingangsſcene weſentlich der Expoſition. Zeigt uns jene die Anſchauung des Volkes von den Verhältniſſen des Landes und dem Charakter ſeiner Großen, ſo macht uns dieſe mit der Auffaſſung der Regierenden bekannt. Dementſprechend zerfällt das Geſpräch wiederum in zwei Abſchnitte. In der erſten Hälfte behandelt es, anknüpfend an den Bilderſturm, die religiöſe Lage des Landes, die Frage, was iſt zu thun? Mit den Worten der Regentin: „Es ſind noch andere, Männer, die ich ſchätzen und tadeln muß“ wird deutlich der Übergang zu einem neuen Gegenſtand bezeichnet, und das Geſpräch dreht ſich von nun an um Oranien und Egmont. Machiavell ſucht es zwar noch einmal von Perſönlichkeiten ab auf die Sache zu lenken („vielleicht hat er wahrer als klug und fromm geſprochen“). Allein die Regentin geht nicht darauf ein, ſondern kehrt mit deutlicher Abſicht wieder zu Egmont und Oranien zurück. Durch dieſe kurze Abweichung wird, ähnlich wie in der erſten Scene durch die verſpätete Erwähnung Oraniens, die ſchematiſche Regelmäßigkeit der Dispoſition abſichtlich durchbrochen und das dramatiſche Leben geſteigert.

a) Wir werden in die kirchlichen Verhältniſſe des Landes eingeführt, und wie vorhin die Stellung des Volkes, ſo wird jetzt die Stellung der Regierenden zur neuen Lehre dargelegt. Ein dreifacher Standpunkt iſt möglich. Machiavell rät nachzugeben. „Ihr unterdrückt die neue Lehre nicht. Laßt ſie gelten. Jede anderen Mittel ſind vergeblich.“ Die Regentin weiſt dieſen Rat zurück, zunächſt mit Berufung auf den König: „Haſt Du vergeſſen, mit welchem Abſcheu mein Bruder ſelbſt die Frage verwarf, ob man die neue Lehre dulden könne? Daß er Ruhe und Einigkeit auf Koſten der Religion nicht hergeſtellt wiſſen will? Befiehlt er nicht Strenge und Schärfe?“ Der König iſt ganz Despot; er kennt nur das eine Mittel: gewaltſame Unter-

drückung. Margarete selbst zeigt durch die ehrliche Entrüstung, mit der sie Machiavells Fürsprache für die Glaubensneuerer zurückweist, daß sie innerlich Philipps Standpunkt teilt. Es erscheint ihr als Frevel, die neue Lehre zu dulden. „Ich weiß wohl, daß Politik selten Treu und Glauben halten kann; sollen wir aber auch mit Gott spielen, wie unter einander?" Auf diese Worte, die den Standpunkt des bornierten aber ehrlichen Fanatismus treffend bezeichnen, werden die Schüler besonders hinzuweisen sein, da sie geeignet sind, Charaktere wie Philipp, Alba und einen großen Teil der historischen Persönlichkeiten, welche an der Spitze der Gegenreformation standen, von innen heraus zu erklären. Von selbst machen sich Knaben die sonderbare Thatsache nicht klar, daß diesen Leuten nicht nur selbstsüchtige Zwecke vorschwebten, und daß ihnen, was wir als Frevel empfinden, nicht allein als Verdienst erschien, sondern daß sie geradezu in der Unterlassung dieser Verfolgungen Frevel gesehen haben würden. Bei Margarete freilich erscheint dieser starre Fanatismus gelindert, einmal durch eine größere Staatsklugheit als sie Philipp besitzt („klug ist sie und mäßig in allem was sie thut"), eine Klugheit, die ihr sagt, daß die Strenge in diesem Falle nichts helfen wird; sodann durch menschliche und weibliche Milde, die sie bisher hoffen ließ, durch Nachsicht das zu erreichen, was Philipp mit Gewalt erzwingen will. Nun, da diese Mittel versagt haben, ist sie völlig ratlos. „Ich sehe keine Mittel, weder ein strenges noch ein gelindes, dem Übel zu steuern." Dazu kommt die Sorge, sich in der Gunst des Königs zu erhalten, die ihr vielleicht das klare Urteil trübt und sie jedenfalls von vornherein Machiavells versöhnlichen Ratschlägen unzugänglich macht. „Ich soll gelind sein? Ich soll Vorschläge thun, daß er nachsehe, daß er dulde? Würde ich nicht alles Vertrauen, allen Glauben bei ihm verlieren?" — So schwankt sie steuerlos hin und her, nnd sie ist daher die erste, die dem heranziehenden Sturm erliegt.

b) Der zweite Abschnitt des Gespräches dient, wie schon gesagt, ausschließlich der Charakteristik Egmonts und Oraniens.

„Ich fürchte Oranien und ich fürchte für Egmont“ iſt das Thema, das durch die Worte der Regentin erläutert wird. Wie in der erſten Scene die Meinung der Bürger, ſo lernen wir hier die Meinung der Regierenden über die beiden Häupter des niederländiſchen Volkes kennen. Es ſind dieſelben Charakterzüge, freilich feiner und ſchärfer ausgeführt, die uns entgegentreten, nur daß ſie bei den Sprechenden die umgekehrte Beurteilung finden. Das Vertrauen des Volkes zu Oranien wird gerechtfertigt dadurch, daß wir ſehen, wie die Gegner ihn fürchten. Der Grund dieſer Furcht: „ſeine Gedanken reichen in die Ferne, er iſt heimlich.“ Die Grundzüge zu dem Bilde eines Staatsmannes und Diplomaten. — Egmont dagegen! Das Volk ſagt, daß ihm „die Fröhlichkeit, das freie Leben, die gute Meinung aus den Augen ſieht“. Er trägt das Haupt ſo hoch, als ob die Hand der Majeſtät nicht über ihm ſchwebe. Was Machiavell „ſeine Offenheit, ſein glückliches Blut“ nennt, das nennt die Regentin „Leichtſinn und Unbedacht“. „Er nimmt das Ernſthafte ſcherzhaft; er iſt gefährlicher als ein entſchiedenes Haupt einer Verſchwörung; und ich müßte mich ſehr irren, wenn man ihm bei Hofe nicht alles gedenkt.“ — Allein trotz dieſer verſchiedenen Art, ſeine Handlungsweiſe zu beurteilen, iſt der Eindruck, den er hervorruft, überall derſelbe: überall erweckt er Liebe und Zuneigung, ſelbſt die Regentin zeigt durch die perſönliche warme Art, in der ſie ſich über ihn beklagt, wie ſie eigentlich gegen ihn geſinnt iſt. („Ich fürchte für Egmont! — Ich kann nicht leugnen, es vergeht wenig Zeit, daß er mich nicht empfindlich, ſehr empfindlich macht.“ Vergl. V 2 „der Regentin Freundſchaft, die faſt, du darfſt es dir geſtehen, faſt Liebe war.“) Auffallend iſt der Gegenſatz zu der kurzen und ſachlichen Art, wie ſie über Oranien ſpricht.

Die dritte Scene des erſten Aktes entzieht ſich wie Liebesſcenen überhaupt einer eingehenden Beſprechung mit Knaben. Hervorzuheben iſt nur die Stellung, welche ſie im Ganzen des Dramas einnimmt. Sie enthält faſt gar keine Handlung.

Sie ist mit der vorhergehenden wie mit der nächstfolgenden Scene nur durch das an sich unbedeutende Moment verknüpft, daß die Leibwache der Regentin zu ungewohnter Stunde auf der Straße erscheint, sowie durch die Erklärung, welche Brackenburg giebt: „In Flandern soll neuerdings ein Tumult entstanden sein; die Regentin soll besorgen, er möchte sich hierher verbreiten." Im übrigen ist auch diese Scene rein Expositionsscene. Sie zeigt Egmonts Charakterbild, wie es sich im engsten Kreise, im Hause des Liebchens wiederspiegelt. Immer dieselben Züge: „es ist keine falsche Ader an ihm"; doch, wie die Regentin sagt, „sein Gewissen hat einen gefälligen Spiegel." Überall erweckt er Neigung: niemand kann ihm widerstehen. „Seine dämonische Liebenswürdigkeit entzückt das Volk, umstrickt ein einfaches Mädchen wie Clärchen, gewinnt die Regentin und bezwingt den Sohn seines erbitterten Feindes. Alle stehen wie Spiegel um ihn her und werfen sein Bild sympathisch zurück." (Scherer, Litteraturgeschichte S. 534.)

Mit dieser Scene schließt die Exposition ab, und es ist an der Zeit, einen Rückblick auf ihren Bau zu werfen. Er zieht gleichsam immer engere Kreise um den Helden. Egmonts Bild erscheint zunächst, wie es sich dem Volke, dann der Regentin, endlich der Geliebten darstellt. Immer mehr und immer Näheres erfahren wir über ihn, seine Denkart und Lebensweise. Eigentümlich und offenbar vom Dichter beabsichtigt ist, daß der Held selbst nicht auf der Bühne erscheint. Hierin liegt eine Ähnlichkeit mit der Komposition des Wallenstein; auch dort wird zunächst der Eindruck, den Wallenstein auf seine Soldaten macht, dann (im ersten Akt der Piccolomini) sein Verhältnis zu dem engeren Kreise seiner Offiziere geschildert, ehe er selbst erscheint.

Die erste Scene des zweiten Aktes bringt dann endlich das Auftreten des Helden. Aus dem Vorhergehenden wird man ein Bild davon gewonnen haben, wie die Besprechung der Scene zu denken ist. Es sind zunächst wieder die sachlichen und sprachlichen Einzelheiten zu erklären, soweit sie dessen bedürftig sind, und zugleich ist der Fortschritt der Handlung, der hier ein

verhältnismäßig lebhafter iſt und gleich in die Augen fällt, zu bezeichnen. Hieran ſchließt ſich wiederum die Frage, welches Ergebnis aus der Scene für die Charakteriſtik zu gewinnen iſt. Die Scene ſcheint am geeignetſten, auf die Charaktere der einzelnen Bürger einzugehen; nach den ſpäteren Volksſcenen iſt dieſe Charakteriſtik zu ergänzen. (Was darüber zu ſagen iſt, hat im weſentlichen Laas D. d. A. II S. 461 f. zuſammengeſtellt.) — Über das Auftreten Egmonts ſelber mag die Bemerkung am Platz ſein, daß ihm der Dichter in dieſer Scene, in der er zuerſt eingeführt wird, mehr als in dem Folgenden etwas Militäriſches verleiht. Er wendet ſich an die Bürger in kurzen, knappen Fragen, wie ein General an ſeine Untergebenen. („Wer ſeid Ihr? — Eures Zeichens? — Und Ihr? — Ihr?“) Auch ſeine Herablaſſung hat etwas von der Art, wie ein Feldherr wohl im Lager mit den gemeinen Soldaten umgeht. Der Zug: „Ich vergeſſe niemanden leicht, den ich einmal geſehen und geſprochen habe,“ iſt der Geſchichte berühmter Feldherrn entnommen. (Vergl. Wallenſtein in der Scene mit den Pappenheimern W. T. III 15.) So betont der Dichter von vornherein Egmonts ſoldatiſches Heldentum im Gegenſatz zu der Staatsklugheit Oraniens, und die folgende Scene wird hierdurch wiederum vorbereitet.

Auf die weitere Kompoſition wird man an den geeigneten Stellen eingehen. Überflüſſig iſt es vielleicht nicht, zu bemerken, daß der Bau des Egmont im ganzen von einer faſt ſchematiſchen Regelmäßigkeit iſt, trotzdem auf den erſten Blick das Gegenteil der Fall zu ſein ſcheint. Den drei Expoſitionsſcenen entſprechen genau die folgenden drei Scenen, in denen Egmont zuerſt auftritt. Zeigt uns die erſte Scene die Stimmung des Volkes, ſo wird in der erſten Scene des zweiten Aktes Egmont in ſeiner unmittelbaren Wirkung auf dieſes ſein Volk dargeſtellt. Wie wir aus der zweiten Scene die Anſchauung der Spanier über den Helden und ſeinen nächſten Freund Oranien erfahren, ſo zeigt uns die zweite Scene des zweiten Aktes dieſe beiden Männer ſelbſt, ſowohl in ihrem Verhältnis zu einander als auch in ihren Stimmungen und Anſichten den

Spaniern gegenüber. Die Schlußſcene des dritten Aktes endlich entſpricht auf den erſten Blick dem Schluſſe des erſten Aktes und zeigt Egmont im Verkehr mit der Geliebten. (Unterbrochen wird dieſe Reihenfolge nur durch die zweite Scene der Regentin.) Sodann ſchreitet die Handlung, welche in der zweiten Scene des erſten Aktes angeknüpft iſt, genau mit jedem Akt einen entſcheidenden Schritt weiter. Zweiter Akt: Oraniens Abreiſe. Egmonts Entſchluß Alba zu erwarten. Dritter Akt: Abreiſe der Regentin. Vierter Akt (nach der retardierenden Schlußſcene des dritten Aktes): Albas Ankunft. Der Schluß des vierten Aktes bringt die Peripetie und der fünfte die Kataſtrophe. — Verdeckt und belebt wird dieſe Regelmäßigkeit durch die Volksſcenen, die wieder unter einander korreſpondieren und nach Stimmung und Inhalt höchſt kunſtreich abgeſtuft ſind: der Ton entſpricht jedesmal genau dem, was geſchieht; und das Bild eines aufſteigenden Gewitters in ſeinen einzelnen Phaſen drängt ſich dem aufmerkſamen Leſer, der die vier Scenen mit einander vergleicht, faſt unwillkürlich auf (vergl. Ferdinand im vierten Akt: „Die Stadt ſieht einem Felde ähnlich, wenn das Gewitter von weitem leuchtet“ u. ſ. w.). In der erſten Scene herrſcht noch ſonnige Helle; der Anlaß der Zuſammenkunft iſt ein harmlos freudiger, und dem entſpricht der heitere und ſcherzhafte Ton, in dem die Bürger mit einander verkehren. Dennoch grollt es ſchon leiſe in der Ferne: die religiöſen Verhältniſſe, die Abneigung gegen Philipp bringen einen Mißklang in die allgemeine Heiterkeit. — Im zweiten Akte zeigt ſich ſchon die Schwüle, die einem Gewitter vorherzugehen pflegt, in der allgemeinen Unruhe, die das Volk erfaßt hat wie die Fliegen vor dem Gewitter. Der Ton iſt von vornherein ein gereizter; ſcharfe Gegenſätze treten hervor; die Nachricht von dem Bilderſturm hat ſich verbreitet und treibt die Bürger zum Zuſammenlauf, ſie feiern an Werktagen. „Unreine Geiſter“ miſchen ſich darein. Schließlich ſtreitet und ſchlägt man ſich, nicht jeder weiß warum. — Im vierten Akt zieht das Gewitter herauf, es kann jeden Augenblick einſchlagen; Alba iſt

da, die Regentin iſt weg, Oranien auch. „Gehen wir nach Hauſe! Laßt uns gehen.“ Nur ſchwer findet man „ein Paar, die noch nicht untergekrochen ſind“. Der Ton zeigt jene aus Grauen und Neugier gemiſchte Stimmung, welche die Menſchen wohl beim Gewitter befällt: jeder möchte bei verſchloſſenen Fenſtern in ſeinem Hauſe ſitzen, und doch ſucht er die Geſellſchaft des Nachbarn, um ſich aus dem bleichen Antlitz desſelben Mut zu holen. Die hilfloſe Verzagtheit des Volkes iſt ſchon im zweiten Akte vortrefflich vorbereitet: „Der Adel muß uns ſchützen, wir fangen Händel an.“ Nur wer kein Haus hat, in das er unterkriechen kann, wer nichts zu verlieren und nichts zu fürchten hat, wie Meiſter Vanſen, wagt ſich noch hinaus; er weiß: „Gott im Himmel erfährt nichts von Euch Würmern.“ — Fünfter Akt: das Gewitter hat eingeſchlagen. Es hat das edelſte Haupt getroffen, und wer iſt noch ſicher, wenn dieſes fällt? Scheu und wortlos huſcht, wer es muß, über die Straße, kaum ein einzelnes Wort wagen ſie mit einander zu wechſeln. „Egmont! Nennt den Namen nicht! Er iſt tötlich!“ Und für das Heldenmädchen, das dem Sturm zu trotzen wagt, um den Geliebten zu retten, hat niemand ein Wort der Bewunderung oder des Mitleids. —

Wie der Aufbau, ſo zeigt auch die Gruppierung der Charaktere die geſchloſſenſte Regelmäßigkeit. Das Geſetz des Kontraſtes herrſcht durchweg. Auf der einen Seite Egmont und Oranien, unzertrennlich mit einander befreundet und doch im ſchärfſten Gegenſatz, auf der andern die Spanier, Alba und Ferdinand, ebenſo unter einander verbunden und entgegengeſetzt. Dann wieder Egmont und Alba, als die Vertreter der das Stück eigentlich beherrſchenden Gegenſätze, getragen von den beiden Nationalitäten, deren Verſchiedenheit ſchon in den Eingangsſcenen hervorſpringt. Endlich ſind auch die beiden Frauengeſtalten des Stückes abſichtlich in Gegenſatz gerückt, wie ſich das aus dem Schluß des dritten Aktes deutlich ergiebt.

Obersekunda.

Lektüre.

Zwei Aufgaben sind es, welche, auf die zwei Semester der Obersekunda verteilt, dieser Klasse zufallen. Das Verständnis für Wert und Wesen der mittelhochdeutschen Blütezeit soll den Schülern eröffnet, die Bedeutung des Reformationszeitalters für deutsche Sprache und Litteratur soll ihnen zur Anschauung gebracht werden.

Die erste Aufgabe ist die umfangreichere, allein dafür ist sie auch bereits in den mittleren Klassen durch die Lektüre des Volksepos vorbereitet. Man hat sie vielfach auch für die schwierigere erklärt, ja als zu schwierig für diese Stufe nach der Prima verlegen wollen. Für diesen Vorschlag ist namentlich der Zusammenschluß mit dem Geschichtsunterricht geltend gemacht worden: erst in Prima werde die mittelalterliche Geschichte gelehrt, welche die Grundlage für ein richtiges Verständnis bilde, zumal wenn dieses Verständnis ausdrücklich als ein historisches bezeichnet werde. Allein es ist schon einmal hervorgehoben worden, daß diese Beweisführung das Verhältnis der Lektüre zum Geschichtsunterricht verkennt oder wenigstens zu einseitig auffaßt. Es ist nicht ausschließlich die Geschichte, welche das Verständnis der Lektüre begründet, vielmehr kann auch umgekehrt der Schüler die Anschauung von den Thatsachen, das Kolorit für die Zustände, welche ihm der Geschichtsunterricht überliefert, aus der Lektüre gewinnen. Wieviel mehr Verständnis und

Interesse z. B. muß er der mittelalterlichen Geschichte entgegenbringen, wenn ihm aus der Lektüre bereits eine lebendige Anschauung ritterlichen Wesens und höfischer Zucht aufgegangen ist. Eine allgemeine Kenntnis der wichtigsten Thatsachen und Verhältnisse freilich wird diese Lektüre voraussetzen müssen; eine solche hat sich der Gymnasiast aber auch bereits in den mittleren Klassen angeeignet, und sie wird im einzelnen unschwer zu ergänzen sein.

Die politischen Gedichte Walthers z. B. kann man nicht verstehen, ohne von dem Gegensatz zwischen Kaisertum und Papsttum, zwischen Hohenstaufen und Welfen bereits eine Vorstellung mitzubringen. Ja, für das Verständnis der einzelnen Spruchgedichte wird es nötig sein, daß der Lehrer mit einleitenden Worten über die Geschichte und die Persönlichkeit der drei Kaiser, denen Walther diente, über die jedesmalige politische Lage der Dinge, aus welchen die Sprüche hervorgegangen sind, Mitteilungen macht. Allein es läßt sich das ohne allzu viel Zeitverlust bewerkstelligen, und es leuchtet ein, wie groß der Vorteil für den Geschichtsvortrag sein muß, wenn die hervorragendsten Gestalten der Zeit dem Schüler aus der Lektüre bereits gewissermaßen persönliche Bekannte geworden sind, wenn ihm bei den wichtigsten Wendepunkten der geschichtlichen Entwickelung — der Krönung Philipps, dem Emporkommen Ottos, den Kreuzzügen Friedrichs II. — Reminiscenzen aus der Lektüre Walthers gegenwärtig sind und der Lehrer auf dieselben zurückgreifen kann.

Die bisherige Praxis trifft daher das Richtige, wenn sie die mittelhochdeutsche Litteratur nach Obersekunda zu legen pflegt, ohne sich um den Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht allzu viel Sorge zu machen. Dagegen versehen es, wie bereits S. 25 angedeutet ist, die Lehrpläne vieler Anstalten in einem anderen Punkte. Wie nämlich der Kursus jeder anderen Stufe, so sollte doch offenbar auch das Pensum der Obersekunda einen vernünftigen Zusammenhang, eine leitende Idee aufweisen. Statt dessen aber ist seit dem Wegfall der mittelhochdeutschen Original-

lektüre gerade diese Klasse zu einem wahren Sammelsurium dessen geworden, was man anderweitig nicht unterzubringen wußte.

Allgemeiner Grundsatz sollte es, wie schon S. 26 f. hervorgehoben wurde, sein, daß die ersparte Zeit den älteren Epochen unserer Litteratur nicht entzogen werden, sondern gerade ihrer besseren Kenntnis zu gute kommen muß. Werden auf die Lektüre der klassischen Epoche des 18. Jahrhunderts zwei Jahre verwandt, so darf man es wohl als ein richtiges Verhältnis annehmen, wenn ein halb so langer Zeitraum den beiden wichtigsten Epochen der älteren deutschen Vergangenheit gewidmet wird.

Denn der Aufgaben, die man hier, ohne in irgend welche Fachliebhaberei und Einseitigkeit zu verfallen, als unerläßlich für das Gymnasium bezeichnen muß, sind nicht wenige, und nicht allen wird die gegenwärtige Praxis gerecht. Um mit einer persönlichen Erfahrung zu beginnen: zu wiederholten Malen haben mir junge Germanisten, die nach dem herrschenden Brauche in Obersekunda ein halbes Jahr das Nibelungenlied, im anderen Maria Stuart oder die Braut von Messina gelesen hatten, ihre hilflose Lage geschildert, wenn sie im Anfang ihrer Studien etwa in einem Kolleg über deutsche Grammatik die Namen Christ oder Heliand u. dergl. zum ersten Mal in ihrem Leben, und nun wie etwas Selbstverständliches, erwähnen und beständig wiederholen hörten, ohne irgendwie zu wissen, was gemeint war. Und man wird es doch wohl nicht Fachliebhaberei oder germanistische Einseitigkeit nennen, wenn der Professor der deutschen Philologie voraussetzt, daß seine Zuhörer über die Bedeutung solcher Werke vom Gymnasium her im allgemeinen unterrichtet sind. Denn auch diejenigen Studenten, welchen die deutsche Philologie fremd bleibt, und gerade diese, sollten mit so ehrwürdigen Namen der vaterländischen Litteratur doch eine Vorstellung verbinden und sie zu den Bestandteilen des allgemeinen Wissens rechnen dürfen, das ihnen die Schule überliefert hat. —

Die beiden Mittelpunkte für das Penſum des erſten Semeſters bilden das Volksepos und Walther von der Vogelweide. Auf ſie muß die Lektüre ſich beſchränken; nach dem Raum, der dem deutſchen Unterricht gegenwärtig zugemeſſen iſt, wäre es nicht möglich, ohne Schädigung wichtigerer Aufgaben die höfiſche Epik in den Kreis der Schullektüre hineinzuziehen. An ſich wäre freilich wenn auch nicht eine ausgedehnte und eingehende Behandlung, ſo doch eine auszugsweiſe Lektüre und Beſprechung einiger der wichtigſten Erſcheinungen, vor allem des Parcival[1]), wünſchenswert. Wie die Dinge aber einmal liegen, muß für dieſelbe anderweitig Erſatz geſchaffen werden.

Eine Überſicht nämlich über die älteſte Entwickelung der deutſchen Litteratur bis zum Abſchluß der erſten Blütezeit muß man als einen notwendigen Beſtandteil in das Penſum der Oberſekunda aufnehmen. Hier iſt eine der wenigen Stellen, wo die Litteraturgeſchichte in den Lehrplan tritt. (S. oben S. 32). Selbſtverſtändlich iſt es von vornherein Gebot, nicht nach umfaſſender Vollſtändigkeit, ſondern nach charakteriſtiſcher Anſchaulichkeit zu ſtreben. Nur die Hauptperſönlichkeiten, nur die wichtigſten Erſcheinungen werden den Schülern nahegebracht.

Die theoretiſch richtige Reihenfolge würde erfordern, erſt nach Abſchluß deſſen, was in dieſer Überſicht über die höfiſche Epik mitgeteilt wird, mit der Lektüre des Volksepos zu beginnen und ſodann ſich der Lyrik zuzuwenden. Um jedoch den litterarhiſtoriſchen Kurſus, bei welchem die Schüler verhältnismäßig paſſiv ſind, nicht allzu lange hinter einander auszudehnen, iſt es praktiſch, denſelben zu teilen und die Volksepen vor der höfiſchen Epik zu behandeln. Es muß dann die erſte Hälfte der litterariſchen Überſicht in derſelben Weiſe auf die Volksepen hinführen, wie die Betrachtung der höfiſchen Poeſie auf die Lektüre Walthers; und um ſo deutlicher treten dieſe beiden Gipfelpunkte der Epoche zugleich als die Mittelpunkte des

[1]) Etwa eine kontrollierte Privatlektüre im Anſchluß an die Ausgabe von G. Böttticher, Berlin 1885.

Klassenpensums, das Verständnis derselben als die Aufgabe hervor, auf welche sich die Thätigkeit des Schülers zu lenken hat.

Schwierigkeiten kann es nicht bereiten, die Übersicht über die älteste Litteraturentwickelung so zu halten, daß man die Beziehung auf das Volksepos nicht aus den Augen verliert. Berührungen mit dem Sagenstoff bietet schon das Hildebrandslied, an welchem die älteste heidnisch-epische Dichtung veranschaulicht wird. In der christlichen Periode des 9. Jahrhunderts, die ihrer Tendenz nach gekennzeichnet werden muß, tritt der Gegensatz zwischen dem volkstümlichen Heliand und der gelehrten Dichtung Ottfrieds charakteristisch hervor; namentlich auch für die Entwickelung der metrischen Form ist derselbe von Wichtigkeit. Auch von der Klosterpoesie des 10. Jahrhunderts wird man den Schülern erzählen; das Waltharilied ist oder wird ihnen ohnehin zum größten Teil aus Scheffels Nachdichtung bekannt. Daß neben oder vielmehr unter dieser gelehrten Poesie eine volkstümliche Unterströmung anzunehmen ist, wird man nicht verschweigen. Von hier aus wird man dann, freilich mit einem Sprung, zu den Vorläufern der ritterlichen Poesie gelangen, unter denen man die Pfaffen Konrad und Lamprecht den Schülern näher zu bringen hat. Nun folgt eine vorläufige Schilderung des Rittertums, von der es wünschenswert ist, daß sie durch Lektüre, etwa von Freytags einschlagenden Aufsätzen aus den Bildern deutscher Vergangenheit, die in das S. 157 erwähnte Lesebuch für Untersekunda aufzunehmen wären, unterstützt würde. Dann wendet sich die Erörterung dem Volksepos zu. Die Geschichte des Sagenstoffes bedarf eines besonderen Eingehens. Der Zusammenhang des Nibelungenstoffes mit dem altgermanischen Mythus muß den Schülern in den Hauptzügen klar werden; der Gegensatz zwischen dem christlich-ritterlichen Kostüm und dem heidnisch-germanischen Inhalt, der sich an so vielen Stellen des Liedes, ja eigentlich fortwährend fühlbar macht, muß ihnen zum Bewußtsein kommen. Die Mitteilung einiger eddischer Lieder ist diesem Zwecke besonders

dienlich[1]). Bei der Stellung, welche die älteren Formen der nordischen Sage in der zeitgenössischen deutschen Litteratur einnehmen, ist es ohnehin fast eine Forderung der allgemeinen Bildung, daß der Gymnasial-Abiturient nicht völlig unkundig dieser Sagen sei und daß er ein Buch wie die Edda nicht bloß von Hörensagen kenne. — Gegen diese Forderung nun zwar hört man gerade von germanistischer Seite häufig Einspruch erheben. Die Geschichte des Sagenstoffes sei ein schwankender Boden, gar zu vieles auf diesem ganzen Gebiet unsicher und in Dunkel gehüllt, zu wenig, was positiv und unumstößlich feststehe; vor allem auch die eddischen Lieder seien nach Alter und Herkunft von ungleichem Wert und von unsicherer Bedeutung. Die Schüler aber habe man nicht mit Hypothetischem und Unsicherem, sondern mit festen und klaren Thatsachen zu beschäftigen. — Es ist nun ganz natürlich und berechtigt, daß das Auge des Fachgelehrten, des Forschers gerade auf den unsicheren und dunkeln Stellen eines Gebietes haftet, zumal wenn dieselben so zahlreich sind wie hier. Dennoch muß es dem Pädagogen erlaubt sein, über die Unsicherheit des Einzelnen hinweg auf die Bedeutung des Ganzen zu sehen und es nach seinem Bildungswert zu beurteilen. Die Bedeutung nun aber, welche die Vorgeschichte des Nibelungenliedes für das Verständnis unseres Volkstums und seiner Entwickelung hat, ist eine so hervorragende, daß sie weder durch Lektüre noch durch den Geschichtsunterricht anderweitig ersetzt werden kann. Das fühlen die Schüler auch wohl, wenn man ihnen einen Blick in die Schätze eröffnet, welche die Brüder Grimm in treuem Suchen gehoben haben, wenn man die erschließbaren Elemente der alten Göttervorstellungen mit Volksmärchen, mit Bräuchen und Aberglauben in Verbindung bringt, die ihnen aus eigener Erfahrung bekannt sind. Verf. wenigstens muß gestehen, daß er nie lebhaftere Teilnahme, regere Aufmerk-

[1]) Verf. pflegt mit den nötigen Kürzungen vorzulesen: Thrymskvidha, Vegtamskvidha (Baldrs draumar) als Proben der Götterlieder; sodann Sigurdharkvidha, Helreidh Brynhildar; wenn die Zeit reicht, so eignet sich die Gripisspa zu einem zusammenfassenden Abschluß der Sigurdlieder.

samkeit bei seinen Schülern gefunden hat, als in solchen Stunden. Auch für die bei aller Dunkelheit doch gewaltig wirkende Kraft der Edda zeigen sich die Schüler stets empfänglich. —

Auf die Einleitung folgt nun die Behandlung des Epos selber und zwar zunächst und hauptsächlich des Nibelungenliedes. Den Überblick über den Zusammenhang desselben darf man bei den Schülern von der ersten Lektüre in Obertertia her voraussetzen; sie haben das dort erworbene Verständnis durch Referate, die ihnen aufgegeben werden und die sich am besten an die einzelnen Lachmannschen Lieder anschließen, darzuthun. An diese Referate knüpft sich dann die Besprechung. An wenigen Stellen des Lehrplans tritt jene Abstufung des Verständnisses, die einen Grundgedanken unserer Betrachtungen bildet, so anschaulich hervor wie hier. Denn während in Obertertia das Ziel der ersten Lektüre sein mußte, daß die Schüler das Epos etwa mit eben dem Verständnis auffassen, wie es das Publikum des 13. Jahrhunderts, für das es dereinst gedichtet oder redigiert wurde, der Dichtung entgegenbrachte, so soll der reifere Schüler nunmehr über dieses Verständnis hinaus einen Blick für die Entwickelung des Stoffes und der Volksdichtung gewinnen; er soll einen Einblick in die schaffende Volksseele thun.

Daß man bei dieser Erklärung die Sagengeschichte im Einzelnen nicht außer Acht lassen kann, werden auch diejenigen zugeben, welche einem näheren Eingehen auf die Mythenentwickelung abgeneigt sind. Denn dessen, was aus dem Zusammenhang des Liedes allein nicht verständlich wird, des Lückenhaften und Halbklaren ist für eine nähere Betrachtung soviel, daß ein wiederholtes Zurückgreifen auf die ursprüngliche Gestalt des Stoffes namentlich in der ersten Hälfte von selber geboten erscheint. Die unvergleichliche Schönheit, die tragische Gewalt des Inhalts kommt erst dann zu vollem Verständnis, wenn man sie von den Schlacken späterer Mißverständnisse und jener „unwillkürlichen Travestie“ (wie es Scherer einmal bezeichnet), die ihr in der jetzigen Gestalt anhaften, befreit. Für unseren Standpunkt muß es geradezu einen

Hauptgesichtspunkt bei der Erklärung bilden, diese Scheidung vorzunehmen und die Schüler über die ursprüngliche Bedeutung der Sagen und Gestalten aufzuklären. Freilich darf man es daneben nicht versäumen, auch dem Einfluß des ritterlich-höfischen Geistes die gebührende Beachtung zu schenken, zu zeigen, wie namentlich in der zweiten Hälfte des Epos das Ideal ritterlicher Treue neben dem altheidnischen Gedanken der Blutrache Charaktere und Handlungen beeinflußt. —

Daß die Gudrun unter diesen Gesichtspunkten nicht die gleiche Bedeutung für den Unterricht hat, ist einleuchtend. Dennoch wird man sich die Gelegenheit nicht entgehen lassen, auch auf dieses zweite Volksepos zurückzugreifen und auch hier die Schüler zu einem vertieften Verständnis anzuleiten, das neben dem Zeitkolorit namentlich die Charakterentwickelung, welche in diesem Gedichte auf so bedeutsamer Höhe steht, ins Auge fassen muß.

Hat diese Beschäftigung die gute Hälfte des Semesters, ein starkes Quartal etwa, in Anspruch genommen, so folgt nunmehr jene Übersicht über die höfische Poesie, welche in der Lektüre Walthers gipfelt. Der Vortrag wendet sich zunächst dem Epos zu. Die fünf wichtigsten Epiker der Epoche — Heinrich von Veldeke, Hartmann von Aue, Gottfried, Wolfram und endlich Konrad von Würzburg — müssen den Schülern in ihrer charakteristischen Bedeutung vor Augen treten. Vor allem muß ihnen der Gang der Entwickelung klar werden; sie müssen es verstehen, wie diese Poesie, die ihre Stoffe durchweg aus der Fremde entlehnt hat, gleichwohl von der gebundenen Nachahmung fremder Vorbilder, mit der sie begann, zu immer freierer Entfaltung persönlicher und nationaler Eigenart gelangte und wie sie in dieser Hinsicht ihren Gipfelpunkt in Wolframs Parcival erreichte. Sie müssen anderseits eine Vorstellung davon erhalten, wie neben dieser fortschreitenden Selbständigkeit des Inhalts sich die sprachliche Form zu immer höherer Freiheit und Feinheit entwickelte und wie diese Eleganz der Darstellungskunst die Blütezeit überdauerte und in dem Virtuosentum

Konrads von Würzburg ihren Höhepunkt fand. So wird es ihnen zum erſten Mal anſchaulich, in welchem Maße und in welcher Weiſe der Einfluß fremder Nationen auf die Entwickelung deutſchen Geiſteslebens gewirkt hat. „Indem er uns zu unterwerfen ſchien, hat er uns ſelbſtändig gemacht," drückt Scherer dieſes Verhältnis kurz und treffend aus[1]). —

Zur Einführung in die Lyrik bedarf es eines Einblicks in den Gegenſatz zwiſchen dem eigentlichen Minneſang und der volkstümlichen Spruch- und Liederdichtung, wie ſie uns unter dem Namen Spervogels, des Kürenbergers u. ſ. w. überliefert iſt. So gewinnt der Schüler ein Verſtändnis für die dichteriſche Bedeutung Walthers[2]). Die verſchiedenen Formen, in denen ſich

---

[1]) Selbſtverſtändlich iſt es, daß über dieſe Dichter und ihren litterariſchen Zuſammenhang nicht nur geredet, ſondern daß ſie den Schülern auch unmittelbar zur Anſchauung gebracht werden müſſen. Dieſem Zwecke kann zur Not ſchon ein Leſebuch von mäßigem Umfang genügen, wie es etwa die erſte Abteilung des „deutſchen Leſebuchs" von J. Buſchmann iſt (3. Aufl., Trier 1885); nur wäre es wünſchenswert, daß aus dieſem ſonſt recht brauchbaren kleinen Buche die Auszüge aus den Volksſagen, welche die Schüler ja doch in Einzelausgaben zur Hand haben müſſen, fortblieben und dafür die höfiſche Epik, aber auch Chriſt und Heliand etwas ausgiebiger vertreten wären. — Zu umfaſſenderer Anſchauung einzelner hervorragender Erſcheinungen vermag man die Schüler vermittelſt der kleinen Sonderausgaben zu führen, durch welche ſich Böttticher und Kinzel ein Verdienſt erwerben. (Denkmäler der älteren deutſchen Litteratur für den litteraturgeſchichtlichen Unterricht an höheren Lehranſtalten. Halle, Buchhandlung des Waiſenhauſes. Bis jetzt ſind erſchienen: 1. Hildebrandslied und Waltharilied, überſ. und erl. von Dr. Gotth. Böttticher. 2. Walther von der Vogelweide und des Minneſangs Frühling von Dr. Karl Kinzel. 3. Hans Sachs von Kinzel.) Wünſchenswert wäre es nur, daß die höfiſche Epik reichlicher und charakteriſtiſcher vertreten würde, als die Herausgeber der Sammlung bis jetzt in Ausſicht geſtellt haben.

[2]) Nach ähnlichen Geſichtspunkten hat Kinzel in ſeiner eben erwähnten Ausgabe Walthers eine kleine Auswahl von Liedern und Sprüchen aus des Minneſangs Frühling zuſammengeſtellt, und das Heft kommt ſomit den im Texte aufgeſtellten Geſichtspunkten aufs förderlichſte entgegen.

die Lyrik des größten Dichters des deutschen Mittelalters bewegt, kommen ihm zum Verständnis; und es wird ihm zum ersten Mal die Lehre veranschaulicht, welche die Litteraturgeschichte mit tausend Zungen predigt: daß die höchste künstlerische Wirkung allemal durch eine Vereinigung von volkstümlicher Naivetät und bewußter Herrschaft über konventionelle Formen erreicht wird. Man verfolge also nicht, wie es häufig geschieht, allzu einseitig die biographischen und politischen Beziehungen in der Lektüre Walthers; so wichtig dieselben sind, so entschieden muß neben ihnen doch auch der litterarhistorische Gesichtspunkt zu seinem Rechte kommen.

Nach Abschluß der Lektüre Walthers und damit der Beschäftigung mit der ersten Blütezeit folgt nunmehr zu Beginn des zweiten Semesters jene Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache, welche S. 112 ff. gefordert und begründet ist. Der Anschluß derselben an die sonstigen Aufgaben der Obersekunda würde sich freilich natürlicher ergeben, wenn die Werke der mittelhochdeutschen Zeit noch im Original gelesen würden. Allein auch so wie es jetzt steht, fehlt es dem Pensum der Klasse doch nicht an einem organischen Zusammenhang. Diese sprachlichen Betrachtungen nämlich stehen in einer gewissen Verwandtschaft mit der Sagengeschichte, welche die Einleitung zum Volksepos bildet. Beide zusammen gewähren dem Schüler zum ersten und vielleicht zum einzigen Male während seiner Gymnasialzeit eine Vorstellung von dem, was in der Wissenschaft Entwickelung heißt. Denn dieser Begriff, welcher die heutige Geisteswissenschaft beherrscht, bleibt auf die Gestaltung des Jugendunterrichts naturgemäß ohne tieferen Einfluß. Die Kulturformen, antike wie moderne, die der Schüler in sich aufzunehmen hat, treten ihm in Sprache, Sitte und Kunst nicht als werdende, sondern als gewordene mit einer gewissen ehrwürdigen und unabänderlichen Festigkeit, ja Starrheit entgegen. Zweifellos ist es gut und richtig so; man bildet einen jungen Geist nicht, indem man ihn auf die bewegliche, stets die Gestalt wechselnde

Strömung hinweist, die ihm Schwindel erregen, ihn verwirren muß, sondern indem man ihn daran gewöhnt, feste Formen zu übersehen und ihr Bild in sich aufzunehmen. Dennoch ist es gut, wenn ihm an irgend einer Stelle des Gymnasialunterrichts einmal ein Ausblick auf jenen herrschenden Begriff eröffnet wird, der ihm, wenn er je später an wissenschaftlichen Forschungen teil nimmt, ja doch vertraut werden muß. Daß dies nur auf einer oberen Stufe des Gymnasiums geschehen kann, ist selbstverständlich; daß es vom deutschen Unterricht und zumal von der Betrachtung der deutschen Sprache aus geschehen muß, ist bereits S. 113 nachgewiesen; und wir dürfen uns daher nunmehr, ohne diese allgemeinen Erörterungen weiter auszudehnen, damit begnügen, die einzelnen Punkte anzugeben, welche die sprachliche Betrachtung besonders zu berücksichtigen hat.

Es handelt sich wesentlich um Folgendes. Dem Schüler soll vergegenwärtigt werden:

1. Das Verhältnis der germanischen zu den übrigen indogermanischen Sprachen.

2. Das Verhältnis der hochdeutschen zu den übrigen germanischen Sprachen.

3. Außer den eigentlichen genealogischen Betrachtungen macht Nr. 1 die Besprechung der ersten, Nr. 2 die der zweiten Lautverschiebung — in elementarer Form — notwendig. Beide werden natürlich im Zusammenhang besprochen.

4. Als Gegenstück zu der vorgeführten Wandlung der Konsonanten werden einige Haupterscheinungen des Vokalismus veranschaulicht. Da eine erklärende Besprechung des Ablautes große Schwierigkeiten hat, so beschränkt man sich am besten auf Umlaut und Brechung, deren Einfluß auf die Flexion gleich hier zu veranschaulichen ist.

5. Die Entwickelung des Hochdeutschen. Die charakteristischen Unterschiede der drei Perioden werden an besonders bezeichnenden Erscheinungen vergegenwärtigt. Diese sind:

a) Die Vereinfachung des Vokalismus.
b) Die Abschleifung der Flexionsendungen.
c) Die Entwickelung der inneren Form (Bedeutungswandel).

6. Die Hauptmundarten werden in ihrer geographischen Verteilung erörtert.

7. Das Verhältnis der Schriftsprache zu den Mundarten wird erörtert und zwar für jede der drei Perioden in seiner Besonderheit. Das Hauptgewicht fällt hierbei natürlich auf Entstehung und Eigenart der neuhochdeutschen Schriftsprache[1]).

Der letzte Punkt dieser sprachlichen Betrachtung führt unmittelbar zu der Lektüre Luthers.

Denn naturgemäß kommt Luther hier in erster Linie als Sprachschöpfer in Betracht, und nicht als Reformator auf religiösem Gebiet. Der Hauptinhalt seines Lebens wie seiner Lehre wird stets dem Religionsunterricht zufallen; die Aufgabe des deutschen Unterrichts kann es nur sein, die dort gewonnene Anschauung zu einem Gesamtbild zu ergänzen, nicht aber die Grenzen beider Fächer verwischend die Schüler mit religiösen Problemen oder theologischen Streitfragen zu beschäftigen. Daher ist es auch verfehlt, in der deutschen Stunde die Grundschriften der Reformation zu behandeln, obwohl sie vom allgemein historischen Standpunkt aus zweifellos die wichtigsten sind. Als ich zum ersten Mal mit Obersekundanern Luther las, griff ich nach dem Vorgang der meisten unter den wenigen Kollegen, die überhaupt zu dieser Lektüre kommen,

---

[1]) Soweit die äußere Geschichte der Sprache und die Lautentwickelung in Betracht kommt, kann, wie bereits S. 116 bemerkt, das Buch von Schleicher „Die deutsche Sprache" dem Unterricht als Vorbild und Anhalt dienen. Das Buch ist zwar sachlich zum Teil überholt, doch wird der germanistisch gebildete Lehrer das leicht ausgleichen. Für die Geschichte des Bedeutungswandels wird sich der Unterricht mit Vorteil an das bekannte kleine Buch von Behaghel „Die deutsche Sprache" (Leipzig, 1886) anschließen.

ebenfalls nach der Schrift „An den christlichen Adel", mußte mich aber bald überzeugen, daß dieselbe für die Zwecke des deutschen Unterrichts ungeeignet ist. Sie führt viel zu tief in theologische Einzelheiten hinein und nötigt jeden Augenblick zu sachlichen Erörterungen, die den Gesichtspunkten und Zwecken unseres Faches ganz fern liegen. Für diese kommt die Wirksamkeit Luthers offenbar nur insoweit in Betracht, als sie sich auf die wesentlichsten weltlichen Lebensgebiete und unter diesen namentlich auf die nationalen und litterarischen Beziehungen erstreckt[1]).

Am wichtigsten ist, wie bereits bemerkt, für den deutschen Unterricht die sprachliche Wirksamkeit Luthers, und für diese vor allem wertvoll und charakteristisch ist der „Sendbrief vom Dolmetschen", der dementsprechend auch in den letzten Jahren häufiger herausgegeben und wenigstens vereinzelt in den Schulen gelesen ist. Die kleine Schrift hat für die Geschichte der deutschen Sprache geradezu den Wert eines historischen Dokumentes. Hier hat Luther die Grundsätze der Sprachbehandlung niedergelegt und veranschaulicht, die ihn bei der Bibelübersetzung leiteten; am schlagendsten an der berühmten Stelle (S. 15): „Denn man muß nicht die Buchstaben in der lateinischen Sprache fragen, wie man soll deutsch reden, wie diese Esel thun; sondern man muß die Mutter im Hause, die Kinder auf der Gassen, den gemeinen Mann auf dem Markt drumb fragen und denselbigen auf das Maul sehen, wie sie reden, und darnach dolmetschen; so verstehen sie es denn und merken, daß man deutsch mit ihnen redet." — Der hier ausgesprochene Grundsatz ist im wesentlichen bis heute maßgebend geblieben. Das Zurückgreifen auf das Volkstümliche, die Berührung mit dem gesprochenen Wort, ja mit der

[1]) Von diesem Gesichtspunkt ausgehend hat der Verf. vor einigen Jahren eine kleine Sammlung lutherscher Schriften unter dem Titel „Sendbrief vom Dolmetschen und drei andere Schriften weltlichen Inhalts" zu Unterrichtszwecken zusammengestellt und bei Reclam in Leipzig erscheinen lassen. Den dort enthaltenen einleitenden Worten ist ein Teil der folgenden Betrachtungen entnommen.

Mundart ist es, was der Entwickelung der deutschen Schriftsprache ihr Gepräge verliehen hat im Gegensatz z. B. zu der französischen Sprache, deren Weiterbildung Jahrhunderte lang durch einen akademischen Areopag geregelt worden ist. — Übrigens hat die kleine Flugschrift auch, abgesehen von dieser allgemeinen Bedeutung, ihren besonderen Wert; die wenigen Seiten geben uns ein Bild von der Persönlichkeit Luthers, wie es lebendiger und abgerundeter auf so kleinem Raume nicht gedacht werden kann. Die Tiefe seines religiösen Empfindens, der heilige Ernst und die strenge Gewissenhaftigkeit, mit der er sich von den Einzelheiten seines Bibelwerkes Rechenschaft ablegte; auf der anderen Seite die rücksichtslose Derbheit seiner Polemik, der überlegene, freilich nicht immer geschmackvolle Humor, mit dem er auf die Gegner herabsah, — alles das spricht aus der kleinen Schrift auf das lebendigste zu uns; und es giebt wenige Denkmäler, die den Leser so lebhaft in die Zeit zu versetzen vermögen, wo die hier besprochenen Streitpunkte Tagesfragen waren.

Kaum minder wichtig als die sprachliche Wirksamkeit Luthers ist sein Verhältnis zur Wissenschaft seiner Zeit und daraus hervorgehend sein Einfluß auf die Schule. Die Beziehungen zwischen Reformation und Humanismus sind freilich verwickelter und mannigfaltiger Art; bei manchem gemeinsamen Zuge trennt diese Richtungen gleichwohl ein tiefer Zwiespalt der Ausgangspunkte und Ziele. Allein das Ergebnis so mancher Gegensätze und Wirren war schließlich doch ein dauerndes Bündnis zwischen beiden geistigen Mächten, und aus dieser Verbindung ist die deutsche Gelehrtenschule, ist das Gymnasium hervorgegangen.

Die Programmschrift für dieses Bündnis und für die Neuordnung der deutschen Schule, die auf demselben beruhte, ist die Schrift „An die Ratsherren“. Sie bildet den Ausgangspunkt der neuen Entwickelung. Was der Reformator Luther in allgemeinen Zügen schauend und fordernd angedeutet hatte, das führte der Humanist Melanchthon, der „Praeceptor Germaniae“, organisierend aus.

Auch dieſe Schrift iſt nach Form und Inhalt in hohem Maße zum Gegenſtand der deutſchen Lektüre geeignet. Sie iſt klar disponiert und vortrefflich geſchrieben. Der deutſche Idealismus, der dem Reformationszeitalter und ſeinen Geſinnungskämpfen entſtammt und als deſſen erſter Vorkämpfer Luther mit demſelben Rechte gefeiert werden darf, wie er es als Sprachſchöpfer wird, ſpricht ſich mit kraftvoller Naivetät darin aus[1]). Der Hauch einer neuen Zeit weht in dieſer Schrift, das frohe Bewußtſein einer geiſtigen Morgenröte: es iſt die Sonne der Renaiſſance, die ſich ankündigt[2]). Und ſo giebt die Schrift Gelegenheit, zum erſten Mal den Humanismus und damit die Renaiſſance in den Geſichtskreis des Schülers zu rücken, aus dem ſie nun nicht wieder entſchwinden darf. Daß alle moderne Kultur des Wiſſens und der Künſte, daß vor allem ſeine eigene Schulbildung auf die Renaiſſance zurückführt, muß dem Gymnaſiaſten hier zum erſten Mal anſchaulich werden; und dafür, daß ſich ihm dieſes Verhältnis in immer ſteigender Klarheit entfalte, hat der Fortgang des Unterrichts zu ſorgen[3]).

Mit dem Humanismus und der Renaiſſance kam freilich auch jener Zwieſpalt zwiſchen Bildung und Volkstum in das

---

[1]) „So doch hie billig wäre, daß, wo man einen Gulden gäbe wider die Türken zu ſtreiten, wenn ſie uns gleich auf dem Halſe lägen, ſie hundert Gulden geben würden, ob man gleich nur einen Knaben künnt damit auferziehen, daß ein rechter Chriſtenmann würde; ſintemal ein recht Chriſtenmenſch beſſer iſt und mehr Nutzs vermag denn alle Menſchen auf Erden.“ (S. 33.)

[2]) „Aber nu uns Gott ſo reichlich begnadet und ſolcher Leut die Menge geben hat, die das junge Volk fein lehren und ziehen mügen, wahrlich ſo iſt es Noth, daß wir die Gnade Gottis nicht in Wind ſchlahen und laſſen ihn nicht umbſonſt anklopfen. — Lieben Deutſchen kauft, weil der Markt für der Thür iſt; braucht Gottis Gnaden und Wort, weil es da iſt.“ (S. 35.)

[3]) Die dritte größere Schrift der angeführten Sammlung (Von weltlicher Obrigkeit) kommt den beiden erſten an ſachlicher Bedeutung für den deutſchen Unterricht nicht gleich. Da ſie aber der Form nach zu dem allerbeſten gehört, was Luther geſchrieben hat, ſo mag ſie dem deutſchen Lehrer doch vielleicht zum Zwecke der Abwechſelung willkommen ſein.

Leben und die Litteratur Deutschlands, der nie wieder überwunden worden ist. Unsere gesamte Litteratur legt davon Zeugnis ab. Die Vereinigung von Renaissancebildung und Volkstümlichkeit ist Jahrhunderte hindurch ein unerfülltes Ideal geblieben und wurde auch in der klassischen Epoche des 18. Jahrhunderts nur in einzelnen Werken erreicht. Eine Zeitlang zwar schien es, als sollten beide Elemente zu einer harmonischen Volksbildung verschmelzen und eine Litteratur ins Leben rufen, die einer solchen Bildung entsprach. Das war jene Zeit, in welcher Ulrich von Hutten seine Gespräche verdeutschte und Hans Sachs seine „Tragödien" nach dem Muster des humanistischen Schuldramas schuf: rudimentäre Anfänge zwar, aber doch verheißungsvoll und, wie es schien, lebensfähig. Aber den Anfängen entsprach die Entwickelung nicht. Der innere Zwiespalt, das Übergewicht des religiösen Interesses ließ eine Blüte der Dichtung nicht aufkommen, und Hans Sachs blieb auf lange Zeit hinaus der einzige wirkliche Dichter, den Deutschland hervorgebracht hat.

Um so wesentlicher ist es, daß die Schüler auch von ihm ein Bild erhalten. Die Frische und Urwüchsigkeit seines derben Humors, bei allem Lehrhaften und Philiströsen, das seiner Dichtung anhaftet, die lebensvollen Züge, die sich unter so manchem Konventionellen und Schablonenhaften zahlreich in seinen Sprüchen und Schwänken finden, der Ansatz zu satirischer Charakteristik und überhaupt zum Dramatisch-drastischen, der sich, freilich in unentwickelter, ja roher Gestalt, in seinen Schwänken regt, muß ihnen aus eigener Lektüre anschaulich werden. Vor allem ist der Gesichtspunkt hervorzuheben, daß es Anfänge sind, eine unentwickelte Kunst, der aber unter günstigen Verhältnissen wohl eine reiche und schöne Entwickelung hätte folgen, die vielleicht in einigen Generationen zu einer Shakespeareschen Dramatik hätte führen können[1]). In gewissem Sinne kam freilich — aber erst nach zwei Jahrhunderten — eine ähnliche Entwickelung. War

[1]) Vergl. Scherer Litteraturgeschichte S. 276.

es doch Goethe, der den Nürnberger Schuster liebevollen Blickes wieder entdeckte und so manches Element seiner primitiven Kunst in seinen eigenen Dichtungen zu reicherem Leben entfaltete. In der Darlegung dieses Verhältnisses muß die Beschäftigung mit Hans Sachs gipfeln. Im ganzen Umfang freilich wird man es Schülern nicht veranschaulichen können: würde es dazu doch vor allem einer Beschäftigung mit dem Faust bedürfen, die sich auf dieser Stufe von selbst verbietet. Allein aus den Lesebüchern der unteren Klassen ist ihnen bereits die Legende vom Hufeisen bekannt, deren Vorbilder sie nun mit Freuden begrüßen werden. Und in welcher Weise Goethe von der Nachahmung Hans Sachsscher Darstellungsart zu einer vertieften und veredelten Verwendung seiner Formen fortgeschritten ist, davon legen die beiden kleinen Dramen „Künstlers Erdewallen" und „Künstlers Apotheose" Zeugnis ab, die in dieser Hinsicht im Kleinen ein Abbild von der Entwickelung der Faustdichtung darbieten. Da auch der Inhalt der beiden Gedichte sie durchaus dazu geeignet macht, so pflege ich sie seit Jahren als Klassenlektüre zu verwenden; sie obligatorisch dem Klassenpensum der Obersekunda einzufügen, dazu reicht ihre Bedeutung allerdings nicht aus. Wohl aber ist dies mit „Hans Sachsens poetischer Sendung" der Fall, in dessen Lektüre die Beschäftigung mit Hans Sachs ihren Abschluß und Gipfelpunkt findet. Das prächtige Gedicht zeigt uns den Nürnberger Dichter freilich in verklärtem Lichte: Goethe hat zuviel von seiner eigenen Natur, von dem, was ihm als persönliches Dichterideal vorschwebte, in die Charakteristik seines Helden hineingelegt; allein das thut dem Gesamteindruck des Gedichts gewiß keinen Eintrag, und überdem ist trotz des reicheren und tieferen Inhalts der Ton der Sachsschen Dichtung aufs treuste getroffen.

So schließt der Unterricht der Obersekunda mit einem doppelten Ausblick ab: einmal auf Shakespeare, sodann aber und vor allen Dingen auf Goethe, dessen Stellung im Höhepunkt der litterarischen Entwickelung schon hier in einer einzelnen

Beziehung veranſchaulicht wird [1]). Was zunächſt der Erkenntnis einer älteren Epoche deutſcher Geiſtesgeſchichte dient, wird ſo zugleich zur Vorbereitung für das Verſtändnis der klaſſiſchen Zeit des 18. Jahrhunderts, welche das Penſum der Prima bildet.

---

[1]) Auch die Privatlektüre des Götz, die, wie ſchon S. 200 hervorgehoben iſt, ſich paſſend an die Beſchäftigung mit dem Reformationszeitalter anſchließt, muß dazu beitragen, dieſes Verhältnis anſchaulich zu machen.

Prima.

Lektüre.

Shakespeare.

Shakespeare steht als Mittel- und Bindeglied zwischen der deutschen Dichtung des Reformationszeitalters und der klassischen Epoche des 18. Jahrhunderts. Von Hans Sachs aus führt die Betrachtung zu ihm über; er zeigt die Vollendung dessen, worauf die Gestalt des Nürnberger Dichters hinzuweisen schien und was der deutschen Litteratur durch die Ungunst der Verhältnisse versagt geblieben war: die künstlerische Verschmelzung von Renaissancebildung und volkstümlichem Gehalt. Weil diese Verschmelzung nicht nach einer vorgefaßten Absicht, nach einem ästhetischen Programm erfolgte, weil sie vielmehr der unmittelbarste Ausdruck eines Genius war, der jene beiden Elemente in höchster Lebendigkeit in sich vereinte, deshalb erscheint uns Shakespeares Kunst so wahr, so notwendig und, trotzdem sie von konventionellen Bestandteilen durchaus nicht frei ist, so ursprünglich wie die Natur selbst. Und weil die Nation, in welcher der Dichter wurzelt, der unseren nach Stammes- und Sinnesart verwandt ist, weil es das Germanentum ist, das in Shakespeares Werken seine Vermählung mit der Renaissance feierte, darum konnte er den großen Neuschöpfern deutscher Dichtung Vorbild und Wegweiser werden. „Er verkörpert die alte und neue Welt zu unserem freudigen Erstaunen," sagt Goethe von ihm,

und eben dies iſt es, warum er unſeren Dichtern als „Stern der ſchönſten Höhe“ erſchien. Ohne Shakeſpeare iſt die Entwickelung der deutſchen Poeſie von Leſſing bis Schiller, die ja in ſo weſentlichen Zügen eine Entwickelung des Dramas war, ſchlechtweg unverſtändlich, und ſchon dies iſt ein Grund, aus dem ſich der deutſche Unterricht der Beſchäftigung mit ihm nicht entziehen kann.

Freilich während der Gehalt der Shakeſpareſchen Dramen auf Schritt und Tritt von der Befruchtung des modernen Geiſtes durch das wiedererwachte Altertum Zeugnis ablegt, ſo hat auf ihre Form die Renaiſſance nur beſchränkten Einfluß gehabt. Nur die Sprache zeigt den Einfluß ihres Stils, und zwar nicht immer in ſeiner lauterſten Geſtalt. Die dramatiſche Technik dagegen, die Form der Kompoſition iſt durchaus bedingt und beſchränkt durch die Eigenheiten der engliſchen Volksbühne. Dieſe geſchichtlich bedingte Eigenart der Form, der von der Anſchauung unſerer modernen Bühne aus nicht beizukommen iſt, errichtet immerhin eine Schranke, die erſt hinweggeräumt werden muß, um den Dichter uns Heutigen verſtändlich zu machen. Und hier liegt der zweite Grund für die höhere Schule, ihre Zöglinge in das Studium Shakeſpeares einzuführen.

Daß es hierzu einer engſten Auswahl bedarf, daß der Unterricht nur einige wenige unter den großen Tragödien Shakeſpeares in ſeine Kreiſe ziehen kann, iſt ſelbſtverſtändlich; wie es ſich denn auch verſteht, daß gerade diejenigen Dramen, welche auf unſeren Bühnen am lebendigſten fortwirken, — Hamlet, Othello, Richard III. — aus dieſem Kreiſe ausgeſchloſſen bleiben. Glücklicherweiſe iſt die Auswahl nicht ſchwer: es bieten ſich auf den erſten Blick zwei Dramen, welche alle Vorzüge Shakeſpeareſcher Tragik aufweiſen und zugleich den Vorteil haben, daß ihr Inhalt dem Gedankenkreiſe unſerer Jugend durchaus entſpricht: es ſind dies Julius Cäſar und Macbeth. Mit Recht hat der Unterricht daher, wo er überhaupt Shakeſpeare berückſichtigt, dieſe beiden Dichtungen vorwiegend in Betracht gezogen: ſie ſollten zum feſten Beſtand der Gymnaſiallektüre gezählt werden. An Bedeutung für den Unterricht iſt ihnen kein anderes Werk Shakeſpeares zur Seite zu ſtellen. Selbſt der Coriolan wird mit ſeiner durchaus un-

historischen Auffassung des römischen Volkes und seiner herben Charakteristik immer etwas Fremdartiges für unsere Schüler behalten und schwerlich dazu dienen, ihnen Shakespearesche Kunst näher zu bringen. Unter den Königsdramen ist Richard II. für den Unterricht von Laas empfohlen und wird infolge dessen auch hier und da berücksichtigt. In der That hat das Stück manche Vorzüge: zunächst den negativen, daß es nichts enthält, was in sachlicher Beziehung für die Schulerklärung Anstoß erregen könnte, sodann eine verhältnismäßige Geschlossenheit der Komposition. Allein trotz dieser Vorzüge und trotz des Reichtums und der Klarheit der Charakteristik fehlt ihm doch die dramatische Gewalt, welche den großen Tragödien Shakespeares eigen ist, und sollte es nicht vor allem Pflicht des Unterrichts sein, den Schülern gerade diese zur Anschauung zu bringen? Richard III. wiederum hat zu wenig selbständige Abgeschlossenheit; mögen einzelne starke Bühnenwirkungen, die erzielt werden können, auch ohne daß die Zuschauer sich des weiteren Zusammenhangs bewußt sind, mag die verlockende Aufgabe, welche die Titelrolle dem Schauspieler stellt, das Stück auf unseren Bühnen erhalten: ein selbständiges Ganzes ist es nicht; nur aus dem Zusammenhang mit den vorhergehenden Dramen, vor allem mit den beiden letzten Teilen Heinrichs VI., kann man zu einem wirklichen Verständnis gelangen; und diese Aufgabe übersteigt den Rahmen des Unterrichts. Am meisten von dem, was für die Schüler brauchbar ist, möchte unter den Königsdramen Heinrich IV. in seinen beiden Teilen enthalten; nur ist es über eine gar zu weite Fläche verstreut, als daß der Unterricht das Ganze bewältigen könnte; zur Privatlektüre des Dramas sollte der Unterricht anregen.

Dagegen giebt es, wie bemerkt, kein **Drama**, das für die Lektüre in Prima geeigneter wäre, als der Julius Cäsar. Es zeigt mit einer Deutlichkeit wie kaum irgend eine andere den Schülern zugängliche Dichtung das Verhältnis der Renaissance zum Altertum: die eigene Mischung von bewußtem Idealismus, mit welchem jenes Zeitalter die großen Männer der Antike (hier den Brutus) als Vorbilder anschaute, und

von realistischer Naivetät, mit der man dann doch wieder die Verhältnisse und Persönlichkeiten des Altertums ins Moderne übersetzte und der eigenen Welt verglich. Auf das deutsche Drama des 18. Jahrhunderts hat kein anderes Stück Shakespeares in höherem Grade eingewirkt: die große historische Tragödie Schillers wandelt unmittelbar auf den Bahnen, die ihr hier vorgezeichnet sind; und in wie manchen Einzelheiten des Fiesco, des Wallenstein, selbst des Tell (die Frauen!) läßt sich dieser Einfluß erkennen!

Aber auch abgesehen von diesen historischen Beziehungen giebt es keine Lektüre, die für den Primaner mehr Anregung mit sich brächte als diese Tragödie. Der Stoff ist den Schülern vertraut und durchaus verständlich und kann sie gleichwohl bei dem gewaltigen Interesse, das an diesem Stück Weltgeschichte hängt, niemals gleichgiltig lassen. Die Komposition der Tragödie ist trotz des reichen Details so klar und übersichtlich, daß die einfachen großen Züge derselben unschwer sichtbar werden. Endlich bietet der Vergleich mit der Darstellung Plutarchs den Schülern eine fast einzige Gelegenheit, in die Werkstatt des Dichters zu schauen und das Wesen dramatischer Gestaltung, insbesondere das Wesen der historischen Tragödie zu erfassen.

Anderseits bietet das Drama doch auch wieder eine Anzahl von Schwierigkeiten, die das Verständnis der Schüler hemmen, ja für die selbst unsere Shakespeare-Forscher durchaus nicht überall das erschließende Wort gefunden haben.

Die erste dieser Schwierigkeiten ist das Verhältnis des Inhalts zum Titel des Stückes. Der unbefangene Leser glaubt in dem Titelhelden auch die Hauptperson des Dramas suchen zu müssen; natürlich erscheint ihm unter diesem Gesichtspunkt die Komposition verworren, die Handlung zusammenhangslos, zum mindesten zwiespältig[1]). Die Schüler gestanden mir gelegentlich

[1]) Glaubt doch selbst Ulrici (Shakespeares dramatische Kunst II 419) zugeben zu müssen, daß „die äußere Komposition insofern mangelhaft ist, als in der ersten Hälfte die Aktion um den Fall Cäsars, in der zweiten dagegen um das Schicksal von Brutus und Cassius sich dreht und dem-

nach der ersten Lektüre, daß ihnen die beiden letzten Akte nicht mehr interessant schienen; mit dem Tode Cäsars erlahme die Spannung u. s. w. Das erste also, was der Unterricht zu thun hat, ist, daß er in der Auffassung der Schüler den Brutus an den richtigen Platz d. h. in den Mittelpunkt des Dramas rückt; es kann dies nur durch eine Erörterung der Gesamtanlage und Komposition geschehen, an welche sich eine eingehendere Charakteristik des Brutus schließt. Nicht der erste Monarch, sondern der letzte Republikaner ist der Held dieser Tragödie; nicht dem Emporkommen der Monarchie dient der Untergang der Republik zur Folie, sondern umgekehrt: der Dichter zeigt uns die Notwendigkeit des Cäsarismus in der Haltlosigkeit des Volkes, in dem Verfall freier und selbstloser Gesinnung nur zu dem Zweck, um uns die Tragik im Schicksal seines idealistischen Helden anschaulich zu machen. Der Mittelpunkt des Stückes, die Ermordung Cäsars, ist auch der Höhepunkt der Handlung, die von Brutus ausgeht; und wie in den ersten Akten von Anfang an alles auf diesen Höhepunkt zutreibt, so führt von da aus alles, was geschieht, der Katastrophe des Brutus entgegen. Die Peripetie tritt wie in jeder echten Tragödie zugleich innerlich und äußerlich ein: indem das Volk sich von ihm abwendet, erkennt Brutus, daß er den Freund umsonst getötet, daß die Römer seiner That nicht wert sind; das lähmt ihm den Mut und raubt ihm die Zuversicht auf das Gelingen; auch die Mitverschworenen sieht er jetzt in anderem Lichte. Die innere Verstörung wird echt

---

gemäß unser Interesse sich teilt und anfangs mehr an Cäsar, später an Brutus und Cassius sich heftet." Er sucht die Rechtfertigung des Dichters darin, daß „die Einheit des Interesses" im Drama „nicht notwendig eine bloß persönliche" sei: „wenn auch die freie dramatische Dichtung, je mehr sie das Interesse der Handlung auf die eine Person des Helden zu konzentrieren weiß, um so vollendeter in Gestalt und Komposition erscheinen wird, so gelten doch für das historische Drama nicht ganz dieselben Gesetze wie für jene." — Allein kein begrifflicher Zusammenhang, und wenn er noch so fein und scharf gedacht ist, kann die anschauliche Einheit ersetzen, welche allein die Person des Helden der Dichtung verleihen kann und gerade dem „Julius Cäsar" im ausgesprochensten Maße verleiht.

ſhakeſpeareſch — wenn auch unter Benutzung des Plutarch — durch das Erſcheinen des Geiſtes verſinnbildlicht (vergl. Macbeth, Richard III.). Sein Weib iſt den Heldentod geſtorben, der auch für ihn als einzige Erlöſung bleibt.

Wie mit dieſer Stellung des Brutus der Titel der Tragödie zu vereinen ſei, darüber wird ſich eine weitere Erörterung zu erſtrecken haben. Laas hat (D. A. S. 688 ff.) in einem geiſtvollen Entwurf — einen Gedanken von Gervinus[1]) aufnehmend — gezeigt, wie „Cäſars Aktion über den Tod hinaus“ d. h. die Nachwirkung ſeiner Perſönlichkeit und ſeines Todes den Titel erklären könne. Allein dieſe Begründung, ſoviel ſie für ſich hat, führt gar zu leicht in den Irrtum zurück, in Cäſar die Hauptperſon oder in dem allgemeinen geſchichtlichen Zuſammenhang die Einheit des Stückes zu ſehen. In der That genügt die Stellung Cäſars im Drama, um den Titel zu erklären; aber nicht weil Cäſar der „Held“, ſondern weil er der Gegenſtand iſt, auf den ſich die Handlung von Anfang bis zu Ende bezieht. Nicht nach dem Subjekt, ſondern nach dem Objekt der Handlung alſo iſt die Tragödie benannt, genau wie in Schillers Braut von Meſſina und ungefähr wie in Leſſings Emilia Galotti. Der handelnde Held iſt durchweg Brutus, der Gegenſtand der Handlung fortwährend Cäſars Tod. Dieſe doppelte Einheit verleiht der Kompoſition ein ſo feſtes und kunſtvolles Gefüge.

Die Auffaſſung und Darſtellung nun, in welcher uns die Geſtalt des „großen Julius“ ſelbſt entgegentritt und welche von der Geſchichte auf ſo eigentümliche Weiſe abweicht, pflegt die Schüler zunächſt zu verwirren und ſie nach einem Ausdruck, der mir wiederholt entgegengetreten iſt, zu „enttäuſchen“. Die Intentionen des Dichters wird man ihnen etwa auf folgende Weiſe verdeutlichen: damit der eigentliche Held des Dramas nicht durch das Übergewicht einer hiſtoriſchen Perſönlichkeit wie Cäſar allzu

---

[1]) „Im ſymboliſchen Sinne greift Cäſar noch nach ſeinem Tode in die Handlung des Stückes ein, das nicht grundlos ſeinen Namen führt.“ Shakeſpeare II⁴, 311.

sehr herabgedrückt werde, mußte diese letztere zurücktreten. Anderseits aber mußte der Name und die Bedeutung des Gewaltigen doch zu ihrem Rechte kommen, da sonst die Handlung ihres wesentlichen Inhalts beraubt worden wäre. Der Dichter zog sich durch einen genialen Griff aus diesem Zwiespalt: er verlieh dem Diktator seine ganze historische Größe, aber er zeigt ihn uns in einem Moment, wo diese Größe bereits ein Name geworden ist, wo der Held seinen Höhepunkt überschritten hat. Wir hören das ganze Stück hindurch von der Herrschergröße des Diktators; der Dichter umgiebt seinen Tod mit einer Naturssymbolik, welche diese Größe bezeugt; aber was wir sehen, ist ein alternder Herrscher, von den Schwächen des Greisentums, geistigen wie körperlichen, bereits angekränkelt. Nicht nach neuen Thaten und Erwerbungen steht sein Sinn, sondern nur danach, dem Erworbenen nun auch den Glanz des Titels und die Dauer der Erblichkeit zu verleihen. Sein maßloses Selbstbewußtsein wird durch das, was wir von seiner Vergangenheit hören, nicht aber aus dem, was wir sehen, gerechtfertigt. Zum Handeln gelangt er überhaupt nicht im Verlauf des Stückes; das einzige Mal, wo er einen Entschluß zu fassen hat, steht sein Schwanken und Zaudern in einem seltsamen Widerspruch zu den großen Worten, die er führt. Und doch zeigt uns der Dichter wieder in einzelnen Momenten das Aufblitzen des Herrschergeistes: die Menschenkenntnis, das Pflichtgefühl des Monarchen („was uns betrifft, werd' auf die Letzt' verspart" —) treten in vereinzelten Zügen hervor und lassen uns verstehen, wie der verfallende Held, den wir vor uns sehen, doch die Welt mit seinem Namen erfüllen konnte. Diese geniale Konzeption, an sich so lebenswahr und abgerundet, entspricht der Geschichte nicht oder doch nur teilweise, und gleichwohl hat der Dichter keinen Zug erfunden. Aber er hat, von seinem künstlerischen Zweck und seinem genialen Blick geleitet, aus seinem Vorbilde, der Darstellung des Plutarch, alle die Züge hervorgehoben und benutzt, welche an Alter und Verfall gemahnen können, fast alles das aber bei Seite gelassen, was im Gegensatz hierzu die geistige Kraft und die

ungebrochene Größe des Mannes bezeugt (besonders was Plutarch c. 58, 59 über die Pläne und Regierungshandlungen Cäsars berichtet). So hat er in engem Anschluß an seine Quelle gleichwohl eine neue Gestalt geschaffen, nicht wie die Geschichte sie aufweist, sondern wie sein Gedicht sie forderte: groß genug, um dem Stoff sein geschichtliches Interesse zu wahren, und doch nicht so gewaltig, daß der edle Brutus nicht als der sittlich höherstehende sich neben und vor ihr behaupten könnte.

Diese letztere Betrachtung führt auf den Vergleich zwischen Shakespeare und Plutarch oder eigentlich schon mitten in denselben hinein. Denn die eigentlich dichterische That, das Hauptmoment der Neuschöpfung, war doch, daß Shakespeare von den zwei Charakteren, die er bei Plutarch als die Helden zwei gesonderter Darstellungen vorfand, den einen zu *seinem* Helden machte und die Schicksale und Persönlichkeit des anderen ihm und dem Interesse, das er erweckte, unterordnete. Dadurch gab er seinem Werke Einheit und bestimmte von vornherein die Stellung der Hauptpersonen zur Handlung. Hieraus gehen dann die einzelnen Abweichungen hervor. Nirgends hat der Dramatiker frei erdichtet; nur zum Teil hat er das, was Plutarch andeutet, ins Einzelne hinein ausgeführt (Leichenrede); hauptsächlich aber hat er alle die Ereignisse und Züge fortgelassen, die nicht mit unmittelbarer Deutlichkeit auf das Hauptinteresse hinwiesen. Konzentration zur Einheit tritt dem Schüler als die Grundaufgabe aller dichterischen Gestaltung beständig entgegen.

Auch die Gestalten zweiten Ranges bieten dem Verständnis manche Schwierigkeiten. Vor allem Antonius. Dies eigentümliche Gemisch von Gefühl und Berechnung, dies halb echte und doch zugleich durchaus theatralische Pathos müssen den jugendlichen Leser in Verwirrung setzen: es ist eine echt italienische Natur, die der geniale Blick des Menschenkenners erschaut hat; sie ist dem Deutschen an sich unverständlich und der naive Volksgeist hat sich niemals anders als mit dem Ausdruck „welsche

Falschheit" über dieses Wesen hinwegzuhelfen gewußt. Und doch ist der größte Teil der Empfindungen echt, die er in der Leichenrede und in dem ersten Schmerzensausbruch an der Leiche so pomphaft zur Schau trägt, nur daß der raffinierte Rechner seine eigenen Empfindungen ebensogut wie die der anderen mit in Rechnung zu ziehen weiß und sie als Effektmittel benutzt. Jener kurze Monolog: „O großer Cäsar" — mit der verräterischen Schlußanrede an die Verschworenen: „Euch, den größten Heldengeistern Eurer Zeit" ist ein wahres Meisterstück in der Darstellung eines solchen aus Wahrem und Falschem unlösbar zusammengesetzten Charakters.

Leichter ist Cassius verständlich. Spricht der Dichter doch selbst das Wort aus, das den Schlüssel zu seinem Wesen enthält: „Solche Menschen haben nimmer Ruh' solang sie jemand größer sehn als sich". — Es ist der Neid des Aristokraten, der dem zur Herrschaft gelangten Standesgenossen sich nicht beugen will und es lieber erträgt, sich vor dem Pöbel zu demütigen. Eine kleinliche Natur, der das Verständnis für Cäsars Größe fehlt, ist Cassius gleichwohl kein ganz unedler Mann: durch die Ränke hindurch, mit denen er den Brutus umgarnt, zieht sich ein aufrichtiger Zug wahrer Zuneigung zu dem reineren Freunde; und wie es des Brutus Verhängnis ist, daß er, um einen Cäsar zu ermorden, sich mit einem Cassius verbinden muß, so spricht auch aus des Cassius Schicksal ein tragischer Hohn, der in den schmerzlichen Worten an Brutus Ausdruck findet: „Ich weiß, da du den Cäsar am ärgsten haßtest, liebtest du ihn mehr als mich!"

Nach einer kurzen Erörterung der beiden Frauencharaktere in ihrem Gegensatze hat man schließlich die Darstellung des Volkes zu erläutern. Man wird es nicht versäumen, Goethes bekanntes Urteil heranzuziehen: „Es sind lauter eingefleischte Engländer; aber freilich Menschen sind es, Menschen von Grund aus, und denen paßt wohl auch die römische Toga. — Gerade daß er gegen das äußere Kostüm verstößt, das ist es, was seine Werke so lebendig macht." (Shakespeare und kein Ende.) Man

wird mit Scherer (Litteraturgeschichte S. 47) an die deutschen und niederländischen Maler des 15. und 16. Jahrhunderts erinnern dürfen, welche in ganz ähnlicher Weise „mit unwillkürlicher Travestie den biblischen Figuren heimatliches Gewand anziehen". —

Das Gesagte wird genügen, um von dem Gang, den die schulmäßige Erörterung einzuschlagen hat, eine Vorstellung zu geben. Die einzelnen Hauptpunkte derselben treten in einer natürlichen Reihenfolge hervor und bilden zugleich die Themen für die referierenden oder repetierenden Vorträge der Schüler. Fassen wir sie zum Schlusse noch einmal zusammen:

1. Gang der Handlung und Komposition. 2. Charakteristik des Brutus. 3. Cassius. 4. Charakteristik Cäsars. 5. Rechtfertigung des Titels (Verhältnis Cäsars zur Handlung). 6. Antonius. 7. Die Frauen. 8. Das Volk. 9. Shakespeare und Plutarch.

Nach der ausführlichen Besprechung des Julius Cäsar dürfen wir uns hinsichtlich des Macbeth um so kürzer fassen, als Münch a. a. O. in einem vortrefflichen Aufsatz eine Reihe von Gesichtspunkten für die Behandlung dieses Dramas vorgezeichnet hat, die zunächst für die englische Lektüre berechnet sind, größtenteils jedoch auch der deutschen Lehrstunde zu gute kommen. Ich habe den Aufsatz beim Unterricht dankbar benutzt und kann aus der gewonnenen Erfahrung nur hinzufügen, daß es eine fruchtbarere Lektüre als den Macbeth für die Prima nicht giebt.

Einleitung in die klassische Litteratur.

Klopstock.

In dasselbe Semester wie die Shakespeare-Lektüre fällt die Einführung in die klassische Epoche des 18. Jahrhunderts.

Der erste und allgemeinste Gesichtspunkt, durch welchen ein historisches Verständnis des deutschen Klassizismus angebahnt wird, ist sein Verhältnis zur Renaissance und damit zur Antike. Vorgearbeitet hat diesem Gesichtspunkt schon das zweite Semester der Obersekunda; berücksichtigt wurde er in der Einleitung zu Shakespeare. Nunmehr muß er zu voller Klarheit erhoben werden.

Die Renaissance ist der Mutterschoß wie der modernen europäischen Bildung überhaupt, so insbesondere der deutschen klassischen Litteratur. Die eigentümliche Geschichte dieser Entwickelung: die Unterbrechung der deutschen Renaissancebewegung durch die theologischen Interessen, durch den 30jährigen Krieg und seine Folge, die Brechung des deutschen Volkstums; ihre stille Fortexistenz in der gelehrten Schule und der „gelehrten" Dichtung des 17. Jahrhunderts, ihre lebenskräftige Wiedererstehung im 18. Jahrhundert, das Band der Verwandtschaft, das einen Winckelmann, Lessing, Goethe mit dem Geiste des 15. und 16. Jahrhunderts verknüpft — das sind die Momente, welche gleich in der Einleitung hervortreten und immer wieder hervorgehoben werden müssen.

Dieser Zusammenhang kann dem Schüler nicht anschaulich werden, ohne daß er einen — wenn auch nur flüchtigen — Einblick in die litterarische Entwickelung des 17. Jahrhunderts gewinnt; und hier liegt der Hauptgrund, warum der Unterricht

ihn mit einer Litteraturepoche, der an sich ja nur ein sehr untergeordneter Wert zukommt, wenn auch nur vorübergehend, beschäftigen muß.

Die „gelehrte" Poesie M. Opitzens ging von dem Grundirrtum aus, eine deutsche Renaissancepoesie begründen zu wollen unter völligem Verzicht auf alle Elemente volkstümlicher Überlieferung: nichts als die Sprache war hier deutsch, die Formen und zum nicht geringen Teil auch der Inhalt hatte mit dem Denken und Empfinden der eigenen Zeit und des eigenen Volkes keinerlei Zusammenhang. Gleichwohl hat diese Poesie die Wirkung gehabt, das Formgefühl der gebildeten Klassen zu erhöhen; um die deutsche Versmessung hat Opitz ein dauerndes Verdienst; und wenn sich das erwachende Sprachbewußtsein auch zum Teil in übertriebenen oder verkehrten Bestrebungen Luft machte, so waren doch auch diese immerhin ein Zeichen eines verfeinerten Interesses an der sprachlichen Form. Aber wie die Sprachgesellschaften ohne Einfluß auf die verwildernde Volkssprache blieben, so fehlte es auch der dichterischen Bewegung an Wiederhall in weiteren Kreisen und damit an Entwickelungsfähigkeit. Zwar schlossen sich der Opitzschen Richtung einige Talente an, die entschieden bedeutender waren als der Begründer der „Schule"; (Fleming, Logau, Gryphius); zwar machte sich sein Einfluß auch auf entferntere Kreise, die einer mehr volkstümlichen Richtung zugewendet waren, geltend (Königsberger); allein zu einer lebendigen und allgemeinen Wirkung konnte diese Poesie ihrer ganzen Anlage nicht kommen, und bald artete sie in barocken Schwulst und bombastische Geschmacklosigkeit aus (Lohenstein, Hofmannswaldau). Nur das Kirchenlied, älter als Opitz und dem glücklicheren und fruchtbareren Reformationszeitalter entstammend, verband die verschiedenen, getrennten Schichten des Volkes zu gemeinsamem Denken und Fühlen und bot mit der Lutherschen Bibel zusammen eine Art Ersatz für die fehlende Nationallitteratur. Im übrigen zeigt die volkstümliche Unterströmung der gelehrten Poesie alle die Merkmale, welche ihr in den Epochen so entschiedener Trennung der geistigen Schichten anzuhaften

pflegt: bei einer gewissen Frische des Inhalts schrankenlose Verwilderung der Form (Simplicissimus). —

Der Verwilderung und Ausartung trat Gottsched entgegen, nach Anlage und Anschauungsweise ein Geistesverwandter Opitzens. Zwischen beiden liegt das große Jahrhundert der französischen Litteratur; auf der Abhängigkeit von diesem beruht das Verdienst aber auch die Schwäche Gottscheds. Nach einem Jahrzehnt der Diktatur treten ihm die Schweizer entgegen, die in der englischen Poesie ihr Vorbild sehen. Der Kampf zwischen diesen beiden Einflüssen ist im wesentlichen ein Kampf zwischen der höfisch gebliebenen und der volkstümlich gewordenen Renaissance; er wird zu Gunsten der letzteren durch Klopstocks Messias entschieden. Aber das Werk bezeichnet zugleich ein Hinausschreiten über die Schweizer. Wiewohl durch Milton beeinflußt, ist es doch keine Nachahmung der englischen oder einer anderen Renaissancerichtung mehr: Antike und deutsches Volkstum berühren sich hier zum ersten Male unmittelbar. Der biblische Stoff war der einzige wirklich volkstümliche, den es damals in Deutschland gab (Pietismus!), der einzig mögliche Ersatz für den Mythos, wie ihn das Altertum besaß. Die Sprache Klopstocks ging wieder wie einst bei Hans Sachs, nur schwunghafter und pathetischer, auf Luthers Bibel, die dichterische Form griff auf das Vorbild Homers zurück; und die Einführung des Hexameters an Stelle des Alexandriners bezeugte auch äußerlich die neue Epoche. Die ersten Gesänge hatten eine Wirkung, wie sie seit Luthers Schriften in Deutschland nicht mehr dagewesen war.

Diese kurzen Andeutungen werden genügen, um den Gang der Einleitung vorzuzeichnen. In der That kommt es mehr auf den hervorgehobenen allgemeinen Zusammenhang als auf alle einzelnen Namen und Buchtitel an. Wie weit man auf Einzelheiten einzugehen Zeit hat, richtet sich nach dem, was S. 32 über das Gesamtmaß gesagt ist, das für diese Übersicht zur Verfügung steht. In einem halben Dutzend Stunden muß die Betrachtung von Opitz bis auf Klopstock geführt sein.

Indem wir nun aber mit Klopstock den Boden des deutschen

Klaſſizismus betreten, erhebt ſich ein zweiter Geſichtspunkt, der zwar nicht ganz von gleicher Tragweite wie jener erſte iſt, für die Darſtellung unſerer klaſſiſchen Epoche aber ebenfalls von geſtaltendem Einfluß ſein muß.

Im Jahre 1748 erſchienen die erſten drei Geſänge des Meſſias, ſie führten die neue litterariſche Epoche herauf; im darauf folgenden Jahre iſt Goethe geboren. Im Jahre 1773 wurde der Meſſias vollendet, aber dieſes Ereignis ging ziemlich ſpurlos vorüber über dem Eindruck der litterariſchen Revolution, welche in demſelben Jahre Goethes Erſtlingswerk, der Götz, hervorrief. Dieſes Verhältnis iſt bezeichnend: es ſind zwei Generationen, durch welche die Entwickelung des deutſchen Klaſſizismus ſich vollzieht. Die Vertreter des älteren Geſchlechts ſind die eigentlichen Begründer der Epoche, ſie haben überall noch gegen den abhängigen Geſchmack einer älteren Zeit anzukämpfen und im Gegenſatz zu demſelben das Neue durchzuſetzen; es ſind hauptſächlich Winckelmann (geb. 1717), Klopſtock (geb. 1724), Leſſing (geb. 1729). Die jüngere Generation (die Hauptvertreter geboren 1749 und 1759) führt die Epoche auf ihren Höhepunkt; ſie übernimmt ſchon einen nicht geringen Beſitz von denen, die ſie als Lehrmeiſter anerkennt; aber ſie erweitert und vermehrt dieſen Stammbeſitz nach allen Seiten, und was ſie bekämpft hat, ſind zum Teil Schranken, welche ſich aus der Wirkſamkeit jener Begründer des Klaſſizismus ergaben. In der erſten Generation überwiegt der Einfluß des antiken Vorbildes noch die nationale und volkstümliche Strömung; nur in Minna von Barnhelm, dem einzigen klaſſiſchen Luſtſpiel der Deutſchen, iſt bereits die Verſchmelzung der Renaiſſanceform mit dem zeitgeſchichtlichen und nationalen Inhalt gelungen und damit in einer einzelnen Spitze der Höhepunkt der Epoche erreicht. Die zweite Generation hat die Vereinigung von modernem und antikem Geiſte, von Renaiſſance und deutſchem Volkstum in einer Reihe von Schöpfungen erſten Ranges durchgeführt; und in Werken wie Iphigenie und Taſſo, Hermann und Dorothea und Wallenſtein gipfelt die Entwickelung der deutſchen Poeſie.

Zwiſchen beiden Generationen ſteht Herder, dem Lebensalter wie der Wirkſamkeit nach ein Vermittler zwiſchen beiden, aber der jüngeren Generation näher verwandt. Neben der mittelbaren Wirkung, die von Friedrich des Großen Perſönlichkeit und Thaten ausging, iſt es Herders unmittelbarer Einfluß, dem das Erſtarken des modernen und volkstümlichen Elementes entſpringt und der das Heraufkommen des neuen Geſchlechtes bezeichnet. In Goethes Univerſalität erreicht Herders Vielſeitigkeit ihre höchſte Entfaltung, gerade ſo wie Klopſtocks hochſtrebende, aber noch vage ſchwärmende Geſinnung in Schillers zielbewußtem Idealismus ihre Läuterung und Vollendung fand.

Die Geſichtspunkte, welche die Behandlung Klopſtocks hervorzuheben hat, ſind hiermit im weſentlichen angedeutet. Denn was oben vom Meſſias geſagt iſt, gilt der Hauptſache nach auch von den Oden. Auch ihre Bedeutung iſt vor allem die, daß ſie einen lebendigen nicht konventionellen Inhalt im unmittelbaren Anſchluß an das antike Vorbild behandeln. Dieſen Inhalt bildet teils unmittelbar Erlebtes (Züricher See, Meine Freunde, Eislauf; zuweilen reine Stimmungsbilder: die frühen Gräber, an Giſeke); teils ſind es religiöſe Betrachtungen (Frühlingsfeier), teils patriotiſche Tendenzen, die hier ihren Ausdruck finden (Die beiden Muſen, Hermann und Thusnelda). Auf die politiſchen Oden der ſpäteren Zeit braucht man nicht einzugehen.

Man wird es den Schülern gegenüber nicht zu verdecken ſuchen, daß dem Patriotismus Klopſtocks etwas Vages und Inhaltloſes anhaftet; es iſt einſtweilen kaum mehr als der Name Deutſchland, bei dem dieſe Anfänge eines nationalen Selbſtbewußtſeins ſich regen. Von irgend welchem realen Anhalt in der Gegenwart iſt gar keine Rede [1]), um ſo weniger als Klopſtock ſich von der Verherrlichung Friedrichs fernhält, und von der Vergangenheit hat er nur ſehr unbeſtimmte Vorſtellungen

[1]) „Hermanne unſere Fürſten ſind, Cherusker unſere Heere ſind!“ konnte der Dichter im Jahre 1770 ſingen!

(Bardiete!). Nur die deutsche Sprache, die ja so lange Zeit hindurch das einzige Gemeingut der Nation gewesen ist, bildet auch hier ein reales Element des Nationalgefühls. An einem der Gedichte, die sie feiern (etwa „Unsere Sprache") wird man zugleich den Einfluß des Ossian und der Edda veranschaulichen. Ebenso wird man die sonstigen litterarischen Einflüsse, die auf Klopstocks Lyrik einwirken (Anakreontiker u. s. w.) oder von ihm ausgingen (Hainbund), bei Gelegenheit der Lektüre kurz erörtern. Ein näheres Eingehen jedoch auf die verschiedenen Perioden der Odendichtung erscheint mir nicht ersprießlich. Es genügt, wenn dem Schüler neben dem ersten oder zweiten Gesang des Messias durch ein Dutzend Oden das veranschaulicht wird, worauf es wesentlich ankommt: daß Klopstock trotz der Irrtümer, die wir Heutigen leicht überblicken, trotz der Mängel, die wir empfinden, mit Recht zu den schöpferischen Geistern der Epoche gezählt und in einer Linie mit Winckelmann und Lessing genannt werden muß.

Lessing.

In dreifacher Hinsicht ist Lessing in der deutschen Litteratur ein Bahnbrecher gewesen. Er ist der Schöpfer des deutschen Dramas; er hat — in zweiter Linie freilich, neben Winckelmann — diejenige Auffassung der antiken Kunst und des Schönheitsideals begründet, welche für unsere klassische Periode und ihre schöpferischen Geister die maßgebende geworden ist; und er ist der dichterische Hauptvertreter der deutschen Aufklärung.

Alle drei Beziehungen haben wir zu berücksichtigen; denn alle drei sind für die Geschichte der deutschen Litteratur von so tiefgreifender Bedeutung, daß die Schule auch da, wo sich ihr

Schwierigkeiten entgegenstellen, nicht darauf verzichten darf, dieselben zu überwinden, wenn sie ihren Zöglingen ein Verständnis deutschen Geisteslebens eröffnen will.

Grundlegend für die Entwickelung des deutschen Dramas ist zunächst die Dramaturgie[1]). Freilich scheint sie auf den ersten Anblick aus dem Rahmen herauszufallen, den wir der Schullektüre gesteckt haben. Beruht ihre Bedeutung doch gerade darin, daß sie ein kritisches Verständnis der vorhandenen dramatischen Litteratur anbahnen und aus demselben das Drama der Gegenwart Wege und Ziele, Gesetze und Richtungen vorzeichnen wollte; mit einem Wort daß sie das Muster einer produktiven Kritik ist. Knüpft sie doch überall an Aristoteles' Poetik als an einen unfehlbaren Kanon an und führt daher mitten hinein in Diskussionen über kritisch-ästhetische Fragen. Dazu kommt, daß die Geltung dieses „Kanons" durch die theoretische Arbeit der neueren Aesthetik in mehr als einem Punkte erschüttert und zweifelhaft geworden ist. Den berühmten Vergleich der Poetik mit den Elementen des Euklid würde heute schwerlich ein Aesthetiker zu wiederholen wagen, und welchem Kritiker würde man es nicht verdenken, wenn er eine neue Tragödie nach dem Grundsatz beurteilen wollte, „daß sie sich von der Richtschnur des Aristoteles keinen Schritt entfernen kann, ohne sich ebensoweit von ihrer Vollkommenheit zu entfernen?"

In der That läßt es sich den geschilderten Bedenken gegenüber nicht rechtfertigen, wenn man die Dramaturgie und im Zusammenhang damit den Aristoteles zu einem Mittelpunkt oder gar dem Höhepunkt der deutschen Lektüre machen will. Die Schüler ein Semester hindurch ganz oder größtenteils mit der Dramaturgie und dem Aristoteles zu beschäftigen und sie etwa im Anschluß an diese Lektüre ein paar Dramen Shakespeares oder unserer eigenen Klassiker zugleich kennen und beurteilen zu lehren — ein Verfahren, das durch Laas' Anregung an vielen Lehranstalten üblich geworden ist — kann man nur als

[1]) Ausgabe von Schröter und Tiele. Halle 1878.

von Grund auf verfehlt bezeichnen. Weder die Empfänglichkeit des Schülers für dichteriſche Schönheit und Größe noch ſeine Urteilsfähigkeit kann durch ein ſolches Kritiſieren gefördert werden.

Allein der äſthetiſch-kritiſche Geſichtspunkt iſt nicht der einzige, unter welchem die Dramaturgie betrachtet und gewürdigt ſein will: ſie hat über und neben dem Wert, der ihr für die Aeſthetik zukommt, eine litterarhiſtoriſche Bedeutung erſten Rangs. Die klaſſiſche Kritik Leſſings bildet ein weſentliches Glied in der Geſchichte unſerer klaſſiſchen Litteratur: niemand wird die letztere verſtehen können, ohne ein Verſtändnis von der Bedeutung der erſteren gewonnen zu haben. Offenbar aber kann man dieſe äſthetiſche Kritik dem Schüler als ein einzelnes Moment der Entwickelung verſtändlich machen, ohne daß man ihn lehrt, ſie als die Inſtanz zu betrachten, nach welcher die ganze Entwickelung zu beurteilen ſei. Der hohe Wert nun, den die Dramaturgie für die Begründung unſerer klaſſiſchen Poeſie beſitzt, beruht nicht ſowohl auf ihren äſthetiſchen Theorien und einzelnen Lehrſätzen, als auf der Methode, welche das Ganze beherrſcht. Das Charakteriſtiſche dieſer Methode aber iſt dies, daß der Kritiker ſtets auf das Weſentliche geht und alles Äußerliche und Nebenſächliche zurückdrängt; daß er überall das Geſetz ſucht, das Natur oder Vernunft — beides ſetzt der Rationalismus als eins — begründet haben und daß er die konventionelle Regel geringſchätzt. Umgekehrt hatte es der franzöſiſche Klaſſizismus gemacht: ihm galt die Konvention der künſtleriſchen Technik als der oberſte Geſichtspunkt, dem ſich alle anderen unterzuordnen hatten. Daher tritt Leſſing in der Dramaturgie vor allen Dingen als *Befreier* auf; und als einen Befreier ruft er den Ariſtoteles herauf, nicht aber, um an Stelle falſch verſtandener Regeln eine neue beſſer begründete, doch ebenſo einengende äſthetiſche Theorie zu ſetzen. Hierin beruht die bleibende Bedeutung der Dramaturgie. Denn auch da, wo die abſolute Richtigkeit der Leſſingſchen oder Ariſtoteliſchen Sätze mit Fug bezweifelt wird, da muß man doch die Abſicht aner-

kennen, mit der sie ausgesprochen oder erneuert werden, und die Wirkung, die sie erzielt haben.

Ein einzelnes aber schlagendes Beispiel für dies Verhältnis bildet Lessings Lehre von der historischen Wahrheit im Trauerspiel (St. 19, 23, 24, 26—34). Diese Lehre geht von dem bekannten Satze des Aristoteles aus: *φιλοσοφώτερον καὶ σπουδαιότερον ποίησις ἱστορίας* und gipfelt in der Regel, daß der Dichter „in allem, was die Charaktere nicht betrifft, von der historischen Wahrheit abgehen könne. Nur die Charaktere sind ihm heilig; die geringste wesentliche Veränderung würde die Ursache aufheben, warum sie diese und nicht andere Namen führen, und nichts ist anstößiger, als wovon wir uns keine Ursache geben können" (St. 23). — So wenig nun wie jener Satz des Aristoteles angesichts unserer heutigen Geschichtswissenschaft, ebenso wenig ist die Lessingsche Beschränkung gegenüber dem Drama unserer klassischen Litteraturepoche haltbar. Einen sehr viel weiteren Spielraum setzt der Selbständigkeit des Trauerspieldichters denn auch G. Freytag, der die Kritik unserer Tage mustergiltig vertritt. Nach ihm ist die Freiheit, welche der historischen Tragödie gesteckt ist, nicht ein für allemal fest begrenzt, sondern sie richtet sich nach dem Maße, in welchem der historische Stoff dem Publikum des Dichters bekannt und eingeprägt ist. „Der Dichter wird sich zu hüten haben, daß in seiner Erfindung nicht ein für seine Zeitgenossen empfindlicher Gegensatz zu der historischen Wahrheit hervortritt"; im übrigen verfährt er, wenn er sich das Wesen des Helden so umbildet, wie es für eine rührende und erschütternde Wirkung der Handlung wünschenswert ist, „in der That mit unumschränkter Freiheit". (Technik des Dramas S. 13, 14.)

Man sieht: um den absoluten Wert der Lessingschen Lehre ist es mißlich bestellt, und wenn man die Schüler nicht etwa zu einer Kritik der Kritik herausfordern will, so wird man besser thun, sie die ästhetische Haltbarkeit derselben nicht — namentlich nicht in Aufsätzen — an den Meisterwerken unserer klassischen

Litteratur erproben zu laſſen. Es wird vielmehr ein kurzer Hinweis des Lehrers darauf, daß die Beſchränkung in dem hier gezogenen Umkreis nicht haltbar iſt, das Richtige ſein.

Ganz anders aber geſtaltet ſich die Sache, wenn man vom hiſtoriſchen Standpunkt aus die Abſicht des Dramaturgen und die Wirkung, die er erreicht hat, in Rechnung zieht. Denn dann ſieht man ſofort: nicht um eine Beſchränkung, ſondern gerade um die Befreiung des dramatiſchen Dichters war es ihm zu thun, um die Befreiung nämlich von äußerlichen und kleinlichen Rückſichten auf zufällige und unweſentliche hiſtoriſche Umſtände, an welche eine engherzige Kritik ihn zu binden ſuchte. „Sind es die bloßen Facta, die Umſtände der Zeit und des Ortes, oder ſiud es die Charaktere der Perſonen, durch welche die Facta wirklich geworden, warum der Dichter lieber dieſe als eine andere Begebenheit wählt? Wenn es die Charaktere ſind, ſo iſt die Frage gleich entſchieden, wie weit der Dichter von der hiſtoriſchen Wahrheit abgehen könne. In allem, was die Charaktere nicht betrifft, ſo weit er will.“ Den unweſentlichen Äußerlichkeiten gegenüber ſucht Leſſing aus dem Weſen des hiſtoriſchen Dramas hieraus die Grenzen jener Freiheit zu beſtimmen: er findet den Kernpunkt desſelben in der Charakteriſtik, ohne Zweifel ſoweit mit völligem Recht, als die Charaktere gegenüber jenen äußeren Umſtänden allerdings das bei weitem Weſentlichere ſind und häufig — vielleicht in den meiſten Fällen — thatſächlich den Ausgangspunkt des Dichters gebildet haben. In der Zurückführung auf das Weſentliche, in der Befreiung von unweſentlichen Nebenrückſichten, liegt Leſſings Zweck und Verdienſt. Und ſo ausſchließlich kommt es ihm auf dieſe Befreiung an, daß er an den verſchiedenen Stellen der Dramaturgie, wo er dieſe Frage berührt, ſeiner Gleichgiltigkeit gegen die „bloßen Facta“, die äußeren Umſtände, ſtets einen gleich entſchiedenen Ausdruck verleiht, während er in Hinſicht auf die Charakteriſtik nicht einmal immer an der Beſchränkung feſthält, die er im Prinzipe aufgeſtellt hat. Heißt es St. 23 „die Charaktere ſind ihm heilig“, ſo erklärt der Kritiker es St. 34

ausdrücklich für „einen weit verzeihlicheren Fehler, seinen Personen nicht die Charaktere zu geben, die ihnen die Geschichte giebt, als in diesen freiwillig gewählten Charakteren selbst, es sei von Seiten der inneren Wahrscheinlichkeit oder von Seiten des Unterrichtenden zu verstoßen. Denn jener Fehler kann vollkommen mit dem Genie bestehen, nicht aber dieser.“

Dieses Beispiel veranschaulicht, wieviel größer die historische Bedeutung der Lessingschen Sätze ist als ihre ästhetische Haltbarkeit und wie recht Freytag hat, wenn er von der Dramaturgie urteilt: „Der siegreiche Kampf, welchen Lessing in diesem Werke gegen die Tyrannei des französischen Geschmacks führte, wird demselben die Achtung und Liebe der Deutschen für immer erhalten. Für unsere Zeit ist der streitende Teil der wichtigste.“

Die polemische Stellung nun, welche die Dramaturgie dem französischen Klassizismus gegenüber einnimmt, erlegt dem Unterricht die Pflicht auf, dem Schüler eine Anschauung dessen zu geben, was hier bekämpft wird. Verkehrt ist es, wenn man ihn veranlaßt, sich aus der einseitigen und zwar mit voller Absicht einseitigen Kritik Lessings ein Bild der französischen Tragödie zu entwerfen und zu diesem Zwecke das Urteil Lessings zu reproduzieren, um mit altkluger Überhebung im Aufsatz über eine Litteratur abzuurteilen, die er nicht kennt[1]).

Zu einem tieferen Verständnis des französischen Klassizismus kann ein deutscher Primaner überhaupt nicht so leicht gelangen. Abgesehen von der Grundverschiedenheit des nationalen Geschmackes würde eine sehr viel zeitraubendere und gründlichere Vertiefung in die Epoche Ludwigs XIV. und ihre Litteratur dazu nötig sein, als sie unser Gymnasium seinen Schülern zu gewähren vermag. Es bedarf dessen auch nicht, um ihnen klar zu machen,

---

[1]) „Mit welchem Recht behauptet Lessing in der Dramaturgie, daß die Franzosen noch kein tragisches Theater hätten?“ lautet ein Aufsatzthema in einem Berliner Programm 1889.

daß sich Lessing im Rechte befand, wenn er seine Deutschen „von der Tyrannei des französischen Geschmackes“ zu befreien suchte. Ihnen aber wenigstens eine unmittelbare und ungefärbte Anschauung dieser Litteratur zu geben, ist schon eine Forderung der Billigkeit, man darf sagen, der pädagogischen Moral, die es verbietet, den Zögling nach einseitigem Zeugnis sich sein Urteil bilden zu lehren. Aber auch seinem litterarischen und historischen Verständnis kann es nur dienlich sein, wenn er einsieht, daß auch diese mit Recht vielgeschmähte Kunstform ihre eigentümlichen, freilich durchaus national und historisch bedingten Vorzüge hatte. Um ihm einen Begriff hiervon zu verschaffen, wird es gut sein, wenn der deutsche Unterricht den französischen in seine Dienste stellen kann; die Lektüre je einer Tragödie von Corneille, Racine und Voltaire wird zu diesem Zweck völlig genügen. Wo das aus irgend welchen Gründen nicht angeht, muß die Lektüre der Schillerschen Phädraübersetzung und der Goetheschen Bearbeitungen des Tancred und Mahomet diesem Zwecke dienen, wiewohl hier die charakteristische Form nicht völlig zu ihrem Rechte kommt[1]).

Das Gegenstück zu seinem Kampfe gegen die französische Tragödie bildet Lessings Verhältnis zur aristotelischen Poetik. Wie jene das Ziel seiner Angriffe, so ist diese der Gegenstand seiner unbedingten Anerkennung; Aristoteles ist der Bundesgenosse, hinter dessen glänzendem Schilde er sich deckt. Eine gewisse Berücksichtigung also erfordert auch er seitens des Unterrichts. Allein es wird völlig hinreichen, wenn man den Schülern eine allgemeine Charakteristik des Werkes entwirft und ihnen sodann die Stellen, auf welche Lessing sich im Einzelnen bezieht, soweit er sie selber nicht wörtlich anführt, an die Hand giebt. Darüber

---

[1]) Die Schillerschen Strophen „An Goethe, als er den Mahomet von Voltaire wieder auf die Bühne brachte“, können den Schüler lehren, wie diese Klassiker der überwundenen Dichtungsform gegenüber Gerechtigkeit übten: das geistreiche Gedicht hebt die Vorzüge derselben auf das treffendste hervor.

hinaus aber dürfte eine eingehende Beschäftigung mit der Lektüre der Poetik, in der Art wie sie Laas vorgeschlagen und entworfen hat, auch dann ihren Zweck verfehlen, wenn man die kritische Ausbildung des Schülers als ein berechtigtes Ziel des Unterrichts anerkennt. Schon die fragmentarische Form und der vielfach zweifelhafte Sinn der Überlieferung macht eine systematische Beschäftigung mit dem Werke für die Schule unthunlich. Die Deutungen, welche Lessing manchen der vielen zweifelhaften Stellen gegeben hat, haben sich vor der wissenschaftlichen Kritik nur teilweise als stichhaltig bewährt und würden Diskussionen notwendig machen, die den Unterricht aufhalten und den Schüler verwirren müßten. Und was den Gesamtinhalt des Buches betrifft, so ist die heutige Ästhetik bei aller Hochachtung vor demselben darüber einig, daß der französische wie der deutsche Klassizismus seine Tragweite vielfach überschätzt hat.

Welche Veranlassung aber hätten wir, unklare oder unaufgeklärte Termini unseren Schülern gegenüber als klare und feststehende Erkenntnisse darzustellen, welche Ursache, historische Bedeutung für thatsächliche Geltung auszugeben?

Nicht nur die berühmten Abschnitte über die *Κάθαρσις*, sondern überhaupt fast alle die abstrakteren Partien der Dramaturgie, welche der ästhetischen Spekulation im engeren Sinne zufallen, gehören aus den angeführten Gründen nicht in den Gymnasialunterricht. Eine schulgemäße Auswahl hat durchaus die historisch-kritischen Gesichtspunkte im Auge zu behalten und diejenigen Teile zu bevorzugen, welche für die litterarische Entwickelung in Deutschland die größte Wichtigkeit gehabt haben. Der Gang der Lektüre wird sich demnach folgendermaßen gestalten:

1. Zu beginnen ist die eingehende Besprechung mit dem letzten Abschnitt (St. 101—104 bis zu den Worten: „der so fest an Aristoteles glaubt wie ich"), der alle wesentlichen Gesichtspunkte, sachliche wie persönliche, enthält. Hierzu ist der 17. Litteraturbrief zu vergleichen.

A. Tragödie.

2. Dann kann gleich die Merope folgen (St. 36—50), welche die Tendenz Lessings, sein Verhältnis zu dem französischen Theater und zu Aristoteles am besten veranschaulicht. Gerade hier wird klar, wie Aristoteles ihm nicht sowohl als Gesetzgeber wie als Befreier von Wichtigkeit ist. Die „Regeln" desselben stellen die Anforderungen der Natur und Vernunft gegenüber der Konvention dar. Als Einleitung ist zu lesen: St. 36, 37 halb (Geschichte des Stoffes). Weg bleibt: St. 41—43. Der Rest zerfällt in drei Abschnitte:

a) Art der Fabeln nach Aristoteles St. 37—40.
b) Drei Einheiten. 44—46.
c) Überraschungen und Erkennungen. 47—50.

Der Hauptabschnitt ist b; c und a können bei beschränkter Zeit aus der Besprechung wegbleiben.

3. Rodogune (mit dem vorigen etwa als Erläuterung der Einheit der Handlung zu verbinden). St. 29—32.

4. Von prinzipieller Wichtigkeit ist ferner St. 73—81. Weiße, Richard III. (Bösewichter. Wesen der Tragödie.)

Den polemischen „kleinen Ausschweif" über die Aristotelische Definition der Tragödie St. 74—78 läßt man am besten weg. Die Resultate ergeben sich z. B. aus dem Anfang von St. 79. Und man kann die Schüler mit Lessings Auffassung derselben in den Grundzügen bekannt machen, ohne auf die wissenschaftlich sehr zweifelhaft begründete Diskussion näher einzugehen. An dem unzweideutig Klaren und Festen, das die Dramaturgie enthält, haben die Schüler soviel zu lernen, daß man sie mit dem Zweifelhaften und Gewagten wahrlich nicht zu behelligen braucht. Auch die Polemik gegen Corneille St. 81—83 ist für den Unterricht schwerlich von Nutzen.

5. Das Verhältnis zu Shakespeare wird auch durch die Kritik zu Semiramis (St. 70—72) erläutert.

6. Einen guten Abschluß macht Zelmire. St. 18 und 19. Der patriotischen Tendenz wegen ließen sich die beiden Abschnitte auch unmittelbar an 1 anschließen. Sie handeln:

a) über den nationalen Sinn,

b) über geschichtliche Stoffe; das Verhältnis von Geschichte und Drama.

Zur Erläuterung dieses zweiten Punktes sind heranzuziehen St. 22—24 Essex v. Corneille; ferner St. 31, 32 Rodogune, St. 33 Schluß und 34 Anfang aus der Kritik über Soliman, die sich der Natur des Gegenstandes nach im übrigen nicht zur Besprechung eignet.

B. Komödie.

7. St. 28, 29. „Der Zerstreute." (Moralische Wirkung des Lächerlichen.)

8. Von der vortrefflichen Abhandlung „Die Brüder" St. 96 bis 110 eignet sich der Natur des Stoffes nach nicht viel zu einer eingehenden Erörterung. Doch kann man wenigstens den allgemeinen Teil St. 96, 92 über historisches Kostüm in der Tragödie und Komödie (bis zu den Worten „anders als billig") mit den Schülern durchsprechen.

[Die Abhandlung St. 84—95 (Diderot, „Hausvater") über Individualcharaktere und Typen im Lustspiel und in der Tragödie enthält zwar viel Interessantes, aber sie ist doch für Schüler recht schwierig, jedenfalls nur mit einer intelligenten Generation lesbar, zudem besteht sie mehr aus langen Citaten als aus Eigenem: was für den Inhalt zwar keinen, für den stilistischen Wert aber einen sehr großen Unterschied macht.]

9. St. 69, 70 (Über Berechtigung der Tragikomödie und in Anknüpfung daran über das Verhältnis von Natur und Kunst unter Anführung einer längeren Stelle aus Wieland) ist in vieler Beziehung lehrreich; hier bietet sich u. a. Gelegenheit, über Wieland einige Worte zu sagen. Der vorhergehende Bericht über den spanischen Essex ist für Schüler ohne Wert.

Man wird dafür Sorge tragen, daß die Schüler privatim möglichst den ganzen Umfang der hier ausgewählten Stücke lesen. Zur eingehenden Erörterung aber wird man nicht jedesmal alle bringen können; auch hier ist offenbar für zwei Semester und somit für eine Abwechslung Stoff genug. Von prinzipiellster Bedeutung ist Nr. 1, das in jedem Semester erörtert werden muß. Auch Nr. 2 (Merope) möchte schwerlich zu umgehen sein. Bei allen anderen Abschnitten jedoch wird der Lehrer mit Auswahl verfahren können.

Aus der obigen Übersicht ergiebt sich zugleich die Methode, die dem Verf. vorschwebt. Man liest natürlich nicht nach dem Zufall der Reihenfolge, sondern wird z. B. immer mit Nr. 1 beginnen; und so wenig wie an den Umfang der „Stücke" kann man sich an den der einzelnen Kritiken halten, da in denselben oft mehrere sehr verschiedene Punkte zur Besprechung kommen. Man wird mithin auch von solchen Kritiken, die ausführlich erörtert werden, manche Abschnitte ganz weglassen z. B. alles, was die Schauspieler betrifft. Das zur Besprechung Verbleibende wird man von vornherein unter bestimmten Gesichtspunkten einteilen und so den Schülern zur Präparation und zum Berichten aufgeben (so würde z. B. Merope 3 Themen zu ebensoviel „Vorträgen", Zelmire 2 solche enthalten u. s. w.).

Unverhältnismäßig lange haben wir bei der Dramaturgie verweilt, einmal weil es galt, eine fast schon eingewurzelte falsche Behandlung des Werkes zu bekämpfen und, wenn möglich, wieder aus dem Unterricht zu verdrängen; und zweitens weil gerade dieser Gegenstand besonders geeignet ist, das, was in unseren Betrachtungen als historisches Verständnis bezeichnet und angestrebt wird, gegenüber einer ästhetisch-kritischen Behandlungsart ins rechte Licht zu rücken. Bei dem, was hinsichtlich Lessings noch zu erörtern bleibt, können wir uns kürzer fassen.

Das deutsche „Nationaltheater", zu dem die Dramaturgie theoretisch den Grund legen wollte, haben Minna von Barnhelm und Emilia Galotti praktisch angebahnt. Das klassische Lustspiel

Leſſings findet jetzt wohl nahezu auf allen preußiſchen Gymnaſien die gebührende Berückſichtigung. Die zeitgeſchichtliche und nationale Bedeutung dieſer „wahrſten Ausgeburt des ſiebenjährigen Krieges“, die Vorzüge der Kompoſition und Charakteriſtik wird kein Lehrer der Prima ſo leicht unerwähnt laſſen. Eines ausführlichen Eingehens aber, eines langen Verweilens in dem Klaſſenunterricht bedarf die Lektüre dieſes durchaus volkstümlichen und leicht verſtändlichen Luſtſpiels nicht. Von den einzelnen Teilen desſelben bedarf nur etwa die Riccaut-Scene einer beſonderen Beſprechung: namentlich iſt hier nach meiner Erfahrung der Hinweis darauf angebracht, daß der Dichter in dieſer Epiſode zwar deutſche Art und Sprache franzöſiſcher Eitelkeit und Anmaßung gegenüber hat verteidigen wollen, daß er im übrigen aber keineswegs beabſichtigt, mit der Geſtalt des vaterlandsloſen Glücksritters ein Bild oder Zerrbild des franzöſiſchen Volkscharakters zu geben. Hier iſt eine der Gelegenheiten, die der deutſche Unterricht zahlreich darbietet, das berechtigte Nationalgefühl, zu dem wir unſere Jugend erziehen wollen, von chauviniſtiſcher Verachtung fremden Weſens zu reinigen. — Im übrigen darf man die Beſchäftigung mit dem Stücke dem häuslichen Fleiß der Schüler überlaſſen. Für Aufſätze mannigfacher Art bietet dasſelbe die vortrefflichſten Anknüpfungen, und es wird auch, ſoviel ſich überſehen läßt, nach dieſer Richtung hin durch die Praxis allgemein ausgenutzt.

Anders ſteht die Schule zu Emilia Galotti. Die tiefe künſtleriſche Weisheit, der planvoll berechnende Kunſtverſtand, der hier den Grundriß entworfen, der Stein an Stein des Baues zuſammengefügt hat, werden ſich nur dem eindringenden Verſtande, nur der ins Einzelne gehenden Beſchäftigung ganz enthüllen[1]). Zu einer ſolchen nun aber iſt das Werk für die Schule

---

[1]) Das Stück iſt recht geeignet, den Ausſpruch des Ariſtoteles *εὐφυοῦς ἡ ποιητικὴ ἐστιν ἢ μανικοῦ· τούτων γὰρ οἱ μὲν εὔπλαστοι οἱ δὲ ἐξεταστικοί εἰσιν* (Poetik c. 17) in der einen ſeiner Alternativen zu veranſchaulichen.

seinem Gegenstande nach ungeeignet. Man kann es nur als einen schweren Mißgriff bezeichnen, wenn Laas (D. A. S. 439 f.) seinen Schülern zumutet, sich in die Motive, die den Odoardo zur Ermordung Emilias treiben, oder in die leidenschaftlichen Verirrungen der Orsina zu vertiefen und sogar darüber zu schreiben [1]). Was der Unterricht für das Verständnis dieses Dramas zu thun hat, ist sehr wenig und braucht den Raum von einer, höchstens zwei Stunden nicht zu überschreiten. Die mustergiltige Komposition wird in großen Zügen aufgewiesen. Im übrigen genügt es, wenn der Lehrer die Beziehungen hervorhebt, welche das Stück zum Virginiastoff einerseits, zu den Kulturzuständen seiner Entstehungszeit anderseits hat. In letzterer Hinsicht ist darauf hinzuweisen, daß dieses Trauerspiel trotz seines italienischen Kostüms die Menschen und Verhältnisse deutscher Kleinstaaten des vorigen Jahrhunderts wiederspiegelt und mit Kabale und Liebe in engster Verwandtschaft steht.

Wenden wir uns nunmehr zu dem dritten der „Meisterdramen" Lessings, dem Nathan, so eröffnet sich uns mit demselben der Blick auf die zweite Seite der geschichtlichen Bedeutung des Dichters. Neben Schillers Don Carlos ist Lessings Nathan das dichterische Hauptwerk der deutschen Aufklärung: beide Dramen enthalten gleichsam den poetischen Niederschlag, die Quintessenz der Gedanken, welche das 18. Jahrhundert beherrschten und auf deren Untergrund unsere klassische Litteratur weiter gebaut hat. Die Bekanntschaft mit dieser großen Gedankenbewegung darf das Gymnasium seinen Schülern unmöglich vorenthalten. Nirgends aber findet sich der Kern derselben reiner und schöner, als in der dichterischen Verherrlichung, die sie in den genannten beiden Werken gefunden hat. Hiermit ist der Gesichtspunkt bezeichnet, unter dem der Nathan zu behandeln ist. Von diesem Standpunkt aus müssen die Bedenken schwin-

[1]) Natürlich finden sich auch hier Nachfolger, welche den Fehler noch weiter treiben. „Marwood und Orsina" lautet ein Thema in einem Berliner Programm 1889!

den, welche von so vielen und selbst durchaus vorurteilsfreien Seiten gegen die Schulbehandlung des Nathan geltend gemacht sind [1]). Der Lehrer hat der Lektüre des Nathan genau so wie allen anderen Meisterwerken der Litteratur gegenüber den historischen, nicht den kritischen Standpunkt festzuhalten, d. h. er hat für die Grundgedanken des Gedichtes weder mit seiner Persönlichkeit einzustehen, noch hat er dieselben von einem „positiven" oder negativen Standpunkt aus zu kritisieren; er hat sie einfach aus dem Geiste des Dichters und seiner Zeit heraus verständlich zu machen. Wenn er dabei in diesem Geiste verfährt, wenn er in der erklärenden Besprechung das Hauptgewicht auf die Moralvorschrift der Toleranz, der „unbestoch'nen, von Vorurteilen freien Liebe" legt, die der Held des Dramas in Wort und That verwirklicht, so werden die Klippen, deren Nähe man „lieber meidet als daß man sie aufsucht" (Apelt a. a. O. S. 62) von selber verschwinden; die wenigen Stellen, welche einem christlich gläubigen Gemüt wirklich Anstoß erregen können, darf er, wenn er es nicht vorzieht, sie mit Stillschweigen zu über gehen, mit gutem Gewissen der Eigenart des Rationalismus zuschreiben [2]). Ein schwächliches Christentum aber müßte es sein, das sich durch den Gedanken, daß Christ und Jude nicht eher „Christ und Jude als Mensch sind", oder durch den Hin-

---

[1]) Dieselben kommen wesentlich auf die Fragen hinaus, welche F. Kern, Deutsche Dramen als Schullektüre S. 11, stellt: „Soll man durch zustimmende Erklärung der Ringgeschichte die Schüler auf den Standpunkt führen, den Schiller einnimmt in seinem Epigramm „Mein Glaube", in welchem er aus Religion keine von allen ihm genannten Religionen bekennen will? Sollen die Schüler vom Standpunkt christlicher Dogmatik aus hochmütig zu Gericht sitzen über Nathans tiefe sittliche Empfindung, daß Ergebenheit in Gott von unserem Wähnen über Gott so ganz und gar nicht abhängt?"

[2]) Hierhin gehören namentlich ein paar Stellen, welche die rationalistische Ansicht von dem Priestertum als einer aus menschlichem Eigennutz hervorgegangenen Institution zum Ausdruck bringen; also Sittahs Äußerung über David und Salomon (II 3) und die — übrigens nur hypothetisch gemachte — Andeutung „betrogene Betrüger" in der Ringfabel.

weis darauf, daß auch Jud' und Muselmann ihrer Väter Treu' und Glauben am wenigsten in Zweifel zu ziehen Ursache haben, beunruhigt und erschüttert fühlte.

Aus der Gesamtanlage des Stückes aber oder aus der „Abstufung" der Charaktere nach den Religionen eine antichristliche Tendenz herauszulesen, ist ungerechtfertigt. Daß zum Hauptvertreter der aufgeklärten Weltanschauung ein Jude genommen ist, war freilich durch die Tendenz eines Werkes notwendig geboten, das zunächst für Christen geschrieben ist und sie von Vorurteilen gegen Andersgläubige, gegen die Juden zumal, zurückbringen sollte. Im übrigen aber ist es unrichtig, wenn man behauptet hat, daß die christlichen Charaktere in dem Drama gegen die Bekenner der anderen Religionen unverhältnismäßig schlecht wegkämen. Das Christentum ist durch eine weitaus größere Anzahl von Charakteren vertreten als eine der beiden anderen Religionen, und diese Charaktere zeigen unter einander wieder die stärksten Abstufungen. Der pfäffische Fanatismus des Patriarchen und die Engherzigkeit Dajas werden durch des Klosterbruders fromme Einfalt aufgewogen. Und was das Verhältnis der drei Hauptcharaktere betrifft, so übersieht man es leicht, daß dieselben nicht sowohl nach einer tendenziösen Absicht als nach einem künstlerischen Plane abgefaßt sind; sie unterscheiden sich weit weniger durch Eigenschaften ihrer Religion als ihres Alters von einander. In ähnlicher Weise wie später Schiller im Tell die drei Häupter des Rütlibundes, so stellt der Dichter hier die reife Weisheit Nathans, der auf der Schwelle des Greisenalters zu denken ist, der männlichen aber noch nicht völlig sicheren und ausgereiften Tugend Saladins und dem jugendlichen Ungestüm des Tempelherrn gegenüber. Es ist dieselbe Weltanschauung, die alle drei beseelt, nur daß sie in ihrem jüngsten Vertreter noch am meisten mit Vorurteilen und Leidenschaften zu ringen hat, wie denn auch Saladin zunächst noch glaubt den Juden als Juden behandeln zu dürfen. Überhaupt sind die Charaktere Saladins und seines Neffen in allen wesentlichen Zügen mit so deutlicher Absicht gleich gehalten,

daß von einer Wertverschiedenheit hier kaum noch die Rede sein kann.

Eine Anzahl von Stunden also auf die Erläuterung des Grundgedankens, auf die Besprechung der Charaktere des Nathan zu verwenden, unterliegt nicht allein keinem gerechtfertigten Bedenken, sondern ist von dem historischen Gesichtspunkt aus, der den deutschen Unterricht in den obersten Klassen leiten soll, geradezu geboten. Denn dieser Gesichtspunkt verlangt, daß von den wesentlichen Zügen, welche die Entwickelung unserer klassischen Litteratur bestimmt haben, keiner ganz unberücksichtigt bleibe, soweit er sich nicht etwa dem Verständnis der Schule entzieht. Ganz besonders belehrend ist eine vergleichende Zusammenstellung der Ringscene mit der großen Posascene im Carlos, die in formaler Hinsicht eine Nachahmung der Lessingschen Scene und in Bezug auf den Gedankengehalt eine wesentliche Ergänzung derselben ist: sie bringt die politischen Ideale der Aufklärung in derselben Weise zum Ausdruck wie jene die religiösen [1]). Einer Einzelinterpretation freilich, einer statarischen Klassenlektüre bedarf der Nathan ebensowenig wie die meisten der auf dieser Stufe zu behandelnden Werke. Vielmehr ist der Rest des Semesters auf die dritte Seite von Lessings Wirksamkeit, und damit auf die Laokoonlektüre zu verwenden.

Der Laokoon gehört zu denjenigen Werken, welche dem deutschen Geist das Verständnis für die Kunst des Altertums erschlossen und damit zugleich ein Schönheitsideal aufgestellt haben, durch das die Entwickelung unserer klassischen Poesie entscheidend beeinflußt worden ist.

Allein Lessing steht im Hinblick auf diese Wirkung doch erst in

---

[1]) Der Vergleich ist zuerst durch Fr. Vischer gelegentlich einmal ausgesprochen und von Scherer in der Litteraturgeschichte aufgenommen worden; an beiden Stellen aber ist mit Unrecht die Scene aus Goethes Iphigenie V 2 hinzugezogen, die nach Form und Inhalt einem ganz anderen Gedankenkreise angehört und über den rationalistischen Gesichtspunkt weit hinausgeht.

der zweiten Reihe: den ersten Platz wird hier immer Winckelmann einnehmen. Seine begeisterte Sehergestalt steht an der Schwelle unserer klassischen Periode, schauend und weisend. Sein Einfluß ist nicht auf Lessing beschränkt, er wirkt unmittelbar fort auf die Großen der zweiten Generation, und wiewohl es ausschließlich die bildende Kunst war, der sich sein schönheitstrunkenes Auge zuwandte, so hat sein Ideal doch nachhaltiger und tiefer auf die deutsche Poesie als auf die Kunst gewirkt. Weder dem Inhalt noch dem Stil nach wäre Goethes Iphigenie denkbar ohne Winckelmanns Hinweis auf die „edle Einfalt und stille Größe" der Antike; Schillers Ideal und Leben spiegelt aufs deutlichste die Winckelmannsche Auffassung von der Schönheit und Heiterkeit der griechischen Götterwelt wieder [1]), und Goethe durfte sich als sein Nachfolger und Fortsetzer bekennen [2]).

Vorübergehen an diesem schöpferischen Geist wird der deutsche Unterricht nicht dürfen, wenn es ihm ernst damit ist, den Schülern von dem Werden und Wesen unserer klassischen Periode ein Verständnis zu verschaffen. Und es ist ein Hauptvorteil der Laokoonlektüre, daß sie Anknüpfungen bietet, um auf die Bedeutung Winckelmanns hinzuweisen. „Die Geschichte der Kunst des Altertums" in den Bereich der Schullektüre oder auch nur der gebotenen Privatlektüre zu ziehen, verbietet sich zwar aus inneren und äußeren Gründen; aber der Lehrer wird Ersatz dafür schaffen, indem er einige Stunden darauf verwendet, den Schülern die Bedeutung des Werkes anschaulich zu machen, ihnen einige der bezeichnenden Stellen (Apollo von Belvedere, Laokoon u. ähnl.) vorzulesen, namentlich aber auch, um ihnen von der „antiken" Persönlichkeit Winckelmanns und dem eigenartig anziehenden Gange seines Lebens eine Vorstellung zu geben. Vor allen Dingen versäume er

---

[1]) Mit Recht hatte E. Grosse im Anhang seiner Separatausgabe (Weidmann 1886) die berühmte Schilderung des Apollo von Belvedere aus der Geschichte der Kunst des Altertums abgedruckt.

[2]) Winckelmann und sein Jahrhundert, letzter Satz.

nicht, sie auf Goethes „Winckelmann und sein Jahrhundert“ zu verweisen, eine Schrift, die diese Würdigung schon deshalb verdient, weil sie eins der schönsten Denkmäler deutscher Prosa ist und selbst unter den Schriften Goethes eine Perle darstellt. Auch den ersten Abschnitt von Herders erstem kritischen Wäldchen möge der Lehrer nicht versäumen den Schülern mitzuteilen, da es die charakteristische Eigenart Lessings und Winckelmanns trefflich darstellt[1]).

Während Winckelmann in begeisterter Anschauung, in liebevollstem Umfassen ein Gesamtbild der antiken Kunst zu neuem Dasein heraufbeschwor, während er „sehnsüchtigster Gewalt ins Leben zog die einzigste Gestalt“ und durch die eigene Intuition auf die schöpferischen Geister seiner Zeit wirkte, ging Lessing von den Nöten und Wirren der zeitgenössischen Litteratur und Kunst auf das Altertum als den entscheidenden Richter zurück; genau wie er es einige Jahre später in der Dramaturgie gethan hat. Während es Winckelmann um eine Gesamtbild der Antike zu thun war, ging Lessing von einem bestimmten, kritischen Problem aus. „Wenn Winckelmann die Kunstwerke vornehmlich *empfindend* betrachtete, steht Lessing ihnen *denkend* gegenüber. Daß zu der Zeit, da eine Geschichte wie eine Theorie der Kunst für uns erst geschaffen werden sollte, diese beiden Männer der Welt geschenkt waren, daß ihre so gänzlich verschiedenen Anlagen sie auf verschiedene Bahnen leiteten und dadurch ein jeder die Einseitigkeit des andern in der glücklichsten Weise ergänzte, das müssen wir heute noch dankend preisen“[2]).

Zu diesen Grundunterschieden beider Männer gehört es nun auch, daß, während Winckelmanns Blick ausschließlich der bildenden Kunst zugewandt ist, für Lessing immer die Litteratur

---

[1]) Noch einige andere Stellen des ersten Wäldchens eignen sich zur Mitteilung. Eine parallellaufende Lektüre und Berücksichtigung des Ganzen jedoch ist unthunlich.

[2]) H. *Blümner* in der Einleitung zu seiner Ausgabe des Laokoon (Berlin 1880).

den Mittelpunkt seines Interesses und Strebens bildete. So kunstvoll auch im Laokoon der Parallelismus zwischen litterarischer und Kunst-Kritik gewahrt ist, auf der ersteren liegt doch der Schwerpunkt. Weit umfassender ist die Anschauung, weit untrüglicher der Blick Lessings für die litterarische als für die künstlerische Seite seiner Probleme; und dementsprechend hat der Laokoon für die deutsche Litteratur eine weit größere Bedeutung gehabt als für die Kunst. Für die epische Poesie ist der Laokoon wenigstens annähernd das, was für die dramatische die Dramaturgie geworden ist: einige ihrer Grundgesetze sind in dem Werke unter Anlehnung an das Vorbild der Antike unverbrüchlich festgestellt und von allem falschen Flitter, von aller Verwirrung und Vermengung gereinigt. Gleichwohl hat die Kritik des Laokoon für unsere Zeit nicht mehr die gleiche Bedeutung und nur zum Teil noch das gleiche Interesse, welches gewisse Teile der Dramaturgie noch heute so frisch und lebendig erhält. Denn was in der Dramaturgie bekämpft wird, ist der falsche Einfluß einer Litteratur, die in sich geschlossen, national und eigenartig, für ihr Volk und ihre Zeit in der That der klassische Ausdruck des künstlerischen Strebens gewesen ist und ihre Existenzberechtigung gehabt hat. Eine solche Litteratur kann der Nachwelt nie völlig gleichgiltig werden; und wenn es auch nur der Gegensatz ist, in welchem sich spätere Epochen zu ihr fühlen, so reicht das aus, um einem Werke, das der Ausdruck dieses Gegensatzes ist, ebenfalls seine Bedeutung zu erhalten. Die malende Poesie aber ist tot, oder vielmehr sie hat niemals mehr als ein Scheinleben geführt und dieses Scheinleben hat der Laokoon dauernd und für immer zerstört. Was kümmert uns heute noch diese Ausartung eines durch und durch unkünstlerischen Geschmackes, und wie kann die Kritik desselben mehr als ein rein formales Interesse haben?

Dieses formale Interesse nun freilich bietet der Laokoon in hohem Maße. Was er hinter der Dramaturgie an aktueller Bedeutung zurücksteht, das hat er hinsichtlich der Form vor ihr voraus. Den ganz eigenartigen Reiz des Stils freilich teilt sie mit ihm:

jene Schreibart, die schon Herder so treffend charakterisiert hat als den „Stil eines Poeten, d. i. eines Schriftstellers, nicht der gemacht hat, sondern der da machet, nicht der gedacht haben will, sondern der uns vordenkt; wir sehen sein Werk werdend, wie den Schild Achilles' bei Homer". Aber ebenso eigenartig und reizvoll wie der Stil im Laokoon ist die Komposition, scheinbar regellos, willkürlich zusammengetragene Betrachtungen: in Wahrheit trotz einer Anzahl von Abschweifungen und Zusätzen ein völlig planmäßiger induktiver Gang. Von dem Vergleich eines einzelnen Kunstwerkes mit einer einzelnen Dichterstelle geht der Schriftsteller aus: schon hier ergiebt sich als ein erstes vorläufiges Resultat die innere Wesensverschiedenheit beider Kunstarten. In mannigfacher Polemik wird der Gedanke ausgeführt und erweitert; die ganze Homerische Epik wird mit dem ganzen Gebiet der Malerei verglichen. So gelangt der Kritiker dazu, seine Sätze in allgemeiner und abstrakter Form auszusprechen und zu begründen, und dies allgemeinste Resultat wird dann wieder absteigend auf die Darstellung des Schönen und den Gebrauch des Häßlichen in den verschiedenen Kunstgebieten angewandt. Aber dieser Gang, wie schon bemerkt, fast verhüllt unter der Fülle des Einzelnen, der Episoden und Abschweifungen, und jeder Abschnitt für sich, wie Herder bemerkt „ein Ausgedachtes, das τεταγμένον eines vollendeten Gedanken".

Der geschilderten Eigenart des Buches hat die Auswahl Rechnung zu tragen, nach welcher dasselbe im Unterricht behandelt wird. Alle diejenigen Abschnitte, in denen die Polemik überwiegt wie z. B. die gegen Spence gerichteten Stücke und selbstverständlich auch die letzten „Erinnerungen" gegen Winckelmann bleiben unberücksichtigt. Die Auswahl hat ferner dafür Sorge zu tragen, daß das Verhältnis des Vergil zur Laokoongruppe für das Ganze nicht wesentlicher erscheine als es in der That ist: es bildet den äußeren Anknüpfungspunkt für die Darstellung, aber keineswegs den Mittelpunkt der Untersuchung; fehlt diese Anknüpfung doch in den ersten Entwürfen des Werkes überhaupt. Die historisch schwach basierten Abschnitte 5 und 6

bleiben somit am besten fort. Abschnitt 4 wird man nur lesen, wenn die Lektüre des Philoktet damit verbunden werden kann, was nicht immer möglich sein wird. Ebenso bleiben Untersuchungen wesentlich kunsthistorischen Inhalts, wie 9 und 19, fort. Aus den Abschnitten 20—22 wird man aus leicht einleuchtenden Gründen nur die wesentlichsten Stellen herausnehmen.

Es bleibt somit als fester Bestandteil der Lektüre: Abschnitt 1—3 (4 Anfang als Resumé): Laokoongruppe und Vergil. 11—15 Caylus und Homer. Dann die Hauptstelle 16—17. (18.) 20—22 im Auszug. 23—25.

Diese Auswahl hat — abgesehen davon daß sie für die Zwecke des Primanerkursus sachlich die angemessene ist — den Vorteil, daß sie den oben angedeuteten Gang der Untersuchung deutlich hervortreten läßt. Sache des Lehrers ist es, dafür zu sorgen, daß die Schüler diesen Gang festhalten und am Schlusse übersehen. Innerhalb desselben wird man sodann — wie sich ebenfalls aus dem Vorhergehenden ergiebt — den Schwerpunkt auf die litterarische Seite der Kritik zu legen haben. Hierzu dienen namentlich auch die Aufsätze, die man an die Laokoonlektüre knüpft. Die Einwirkung der Lessingschen Grundsätze auf die Epik unserer Klassiker zu veranschaulichen ist eine leichte und lohnende Aufgabe, die zu manchen einzelnen Themen Anlaß giebt (Hermann und Dorothea, Schillers Balladen). Auch ein Vergleich zwischen einer bildlichen und einer epischen Darstellung desselben Stoffs, kann sich da, wo beide Darstellungen den Lessingschen Vorschriften entsprechen, wohl für ein Thema eignen. Allein Gemälde nach Lessingschen Grundsätzen zu kritisieren, entspricht weder der Fähigkeit des Primaners noch den Zwecken des deutschen Unterrichts, der die Schüler weder zu Kritikern noch überhaupt zu Kunstverständigen heranbilden kann. Aus dem letzteren Grunde ist auch bei der beliebten Aufgabe, aus einem gegebenen Stoff den „fruchtbarsten Moment“ herauszufinden und somit „Vorschläge zu Gemälden“ zu machen, kein rechter Zweck abzusehen.

Wenn es die Zeit erlaubt, so empfiehlt es sich, an die

Laokoonlektüre die Schillerschen Aufsätze „Über das Pathetische“ und „Gedanken über den Gebrauch des Gemeinen und Niedrigen in der Kunst“ anzuschließen, die übrigens auch im Zusammenhang des Schillerschen Gedankenkreises ihren Platz finden. Auf Goethes schönen „Laokoon“ mag man hinweisen; ihn in den Kreis der Betrachtung zu ziehen ist nicht ratsam, da er mit dem Lessingschen Werk nur den äußeren Ausgangspunkt gemeinsam hat. Wo sich beide Gedankenkreise berühren, da entsteht sogar eine Kontroverse (hinsichtlich der Darstellung des Transitorischen in der Kunst), mit der man die Schüler schwerlich wird behelligen wollen.

Die Methode der Lektüre ist dieselbe wie sie oben bei der Dramaturgie geschildert wurde. Man giebt einen zusammenhängenden Abschnitt, der sich nicht immer mit den Lessingschen Stücken zu decken braucht, den Schülern zum Referat und knüpft die Besprechung an dasselbe an. Zu warnen ist vor einem allzu genauen Eingehen auf Einzelheiten namentlich antiquarischer oder litterar-historischer Art, wozu die Versuchung hier besonders nahe liegt. Das Wesentliche bleibt immer das Verständnis der Hauptgedanken und ihres Zusammenhangs. Es mag dem Schüler lieber manches Einzelne unerklärt und unbekannt bleiben — die Einzelheiten vergißt er ja wohl doch wieder —, wenn er nur für das Ganze und die wesentlichen Punkte desselben Verständnis und Überblick bekommt. Hält man an diesen Gesichtspunkten fest, so muß sich die Laokoonlektüre in 1—$1^1/_2$ Monaten ganz wohl erledigen lassen. Ein Semester ganz oder größtenteils darauf zu verwenden, ist ein Mißgriff. Selbst wenn die Zeit da wäre, so reicht der Inhalt des Werkes, soweit er für die Schüler zugänglich und nützlich ist, hierfür nicht aus, und die Sache läuft dann meistens darauf hinaus, daß der deutsche Unterricht seiner Bestimmung zuwider in eine Homerlektüre an der Hand des Laokoon verwandelt wird.

Es muß vielmehr der Zeitraum eines Semesters für die hier entworfene gesamte Beschäftigung mit Lessing ausreichen.

Für die Werke zweiten Ranges freilich, auch für die beſten bleibt kein Platz; man mag auf ihre Privatlektüre verweiſen; aber weder die Abhandlung über die Fabel noch die über das Epigramm, noch „wie die Alten den Tod gebildet“ wird man in den Kreis der Schulbetrachtung ziehen können. Eine umfaſſende Totalität der Lektüre kann der deutſche Unterricht nicht anſtreben: es muß ihm genügen das auszuwählen, was zugleich das didaktiſch Wertvollſte und das hiſtoriſch Wichtigſte iſt. Der hier vorgezeichnete Plan wird ausreichen, dem Schüler ein Verſtändnis Leſſingſcher Art und Kunſt und ihrer Bedeutung für die deutſche Litteratur zu eröffnen.

Goethe.

Zu Goethe führt den Schüler die Beſchäftigung mit Hans Sachs; mit welcher der Kurſus der Oberſekunda abſchloß, auf Goethe führt zu Ende des erſten Primanerjahres die Bekanntſchaft mit Winckelmann, welche durch die Laokoonlektüre vermittelt war. So weiſt den Schüler ſchon vorher alles auf ihn, als den Gipfelpunkt der litterariſchen Entwickelung Deutſchlands. Jede einzelne Richtung geiſtigen Schaffens, welche die erſte Generation der Klaſſiker angebahnt, hat er aufgenommen und zur Vollendung geführt. Nach Klopſtock iſt er der einzige große Epiker der Epoche, und wie hoch überragt er ſeinen Vorgänger! Die vorhandenen Anſätze volkstümlicher Lyrik, die durch Herder hervorgezogen waren, fanden ebenſo wie auf der anderen Seite Klopſtocks Odenpoeſie in ſeinen Gedichten höchſte Steigerung und Vollendung. Die Anſchauungen antiker Kunſt, welche Winckelmann geſchaffen, Leſſing kritiſch verwertet hatte, wuchſen auf das lebendigſte in Goethe fort. Und blieb ihm, dem vorwiegend lyriſch und epiſch veran-

lagten Dichter, die höchste Bühnenwirkung, welche das gespielte Drama erreichen kann, versagt, so entwickelte er doch auch die dramatische Poesie in einer ganz eigenen, ihm nicht minder als seinem Volke natürlichen Weise: er führte sie nach innen, vertiefte seine Dramen zu Seelengemälden von ergreifendster Gewalt, und in zwei so geschaffenen Gedichten erreichte die Poesie der Epoche ihre Vollendung.

Es wäre nicht möglich, den Schüler im Laufe eines Semesters auf die Höhe dieser allgemeinen Anschauung zu versetzen, hätte ihn nicht der ganze bisherige Gang des Unterrichts Schritt für Schritt derselben zugeleitet. Hier zeigt sich am klarsten die Bedeutung dessen, was uns historisches Verständnis heißt. Daß Goethe der universellste Geist seiner Zeit war, bleibt dem Schüler keine Phrase mehr, wenn er ihn neben seine bahnbrechenden, aber einseitigeren Vorgänger stellen kann. Was diese Universalität als Bildungsideal für das deutsche Leben bedeutet, wird ihm verständlich, wenn er den Reichtum der Weimarer Epoche mit der Armut des 17. und der Anfänge des 18. Jahrhunderts vergleicht.

Wie in Goethes beherrschender Stellung die litterarische Bewegung der deutschen Renaissance gipfelt, so ist auch seine Persönlichkeit die Verkörperung des Renaissancegedankens: modern und antik zugleich; der reinste Typus jenes „allseitigen Menschen", der schon das Ideal des Cinquecento gebildet hatte und nur vielleicht in Lionardo zu gleich vollendetem Ausdruck gekommen war[1]). Auch hierfür wird man den Schülern ein Verständnis anzubahnen suchen; sie müssen ein Gefühl davon bekommen, warum Goethe nicht nur als Dichter und Gelehrter, sondern auch als Mensch seinem Jahrhundert ein Ideal vorzeichnet. Allein was der Unterricht in dieser Beziehung thun kann, ist doch von vornherein an bestimmte Schranken gebunden, die er ungestraft nicht überschreiten darf, so nahe auch die wissenschaftliche Richtung der Gegenwart die Versuchung dazu legt.

---

[1]) Vergl. Burckhardt, Kultur der Renaissance I 165 ff.

Es iſt gewiß, daß bei einem Dichter, der ſo ganz aus perſönlichen Erlebniſſen und Stimmungen heraus ſchuf wie Goethe, manches, was beim bloßen Leſen dunkel bleibt, ſeine Erklärung eben aus jenen Erlebniſſen findet; daß einzelnes an ſich Klare in hellere Beleuchtung tritt und in ſchönerem Glanze erſcheint, wenn die perſönlichen Beziehungen, unter denen es entſtanden iſt, aufgedeckt ſind und ihr Licht darauf werfen. Auch daß es an und für ſich einen Reiz hat, für Dichtungen, die eingeſtandenermaßen „in gewiſſem Sinne Gelegenheitsgedichte“ ſind, nach der Gelegenheit zu forſchen, bei welcher ſie entſtanden ſind, ſoll nicht geleugnet werden. Anderſeits aber darf man nicht vergeſſen, daß die eigentlich dichteriſche Thätigkeit gerade darin beſteht, das Perſönliche und Zufällige aus den Geburten der Phantaſie auszuſcheiden, ſchon in den lyriſchen Gedichten die Stimmung, vollends aber erſt in den dramatiſchen Dichtungen Handlung und Charaktere in das reine Licht des Typiſchen, des Allgemeingiltigen und Objektiven zu erheben. Keinem Dichter, keinem lyriſch veranlagten wenigſtens, iſt dies Erheben zum Idealen, die Loslöſung von dem zufällig Geſchehenen zu Gunſten einer höheren Wirklichkeit in erhebenderem Maße gelungen als Goethe. Das Weſen der Poeſie iſt es, das Perſönliche zu verallgemeinern; dieſe Arbeit rückwärts zu machen und im Allgemeinen das Perſönliche zu ſuchen, mag zu wiſſenſchaftlichen Zwecken gerechtfertigt ſein, allein eine Verſtärkung oder Vertiefung künſtleriſcher Wirkungen wird nur ausnahmsweiſe daraus hervorgehen; läuft doch die Auffaſſung, die ſo geſchaffen wird, im Grunde genommen den Intentionen des Dichters geradezu entgegen. Daher ſagt Fr. Rückert, der doch auch etwas davon verſtand:

„Die Nachtigall iſt nicht zum Sehen, nur zum Hören!
Den Dichter kennen wird nur im Gedicht dich ſtören!“

Vor allem wäre es offenbar verfehlt, junge Menſchen, Schüler an dieſe perſönliche Behandlungsart zu gewöhnen; und es iſt unter dieſem Geſichtspunkt die Warnung wohl am Platze, daß man gewiſſen Ergebniſſen unſerer Goetheforſchung keinen allzu

weitgehenden Einfluß auf den deutschen Unterricht einräumen darf. Für die Schüler bleiben Iphigenie und Oreſt das, wozu ſie der Dichter ſchuf, und ſie ſollen ſich ihnen nicht in Frau von Stein und Goethe zurückverwandeln, auch wenn es ganz ſicher wäre, daß eine ſolche Verwandlung nur eine Rückwandlung iſt. Von ihrem Standpunkt aus hat die Schule alſo alle Urſache, ſich dem verwerfenden Urteil anzuſchließen, das F. Kern (Goethes Taſſo S. 60) über dieſe Art der Interpretation fällt: „Noch viel weniger kommen wir ins Klare über einen Charakter, wenn wir uns fruchtlos abmühen, das Urbild aufzuſuchen, nach welchem der Dichter ihn gebildet haben ſoll. Selbſt wenn ſolche Thatſachen durch eigene Äußerungen des Dichters allem Zweifel entnommen wären, könnte ein vergleichender Blick auf das Urbild und das poetiſche Gegenbild ebenſo oft das Urteil trüben und verwirren, wie ihm zu größerer Klarheit verhelfen. — Als litterarhiſtoriſche Notiz iſt dergleichen ſehr unſicher, als Hilfsmittel für die Würdigung einer dramatiſchen Perſönlichkeit ohne allen Wert.“

Die Goetheforſchung ſelber freilich iſt dnrch unſere bisherige Betrachtung mit einem unzureichenden Maßſtabe gemeſſen worden. Denn das Ziel, das ſie mit der eben charakteriſierten Methode erreichen will, bildet gar nicht das Verſtändnis der einzelnen Dichtungen: vielmehr iſt es eben die Perſönlichkeit des Dichters, auf deren volles und umfaſſendes Verſtändnis es ihr weſentlich ankommt; die Einſicht in die biographiſch-perſönlichen Beziehungen der Werke bildet eben nur die Stufe zu dieſem Ziel. Nicht in einem Kommentar zu Goethes Werken, ſondern in einer umfaſſenden Biographie des Dichters würde das Endreſultat ihrer Arbeit niedergelegt ſein. Wie Bettina v. Arnim einſt das Bild Goethes, nach Scherers Ausdruck, in mythiſcher Größe aufrichtete, ſo will die moderne Goetheforſchung ſeine Geſtalt nicht minder groß, aber auf der feſten Grundlage hiſtoriſcher Methode errichten: hiervon, nicht von den einzelnen Werken, erwartet ſie eine vorbildliche und geſtaltende Einwirkung auf das geiſtige Leben unſerer Zeit.

Um diese Wirkung zu vermitteln nahm schon Scherer, der erste, der diesen Gedanken in voller Klarheit ausgesprochen und vertreten hat, die Schule und die Lehrer in Anspruch. „Vor allem gilt es," schrieb er (Aufs. über Goethe S. 91), „die Lehrer zu bilden, welchen der deutsche Unterricht in unseren Schulen übertragen wird. Und wenn die klassische Philologie mehr und mehr aufhört, zur ästhetischen Erziehung der Nation mitzuwirken, vielleicht ist das Vorbild der deutschen Philologie im stande, ihren erlahmenden Eifer von neuem zu beleben. Hat erst Goethe den Thron bestiegen und herrscht er über die Geister der Jugend, so werden die Weisen und Dichter Athens sich von selbst ihnen gesellen."

Aus den Kreisen der Schule haben wenigstens vereinzelte Stimmen sich in entsprechendem Sinne geäußert. Beachtenswert ist in dieser Hinsicht ein Artikel von W. Cramer (veröffentlicht in Fleckeisens Jahrbüchern Bd. 134 S. 309). Der Gedankengang desselben ist kurz dieser. „Damit dem sittlichen Organismus der Schule das frisch pulsierende Leben bewahrt bleibe," bedürfen Lehrer wie Schüler persönlicher Bildungsideale. Früher war es die klassische Philologie, welche solche Idealgestalten in den großen Männern des Altertums aufstellte und wirksam und lebenskräftig der Jugend vermittelte. Allein diese Ideale sind teils durch die moderne Forschung entwurzelt, teils kann das Gymnasium nicht mehr so viel Zeit auf die alten Schriftsteller verwenden, daß dieselben „nicht nur sprachbildend, sondern auch charakterbildend" auf die Schüler wirken könnten. Diese Ideale müssen nunmehr aus der Geschichte des deutschen Geisteslebens genommen werden, und zunächst ist es Goethe, welcher der Jugend ein solches Bildungsideal werden muß: „die Persönlichkeit Goethes soll nach dem ganzen Umfang ihrer Entwickelung dem Primaner anschaulich und vertraut werden."

Soviel Anziehendes und Richtiges nun dieser Gedankengang enthält, so wird man der letzten Schlußfolgerung gegenüber doch auf der Hut sein müssen. Denn es giebt Idealgestalten, die dem gereiften Jüngling, dem erwachsenen Manne

vorbildlich und lebendig vor der Seele ſtehen und dennoch eine gleiche Wirkſamkeit auf die unreife Jugend unſerer Gymnaſiaſten nicht auszuüben geeignet ſind. Es iſt nicht nur der abſolute Wert eines Charakters, der ihn pädagogiſch wirkſam und wertvoll macht, vielmehr bedarf es hierzu noch einiger beſtimmter Bedingungen und Eigenſchaften. Eine ſolche iſt eine gewiſſe Einfachheit und Schlichtheit der Züge; die Verhältniſſe, unter denen ein Charakter ſich entwickelt und gewirkt hat, die Eigenſchaften, welche ihn auszeichnen, müſſen leicht anſchaulich, auch einem weltunkundigen Sinne faßbar ſein. Dieſe Einfachheit der Größe weiſen jene Idealgeſtalten des Altertums bei aller Verſchwommenheit der Überlieferung und bei mancher Einſeitigkeit der Charakterbildung auf; dieſelbe Eigenſchaft zeigen unter unſeren Volksgenoſſen ein Schiller, ein Luther: Goethe geht ſie ab und mußte ſie abgehen, gerade wie ſie den großen Geiſtern der italieniſchen Renaiſſancezeit abging. Das Ideal des „allſeitigen Menſchen“ kann ſich nur unter komplizierten Verhältniſſen und durch eine komplizierte Entwickelung entfalten. Aber auch an ſich genommen iſt dieſes Ideal ſchwerlich geeignet, auf die heranwachſende Jugend heilſam zu wirken. Jeder junge Menſch iſt von Natur einſeitig, und die kraftvollſten und geſundeſten ſind es am entſchiedenſten. Dieſe Einſeitigkeit, ſtatt ſie durch Vertiefung fruchtbar und entwickelungsfähig zu machen, zu Gunſten eines Ideals von Univerſalität vorzeitig zu entwurzeln, wäre ſicherlich eine verfehlte Pädagogik. Und ſchließlich liegt das Einzige und Zauberhafte in Goethe doch weniger in der Vielſeitigkeit, mit der er lernte und genoß, als in der wunderbaren Produktivität, mit der er alles, was er ergriff, fruchtbar machte und in Poeſie verwandelte. Durfte er ſelber ſich doch dem Midas vergleichen, durch deſſen Berührung alles zu Golde ward (Venet. Epigr. 101). Wer aber könnte dieſes Geheimnis lehren?

Goethes Wirkung auf die Jugend wird immer mehr von ſeinen Dichtungen als von ſeiner Perſönlichkeit ausgehen. Und dementſprechend werden wir unſere Schüler nicht mit den Werken

des Dichters um seiner Person willen, sondern mit seiner Person um seiner Werke willen zu beschäftigen haben. Hieraus folgt einmal, daß die biographischen Beziehungen bei der Interpretation nur ausnahmsweise zu berücksichtigen sind; und es folgt zweitens, daß der Lehrer überhaupt gut thun wird, nicht unnütz viel Zeit und Kraft zu verlieren, um den Schülern den „Entwickelungsgang" Goethes im Einzelnen darzulegen. Selbstverständlich aber bleibt es die Aufgabe des Unterrichts, ein allgemeines Bild von der Persönlichkeit und dem Lebensgange des Dichters zu entwerfen und dabei diejenigen Hauptmomente seines Lebens besonders hervorzuheben und den Schülern nahe zu bringen, welche ihnen verständlich und vorbildlich werden können. Der junge Student, der aus dem Anblick des Straßburger Münsters, aus der Belehrung Herders und dem Verkehr im Sesenheimer Pfarrhause Verständnis und Begeisterung für deutsche Vergangenheit und deutsches Volkstum schöpfte, wird deutschen Jünglingen immer Sympathie erwecken; der gereifte Mann in höchster Lebensstellung, der mit dem zehn Jahre jüngeren, gesellschaftlich unter ihm stehenden Schiller jenen idealen Freundschaftsbund schloß, wird ihnen ein Vorbild schönster und verständlichster Art bleiben. Auch von dem mildernden, beruhigenden und regelnden Einfluß, welchen die amtliche Thätigkeit auf den Stürmer und Dränger ausübte, und von der Reife, zu welcher die Italienische Reise diese Entwickelung führte, wird ihnen eine Vorstellung erweckt werden können.

Da nun diese Momente naturgemäß zugleich litterarische Epochen in Goethes Leben darstellen, so wird man die wichtigsten von ihnen als Mittelpunkte für die Gruppierung des Gesamtstoffes benutzen.

Der Gang des Unterrichts wird sich demnach im ganzen genommen folgendermaßen gestalten. Eine biographische Einleitung von wenigen Stunden führt Goethes Leben bis zu Schillers Tode[1]); sie setzt die dominierende Stellung Goethes

[1]) Weiter kann der systematische Unterricht nicht führen.

ins rechte Licht und sie betont von vornherein deutlich jene Abschnitte der litterarischen und biographischen Entwickelung, von denen soeben die Rede war. Zur Veranschaulichung und Belebung darf man gleich die Lektüre einiger lyrischer Gedichte heranziehen, jedoch nur solcher, deren biographische Beziehung eine unmittelbare und vom Dichter in keiner Weise verhüllte ist; hauptsächlich: Seefahrt, Ilmenau, Epilog zu Schillers Glocke (das aber auch in das Schillersemester gelegt werden kann). Den übrigen Gedichten — um dies gleich vorweg zu nehmen — wird man entweder ein paar Wochen hinter einander einräumen, oder man verteilt sie so, daß sie nach inhaltlicher Verwandtschaft an die Behandlung der größeren Werke angeschlossen werden. Über die Auswahl der Gedichte wird sich im großen und ganzen kein Zweifel erheben und im einzelnen wird sich der persönliche Geschmack des Lehrers nicht unbedingt binden lassen[1]).

Jener Mittelpunkte nun für die Übersicht der Entwickelung und die Gruppierung des Stoffes heben sich leicht drei ab; sie werden durch die drei Namen bezeichnet: Straßburg — Italien — Schiller.

In Goethes Straßburger Aufenthalt gipfelt die Geschichte seiner Jugend; hier empfing er die Richtung, die für seine dichterische Eigenart auf lange hinaus entscheidend wurde und von ihm aus auf die litterarischen Bestrebungen seiner Zeitgenossen gestaltend einwirkte. Hier ordnet sich zunächst die Lektüre von Wahrheit und Dichtung ein. Über die Ausdehnung und Behandlung dieser Lektüre haben sich sehr verschiedene Stimmen vernehmen lassen; während man auf der einen Seite das Buch zu einem Mittelpunkt nicht nur der Beschäftigung mit Goethe, sondern des deutschen Unterrichts überhaupt machen will, wird auf der anderen Seite empfohlen, diese Lektüre ganz der freien Wahl und Thätigkeit des Schülers zu

---

[1]) Alles, was für die Prima überhaupt in Betracht kommen kann, findet man in F. Kerns kleiner Sammlung „Goethes Lyrik" beisammen.

überlassen. Das Richtige liegt, wie meistens, in der Mitte. Die ersten elf Bücher müssen von allen Schülern gelesen und es muß wenigstens über einen Teil des Inhalts in der Klasse berichtet werden; am eingehendsten ist der Straßburger Aufenthalt zu behandeln. Der Rest darf der freien Privatlektüre überlassen werden.

Goethes Straßburger Aufenthalt ist ferner der Ort für die Behandlung Herders, für welche die Gesichtspunkte bereits S. 29 und 246 angedeutet sind. Herder war es, der des jungen Studenten Blick über die „Schranken der Aufklärung" hinaus zum Verständnis des Individuellen und Volkstümlichen erweiterte; er war es vor allem, der ihn auf Shakespeare führte.

Die Frucht der Straßburger Eindrücke ist der Götz: der Form nach ein Rückschritt gegen Lessing, hervorgegangen aus einem Mißverständnis Shakespeareſcher Kunst, dem Inhalt nach ein gewaltiger Fortschritt über alle bisherigen Erzeugnisse des Jahrhunderts, der erste Ansatz zum großen geschichtlichen Drama. Wie vage erscheint Klopstocks patriotische Schwärmerei gegenüber der liebevollen Wärme, der sicheren Gestaltungskraft, mit der hier ein untergegangenes Stück deutscher Geschichte umfaßt und ins Leben zurückgerufen wird; wie glücklich der Griff ins 16. Jahrhundert, die letzte große Zeit, die Deutschland erlebt hatte. Derselbe Instinkt für deutsche Eigenart, der Goethe später zu Hans Sachs zog, der zog ihn auch zu Götz und seiner Zeit. Dabei wird man den Schülern nicht verschweigen können, daß das Reformations-Zeitalter unhistorisch und einseitig aufgefaßt ist; teils vom Standpunkt der grollenden Vorzeit, der es den Untergang bereitete, teils von dem des späten Enkels, dem bereits „Vernunft Unsinn, Wohlthat Plage" geworden ist. Ja, ein Vergleich der thatsächlichen historischen Verhältnisse mit der Darstellung des Dichters möchte gerade hier wohl am Platze sein und für den Aufsatz manche geeignete Themen abgeben [1]). Natürlich hat der Schüler nicht zu kriti-

[1]) z. B.: Die Bedeutung der Fürstengewalt im Götz; (etwa in der Form: Hat Weißlingen Recht, wenn er Götz vorwirft: Ihr seht die Fürsten

sieren oder gar sich über die Abweichungen von der Geschichte zu entrüsten, sondern er hat zu erklären, wie aus der Idee des Stückes heraus die einzelnen Zeitströmungen sich notwendig so darstellen müssen, wie es im Götz der Fall ist.

An die Lektüre des Götz schließt sich eine kurze Behandlung der Sturm- und Drangperiode. Es ist namentlich auf den Zusammenhang mit den Schillerschen Jugenddramen hinzuweisen, in denen diese Litteratur ihren Höhepunkt erreicht hat.

Auf die Privatlektüre des Werther sind die Schüler dringlich zu verweisen; eine schulmäßige Behandlung verträgt das Buch natürlich nicht.

Die Übersiedlung nach Weimar war die entscheidende Epoche in Goethes Leben, aber sie war es zunächst nicht in gleichem Maße für seine Dichtung. Erst allmählich übte das Weimarer Leben, die amtliche Thätigkeit, der mildernde Einfluß der Frau von Stein jene beruhigende und veredelnde Wirkung aus, welche aus dem Stürmer und Dränger einen Klassiker reifte. In Italien kam dieser Prozeß zum Abschluß. Hier ergreift ihn die Macht der Antike und er wird in denselben Bann gezogen, dem Winckelmann und Lessing unterlagen; das Ideal „stiller Größe und erhabener Einfalt" wird auch das Seine; jetzt erst tritt er in die Bewegung der deutschen Renaissance ein, die er auf ihren Höhepunkt führt.

Nicht durch die „Italienische Reise" kann man den Schülern diese Epoche veranschaulichen. Der Reiz des Persönlichen und Unmittelbaren, ja des Zufälligen und Bunten, der über diesem Werke liegt, muß durch jede schulmäßige Behandlung zerstört werden [1]), und das Buch ist daher — wie der Werther — der Privatlektüre zu empfehlen aber auch zu überlassen. Allein zur Veranschaulichung dieser Epoche bedarf es auch dieses mehr persönlichen Denkmals nicht: haben wir doch unvergängliche

an, wie der Wolf die Schafe?) Der Humanismus und das römische Recht im Götz (Olearius — Assessor Sapupi!); Bruder Martin und Luther u. ähnl.

[1]) Vergl. Apelt a. a. O. S. 34.

und über alles Persönliche weit hinausgehende Denksteine in den drei dramatischen Gedichten, welche in Italien zur Vollendung kamen: Egmont, Iphigenie, Tasso.

Zwar der Egmont ist nur zum Teil durch diese Wirkungen beeinflußt; seiner ganzen Anlage nach trägt das Drama den Stempel einer früheren Zeit: es ist nicht der Goethe von 1787, sondern der von 1775, der es entworfen hat; aber der gereifte Dichter hat es vollendet. Das Werk überbrückt gewissermaßen beide Perioden und vermittelt auch für die Schule den schroffen Abstand vom Götz zur Iphigenie.

Man wird die Entstehungsgeschichte berühren und darauf hinweisen, wie sich dieselbe in der Sprache des Stückes widerspiegelt, anderseits aber hervorheben, daß die Einheit der Komposition durch die Verschiedenheit der Entstehungszeit nicht beeinträchtigt ist. Das Verständnis dieser Einheit bildet das nächste Ziel des Unterrichts. Zu diesem Zwecke hat man zunächst die Ergebnisse wieder aufzunehmen und in Erinnerung zu bringen, zu welcher die Interpretation in Untersekunda (s. oben S. 210 ff.) gelangt ist. Die Anschauung von der Komposition und Charakteristik, die dort begründet wurde, bildet nunmehr die Grundlage der Erörterungen. Man wird über die wesentlichen Punkte die Schüler in Vorträgen referieren lassen und vertiefende Besprechungen daran knüpfen. Dieselben richten sich vor allem auf die Feststellung des Grundgedankens. Es ist freilich eine Übertreibung Schillers, wenn er diese Dichtung in dem Sinne eine Charaktertragödie nennt, daß „keine hervorstechende Begebenheit, keine vorwaltende Leidenschaft, keine Verwickelung, kein dramatischer Plan" das Stück zusammenhalte. Gleichwohl ist soviel richtig, daß die innere Einheit des Dramas in dem Charakter und der Stellung der Hauptperson liegt [1]). Ein offener, heiterer, vertrauensvoller Held, der Ver-

[1]) Klaucke (Erläuterungen ausgewählter Werke Goethes II 129 ff.) verfällt in den entgegengesetzten Fehler wie Schiller: er sucht die Einheit des Dramas ausschließlich in dem politischen Gedanken und läßt die Person des

treter und Verfechter seines gleichgearteten Volkes, unterliegt im Kampfe mit der finsteren Gewalt eines despotisch gesinnten, mißtrauischen und verräterischen Fürsten; er muß ihr erliegen, weil er seiner ganzen Anlage nach nicht im stande ist, Mißtrauen mit Mißtrauen zu erwidern, dem Verrat durch List und Berechnung vorzubeugen. Es ist etwas von dem altgermanischen Gegensatz zwischen dem Lichtgott und dem neidischen Dämon, der ihn meuchlings hinrafft, in dem Zwiespalt zwischen Egmont und Alba wieder lebendig geworden; nur daß dieser Gegensatz hier zugleich eine politische und nationale Bedeutung erhalten hat. Die große Scene zwischen beiden Gegnern bildet den Höhepunkt des Dramas. Zwei politische Grundanschauungen (Republikanertum und Despotismus) werden hier veranschaulicht und bis in die psychologischen Tiefen, aus denen sie stammen, dargelegt; der Gegensatz beider Charaktere, welcher den Kontrast der Anschauung erklärt, wurzelt in der Verschiedenheit ihrer Nationen: Alba ist ganz Spanier, Egmont ganz Niederländer. Zwei Weltanschauungen, zwei Männer, die sie vertreten, zwei Nationen, die sie hervorbringen, stehen sich hier gegenüber, und ein tiefer Blick in das Wesen der politischen Geschichte wird dem verständnisvollen Leser eröffnet. — Ergänzt wird das hier Dargestellte durch die Volksscenen. Auch diesen wird man eine eingehende Erörterung widmen; namentlich den Vergleich mit Shakespeare wird man sich nicht entgehen lassen (hier Volk dort Pöbel, hier einzelne Typen, dort nur ein gleichmäßiger Typus). — Höchst lohnend ist auch ein näheres Ein-

---

Helden darüber vollständig zurücktreten. Der Grundgedanke ist nach ihm der folgende: „Ein kleines Volk, von einem hervorragenden Manne geführt, setzt dem Drucke der Tyrannei passiven Widerstand entgegen, wird infolge dessen mit größerer Grausamkeit heimgesucht und muß es sogar erleben, daß sein Führer und Liebling gefangen genommen wird. Da es aber unter all diesen Verhältnissen seine besonnene, politisch kluge Haltung bewahrt, rechtfertigt es dadurch die freudige Zuversicht und den Glauben des für sein Vaterland sterbenden Helden, daß gerade auf diesem Wege die Freiheit des Volkes erhalten bleiben wird."

gehen auf die Ferdinandscene. Der Inhalt ist der anziehendste für junge Menschen (das Verhältnis, das hier geschildert wird, ist zu vergleichen mit der Freundschaft zwischen Götz und Georg, zwischen Wallenstein und Max [1]). Nach der formalen Seite giebt diese Scene Gelegenheit, das Wesen der Episode zu veranschaulichen. — Zum Abschluß wird man auf die Schillersche Kritik in dem Sinne eingehen, wie es oben S. 11 angedeutet ist.

Auf die Lektüre des Egmont folgen Iphigenie und Tasso: in beiden Dichtungen gelangt die Kunst Goethes zu ihrer höchsten Vollendung und der Gedanke der deutschen Renaissance zu seinem reinsten Ausdruck. Verweilen wir zunächst einen Augenblick bei der Iphigenie, um die Grundzüge anzudeuten, in welchen die schulmäßige Erörterung des Dramas zu halten ist. Eine Einzelinterpretation Scene für Scene ist zwar zweifellos ergiebig genug und möchte für das Realgymnasium sogar Erfordernis sein; auf dem humanistischen Gymnasium aber wird man sich auch hier begnügen müssen, den Inhalt der einzelnen Akte sorgfältig angeben zu lassen, um dann die folgenden Erörterungen daran zu knüpfen. Jeder einzelne Punkt derselben kann zugleich die Aufgabe für einen häuslichen Aufsatz oder einen Vortrag des Schülers bilden.

1. Die Handlung des Dramas beruht auf dem Gegensatz zwischen dem Fluche des Tantalidenhauses und dem Segen, der von Iphigenie ausgehend, diesen Fluch bewältigt. Daher ist es eine erste Sorge des Dichters uns mit dem Unheil des Hauses bekannt zu machen. In den Erzählungen Iphigeniens, Pylades', Orests, die auf die drei ersten Akte verteilt sind, nimmt dieser Fluch eine immer gesteigerte Gestalt an, treten immer entsetzlichere Greuel hervor und erscheinen die handelnden Personen immer näher durch denselben betroffen.

---

[1]) „Nichts gleicht der Neigung des Jünglings zu dem Manne, von dem er fühlt, daß er ihm sein Bestes zuwenden und geben will und in dem er sein untrügliches Vorbild sieht." Gottfr. Keller, Die Leute von Seldwyla.

2. Das Opfer dieſes Fluches iſt Oreſt; er ſelbſt iſt mit der ſchwerſten Schuld beladen, dennoch gewinnt er des Pylades Freundſchaft und unſere Sympathie, wodurch? (Beſprechung von II 1, Charakteriſtik der beiden Freunde.)

3. Oreſts Leiden, obwohl von den Göttern verhängt, ſind innerlich; wie denn überhaupt die Götter in der Iphigenie nur durch unſer Herz zu uns reden. Aber es ſind zwei religiöſe Auffaſſungen, die einander widerſtreiten, die finſtere, welche Oreſt von ſeinen Vätern überkommen hat, und die milde, welche Iphigeniens Weſen erfüllt und die auch Pylades vertritt. In dem Gebet Iphigeniens am Schluſſe des erſten Aktes einerſeits, im Parzenlied anderſeits kommt dieſer Gegenſatz zum Ausdruck. Wie ſich in der geſamten Handlung der Kampf dieſer beiden Anſchauungen ſpiegelt, ſo iſt es insbeſondere Thoas, für den er zu einem inneren Konflikt führt und durch deſſen Entſchluß der Sieg der lichteren Anſchauung in letzter Linie entſchieden wird.

4. Oreſts Heilung. Er verdient dieſelbe durch ſeine Reue; er erwirbt ſie durch ſein offenes Geſtändnis. — Vorläufiger Hinweis auf den Parallelismus im 5. Akt. Die Heilung iſt dargeſtellt nach dem Bilde eines Gewitters (das am Schluß des Aktes angedeutet iſt), die höchſte Steigerung der Leidenſchaft bringt der Rückſchlag: Ermattung, beſänftigende Viſion; Heilung, die durch Iphigeniens Gebet nicht erſt begonnen, wohl aber vollendet wird. Hiermit iſt der erſte Höhepunkt des Stückes erreicht.

5. Es ſcheint als ob die fernere Handlung nur äußerlich noch mit dem Bisherigen zuſammenhängen könnte; da die pſychologiſche Entwickelung Oreſts vollendet iſt und es ſich nur noch um die äußerliche Rettung, die Flucht handelt. Allein die Verknüpfung iſt dadurch zu einer ideellen vertieft, daß die Möglichkeit der Flucht von einer Lüge Iphigeniens abhängt. Iphigeniens Reinheit iſt bisher mehr aus ihren Worten als aus ihren Thaten hervorgegangen. Wird ſich dieſelbe bewähren? Die Gefahr iſt eine doppelte: durch ein Geſtändnis wird die Flucht vereitelt, durch eine Lüge der kaum geſtillte Fluch von

neuem entfesselt und die letzte Aussicht auf Sühnung vereitelt. Iphigeniens Seelenkampf also bringt erst die endgiltige Entscheidung und hierin beruht die Steigerung der Handlung. — Stellung und Bedeutung des Parzenliedes am Wendepunkte des Stückes.

6. Iphigeniens Geständnis, der zweite und entscheidende Höhepunkt des Stückes; Ähnlichkeit im Charakter und der Handlungsweise der Geschwister. Die Wahrheit ist auch hier das Rettende. Das ganze Drama erscheint zum Schluß als eine Verherrlichung der Wahrhaftigkeit; und den Grundgedanken spricht der Dichter selbst in den Worten aus:

Gewalt und List, der Männer höchster Ruhm,
Wird von der Wahrheit dieser hohen Seele
Beschämt und reines kindliches Vertrauen
Zu einem edlen Manne wird belohnt.

Mit Recht beliebt, weil klärend, ist der Vergleich mit der Iphigenie des Euripides (ausgeführt bei Laas D. A. S. 464 ff.). Das Wort, unter dem alle Abweichungen Goethes zusammenzufassen sind, heißt Verinnerlichung. Alles ist nach innen gelegt: Gefahren, Konflikte, Rettung, Strafen und Segenswirkungen der Götter. Der innere Kampf Iphigeniens ist das Hauptmoment der Handlung. Gleichwohl ist dieser Konflikt nicht spezifisch modern; der Neoptolemos des Sophokles kämpft ebenso mit sich selbst und handelt ähnlich. Durchaus ungriechisch dagegen ist die Erhabenheit des Frauencharakters, dessen Reinheit „der Männer höchsten Ruhm“ beschämt, und ganz modern im Sinne des 18. Jahrhunderts ist die Gleichstellung der Barbaren mit den Griechen; der Wahrheit Stimme „hört jeder, geboren unter jedem Himmel“; gerade wie es bei Lessing heißt, „daß alle Länder gute Menschen tragen“, und in der draſtischen Jugendsprache Schillers: „vom Mongolen bis zum griech'schen Seher!“

Aber besonders belehrend ist der Vergleich mit der griechischen Tragödie hinsichtlich der Form. Die Schüler, welche die

Antigone oder den König Oedipus gelesen haben, sind leicht darauf zu führen, daß der Stil der Iphigenie von dem dramatischen Stil der Griechen ebenso weit abweicht, wie der Inhalt von griechischer Anschauungsweise. Die attische Tragödie von Aeschylos bis auf Euripides schilderte mit Vorliebe die stärksten Leidenschaften mit den stärksten Farben; sie hielt sich von keinem Äußersten grundsätzlich zurück, und die einzige Schranke für sie bildete die scenische Technik. Man lehre die Schüler die leidenschaftlichen Klagen des Kreon, des Oedipus, der Antigone vergleichen mit der Stille und Fassung, die Iphigenie überall wahrt. Sie werden bald inne, daß es ein anderes Ideal ist, welches dem Dichter hier vorschwebt, es ist die stille Größe, die Winckelmann den griechischen Kunstwerken zuschrieb: ein Ideal, das nicht der Poesie, sondern der Plastik der Hellenen, soweit sie dem 18. Jahrhundert bekannt war, entlehnt ist. Auf die Bühne übertragen heischte dieses Ideal Ruhe und Gemessenheit im Ausdruck der Empfindungen; eine Forderung, welche der Natur der dramatischen Kunst wie dem Drama der Griechen selbst fremd ist [1]). Wohl aber kommt ihr das germanisch moderne Heldenideal entgegen; denn dies fordert stummes und klagloses Ertragen seelischen und physischen Schmerzes. Auch unter diesem Gesichtspunkte erscheint Iphigenie als eine Deutsche, nicht als Griechin; und das Drama nicht sowohl durch die Antike selbst bestimmt als durch die Anschauung von der Antike, welche die Renaissance geschaffen hat.

So befruchtet in diesem Gedichte, wie in allen lebenskräftigen Schöpfungen der Renaissance, der antike Geist den modernen nicht zur Nachahmung sondern zur Neuschöpfung.

Noch unmittelbarer als in der Iphigenie gewinnt im Tasso die Renaissance selbst Leben und Ausdruck. Ist das Gedicht doch ein Bild jener Zeit und jenes Landes, in welchem die Antike dereinst zu neuem Leben erstand und ein künstlerisch be-

[1]) Ja man wird trotz aller Ehrfurcht vor der Goetheschen Dichtung gestehen müssen, daß der Stil wenigstens an einer Stelle geradezu zur Unnatur führt; es ist das am Schlusse des zweiten Aktes.

gabtes Volk zu großen Schöpfungen erweckte. Freilich dieſes Bild iſt ein verklärtes: die Tiefe und Zartheit der Empfindungen und perſönlichen Beziehungen, ſie gehörten nicht dem 16. ſondern dem 18. Jahrhundert, nicht Ferrara ſondern Weimar an. Zweifellos iſt vieles, ja alles erlebt, das ganze Gedicht ein Ausdruck der Sehnſucht, ein Klagelied des Dichters, der „unwiderſtehlich zu einer unwiderruflichen Verbannung getrieben wird.“ Dennoch kommt es für das Verſtändnis des Dramas und zumal für die Schulerklärung desſelben viel mehr auf jene kulturhiſtoriſchen als auf dieſe perſönlichen Beziehungen an; und wichtiger als alle einzelnen Verwandtſchaftsverhältniſſe Alfonſos mit Karl Auguſt und Taſſos mit Lenz oder Goethe iſt der Hinweis darauf, daß wie Ferrara einer der erſten, ſo Weimar der letzte jener kleinſtaatlichen „Renaiſſancehöfe“ war, welche für das geiſtige Leben der Epoche die Mittelpunkte bildeten und deren Einfluß und Wirkſamkeit weit über ihre politiſche Bedeutung hinausgingen [1]). Auf dieſen Zuſammenhang wird man die Schüler zu verweiſen haben; und man wird überhaupt die Gelegenheit benutzen, hier, wo die Entwickelung bis auf ihren Gipfelpunkt geleitet iſt, nun noch einmal auf ihren Urſprung zurückzugehen und deren ganzen Kulturzuſammenhang im großen zu überblicken. Eine erneute Schilderung des 16. Jahrhunderts und der italieniſchen Renaiſſance muß den Untergrund für die Lektüre des Taſſo bilden. Und auf demſelben erheben ſich nun vor dem Schüler die beiden Typen von Menſchen, die der Dichter im Taſſo und Antonio gezeichnet hat, ein Gegenſatz ſo tief und grundlos erfaßt, mit einer ſolchen Weite und Unmittelbarkeit des Blickes erſchaut, daß ſich ihm in der geſamten Poeſie nur ganz weniges an die Seite ſtellen kann.

Es iſt wahr, was man der Lektüre des Taſſo entgegengehalten hat, daß der Primaner längſt nicht für alle Tiefen der wunderbaren Dichtung reif iſt, daß er z. B. für die Frauen-

[1]) In einem anſprechenden Eſſay hat K. Hillebrand dieſen Zuſammenhang hervorgehoben (Zeiten, Völker und Menſchen, Bd. II).

charaktere noch kein volles Verständnis mitbringen kann, und daß ihm manche der Feinheiten und Zartheiten des Dialogs noch entgehen werden. Aber jene beiden Gesichtspunkte: die Anschauung von der Renaissance, die das Drama gewährt, und der Gegensatz der beiden Männercharaktere, auf welchem die Handlung beruht, sie kann und muß ihm der Unterricht zur Klarheit bringen; und sie reichen völlig aus, um dem Tasso einen festen Platz als Bestandteil der deutschen Lektüre zu sichern. Und dieser Platz darf kein zu beschränkter sein; denn es wird sich freilich ein Verständnis bei den Schülern nur dann erzielen lassen, wenn man — abweichend von der hier sonst vorgezeichneten Methode — das Drama Scene für Scene durchgeht und den Dialog im Einzelnen berücksichtigt. Es herrscht in diesem Dialog eine eigentümliche Art, man könnte sagen von Stilisierung des Individuellen. Die persönlichen Empfindungen und Stimmungen der Sprechenden nehmen fast durchweg einen allgemeinen und sententiösen Ausdruck an und dadurch wird ein Gegensatz hervorgebracht, der einen ganz eigenen und bestrickenden Reiz ausübt: die Glätte und Kühle der Form kontrastiert beständig mit der Leidenschaftlichkeit des Inhalts. Nun ist es aber natürlich, daß der ungeübte jugendliche Leser sich hierdurch täuschen läßt; er merkt das Feuer nicht, das hier lodert, und nur an den wenigen Stellen, wo die innere Glut die schöne Hülle durchbricht und zu sprengen scheint, wie in der Schlußscene, kommt er von selbst zu einer Ahnung von der Leidenschaft, die das Ganze durchzieht. Im übrigen aber müssen ihm gerade für den Gefühlsgehalt des Dramas die Augen erst geöffnet werden und das kann natürlich nicht allein durch allgemeine Besprechungen geschehen, sondern es bedarf dazu des Eingehens auf eine größere Anzahl von einzelnen Stellen[1]).

Die gleiche Vollendung der Renaissancekunst, die gleiche

[1]) Auf F. Kerns Buch über den Tasso, das oben schon einmal angeführt ist, möge hier noch besonders hingewiesen werden; es ist wohl das Beste, was über das Drama geschrieben worden ist. Überall zeigt es schärfstes Eingehen und liebevollstes Verständnis.

Reinheit und Schönheit der antikisierenden Form bei einem modernen, in diesem Falle sogar kleinbürgerlich deutschen und idyllischen Inhalt weist Hermann und Dorothea auf, „dies einzige Amalgam von Homers Kunstgeist, Gegenständlichkeit, kontemplativer Klarheit und dem Seelenleben unserer Zeit, dem Herzschlag unseres Volkes, den Einzelzügen, die unsere Menschenart stempeln“ [1]). Das Werk ist wie der Egmont den Schülern schon von Untersekunda her bekannt; durch eine wiederholende und ergänzende Behandlung soll ihnen nunmehr das Verständnis für seine Eigenart und Bedeutung eröffnet werden. Eine oder die andere Stelle aus Voß' „Luise“ mag zum Vergleiche herangezogen werden, doch ist es nicht gerechtfertigt, die Schüler auf dieser oder einer früheren Stufe mit der Lektüre des ganzen Gedichtes zu ermüden. Weit wichtiger natürlich ist das Verhältnis zum Homer, das eingehender erörtert und veranschaulicht werden muß. Sodann aber ist hier der Ort, einen abschließenden Rückblick auf die Geschichte der deutschen Epik zu werfen, zumal auf den Gegensatz von Volksepos und Kunstepos, der in diesem Werke überwunden erscheint. In diesem Zusammenhang wird man auch auf Reineke Fuchs hinweisen. Das Gedicht selber bleibt der Privatlektüre überlassen, doch wird man in einer einleitenden Erörterung die Geschichte des Tierepos kurz skizzieren.

Vor allem wichtig ist Hermann und Dorothea als Zeugnis der Epoche, welche die Freundschaft mit Schiller in Goethes Leben hervorbrachte; um so mehr, als der Unterricht den Wilhelm Meister gar nicht und die Xenien nur sehr beiläufig berücksichtigen kann, auch für die Achilleis im allgemeinen keine Zeit bleiben wird und das Epos somit das einzige größere Werk Goethes ist, welches dem Schüler diese Epoche veranschaulicht. In der Natur der Sache liegt es, daß die Bedeutung dieses Freundschaftsbundes stärker und klarer im Schillersemester hervortritt. Allein schon hier muß auf dieselbe hingewiesen und

[1]) Fr. Vischer, Goethes Faust. Neue Beiträge S. 44.

die spätere Erörterung vorbereitet werden. Hatte mit Iphigenie und Taſſo die klaſſiſche Kunſt überhaupt eine Vollendung erreicht, die nicht mehr zu überbieten war, ſo erhielt ſie ſich während der nächſten beiden Dezennien nicht nur auf dieſer Höhe: aus der Freundſchaft mit Schiller ging eine reiche und fruchtbare Wirkſamkeit hervor; jetzt erſt gelangte die klaſſiſche Richtung zur Herrſchaft im Geiſtesleben der Nation; es erſtand eine Reihe von Werken, welche mit der vornehmen Haltung der antikiſierenden Poeſie eine volkstümliche Wirkung vereinigten; und in dieſem Sinne bildet die Freundſchaft Goethes und Schillers den Gipfelpunkt, dem unſere Betrachtung zuſtrebt.

Schiller.

Hatte das Gefühl des Volkes wie das Urteil der Fachgelehrten ſich ſeit Jahrzehnten daran gewöhnt, die beiden „Weimarer Dioskuren“ auf gleicher Höhe neben einander ſtehend und zu gleichen Leiſtungen mit einander verbunden zu denken, ſo kann man dem Goethe-Kultus unſerer Tage den Vorwurf nicht erſparen, daß er dem Geiſte und der Bedeutung Schillers vielfach Gerechtigkeit verſagt hat. Gar manchem auf der Höhe des Lebens und der Bildung ſtehenden Manne, welcher in Goethe den Vertreter einer harmoniſchen, im tieferen Sinne des Wortes optimiſtiſchen Weltanſchauung, zugleich aber auch das Vorbild eines verfeinerten geiſtigen Epikuräertums, einer möglichſt univerſellen Genußfähigkeit verehrt, iſt darüber die Empfindung für den Genius verloren gegangen, welcher aus den Nöten des Daſeins zu Freiheit und Schönheit emporſtrebt und in der Kunſt Erlöſung von der Angſt des Irdiſchen ſucht. Und ſo hat denn die Kritik unſerer Zeitgenoſſen manche wunderbare Blüte

getrieben; ein gewisses Vornehmthun den Leistungen und Bestrebungen Schillers gegenüber ist zu einer wenig erquicklichen Mode geworden.

Um so erfreulicher ist es, daß der Aufschwung, welchen die litterarische Forschung seit etwa anderthalb Jahrzehnten genommen hat, auch dem Verständnis Schillers zu gute gekommen ist, daß die wissenschaftliche Litteratur auf dem Wege ist, das gerügte Unrecht wieder gut zu machen und ein gründliches Verständnis, eine endgiltig gerechte Würdigung Schillers anzubahnen.

Vor allem aber ist es Sache der Schule, dem zweiten Dichter der Nation, dem deutschesten, den sie hervorgebracht hat, sein Recht und seine Stellung zu wahren, dafür Sorge zu tragen, daß Schiller der deutschen Jugend das bleibt, was er ihr gewesen ist: ihr Dichter, ein begeisterndes Vorbild des Ringens nach den höchsten und edelsten Zielen des Daseins.

Nicht nur die einzelnen Werke Schillers sind es, von welchen ein solcher Einfluß auf die Gesinnung ausgeht; es ist vor allem auch die kraftvolle Persönlichkeit des Dichters, die eine unwiderstehliche Wirkung ausüben muß, wenn man es versteht, sie jungen Gemütern nahe zu bringen. Gerade weil die Gefahr, die Dichtungen Schillers ins Persönliche hinein zu interpretieren, sehr viel geringer ist als bei Goethe, gerade deshalb darf man mit desto größerer Sicherheit die Forderung aufstellen, daß den Schülern durch den Unterricht nicht nur die einzelnen Werke des Dichters verständlich werden, sondern daß sie sich ihnen zu einer Einheit zusammenschließen sollen, indem ihnen durch dieselben hindurch die geniale und vorbildliche Persönlichkeit des Dichters nahe tritt.

Schiller ist der Jugend verständlicher als Goethe, weil sie sich dem Heros näher fühlt als dem Gott, oder unbildlich gesprochen, weil ihr das Ideal des heroischen Charakters näher steht als das der allseitigen, der harmonisch abgerundeten Persönlichkeit. Das Heroische nun aber ist der Grundzug in Schillers Leben nicht minder wie in seinen Werken. Das gewaltige Pathos, das in denselben wogt, strömt aus einer tief

pathetiſchen, durch und durch heldenhaften Natur, aus einem kampfbewegten Leben in ſie hinüber. „Das Höchſte, was der Menſch erlangen kann, iſt ein heroiſcher Lebenslauf," dieſes Wort Schopenhauers iſt geeignet, das tiefſte Weſen des Dichters zu bezeichnen; es tritt uns beim Anblick der gewaltigen Züge, welche die Totenmaske im Weimarer Schillerhauſe ſo erſchütternd vergegenwärtigt, unwillkürlich auf die Lippen. Schillers Jugend iſt ein fortgeſetzter Kampf zunächſt gegen den Druck eines knechtenden Despotismus, der auf dem Dichter laſtet, dann gegen Mangel und Not, die den Flug ſeines Genius zu hemmen drohen; und als er endlich im Mannesalter eine freie und geſicherte, wenn auch äußerlich beſcheidene Stellung erreicht hat, da iſt es die zerſtörende Krankheit, der er all' ſeine Meiſterwerke abringen muß und der es nicht eher gelingt, ſeinen Geiſt zu bewältigen, als bis ſie ſeinen Körper zertrümmert hat. Und neben dieſem Kampfe gegen äußere Mächte zog ſich ein nicht minder heißer durch das innere Leben des Dichters: ein unbändiges leidenſchaftliches Naturell, dem Gleichmaß und Frieden verſagt zu ſein ſchien, ſtrebte in heißem Ringen zu harmoniſcher Schönheit und innerer Freiheit empor; und auch in dieſem Kampfe iſt Schiller Sieger geblieben.

Wenn einen Menſchen die Natur erhoben,
Iſt es kein Wunder, wenn ihm viel gelingt,
Man muß in ihm die Macht des Schöpfers loben,
Die ſchwachen Thon zu ſolchen Ehren bringt;
Doch wenn ein Mann von allen Lebensproben
Die ſauerſte beſteht, ſich ſelbſt bezwingt,
Dann kann man ihn mit Freuden andern zeigen
Und ſagen: Das iſt er, das iſt ſein eigen!

Mit dieſen Worten ſcheint Goethe prophetiſch das Weſen des künftigen Freundes zum Ausdruck gebracht zu haben, wie Schiller ſelber in dem Gedichte „das Glück" den „göttergeliebten" Freund pries, dem das Höchſte kampflos zu teil ward:

Groß zwar nenn' ich den Mann, der, sein eigener
Bildner und Schöpfer,
Durch der Tugend Gewalt selber die Parze bezwingt.
— — — — — — — — — — — —
Aber das Glückliche siehest Du nicht, das Schöne nicht werden
— — — — — — — — — — — —
Alles Höchste es kommt frei von den Göttern herab.
— — — — — — — — — — — —
Selig, welchen die Götter, die gnädigen, vor der Geburt schon
Liebten, welchen als Kind Venus im Arme gewiegt!

Der Spiegel seines heldenhaften Lebens sind Schillers Werke. Die Freiheit, nach der er im Leben rang, ist das Ideal, welches alle seine Dichtungen erfüllt. „Durch Schillers alle Werke," sagte Goethe zu Eckermann (18. Januar 1827), „geht die Idee der Freiheit, und diese Idee nahm eine andere Gestalt an, sowie Schiller in seiner Kultur weiter ging und selbst ein anderer wurde. In seiner Jugend war es die physische Freiheit, die ihm zu schaffen machte und die in seine Dichtungen überging, in seinem späteren Leben die ideelle."

Zunächst veranschaulichen das seine Dramen. Der Kampf gegen äußeren Druck und Zwang ist das Grundthema, das die Jugenddramen variieren. Leidenschaftlich, aber vage regt sich dieser jugendliche Freiheitsdrang in den Räubern; er bäumt sich auf „in tyrannos", aber dem revolutionären Ingrimm des weltunkundigen Dichters fehlt es an realen Gegnern, gegen die der Kampf sich richtet; nur in der Kosinskyscene bricht vereinzelt ein bestimmter sozialer Gedanke durch. Aber erst in Kabale und Liebe gewinnt dieser Gedanke volle Kraft; erst hier wird er zur herrschenden Idee der Dichtung: es ist der Kampf um die Menschenrechte des Bürgertums gegenüber einem übermütigen Adel und einem frevelhaft selbstsüchtigen Despotismus. Dazwischen feiert der Fiesco das politische Ideal der Freiheit, die Republik.

Die drei Jugenddramen stehen in engster Beziehung zur Sturm- und Dranglitteratur; sie alle behandeln das Grund-

thema derſelben, das einſt der Götz angeſchlagen hatte: den Kampf des einzelnen hervorragenden Helden gegen die Macht der Mehrheit und des Herkommens. Der Held geht in dieſem Kampfe zu Grunde, aber ihm gehört die Sympathie des Dichters und des Publikums. Gleichwohl zeigt die Weltanſchauung der Schillerſchen Jugenddramen bereits einen entſchiedenen Fortſchritt gegenüber dem Götz. In dieſem hat der Dichter unbefangen und einſeitig alles Recht auf die Seite des Einzelnen gelegt; der Untergang des Helden der Selbſthülfe iſt der Sieg des Schlechten über das Gute: „die Schwachen werden regieren mit Liſt, und der Edle wird in ihre Netze fallen.“ Bei Schiller iſt von vornherein und ſelbſt in dem knabenhaften Pathos der Räuber der Gedanke feſtgehalten, daß der einzelne in dieſem Kampfe notwendig unterliegen muß nicht nur aus äußeren ſondern aus moraliſchen Gründen. Die ſittliche Weltordnung ſiegt über den Subjektivismus. „Der erhabene Kopf hat andere Verſuchungen, als der gemeine — Sollt' er Tugend mit ihm zu teilen haben? Der Harniſch, der des Pygmäen ſchmächtigen Körper zwingt, ſollte der einem Rieſenleib anpaſſen müſſen?“ Dieſe Frage Fiescos drückt die herrſchende Idee der Sturm- und Drangperiode aus, und ſie findet ihre Antwort durch Verrina am Ende des Stückes. Aber dieſelbe Antwort erteilt ſchon die tragiſche Wendung in den Räubern: „O über mich Narren, der ich wähnte die Welt durch Greuel zu verſchönern und die Geſetze durch Geſetzloſigkeit aufrecht zu erhalten!“ In Kabale und Liebe freilich darf Ferdinand die größere Hälfte ſeiner Schuld auf die Unterdrücker wälzen; denn die Sache, für die er kämpft, iſt die der Unterdrückten alle, die Sache des Dichters wie ſeines Volkes.

Dem Ferdinand nahe ſteht Carlos; aber im Poſa kündigt ſich bereits die reifere Männlichkeit des jugendlichen Dichters an. Es iſt das Ideal der Aufklärung, welches die Helden der Tragödie verfechten; die Freiheit von politiſchem und kirchlichem Zwang; die Mündigkeit des freigeborenen Menſchen. Das Stück iſt (wie ſchon oben S. 262 hervorgehoben) neben dem

Nathan der poetiſche Ausdruck der deutſchen Aufklärung, und die große Scene im dritten Akt weiſt deutlich auf das Vorbild Leſſings zurück.

Das politiſche Pathos, das im Don Carlos herrſcht, kehrt als patriotiſche Begeiſterung in Schillers reifſten Werken, in der Jungfrau und im Tell wieder. Freilich war es nicht mehr die Not der Zeit, die Teilnahme an der Bedrängnis ſeines Volkes, die dem Dichter jene klaſſiſch vollendeten Schöpfungen entlockte; es waren rein äſthetiſche Motive, die ihn bewogen, zu jenen Stoffen zu greifen und in dem Augenblick, wo die ganze Welt durch Frankreich bedroht wurde, ganz unbefangen die franzöſiſche Nationalheldin zu verherrlichen. Aber ſo machtvoll glühte in ſeiner Phantaſie das Pathos des Freiheitskampfes, das Gefühl für Heldentum und Volksehre, daß es die fremden Geſtalten mit Leben erfüllte und ihre Worte, denen der Dichter keinerlei Beziehung auf die Gegenwart, keine politiſchen Tendenzen verleihen wollte, doch auf die Belebung des Nationalgefühls die ſtärkſte Wirkung ausgeübt haben, ja daß dieſe Wirkung noch heute von ihnen ausgeht.

Den Dichter ſelber intereſſierten damals politiſche Gegenſätze und patriotiſche Kämpfe nur noch objektiv, als „ſchöne Gegenſtände“. Er hatte ſich längſt daran gewöhnt, die Freiheit nicht mehr in den äußeren Bedingungen des Lebens ſondern im eigenen Innern zu ſuchen. Daß der Menſch frei ſein könne, ja zur Freiheit geboren ſei, und wenn er in Ketten geboren wäre, war ihm längſt zur Überzeugung geworden. Unter den Tragödien iſt es Maria Stuart, in welcher dieſer Gedanke den ſchärfſten Ausdruck findet: die gefangene Königin iſt die Siegerin, die wahrhaft freie; die Herrſcherin dagegen, der alles huldigt, wird durch ihre Eitelkeit zur Sklavin ihrer eigenen Unterthanen erniedrigt: „O Sklaverei des Volksdienſts, ſchmähliche Knechtſchaft! — Wann ſoll ich frei auf dieſem Throne ſtehn!“

Nicht durch äußeren Zwang kann der Menſch ſeiner Freiheit beraubt werden; wohl aber ſind es die eigenen Triebe, die

ihn knechten, die eigenen Thaten, die ihn in die Notwendigkeit verstricken, deren ernstem Anblick er nun nicht mehr zu entrinnen vermag; aus seinen eigenen Werken baut sich dann die Mauer auf, die ihm die Umkehr hemmt; und schon das bloße Spiel mit dem Gedanken der Schuld kann zur Schuld werden, die im eigenen Netz verderblich ihn verstrickt. Diese Notwendigkeit erscheint ihm dann als eine äußere Schicksalsmacht, die er aus den Sternen zu lesen glaubt und die immer Recht behält, denn „das Herz in uns ist ihr gebieterischer Vollzieher". Der sittliche Mensch freilich weiß sich über diese Macht zu erheben, er weiß — und sei's auch nur im Tode — seine Freiheit zu behaupten. Das ist der Grundgedanke der Wallensteintragödie.

Noch tiefer ist die Auffassung des Schicksals in der Braut von Messina. Was hier als Schicksalsmacht symbolisiert erscheint, ist nicht die Schuld des Einzelnen, sondern die verderbliche Anlage eines ganzen Geschlechtes; der Einzelne und seine That sind nicht für sich selber zu verstehen, sondern erscheinen nur als ein Glied in dieser Kette, ja, in der tiefsten Tiefe erfaßt, nur als ein einzelnes Glied des Einen großen Lebendigen, das man Natur nennt. Natur und Schicksal fallen hier in einem hohen philosophischen Sinne zusammen, und dem gegenüber scheint die Freiheit des Menschen keine Stätte mehr zu haben. Diese Auffassung, konsequent zu Ende gedacht, muß zur tiefsten Tragik führen: „der freie Tod nur bricht die Kette des Geschicks". Nur in der Flucht aus der Welt ist noch die Freiheit zu finden.

Von hohem Interesse ist der Vergleich mit der Iphigenie. Das Problem ist in beiden Dichtungen dasselbe: ein fluchbeladenes Geschlecht, der letzte Sproß desselben durch die Folgen des Geschlechtsfluches in die schwerste Schuld verstrickt. Aber wie anders löst Schillers tragisch heroische Anschauung, wie anders Goethes „konziliante Natur" die Verwickelung!

Zwischen Wallenstein und der Braut von Messina steht der Idee nach der Demetrius. Wie die Häupter des normannischen

Fürſtenhauſes ſo iſt auch hier der Held durch fremde Schuld von vornherein in das ſchwerſte Verhängnis verſtrickt; aber es giebt wie im Wallenſtein einen Moment, wo er vor die Wahl geſtellt wird, wo es ihm wenigſtens möglich iſt, ſeine Freiheit zu wahren. „Monolog des Demetrius", — ſo ſkizziert der Dichter — „innerer Kampf, aber überwiegendes Gefühl der Notwendigkeit, ſich als Czar zu behaupten." Der Parallelismus mit dem Wallenſtein iſt augenſcheinlich.

Aber nicht nur die Dramen Schillers, auch ſein ſonſtiges Denken erfüllt der Freiheitsgedanke als ſtetes Ideal und immer wiederkehrendes Problem: mit allem was den Dichter ſonſt beſchäftigt, ſteht er im engſten Zuſammenhang.

Daß Freiheit und Glück nicht in der Außenwelt zu finden ſind, daß der ſittliche Menſch ſie in ſeinem Innern ſuchen oder richtiger herſtellen müſſe, dieſer Gedanke, der recht eigentlich das ausmacht, was man moraliſchen Idealismus nennt, kehrt bei Schiller in immer neuen Wendungen wieder. Die „Worte des Wahns", das Lied „an die Freunde", der „Antritt des neuen Jahrhunderts" und in philoſophiſcher Vertiefung „das Ideal und das Leben", ſie alle und viele andere Gedichte verkünden immer die eine Lehre: „Fliehet aus dem engen dumpfen Leben in des Ideales Reich!" — Aber dieſe Flucht bedeutet für den heldenhaften Dichter kein Aufgeben des Kampfes, ſie verlegt nur den Schauplatz desſelben: im Innern des Menſchen muß der Streit ausgefochten, der Sieg errungen werden, der zur Freiheit führt. Denn der Dichter hatte es an den zügelloſen Leidenſchaften der eigenen Bruſt wohl erfahren, daß der Menſch als „Naturweſen" nicht frei iſt und daß er ſich erſt durch Selbſtüberwindung zur Freiheit, zur „moralichen Independenz" durchzuringen vermag. Auch hier wird man an ein Goetheſches Wort gemahnt, das den tiefſten Sinn Schillerſchen Weſens ausdrückt: „Von der Gewalt, die alle Weſen bindet, Befreit der Menſch ſich, der ſich überwindet." — In der Möglichkeit dieſes Sieges, in der Beherrſchung der Triebe durch die moraliſche Kraft liegt die Würde des Menſchen; das Gefühl

des Erhabenen ist das Bewußtsein der erkämpften Freiheit. Wo aber in einer glücklichen Natur Sinnlichkeit und Vernunft, Pflicht und Neigung zur Harmonie vereinigt sind, da entsteht die Schönheit, da erscheint die Anmut an Stelle der Würde. Nur selten erscheint der „göttergeliebte" Glückliche, nur einmal hat ein Volk gelebt, dessen Wesen und Werke uns das Schöne in diesem höchsten Sinne zur Anschauung bringen. Aber das dauernde Reich derselben ist die Kunst. Darum ist diese die Erzieherin des Menschengeschlechtes: durch das Schöne wird der Mensch zum Erhabenen, durch die Anmut zur Würde geführt.

Wird uns die Weltanschauung des Dichters somit im wesentlichen aus seiner Persönlichkeit heraus verständlich, so darf man es doch nicht übergehen, daß zweierlei Einflüsse stark auf sie eingewirkt haben: die Gedankenkreise Rousseaus und Kants. Und zwar waren es in wesentlichen Punkten entgegengesetzte Anschauungen, die ihm aus den Werken beider Denker entgegentraten. Bei Rousseau hat sich der Optimismus der Aufklärung zu dem Glauben an einen verlorenen Naturzustand umgestaltet; in diesem liegt das Heil, das der Kulturwelt verloren gegangen und nun nicht wieder herstellbar ist; uns bleibt nichts als die Sehnsucht nach dem Vergangenen und die Möglichkeit einen — wenn auch unvollkommenen — Ersatz zu finden. Bei Kant dagegen sind es Nachwirkungen der christlichen Weltanschauung, die seine Sittenlehre gestalten: nur der vernünftige, nicht der natürliche Mensch ist sittlich; nicht in der Natur, sondern gerade in dem Siege der Vernunft über die „Sinnlichkeit" liegt das Heil, nicht am Anfang, sondern am Ende der Entwickelung.

Dieser Widerstreit der Anschauungen ist es, der Schiller auf das Problem der Kultur und ihres Verhältnisses zum Naturzustand führt. Er sucht ihn zu lösen durch die Annahme verschiedener Stadien, welche die Entwickelung durchlaufen müsse: vom Naturzustand durch den Zwiespalt zwischen Natur und Kultur zur Kultur d. h. zur Sittlichkeit. (Spaziergang!)

Man hat vielfach darüber geſtritten, ob Schillers philoſophiſche Schriften den Schülern zugänglich zu machen ſeien oder nicht, und es haben ſich darüber die entgegengeſetzteſten Meinungen vernehmen laſſen [1]). Daß dieſe klaſſiſchen Muſter einer eigenartigen und ſchönen philoſophiſchen Proſa im Lehrplan der deutſchen Lektüre nicht unvertreten bleiben dürfen, ſcheint mir außer Zweifel. Anderſeits aber können die Schüler — wie die vorhergehende Zuſammenfaſſung zeigt — die für ſie weſentlichen und brauchbaren Elemente der Gedankenwelt Schillers faſt ſämtlich aus ſeinen Gedichten gewinnen, wenn ſie die geeignete Erläuterung ſeitens des Lehrers erhalten. Es bleibt daher der Proſalektüre eine mehr ergänzende Aufgabe, und man wird berechtigt ſein, gerade die grundlegenden Arbeiten, welche für den Unterricht naturgemäß am ſchwierigſten zu bewältigen ſind, beiſeite zu laſſen und dafür zu den kleineren Schriften zu greifen, welche einzelne Gedankengänge und Anwendungen in ein beſonderes Licht zu rücken beſtimmt ſind. Alſo nicht die äſthetiſchen Briefe, nicht „Über Anmut und Würde", ſondern „Über das Erhabene", „Über das Pathetiſche", „Über die tragiſche Kunſt" u. ſ. w. [2]). Und auch dieſe Aufſätze brauchen nicht immer im ganzen Umfang geleſen zu werden; enthalten ſie doch im Einzelnen manches ſchematiſch Trockene oder ſonſt für die Schüler Unbrauchbare. So dürfte es z. B. richtig ſein, aus der Abhandlung „Über das Erhabene", deren größere Hälfte eine überaus angemeſſene Lektüre iſt, den letzten Teil (von dem Abſatz: „Was dem Reiſenden von Empfindung die wilde Bi-

[1]) z. B. in den Verhandlungen der 22. Direktorenkonferenz in der Provinz Weſtfalen S. 72, 131.

[2]) J. Imelmann trifft daher das Richtige, wenn er (in der Wychgramſchen Sammlung, Bielefeld und Leipzig) „Kleinere philoſophiſche Aufſätze von Schiller" zuſammenſtellt; nur daß in dem Bändchen der Aufſatz „über das Pathetiſche" und die Gedanken „über den Gebrauch des Gemeinen und Niedrigen in der Kunſt" fehlen. Nach dieſen — namentlich dem erſteren — ſollte man zu allererſt greifen; weil ſie ſowohl an ſich angemeſſen ſind, als namentlich auch, weil ſie eine ſehr wünſchenswerte Beziehung zur Laokoonlektüre vermitteln.

zarrerien") fortzulaſſen, da er ſchwerlich Nutzen ſtiftet. Ja zuweilen wird man ſich begnügen, aus dem Ganzen einen einzelnen Abſchnitt hervorzuheben und näher zu behandeln, wie etwa aus dem Aufſatz „Über die tragiſche Kunſt" denjenigen, der die Einteilung der tragiſchen Stoffe enthält. Auszugsweiſe wird auch die Abhandlung über naive und ſentimentale Dichtung heranzuziehen ſein. Die Schrift iſt zu wichtig, um ganz übergangen, zu ſchwierig, um ganz geleſen zu werden.

Endergebnis.

Zwei Lehren ſind es, welche die Entwickelung der deutſchen Litteratur dem, der ſich in ſie vertieft, unverlöſchlich einprägt.

Die nationale Kraft eines Volkes zeigt ſich nicht in der Entſchiedenheit, mit welcher es ausländiſche Einflüſſe ablehnt, ſondern in der ſelbſtändigen Sicherheit, mit welcher es dieſelben den eigenen Bedürfniſſen und Anlagen anpaßt. Dem deutſchen Volke ſind — ſeitdem ihm durch das Chriſtentum die altheidniſche Eigenart ſeiner Weltanſchauung genommen war — die Anſtöße zu neuer geiſtiger Entwickelung ſtets von außen gekommen. Aber dadurch unterſcheiden ſich die Zeiten des Aufſchwungs von denen des Niedergangs, daß ſie das richtige Gefühl für das Wahlverwandte und Brauchbare mit dem Mute verbinden, das Fremdartige und Störende, auch wenn es noch ſo anſpruchsvoll auftritt, abzulehnen, und daß ſie, während jene in Abhängigkeit und Nachahmung verharren, zu ſelbſtändiger Neuſchöpfung durchdringen. Was wir heute deutſch nennen, iſt es zum größten Teile nicht immer geweſen, aber es iſt es geworden dadurch, daß es unſere Väter oder wir ſelbſt durchlebt und es uns zu eigen gemacht haben. In dieſem Sinne iſt die Geſchichte der deutſchen Litteratur eine Eroberungsgeſchichte des deutſchen Geiſtes.

Und die zweite Lehre ist jener Schillersche Gedanke, in welchem sich die größten Geister unserer zweiten Litteraturepoche vereinigten: daß das Glück, soweit es für einen Menschen, für ein Volk erreichbar ist, in seinem geistigen Leben liegt. In dem Idealismus Schillers, in der Universalität Goethes gipfelt die deutsche Litteratur.

Sekunda und Prima.

Aufsätze.

Aus den allgemeinen Erörterungen des ersten Teils ergiebt sich, warum es nicht angeht, den stilistischen Unterricht der oberen Stufen nach den einzelnen Klassenpensen gesondert zu betrachten. Die Beurteilungen zwar, von denen am Schlusse dieses Abschnittes ausführlicher die Rede sein wird, sondern sich als ausschließlich der obersten Klasse angehörig von den übrigen Aufgaben ab. Im übrigen aber sind es dieselben beiden Kategorien von Aufgaben, welche den Kursus vom Beginn bis zum Schlusse beherrschen: neben den schwierigeren Formen der Darstellung die verschiedenen Arten der Entwickelung; innerhalb dieser Kategorien aber ist eine weitere Sonderung nach Klassenpensen nicht möglich. Obwohl es daher auch im Folgenden ein Hauptgesichtspunkt bleibt, eine pädagogische Stufenfolge vorzuzeichnen, die vom Einfachen zum Verwickelten, vom Leichteren zum Schwereren führt, so läßt sich die Übersicht über den stilistischen Unterricht des oberen Kursus nicht wohl anders als im fortlaufenden Zusammenhang geben.

Holen wir zunächst in Kürze nach, was nach den Erörterungen des allgemeinen Teiles über die äußere Technik des Unterrichts noch zu sagen bleibt. Es betrifft dies — da die Vorbereitung des Aufsatzes dort bereits besprochen ist (S. 90), wesentlich die Korrektur und die Rückgabe. Was die erstere betrifft, so wird — soweit die Erfahrung des Verf. reicht — trotz

der Warnung bei Laas (D. A. 270) — immer noch häufiger durch ein Zuviel als durch ein Zuwenig gefehlt. Es versteht sich, daß alles absolut Falsche angestrichen werden muß, aber es ist ein vergebliches Bemühen, auch alles relativ Mangelhafte verbessern zu wollen. Durch ein Übermaß von Korrekturen erreicht man gerade das Gegenteil von dem, was man beabsichtigt: der Schüler wird ermüdet und entmutigt; er legt zunächst auf die Korrektur und bald vielleicht auch auf den Aufsatz überhaupt nicht mehr den Wert, der ihm zukommt. Dagegen möge der Lehrer Mühe darauf verwenden, bei der Korrektur bestimmte Gesichtspunkte herauszuarbeiten, und zwar sollte das nach zwei Richtungen hin geschehen. Einmal werden sich bei jedem Aufsatz eine Reihe von formalen und sachlichen Fehlern in einer großen Anzahl von Arbeiten wiederholen, zu denen das Thema gerade besonderen Anlaß giebt; es versteht sich, daß die Korrektur denn auch diese besonders zu berücksichtigen hat. Daneben aber haften den einzelnen Schülern individuelle Mängel an, die der Lehrer kennen und bei der Korrektur ganz besonders ins Auge fassen muß. Was außerhalb dieser beiden Kategorien dem allgemeinen Standpunkt der Entwickelung eines Schülers, unter Umständen auch wohl dem böswilligen Zufall zuzuschreiben ist, darüber darf man sehr milde urteilen. Diese beiden Klassen von Verbesserungen bestimmen denn auch das Verfahren bei der Zurückgabe des Aufsatzes. Die Besprechung in der Klasse hat sich ausschließlich auf die Fehler der ersten Art zu erstrecken, d. h. auf solche, die einer größeren Menge von Schülern, vielleicht der Mehrzahl, gemein sind. Der Lehrer hat — in ähnlicher Weise, wie das bereits S. 196 für Tertia vorgezeichnet worden ist — alle Aufsätze gemeinschaftlich nach bestimmten Gesichtspunkten durchzusprechen, welche durch die Korrektur geliefert werden; er wird dabei die einzelnen Schüler da namhaft machen, wo die Besprechung auf Fehler oder Vorzüge ihrer Arbeit führt: das erhöht die Aufmerksamkeit und das allgemeine Interesse. Zwiegespräche aber gehören nicht in die Stunde; ausführliche Durchsprache einzelner Arbeiten ver-

trägt sich nicht mit der Ausnutzung der Zeit, welche sich ein methodischer Unterricht zur Pflicht machen muß; und am allerwenigsten verträgt es sich mit den Grundsätzen einer vernünftigen Pädagogik, die Aufsätze schwächerer Schüler vor der Klasse durchzuhecheln und zum Gespött der lieben Mitschüler zu machen, die um so lauter zu lachen pflegen, je schwächer sie sich selber fühlen.

In Sekunda, wo der Aufsatz ins einzelne hinein vorbereitet wird und die Individualität des Schülers noch wenig heraustritt, wird eine allgemeine Besprechung in dem angedeuteten Sinne meistens auch dem Einzelnen Genüge thun; das persönlich Verfehlte mag im übrigen die schriftliche Korrektur deutlich machen. Auf der höheren Stufe aber, zumal in Prima, müssen persönliche Besprechungen ergänzend hinzukommen. Der Lehrer muß, wenigstens mit den schwächeren Schülern, ihre Aufsätze eingehend durchsprechen, sie auf ihre Schwächen und Eigenarten aufmerksam machen und ihnen nach Möglichkeit den Weg zum Besseren, der ja nicht für jeden derselbe ist, weisen; aber auch ihre Einwendungen und Verteidigungen, soweit sie in bescheidener Form auftreten, mit Geduld anhören. Solche Besprechungen aber dürfen — das ist nach dem Gesagten selbstverständlich — nicht in der Klasse stattfinden; sie sind durchaus persönlicher Natur und nützen der Klasse im ganzen nichts, dem Einzelnen alles. Freilich muß der Schüler das Persönliche dieser Unterweisung nicht als einen beschämenden Druck empfinden — was eben in der Klasse meist der Fall sein wird —, sondern als ein wohlthuendes Eingehen auf sein persönliches Wohl. Dann faßt auch der Bescheidenere den Mut, aus sich herauszugehen und wo er Einwendungen zu haben glaubt, dieselben vorzubringen. Hierdurch werden denn solche Gespräche auch für den Lehrer eine Quelle der Belehrung: er lernt sich in die Anschauungsweise seiner Schüler zurückzuversetzen, zwischen solchen Fehlern, die einer verkehrten Auffassung entspringen, und dem, was nur durch die Ungeschicklichkeit der Ausführung verfehlt ist, zu unterscheiden. Man wende nicht ein, daß die Zeit des

Gymnasiallehrers zur Erfüllung dieser Vorschläge nicht ausreiche. Wer sich die Zeit nicht nehmen mag oder kann, fünf oder sechs Nachmittage im Semester auf solche persönliche Unterweisung zu verwenden, der sollte den deutschen Unterricht in den Oberklassen nicht übernehmen. Denn derselbe verlangt nun einmal ein stärkeres Einsetzen der Persönlichkeit von Seiten des Lehrers als die meisten übrigen Unterrichtsfächer. Und wer es erfahren hat, wie dankbar die besser Gearteten unter den Schülern — und die besser Gearteten bilden unter der Jugend trotz alledem die Mehrheit — ein solches persönliches Eintreten und Eingehen aufnehmen, der wird sich schon hierdurch für Zeit und Mühe entschädigt fühlen.

Wenden wir uns nunmehr dem Inhalt der Aufsätze zu, so würde es selbstverständlich den Rahmen dieses Buches überschreiten, wollten wir die Einzelheiten einer systematischen Schulrhetorik auch nur skizzierend andeuten oder die zahllosen Repertorien von Aufsatzthemen um eins zu vermehren suchen. Vielmehr werden wir uns darauf beschränken müssen, die Hauptarten von Aufgaben, wie sie im allgemeinen Teil bestimmt worden sind, nach ihrem formalen Unterschiede und ihrer pädagogischen Bedeutung anschaulich zu machen.

Darstellungen.

Die Aufgaben der unteren Stufe gehören, wie wir gesehen haben, ausschließlich der Kategorie an, die wir als „Darstellungen" im engeren Sinne bezeichnet haben. Aber die Bedeutung dieser letzteren beschränkt sich keineswegs auf diese Grenze, vielmehr ist sie auch für die Oberstufe von größter Wichtigkeit. Schon im unteren Kursus tritt die Darstellung meistens als Inhaltsangabe auf, und in dieser Form läßt sie offenbar eine sehr weitgehende Steigerung teils nach der Gattung der wiederzugebenden Vorlage, teils nach formalen Komplikationen zu. In Tertia schließt sich die Inhaltsangabe der Lektüre ent-

sprechend an die prosaische Erzählung (oder Schilderung) und das Epos an; in Untersekunda bildet die Dramenlektüre den Hauptgegenstand des Unterrichts und mithin auch des Aufsatzes, und es ist klar, daß die Wiedergabe auch ganz einfacher dramatischer Scenen schon wesentlich größere stilistische Schwierigkeiten bereitet. Die einfachsten Aufgaben bilden natürlich die unmittelbar vom Dichter gegebenen Zusammenhänge, einzelne Scenen und Akte oder deutlich heraustretende Abschnitte der Handlung: Vorspiel zur Jungfrau von Orleans; der erste Tag in Schillers Tell; Götz' Streit und Versöhnung mit Weißlingen. Schwieriger schon ist die Zusammenfassung sachlich zusammengehöriger, aber äußerlich getrennter Teile der Handlung, sei es nach inhaltlichen oder nach formalen Gesichtspunkten: Vorgeschichte zu Minna von Barnhelm; Leben Max Piccolominis. Diese Themen leiten dann zu der Aufgabe über, das Verhältnis der Gesamthandlung zu ihren einzelnen Teilen, mithin die Komposition einer Dichtung, zu erörtern. Solche Themen sind: Der Zusammenhang der drei Handlungen in Schillers Tell; die Komposition von Wallensteins Lager; die Bedeutung der Ferdinandscene im Egmont; aber auch Fragen, welche der obersten Stufe zufallen: Welches ist der Höhepunkt der Handlung in der Iphigenie, dem Tasso? Je abstrakter der wiederzugebende Inhalt ist, desto schwieriger natürlich die Reproduktion. Die Inhaltsangabe Lessingscher oder gar Schillerscher Prosaschriften gehört daher selbstverständlich der Prima an. Auch hier ist das Leichtere die Wiedergabe des unmittelbar gegebenen Zusammenhanges: Welche Gesichtspunkte entwickelt Lessing an der Kritik der Merope, der Rodogune? Schwieriger sind Zusammenstellungen nach bestimmten formalen oder inhaltlichen Gesichtspunkten: Lessings Lehre von den drei Einheiten, von dem Verhältnis der Tragödie zur Geschichte u. s. w.

Diese Zusammenstellungen führen zu einer neuen Unterart: den vergleichenden Inhaltsangaben. Auch diese gehören ausschließlich den oberen Stufen des Unterrichts an. Die Aufmerksamkeit des Schülers soll sich ja zunächst auf das Einzelne

konzentrieren; erst von Obersekunda an wird das Verständnis für allgemeine Gesichtspunkte ausgebildet; erst wo die historische Auffassung beginnt, tritt der Vergleich in seine Rechte. Eine Reihe bekannter Themen gehört hierher: Die Euripideische und die Goethesche Iphigenie; diese letztere und des Sophokles Philoktet; die Abweichungen des Schillerschen vom Shakespeareschen Macbeth. Tiefer führt der schon S. 262 angedeutete Vergleich zwischen den beiden Hauptscenen des Nathan und des Don Carlos. Beschränkt man die Betrachtung nicht auf zwei Erscheinungen, sondern dehnt sie auf einen weiteren Kreis aus, so entstehen Aufgaben, wie die S. 281 angedeutete: Götz und Georg, Egmont und Ferdinand, Wallenstein und Max. Ähnlicher Art ist: Das patriotische Element in Schillers Dramen. Solche Zusammenstellungen eignen sich offenbar besonders für den Rückblick am Semesterschluß; ja wenn sie nach abstrakteren Gesichtspunkten vorgenommen werden, so können sie Aufgaben bilden, die für das Abiturientenexamen keineswegs zu leicht, vielmehr ganz besonders geeignet sind, das Verständnis und die „Reife" des Schülers festzustellen. „Der Freiheitsgedanke in Schillers Dramen" (etwa im Anschluß an die S. 291 angeführte Stelle aus Goethe-Eckermann) ist ein solches Thema. Eine ähnliche, noch etwas schwierigere Aufgabe ist die, im Anschluß an Schillers Lied „An die Freunde" oder den „Antritt des neuen Jahrhunderts" diejenigen Schillerschen Gedichte zusammenzustellen, in denen der Wert des inneren Lebens gegenüber dem äußeren gepriesen wird.

Eine besondere Abart der eben besprochenen Aufgaben ist die erläuternde Inhaltsangabe. Schwierigere, namentlich abstraktere prosaische und poetische Abschnitte wird man dem Schüler nicht schlechthin zur Wiedergabe stellen; er beweist sein Verständnis am sichersten, indem er die allgemeinen Gedanken zu veranschaulichen sucht und das abstrakt Ausgesprochene an konkreten Beispielen erläutert. Zu dieser Art von Aufgaben eignen sich namentlich einige der Gedankenlyrik angehörige Gedichte Goethes, Schillers und auch Rückerts. „Mahomets Gesang" wird auf diese Weise am Leben etwa Schillers oder Luthers

erläutert; die S. 168 angeführten Rückertschen Verse zu „Rostem und Suhrab“ werden an Beispielen aus dem Nibelungenliede oder der Ilias veranschaulicht.

Da es sich hier bereits überall um die Anwendung allgemeiner Begriffe auf konkrete Anschauungen handelt, so bilden diese Themen offenbar den Übergang zu der zweiten Gattung von Aufgaben, den

Entwickelungen.

Das Wesen dieser Aufgaben ist im allgemeinen Teil dahin bestimmt worden, daß sie sämtlich die Darlegung einfacher begrifflicher Verhältnisse fordern. Man entwickelt einen *Begriff*, indem man ihn auf die Unterarten und Anschauungen zurückführt, aus denen er abstrahiert ist; man entwickelt einen *Satz*, indem man die Fälle seiner Giltigkeit aufweist. In wiefern endlich die Entwickelung eines *Charakters* den analogen Weg einzuschlagen hat, wird alsbald näher erörtert werden.

Für eine Schulrhetorik, welche überall streng den logisch-systematischen Gang verfolgt, würde es geboten sein, die hier angedeutete Reihenfolge einzuhalten und die in Rede stehende Kategorie von Aufgaben zunächst in ihrer reinsten Form, der Begriffsentwickelung, darzulegen, um dann die analogen Formen nach dem Grade ihrer Verwandtschaft geordnet folgen zu lassen. Allein in einer Untersuchung, die wesentlich praktische Ziele verfolgt, wird es sich rechtfertigen, wenn wir von dem schematischen Gang abweichend mit der *Charakteristik* beginnen. Es empfiehlt sich dies einmal, weil diese Art von Aufgaben ihrem Gesamtwesen nach die natürliche Vermittelung zwischen den konkreten *Darstellungen* und den abstrakteren Arten der *Entwickelung*, der Behandlung allgemeiner Begriffe und Sätze bildet; sodann aber gebührt ihr die erste Stelle auch der überwiegenden praktischen Bedeutung wegen, welche sie für den deutschen Unterricht besitzt.

Die Charakteristik.

Man darf behaupten, daß es keine Art von Aufgaben giebt, an welcher die Schüler der Oberstufe so viel und so wichtiges lernen können, wie an der Charakteristik. Dieselbe setzt zunächst eine Vertiefung in den Inhalt des Gelesenen voraus, wie sie kaum irgend eine andere Art von Aufsätzen erforderlich macht: sie dient also dem Zwecke des Lektüreunterrichts in ausgesprochenstem Maße. Und hinter dieser sachlichen Bedeutung steht die formale nicht zurück. Denn welcher Art ist die Arbeit, die dem Schüler durch solche Themen zugemutet wird? Unter einer Anzahl von Lebensäußerungen einer — dichterischen oder geschichtlichen — Person hat er zunächst die *charakteristischen*, d. h. diejenigen, welche Rückschlüsse auf den Charakter erlauben, zusammenzustellen. Unter den einzelnen Charakterzügen, welche er auf diese Weise gewinnt, hat er dann wieder eine Rangordnung zu schaffen, welche in *einer* Spitze mündet: diese bildet der eigentlich *herrschende* Charakterzug, der das Wesen des Menschen im Grunde bestimmt. Von ihm hängen die übrigen Eigenschaften ab, sie stehen in einem Verhältnis der Kausalität oder der Analogie zu ihm; er ist es, auf welchem die Einheit des Charakters beruht. Ist diese Einheit gefunden, so bildet sie den Gesichtspunkt, unter welchem die einzelnen Züge zum Gesamtbilde zusammentreten: von hier aus erst kann eine Disposition entworfen werden, welche das Verhältnis der Charakterzüge zu einander und zum Ganzen wiedergiebt.

Diese Arbeit des Schülers bildet das genaue Gegenstück zu der dichterischen Thätigkeit, wie sie G. Freytag in der Technik des Dramas beschreibt. „Die erfindende Kraft des Dichters", sagt der Dramaturg (S. 215), „bringt den kunstvollen Schein eines reichen individuellen Lebens hervor, weil er einige — verhältnismäßig wenige — Lebensäußerungen einer Person so zusammenstellt, daß die von ihm *als Einheit empfundene* Person auch dem Schauspieler und dem Zuhörer als ein eigenartiges Wesen verständlich wird". (Vergl. S. 231:) „Der Ideali-

sierungsprozeß beginnt dadurch, daß sich die Umrisse des geschichtlichen oder sonsther wertgewordenen Charakters nach dem Bedürfnis der in der Seele aufgegangenen Situation umbilden. Der Zug des Charakters, welcher den empfundenen Momenten der Handlung nützlich ist, wird zu einem Grundzuge des Wesens, welchem sich alle übrigen Charaktereigentümlichkeiten als ergänzendes Nebenwerk unterordnen."

Die Arbeit des Schülers also besteht einmal in einer fortschreitenden Scheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen, sodann in einer logischen Anordnung, welche der thatsächlichen Verwandtschaft der Züge eines Charakters entspricht. Die einzelnen Lebensäußerungen bieten zunächst ein Nebeneinander dar; die Kunst der Charakteristik hat sie in ein Übereinander zu verwandeln. Wollen wir die schulmäßigen Ausdrücke der Logik in Anwendung bringen, so besteht die Aufgabe darin, die Partitio der Charakterzüge in eine Divisio zu verwandeln. Je näher die Disposition einer Charakteristik dieser letzteren Form kommt, desto vollkommener ist sie.

Es ist selbstverständlich nicht die Meinung, daß sich die Schüler über diese logischen Beziehungen in abstracto klar zu sein brauchen, um ihrer Aufgabe gerecht zu werden. Ja die analytische Thätigkeit, welche in dem Nebeneinanderstellen der einzelnen Charakterzüge besteht, wird in der Praxis durchaus nicht immer von der synthetischen Arbeit, welche aus dem Grundzug des Charakters den einheitlichen Zusammenhang entwickelt, getrennt werden. Vielmehr findet man diesen Grundzug bei einer eindringlichen Lektüre in der Regel intuitiv, und ebenso unmittelbar baut sich dann das Gesamtbild des Charakters auf demselben auf. Sehr häufig kommt der Dichter dem Bestreben, diesen Grundzug zu finden, ganz unmittelbar zur Hilfe, indem er ihn ausdrücklich in Worte faßt und das Lebensgeheimnis seines Helden entweder diesem selbst oder einer anderen Person geradezu in den Mund legt. Goethe wendet dies Verfahren mit großer Vorliebe an; so im Egmont, wo der Held (Akt II Sc. 2) dem Vertrauten gegenüber sein innerstes Wesen ausspricht; so besonders häufig im Tasso,

z. B. in dem Gespräch zwischen Tasso und der Prinzessin (II 1), in welchem fast über jede einzelne Person des Dramas ein entscheidendes Wort gesagt ist. Aber auch Shakespeare gebraucht diesen Kunstgriff oft: so kennzeichnet er im Julius Cäsar I 2 den Cassius durch die oben S. 240 angeführten Worte, so entwirft die Lady im Macbeth I 5 ein Charakterbild ihres Gemahls. Sehr häufig wird das Wesen eines Charakters zwar nicht geradezu und unverhüllt ausgesprochen, aber es spiegelt sich mit besonderer Deutlichkeit in einer einzelnen Äußerung, sei sie ganz subjektiver Natur, sei sie sententiösen und allgemeinen Inhalts; es wird damit in epigrammatischer Form der Grundzug des Charakters enthüllt. So besonders schön Saladin in Lessings Nathan: „Ein Kleid, Ein Schwert, Ein Pferd — und Einen Gott! Was brauch' ich mehr?", oder der Tempelherr mit unbewußter Selbstironie: „Es sind nicht alle frei, die ihrer Ketten spotten." So Schillers Tell: „Der Starke ist am mächtigsten allein." Solche Stellen müssen der Charakteristik regelmäßig zum Ausgangspunkt dienen.

Man wird es nach dem Gesagten verstehen, warum bisher — übrigens in Übereinstimmung mit der allgemeinen Praxis — nur von der Nachzeichnung dichterischer Gestalten, nicht aber von der Charakteristik historischer Persönlichkeiten die Rede gewesen ist. Nicht als ob in beiden Fällen das Verfahren an sich verschieden wäre: es kann keinen wesentlichen Unterschied machen, ob die Lebensäußerungen, aus denen das Charakterbild zu gestalten ist, geschichtlich überliefert oder dichterisch ersonnen sind. Allein der Unterschied ist der, daß im letzteren Falle der Dichter dem Leser vorgearbeitet hat, daß es sich hier wesentlich darum handelt, die Züge, die der Dichter in zielbewußter Auswahl seinem Helden verliehen hat, in einer Ordnung wiederzugeben, die das abstrakte Abbild des vom Dichter konkret Geschaffenen ist. Für eine geschichtliche Gestalt aber diese Auswahl erst zu treffen, das ist eine Aufgabe, welche die höchste Kunst des Geschichtsschreibers bezeichnet und nicht viel weniger schöpferische Kraft erfordert, als die dichterische Gestaltung. Man denke an die Shakespearesche Kunst, mit welcher

Mommsens berühmte Römerköpfe gezeichnet sind; an die epigrammatische Kraft, mit welcher Ranke ganz ähnlich, wie es in den oben angeführten Dichterstellen geschieht, den Grundzug seiner Helden zum Ausdruck bringt[1]). Einem historischen Charakter gegenüber, dessen einheitliches Bild ihm nicht durch die Lektüre oder den Geschichts-Unterricht gegeben ist, würde ein Schüler auch der höchsten Stufe vollkommen ratlos sein; ist ihm aber das Charakterbild bereits auf diese Weise vorgezeichnet, so beansprucht die Aufgabe, dasselbe nachzuzeichnen, nur eine geringe Selbständigkeit, und der Aufsatz unterschiede sich nicht wesentlich von den reproduzierenden „Darstellungen" der mittleren Stufe. Zu Beginn der Oberstufe, also in Untersekunda, mag man wohl einmal eine derartige Aufgabe geben, um die Form der Charakteristik einzuüben. Im ganzen aber tritt für den Aufsatz die historische Charakteristik hinter der dichterischen entschieden zurück. —

Es wird an der Zeit sein, diese allgemeinen Bemerkungen an einigen konkreten Beispielen zu veranschaulichen. Zunächst werde ein Beispiel gewählt, an welchem die Einheit des Charakters sich bis in die einzelnsten Züge durchführen läßt. Es sei Hagen, dessen Charakteristik im Anschluß an die Epenlektüre eine Aufgabe für Obersekunda sein würde.

Einleitung. Ursprüngliche Bedeutung der Gestalt: Hödr, der blinde Feind des Lichtgottes, Dämon der Nacht.

Hauptzug des Charakters ist diesem Ursprung ensprechend dämonische, d. h. übermenschliche und finstere Kraft

1. des Leibes
   a) äußere Erscheinung,
   b) Ausdauer und Stärke,

[1]) So wenn er in der französischen Geschichte Heinrich IV. mit den Worten kennzeichnet: „Er liebte wenige, er haßte niemanden und spottete über alle" — und uns mit diesen wenigen Strichen das Bild einer zugleich vornehmen und frohsinnigen, durchaus überlegenen Natur entwirft; oder wenn er das Regierungsprinzip Ludwigs XIV. in die Worte faßt: „Er wollte nicht allein sein, viel weniger bloß scheinen: er wollte beides, sein und dafür gelten, was er war."

2. des Geiſtes
   a) des Verſtandes (Erfahrung, Verſchlagenheit),
   b) des Willens,
      α) in Haß und Trotz (Wildheit, Gefühlloſigkeit),
      β) in der Treue. Auch dieſe geht mehr aus Stolz und Trotz, als aus Liebe hervor.

Schluß. Gleichwohl bildet die todesmutige Treue den verſöhnenden Zug, der den Dämon zum Menſchen macht. Sie tritt namentlich gegen das Ende hervor und geſtaltet dasſelbe erſt zu einem tragiſchen. Die mildere Auffaſſung eines höher geſitteten Zeitalters macht ſich hier fühlbar.

In entſprechender Weiſe muß jede Charakteriſtik der Einheit zuſtreben; ſie muß überall das innerſte Weſen des Charakters zu ergreifen ſuchen und von hier aus alle einzelnen Äußerungen verſtändlich machen. Aber freilich nicht überall wird dieſes innere Weſen durch einen einzigen feſtbeſtimmten und unverrückten Grundzug beſtimmt; es giebt in der Dichtung wie im Leben Charaktere, in deren tiefſtem Grunde ein Widerſpruch liegt, der ſich in ihrem Thun und Treiben ausſpricht: nur wer dieſen Widerſpruch erfaßt, verſteht ſie. Und zwar iſt hier ſelbſtverſtändlich nicht von einer fehlerhaften und ſchwankenden Zeichnung die Rede, die gegen den Willen des Dichters ſeine Geſtalten widerſpruchsvoll erſcheinen ließe, ſondern von einem Gegenſatz der Naturtriebe, den der Dichter abſichtlich in dieſelbe Bruſt gelegt hat und der ſich ſeinen Intentionen gemäß bis zum klaffenden Zwieſpalt ſteigern kann. Solcher Art ſind alle die ſchwankenden Charaktere, wie ſie Goethe zu zeichnen liebt: Weißlingen, Clavigo, Taſſo. Aber auch in weit einfacheren Geſtalten kann ein ſolcher Widerſpruch liegen; die Gegenſätze müſſen ſich nicht immer zum tragiſchen Konflikt zuſpitzen, vielmehr können ſie einander zuweilen heilſam ergänzen. Das Charakteriſtiſche bleibt aber doch auch in ſolchen Fällen immer, daß der Grundzug einer Natur nicht als ein einheitlicher gefaßt werden kann, ſondern in einem Gegenſatz zu ſuchen iſt und

daß daher auch die charakterisierende Darstellung auf zwei Reihen von Eigenschaften führt, die sie nur per contrarium verknüpfen kann.

Eines der einfachsten Beispiele für diese Art von Charakteren bietet Schillers Tell. Die einzelnen Züge des Charakters ordnen sich hier mit so durchsichtiger Deutlichkeit um zwei Grundtriebe, die unter einander einen Gegensatz bilden, daß es auch dem Anfänger nicht schwer wird, diesen Gegensatz zu finden. Man wird die Aufgabe ganz wohl in Untersekunda stellen können. Um dieser typischen Einfachheit willen sei das Schema der Disposition hierhergestellt.

Charakteristik Tells.

A) Tell ist Alpenjäger; durch seinen Beruf wird eine Reihe von Eigenschaften in ihm geweckt oder gefördert, deren Grundzug Unabhängigkeitssinn und selbständige, entschlossene Thatkraft bildet.

1. Den Gefahren der Alpennatur gegenüber gilt es rasch und entschlossen zu handeln. Diese rasche Entschlossenheit überträgt Tell in alle Verhältnisse des Lebens: „Ich kann nicht lange prüfen oder wählen.“ Diese Eigenschaft steigert sich bei ihm bis zur Unbesonnenheit: „Wär' ich besonnen, hieß ich nicht der Tell!“

2. Der Jäger ist auf sich selbst angewiesen, ohne Genossen: „Ein rechter Schütze hilft sich selbst“. Der Sinn für die Genossenschaft, die Gemeinde, das Vaterland fehlt ihm: „Der Starke ist am mächtigsten allein.“ In der Not des Vaterlandes weist er auf die Berge: „Das Haus der Freiheit hat uns Gott gegründet.“

B) 1. Aber was er selbst leistet, verlangt er nicht von anderen. Während er selbst keiner Hilfe bedarf, ist er bereit, jedem zu helfen. „Der Tell holt ein verlorenes Lamm vom Abgrund und sollte seinen Freunden sich entziehn?“ Für das Vaterland hat er wenig übrig; dem Einzelnen gegenüber ist er stets hilfsbereit und mitleidig.

Wie kommt der Zug von Milde und Mitleid in die kräftige, naiv egoistische Jägernatur? Er wird vermittelt durch:

2. Tells Familiensinn. Die Liebe zu Weib und Kindern ist es, die ihn an die Menschen bindet. Charakteristisch, was er von der Rettung Baumgartens sagt: „Lieb' Weib, ich dacht' an Euch, drum rettet' ich den Vater seinen Kindern." Für seine Kinder handelt er, wenn er den Geßler erschießt: „Und doch an Euch nur denkt er, liebe Kinder." Erst nachträglich kommt ihm das Gefühl, daß er durch seine That auch „das Land gerettet". In dem großen Monolog sagt er kein Wort davon.

So vereinigen sich beide Seiten in Tells Natur, die Liebe zu den Kindern, das Mitleid mit den Hilflosen einerseits und die rasche selbständige Thatkraft anderseits, um die That hervorzubringen, durch welche er aus den Reihen der übrigen hervortritt und zum Retter des Landes wird.

Die Vergleichung mit anderen Charakteren erleichtert das Verständnis einer dichterischen Gestalt häufig, sei es, daß der wesentliche Grundzug durch die Übereinstimmung oder durch den Gegensatz deutlicher wird. Die Kontrastierung ist bekanntlich ein Kunstmittel, welches der dramatische Dichter überaus häufig anwendet, und in solchen Fällen kann daher die Aufgabe der vergleichenden Charakteristik sich unmittelbar an das einzelne Kunstwerk anschließen. Goethe zumal zeigt in all' seinen dramatischen Dichtungen eine ausgesprochene Vorliebe für solche Gegensätze: Egmont und Oranien, Götz und Weißlingen, Georg und Franz, Tasso und Antonio sind einige der bekanntesten Beispiele. Anderseits werden Charaktere, die eine hervorstechende Übereinstimmung aufweisen, naturgemäß fast stets verschiedenen Werken angehören, da ein Dichter sich nicht selbst zu wiederholen pflegt. Allein auch in solchen Fällen wird die vergleichende Zusammenstellung, wenn sie nur an sich natürlich und ungesucht ist, das Verständnis des einzelnen Charakters erleichtern. Rüdeger und Max Piccolomini, Kriemhild und Gudrun, Wallenstein und Macbeth sind einige bekannte Beispiele dieser Art.

Es stellt somit die vergleichende Charakteristik der einzelnen Charakterschilderung gegenüber zwar eine formale Komplikation dar, allein dem Inhalt nach bietet sie dem Verständnis keine größere Schwierigkeit, sondern häufig eine Erleichterung, und sie verhält sich mithin in diesem Punkt anders als die vergleichende „Darstellung" zu der einfachen Form dieser Aufgaben. Bei richtiger Vorbereitung entziehen sich Themen wie Tell und Stauffacher, Götz und Weißlingen, Oranien und Egmont auch dem Verständnis des Untersekundaners nicht. Es möge im Folgenden von beiden Arten der Vergleichung je ein Beispiel gegeben werden. Für die Zusammenstellung ähnlicher Gestalten aus verschiedenen Dichtungen sei ein von H. Grimm, Goethe (S. 403) ausgesprochener Gedanke benutzt:

Gudrun und Dorothea.

Einleitung. Verschiedenheit der Zeit und des Standes. Die Ähnlichkeit beruht

1. auf dem Schicksal beider Frauen.

   Beide sind durch Krieg ins Elend gestoßen und ertragen a) physische, b) moralische Leiden. Gudruns Los ist das schwerere („Besser ist's, ihr fallt in Gottes Hand als in der Menschen!").

2. auf ihrem Charakter.

   a) Der gemeinsame Grundzug ist ein edler Stolz, der sich — bei Gudrun am deutlichsten — im Unglück läutert.

      Beide zeigen dieselbe Widerstandskraft; sie leiden ungebeugt, ohne Klage.

      Beide fühlen sich durch unverdienten Druck nicht erniedrigt (Gudrun bei der Wäsche, Dorothea für die Wöchnerin bettelnd).

      Beide wahren auch in der Erniedrigung eine edle Würde (Gudrun und Ortwin beim Wiedersehen. Dorothea und der Wirt).

b) Dieser Stolz entspringt bei beiden aus einem tapferen Herzen. Gemeinsam ist ihnen der Mut, den sie Gefahren und Drohungen gegenüber beweisen (Gudrun und König Ludwig, Dorothea und die Franzosen).

c) Auch anderen kommt diese stolze Kraft zu gute; sie äußert sich in Hilfsbereitschaft gegenüber den Schwächeren (Gudrun und ihre Jungfrauen, Dorothea und die Wöchnerin).

Schluß. In beider Schicksal tritt eine glückliche Wendung durch die Liebe eines edlen Mannes ein.

Die eben skizzierte Aufgabe würde sich an die Lektüre der Obersekunda anlehnen. Der Prima entspricht das folgende Thema, das einen vom Dichter geschaffenen Gegensatz behandelt:

Paulet und Mortimer (Maria Stuart).

Der weltgeschichtliche Gegensatz zwischen Protestantismus und Katholizismus, der den Ausgang des Kampfes zwischen Elisabeth und Maria Stuart thatsächlich bestimmt hat, tritt in Schillers Tragödie ganz zurück hinter den rein menschlichen, persönlichen Motiven, aus welchen sich das Schicksal der beiden Heldinnen gestaltet. Ja die Sympathie, welche der Tragödiendichter naturgemäß für den unterliegenden Teil empfindet, scheint ihn zu einer einseitigen Bevorzugung dieser Partei verführt zu haben, was sich namentlich in der Gestaltung der beiden Hauptpersonen zeigt. In zwei Nebengestalten hat er diese Einseitigkeit wieder ausgeglichen. Paulet und Mortimer, die Vertreter des englischen Puritanertums und des antireformatorischen Jesuitismus, sind mit der höchsten historisch-realistischen Treue gezeichnet, und man darf behaupten, daß selbst Shakespeare diese Verkörperung geschichtlicher Gegensätze nicht wahrer nnd lebensvoller hätte schaffen können.

1. Beide sind Fanatiker für die Sache ihres Glaubens. In ihrem rücksichtslosen Fanatismus zeigt sich eine gewisse Familienverwandtschaft.

2. a) Aber der Puritaner Paulet ist nach außen schroff, unzugänglich; er ist steif und wortkarg, rauh bis zur Härte gegen die nach seiner Meinung lasterhafte Besiegte, aber auch ebenso unnahbar der Versucherin auf dem Throne gegenüber; jeder „Sinnenlust" abgeneigt, verachtet er die „weichen Thoren".

b) Seine Härte entspringt einem unbeugsamen, wenn auch beschränkten Gerechtigkeitsgefühl. „Ich hab' Euch stets als Biedermann befunden," sagt Maria, die sich auf das Zeugnis dieses Gegners nicht umsonst beruft. „Was Recht ist, muß ich sagen."

c) Darüber hinaus zeigt er zuweilen — da, wo er es mit seinem Gewissen vereinbaren kann — einen Zug von Güte. „Was sich verträgt mit meiner Pflicht, mag ich ihr gern erweisen." Er übergiebt Marias Brief der Königin; er verzeiht ihr zum Schluß: „Gott sei mit Euch! Gehet hin in Frieden!"

3. a) Mortimer, der Jesuitenzögling, gewandt, schmiegsam, beredt, weiß sich in jede Situation zu finden. Aber er ist von tiefer Verstecktheit und Falschheit. Sein Verkehr mit Maria in Gegenwart Paulets, mit Elisabeth. Die Lüge ist seine Hauptwaffe.

b) Sein Fanatismus ist, wie schon hieraus hervorgeht, andrer Art als Paulets. Nicht um Gerechtigkeit, sondern um den Sieg ist es ihm zu thun. „Laß Dich vom Ehrgeiz nicht verführen," warnt ihn sein Oheim. Dabei als Hauptmotiv eine glühende Sinnlichkeit. Das Sinnliche im katholischen Kultus ist es, das ihn zum Proselyten gemacht hat. („Wie wurde mir, als ich ins Innere nun, der Kirche trat — das Herrlichste und Höchste gegenwärtig vor den entzückten Sinnen sich bewegte!") Und mit seinem religiösen Fanatismus verschmilzt untrennbar die Leidenschaft für die katholische Königin, eine aus edlem Mitleid und gemeiner Sinnlichkeit gemischte Liebe. Noch im Tode fließen ihm die Namen der irdischen und der himmlischen Maria zusammen.

Schluß. Von beiden Gestalten ist zweifellos Paulet die edlere; der Puritanismus erscheint in diesem Vertreter als die

beſſere Sache. Gleichwohl gelingt es der Kunſt des Dichters, unſer Mitgefühl auch für den ſittlich niedriger ſtehenden Charakter wach zu erhalten. Er erreicht dies namentlich durch die Gegenüberſtellung mit Leiceſter, deſſen kalt berechnender Egoismus und ſchwächliche Unentſchiedenheit der leidenſchaftlichen Hingebung Mortimers zur wirkſamſten Folie dient. —

Eine beſondere Abart der Charakterzeichnung iſt die genetiſche Charakteriſtik. Sie zeigt, unter welchen Einflüſſen und aus welchen Anlagen ein Charakter ſich entwickelt hat; ſie verfolgt dieſe Entwickelung bis dahin, wo ſie ihren Höhepunkt erreicht, oder wo ſie zur tragiſchen Kataſtrophe führt.

Eine ſolche Entwickelungsgeſchichte läßt ſich, wenn man den Anſpruch auf Vollſtändigkeit nicht zu hoch treibt, von ſehr vielen dichteriſchen Geſtalten geben. Denn faſt überall, wo der Dichter ein Charakterbild näher ausführt, ſelbſt wenn es ganz fertig und abgeſchloſſen vor uns tritt, finden ſich auch Andeutungen darüber, wie es geworden iſt. Allein aus dieſen Andeutungen die Entwickelung zu rekonſtruieren, iſt in den meiſten Fällen eine ſchwierige Aufgabe: ſie erfordert einerſeits Phantaſie und anderſeits häufig mehr Lebenserfahrung, als ſie der Schüler beſitzt. Es wird daher geraten ſein, dieſe Aufgaben auf ſolche Fälle zu beſchränken, wo der Dichter ihr direkt die Pfade vorgezeichnet hat, d. h. wo er ſelbſt die Entwickelung eines Charakters ſchildert, indem er ſie entweder als gegenwärtig dem Leſer oder Zuſchauer vorführt oder eingehender über ſie berichten läßt [1]).

---

[1]) Bei Laas D. A. S. 100 ff. erſcheint die genetiſche Ableitung des Charakters als ein integrierender Beſtandteil einer jeden Charakteriſtik überhaupt. Allein es iſt einleuchtend, daß es in den meiſten Fällen für das Bedürfnis der Charakterſchilderung vollkommen genügt, diejenige Geſtalt zu fixieren, die „mit Beginn der Aktion vorauszuſetzen iſt“, und daß das genetiſche Moment in den Fällen, wo es nicht unmittelbar durch das Vorbild vorgezeichnet iſt, zwar eine Vertiefung, zugleich aber auch eine erhebliche Erſchwerung der Aufgabe mit ſich führt. Man ver-

Diese Fälle, der erste zumal, werden im Epos häufiger sein als im Drama, da die Handlung des Epos sich über einen weiteren Zeitraum zu erstrecken pflegt und daher der Entwickelung seiner Gestalten mehr Spielraum giebt. Telemach in der Odyssee, Kriemhild im Nibelungenliede sind besonders auffallende Typen und eignen sich durchaus zu Aufgaben dieser Art. Überaus häufig ist seit dem Wilhelm Meister die Charakterentwickelung der Gegenstand des modernen Romans: so in Freytags Soll und Haben, in Spielhagens Hammer und Amboß. Scheffels Ekkehard wurde mir bei der Besprechung dieses Gegenstandes seitens der Schüler angeführt. Aber auch im Drama fehlt es nicht ganz an Beispielen. Shakespeares Prinz Heinz und Kleists Prinz von Homburg sind klassische Typen einer Charakterentwickelung; auch Schillers Don Carlos läßt sich hierherziehen (vergl. Bellermann, Schillers Dramen S. 242).

Als Beispiel sei angeführt:

Charakteristik Hermanns (Hermann und Dorothea).

Hauptgedanke. „Wahre Neigung reifet sogleich zum Manne den Jüngling". Wie aus dem unsicheren, zaghaften, schüchternen Jüngling durch die Liebe zu Dorothea ein thatkräftiger, mutiger, selbstbewußter Mann wird, will der Dichter zeigen.

1. Hermann als Knabe und Jüngling. — In sich gekehrt, still, ungelenk und schüchtern.
   a) Verhältnisse und Umgebung sind geeignet ihn zu entmutigen. Einziges Kind (Schwester früh ver-

---

gleiche die oben entworfene Charakteristik Hagens mit der bei Laas S. 399 ff. skizzierten oder gar mit Laas' Wallenstein-Charakteristik S. 100 ff. Auf welcher Seite der größere Reichtum an Gedanken und geistvollen Wendungen zu finden ist, darüber kann kein Zweifel sein; aber es erhellt doch auch, daß ein Schüler nur in Ausnahmefällen im stande sein wird, der Aufgabe im Laasschen Sinne gerecht zu werden.

ſtorben). • Choleriſches Temperament des Vaters; überlegene Weisheit des Pfarrers; Redſeligkeit des Apothekers.

b) Wirkung auf Hermanns natürliche Charakteranlage. Stille wird Verſchloſſenheit; Beſcheidenheit wird Schüchternheit und Unſicherheit.

c) Züge des künftigen Mannes, unter der Hülle verborgen:

α) Entſchiedenheit und Stetigkeit des Willens. („Er ſtreckte ſchon als Knabe die Hände nicht aus nach dieſem und jenem; was er begehrte, das war ihm gemäß, ſo hielt er es feſt auch.")

β) Mut.

γ) Ehrgefühl.

δ) Praktiſcher Verſtand.

2. Entwickelung zum Mann. Das Bewußtſein, ein geliebtes Weib ſchützen zu müſſen, hat zur Folge:

1. Steigerung der Willenskraft. Entſchiedenheit dem Vater, den Freunden gegenüber;
2. Zartgefühl Dorothea gegenüber. Reifender Verſtand.
3. Beides entwickelt ſich in beſtändigem Kampf mit der Unſicherheit und Schüchternheit ſeines Naturells.

3. Hermann als Mann. (Schlußworte des Gedichtes.) Mutig und thatkräftig, ſtolz und ſicher.

Schluß. Er erſcheint nun als eine Verkörperung der Mannestugenden, die Goethe am Schluß der „natürlichen Tochter" zuſammenfaßt, und wie Eugenie, ſo könnte auch Dorothea jene ſchönen Worte ſprechen:

„Daß ich erkenne, welch ein Mann Du biſt,
Gerecht, gefühlvoll, thätig, zuverläſſig,
Davon empfange den Beweis, den höchſten,
Den eine Frau beſonnen geben kann!
Ich zaud're nicht, ich eile Dir zu folgen,
Hier meine Hand — wir gehen zum Altar!"

Werfen wir zum Abschluß einen Blick auf die Disposition der hier zusammengestellten Entwürfe, so springt in die Augen, daß sich ein allgemeines Schema für dieselben nicht aufstellen läßt. Soviel steht fest, daß der Grundzug des Charakters, wenn er richtig bestimmt ist, jedesmal auch den Hauptgesichtspunkt für die Disposition, das principium divisionis ergiebt. Die Disposition wird sich in manchen Fällen an die herkömmlichen anthropologischen oder psychologischen Kategorien (Körper — Geist; Verstand — Gemüt u. s. w.) anlehnen können (wie z. B. in der Charakteristik Hagens). Indessen würde es verkehrt sein, die Schüler an eine schablonenhafte Anwendung dieser Kategorien zu gewöhnen. Noch verkehrter ist es freilich, sie zur Anwendung moralischer Kategorien in der Charakterschilderung anzuhalten[1]). Fehler und Vorzüge eines Menschen gehören nun einmal auf das engste zusammen — chacun a les fautes de ses vertus — und gerade darin, daß man ihre gemeinsame Wurzel erkennt, beruht die Einsicht in den Charakter. Die moralische Betrachtung also, welche die Eigenschaften nach ihrem Werte von einander sondert, ist nach Zweck und Methode der psychologischen Erkenntnis entgegengesetzt, welche ihre Verwandtschaft nachweist und dadurch die Einheit des Charakters herstellt. Gelegentlich wird man auch einmal ein derartiges Werturteil dem Schüler zur Aufgabe stellen können; gestattet man ihm aber, dasselbe an Stelle der Charakteristik zu setzen, sondert man die beiden Aufgaben nicht klar und scharf von einander, so führt man ihn geradezu darauf hin, zu moralisieren statt zu charakterisieren und ein salbungsvolles Phrasentum an die Stelle eindringenden Verständnisses zu setzen.

Begriffsentwickelung.

Worauf es bei dieser Art von Aufgaben vor allem ankommt, das ist die Veranschaulichung allgemeiner Begriffe. Der

[1]) Wie das z. B. in der Hoffmann-Schusterschen Rhetorik 2. Abschnitt S. 17 in der Charakteristik Paulets geschieht.

Schüler soll lernen, solche Begriffe bestimmt zu fassen und konkrete Anschauungen mit ihnen zu verbinden. Anderseits soll er sich darin üben, seine Eindrücke und Anschauungen unter Begriffe zu subsumieren, unter allgemeinen Gesichtspunkten aufzufassen.

Zu diesem Zwecke nun bedarf es einer Anzahl von logischen Operationen. Den Mittelpunkt jeder Begriffsbehandlung bildet die Definition. Ist diese formal richtig und praktisch brauchbar gestaltet, so ist mit ihr zugleich die Partitio der Merkmale angebahnt, deren es zur Veranschaulichung des Begriffes bedarf, und der Ansatz für die notwendige Divisio gegeben, welche zur Unterscheidung der ihm untergeordneten Artbegriffe hinführt. Alle diese Operationen und Formen des Denkens muß der Schüler anwenden, aber es ist keineswegs erforderlich, daß er sie mit dem Bewußtsein ihrer formalen Bedeutung, mit der Kenntnis ihrer logischen Schemata anwendet. Der Lehrer freilich muß diese Formen auch in abstracto übersehen und beherrschen; für den Schüler genügt es zu wissen, daß es auf eine vollständige Erklärung, auf eine klare Unterscheidung, auf eine brauchbare Einteilung ankommt und daß diese drei Thätigkeiten auf das engste unter einander zusammenhängen. Leitfäden der Schulrhetorik und Aufsatzsammlungen suchen nicht selten aus jeder einzelnen dieser Operationen eine besondere Aufgabe zu gestalten und die Aufsätze in solche zu scheiden, bei denen es hauptsächlich auf die Feststellung oder Erläuterung einer Definition abgesehen ist, und in solche, bei denen das Gewicht auf die Einteilung oder die Unterscheidung gelegt wird. Diese Trennung ist logisch unanfechtbar, praktisch aber ist sie bei dem hervorgehobenen engen Zusammenhang zwischen jenen logischen Thätigkeiten wertlos und oft gar nicht durchführbar. Denn jede Definition gewinnt erst Wert und Sinn dadurch, daß man ihre Beziehung zu dem Inhalt des Begriffs anschaulich macht, dies aber ist ohne eine mehr oder weniger vollständige Divisio nicht möglich. Es kommt ferner offenbar auf dasselbe hinaus, ob das Thema eine Anzahl koordinierter Artbegriffe zur Behandlung

stellt, oder ob es nur den gemeinsamen Oberbegriff zum Ausdruck bringt, ob also die Aufgabe lautet: Die Äußerungen des Selbstgefühls, oder ob man von vornherein spezialisiert: Stolz, Hochmut, Ehrgeiz, Eitelkeit; — nur daß die letztere Fassung bereits einen Fingerzeig für die Behandlung, mithin eine Erleichterung enthält. Im wesentlichen also macht es keinen Unterschied, ob der Wortlaut des Themas die Entwickelung eines einzelnen Begriffs, oder ob er die Unterscheidung mehrerer verwandter Begriffe fordert.

Bevor wir einige Aufsätze dieser Art beispielsweise entwerfen, bedarf es nur noch der Erinnerung an das, was oben S. 78 ff. über die Behandlung der allgemeinen Themen gesagt ist. Es ist bei all' solchen Aufgaben dringend geboten, das Gebiet, auf das sie angewandt werden sollen und dem die erläuternden Anschauungen zu entnehmen sind, möglichst scharf zu umgrenzen. Je enger der Kreis ist, aus dem sie hervorgehen, desto mehr gewinnen sie an formaler Abrundung und an bestimmter Klarheit. Daher bezieht sich das folgende Thema nur auf eine einzelne Dichtung.

Weisheit, Klugheit, Schlauheit, List zu veranschaulichen an Beispielen aus Lessings Nathan.

Nathan III 5: Wenn dem Volke weise nichts weiter wär' als klug? und klug nur der, der sich auf seinen Vorteil gut versteht? — Auf seinen wahren Vorteil meinst du doch? — Dann wär' freilich klug und weise nur eins. Des Menschen wahre Vorteile, die das Volk nicht kennt, kennst du, hast du zu kennen wenigstens gesucht, hast drüber nachgedacht: das auch allein macht schon den Weisen.

Vergl. Rückert, Weisheit des Brahmanen:

Den Weisen kannst Du an der Wahl des Zwecks entdecken,
Den Klugen an der Wahl des Mittels zu den Zwecken!

A. Hiernach ist Weisheit die Einsicht in den wahren Vorteil, den richtigen Lebenszweck. Diese Einsicht besteht haupt-

ſächlich in der Erkenntnis des Vorzugs innerer Güter vor den äußeren. Sie äußert ſich mithin:

1. in der Wertſchätzung innerer Güter moraliſcher oder intellektueller Art; des Glückes, das geiſtige Genüſſe, das vor allem das Bewußtſein der Pflichterfüllung verleiht. Für Nathan iſt das Wort Pflicht gleichbedeutend mit Humanität; es iſt die Bethätigung der „unbeſtoch'nen, von Vorurteilen freien Liebe". Er übt, was er längſt begriffen hat, und dieſes Bewußtſein verleiht ſeinem Charakter die ruhige Heiterkeit, die dieſen Weiſen ſo liebenswürdig macht;
2. in der Geringſchätzung äußerer Güter (die Weisheit der Stoiker). Im Nathan vertritt ſie der Derwiſch: „Der wahre Bettler iſt doch einzig und allein der wahre König." Aber auch Saladin: „Ein Kleid, ein Pferd, ein Schwert und einen Gott, was brauch' ich mehr?"

Die letztere Stelle führt zu einer beſtimmten Unterart, Regentenweisheit. Der Fürſt, welcher den wahren Vorteil ſeines Landes kennt, welcher die geiſtigen Güter ſeines Volkes zu wahren und zu mehren weiß, iſt weiſe. Friedrich II., „der Weiſe von Sansſouci".

Alle Weisheit hat im Gegenſatz zum bloßen Wiſſen einen praktiſchen Zug. Gleichwohl iſt ſie dem Leben gegenüber nicht ſelten hilflos und vermag nichts, als ſich entſagend abzuwenden, wo ſie nicht wirken kann. So ergeht es dem Derwiſch. Um wirkſam zu ſein, bedarf auch der Weiſe der Klugheit.

B. Klugheit iſt Geſchicklichkeit in der Wahl und Anwendung der Mittel zum Zweck. Sie zeigt ſich bei Nathan beſonders in der Art, wie er die Menſchen zu behandeln und nach ſeinem Willen zu lenken weiß, alſo dem Tempelherrn und Saladin gegenüber.

Verhältnis der Klugheit und der Weisheit zu Vorurteilen und Hinderniſſen. Vor den erſteren ſchützt Weisheit, Klugheit nicht. Die letzteren weiß der Kluge oft richtiger zu ſchätzen

als der Weise. Er überwindet oder umgeht sie, und sein Verfahren dabei erscheint häufig als Schlauheit.

C. Schlauheit ist eine Abart der Klugheit. Sie beruht auf der Berechnung kleiner Mittel und ihrer Wirksamkeit, die sie meist auch zu kleinen Zwecken benutzt. Schlau zeigt sich der Klosterbruder, der seine eigenen Zwecke zu wahren weiß, indem er die Aufträge des Patriarchen scheinbar wörtlich ausführt — dem Tempelherrn, Nathan gegenüber. Schlauheit verträgt sich, wie das Beispiel zeigt, mit Einfalt, d. h. Beschränktheit in der Wahl der Ziele und Mittel. Hier bedeutet „fromme Einfalt" soviel wie ein überwiegendes Gemütsleben, hinter dem der Verstand zurücktritt.

D. Der Listige benutzt Mittel der Täuschung für seine Zwecke. Soll die Täuschung noch besonders als verwerflich hervorgehoben werden, so sagen wir: Hinterlist. Daher spricht man von List dem Feinde, von Hinterlist dem Freunde (oder dem vertrauenden Gegner) gegenüber. Beispiel: der Patriarch im Verhältnis zu Saladin.

Schluß: Verhältnis der Begriffe zu einander. Weisheit und Klugheit sind Gegensätze; dennoch lassen sie sich vereinigen, wie das Beispiel Nathans zeigt. Unvereinbar aber mit der Weisheit erscheinen Schlauheit und List. Warum? Der Begriff der Weisheit schließt alles Kleine und Kleinliche aus!

Eine Anzahl entsprechender Themen ist auf S. 81 aufgezählt.

Hinsichtlich der Disposition dieser Aufsätze möchte die Bemerkung am Platz sein, daß die Definition zwar immer den Kernpunkt der Begriffsentwickelung bildet, daß es darum jedoch nicht erforderlich ist, sie stets an die Spitze des Ganzen oder der einzelnen Abschnitte zu stellen. Im Gegenteil hat Apelt (a. a. O. S. 202) ganz recht mit dem Hinweis, daß die Darstellung an Leben und Interesse gewinnt, wenn die Definition den Schluß bildet, welchem die Betrachtung zustrebt. Freilich bietet diese Anordnung dem Schüler beträchtlich mehr Schwierigkeiten als die schematisch logische Ordnung, und unbedingt

fordern wird man sie daher nicht können, zumal sie eigentlich die Form der Untersuchung ist. Die Aufgaben dieser Art und Stufe aber fordern nicht die Untersuchung und Entscheidung zweifelhafter oder vieldeutiger Begriffsunterschiede, sondern nur die Veranschaulichung bestimmter und in sich klarer Begriffe.

Allgemeine Sätze.

Auch bei dieser Klasse von Themen handelt es sich um Veranschaulichung eines Abstrakten. Das allgemein Ausgesprochene soll auf konkrete Erscheinungen angewandt, der einzelne Fall unter das Gesetz subsumiert werden. Faßt man die Aufgabe so, dann leuchtet es schon an sich ein, daß das konkrete Anwendungsgebiet mit derselben Notwendigkeit einen Bestandteil des Themas bildet wie der allgemeine Satz selbst, und so zeigt sich auch hier, wie berechtigt die Forderung ist, dem Schüler nicht bloß eine allgemeine Sentenz zu beliebiger Anwendung zu überlassen, sondern das Gebiet ihrer Anwendung von vornherein enger oder weiter, aber bestimmt zu umgrenzen.

Diese Notwendigkeit hat sich uns oben bereits von einer anderen Seite aus gezeigt. Wir haben gesehen, daß der Schüler nur solche Sentenzen zu behandeln vermag, die er aus seiner Lektüre und seiner Geschichtskenntnis veranschaulichen kann, nicht aber solche, die sich vorwiegend oder ausschließlich an seine allgemeinen Lebenserfahrungen oder an sein Gefühlsleben wenden. Größer ist, wie ebenfalls bereits oben bemerkt wurde, die Zahl derjenigen Sätze, welche er aus der Geschichte erläutern kann, und diese bilden im allgemeinen eine leichtere Aufgabe, als die Veranschaulichung aus der Dichterlektüre. Bei einigen allgemeinen Sätzen ist beiderlei Behandlungsart möglich, und man kann sie dementsprechend auf verschiedenen Stufen behandeln. Den Spruch: *Ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται* wird schon der Untersekundaner an Beispielen aus der Geschichte erklären und veranschau-

lichen können; stellt man etwa die Aufgabe: den Satz aus Kleists „Prinzen von Homburg“ zu veranschaulichen, so würde er für Obersekunda, vielleicht Unterprima ein geeignetes Thema sein. Das bekannte Livianische „Vicina virtutibus vitia“ ist einer sehr verschiedenen Behandlung fähig. Die einfache Wahrheit, daß ein jeder die Fehler seiner Tugenden hat, wird sich an einigen historischen Beispielen einseitiger Größe, am besten paarweise und zur Ergänzung zusammengefaßt, veranschaulichen lassen; und auch dem Sekundaner wird es leicht sein, von einzelnen Persönlichkeiten auf die allgemeineren Gegensätze ganzer Völker und Epochen überzugehen. Begnügt man sich jedoch nicht mit einigen mehr oder weniger zufällig zusammengerafften Beispielen, sondern sucht nach weiteren psychologischen Zusammenhängen und unternimmt es etwa, im Sinne des Themas Reihen von verwandten Eigenschaften herzustellen, so wird die Aufgabe natürlich beträchtlich schwerer. Der Blick auf die Verwandtschaft zwischen Festigkeit und Härte, Tapferkeit und Roheit, Sparsamkeit und Geiz einerseits, auf den Zusammenhang zwischen Güte und Schwäche, Milde und Weichlichkeit, Freigebigkeit und Verschwendung anderseits führt den Schüler auf die polaren Gegensätze zweier Menschenklassen, denselben Gegensatz, den Rückert in adhortativer Form mit seiner bekannten Mahnung: „Werd' ein Mensch und Mann“ zum Ausdruck bringt, — auch diese ein mit Recht beliebtes Thema. Auch in dieser vertieften Auffassung lassen sich die beiden verwandten Themen recht wohl an historischen Erscheinungen veranschaulichen; aber ein besonderes Interesse gewährt es, sie auf dem Gebiete der Poesie an den vom Dichter geschaffenen Gegensätzen dramatischer Charaktere verstehen zu lernen. So stellt z. B. Schiller in der Jungfrau von Orleans dem allzu menschlichen König Karl den dämonisch harten, schier allzu mannhaften Talbot entgegen, und in der Mitte zwischen beiden vereinigt Philipp der Gute (auch wohl Dunois) in edlem Maßhalten die beiden Vorzüge, zu denen der Dichter mahnt: er ist „Mensch und Mann“.

Für die Gestaltung des Aufsatzes im einzelnen ergiebt sich

aus dem Gesagten, daß es wesentlich auf diejenigen Teile der Abhandlung ankommt, welche man die Rhetorik als Erklärung und als Erfahrungsbeweis (in der Chrie als Expositio und Exempla) zu bezeichnen pflegt, daß dagegen die beiden Arten des rationalen Beweises hier noch durchaus zurücktreten. Handelt es sich doch durchgängig um unzweifelhafte Wahrheiten, um Sätze, deren Gültigkeit einleuchtet, sobald man sie verstanden hat. Es ist daher notwendig, den Schüler von vornherein darauf aufmerksam zu machen, daß er hier nur erklären und veranschaulichen, nicht aber beweisen soll (vergl. oben S. 88). Seine nächste Aufgabe ist eine genaue Erklärung, eine unbildliche und klare Fassung des Gedankeninhalts, der in dem Thema oft in bildlicher Umschreibung, oft auch in dichterischer oder volkstümlicher Abbreviatur gegeben ist. Aus dieser Erklärung ergiebt sich in den meisten Fällen ganz unmittelbar die Anordnung, in welcher die veranschaulichenden Beispiele folgen müssen. Es geschieht das namentlich da, wo in dem Thema ein Gegensatz zum Ausdruck kommt; und solche Themen empfehlen sich vor anderen zur Behandlung. In den übrigen Fällen wird durch eine einfache Überlegung, eine Übersicht über die möglichen Anwendungsgebiete, die Disposition eingeführt und gerechtfertigt; und es folgt nunmehr die Ausführung der veranschaulichenden Beispiele, welche dem Umfang nach stets den wesentlichen Teil des Aufsatzes ausmachen.

Der folgende Entwurf behandelt einen vielfach variierten Gedanken in verhältnismäßig schwieriger, für die Prima geeigneter Form.

Von der Gewalt, die alle Wesen bindet, Befreit der Mensch sich, der sich überwindet zu veranschaulichen aus dem griechischen und dem deutschen Volksepos.

1. Erklärung (expositio): Mit derselben Notwendigkeit und Allgewalt, mit welcher in der unbelebten Natur Kräfte und

Gesetze wirksam sind, leiten das Tier angeborene Triebe und Instinkte. In dem dumpfen Drang, von dem das Tier ohne Widerstand gelenkt und in bestimmte Richtung, zu bestimmten Thätigkeiten gezwungen wird, erblicken wir dieselbe Naturgewalt, welche das Leben der Pflanzen an stete, gleichwirkende Gesetze bindet. Auch der Mensch empfindet diesen Naturtrieb, auch bei ihm tritt er mit elementarer Gewalt auf wie beim Tiere und bindet seinen Willen: er wird zur Leidenschaft, wo sich seiner Befriedigung Hindernisse in den Weg stellen. Aber darin unterscheidet der Mensch sich von allen übrigen Wesen, daß er sich dieser Gewalt entziehen, sie bezwingen kann. Die Vernunft vermag über die Leidenschaft zu siegen, und diesen Sieg nennen wir Selbstüberwindung.

Worin besteht dieselbe? Was ist der Zweck, das Ziel des Kampfes? Alle natürlichen Triebe sind auf die Erhaltung des eigenen Selbst, auf Befriedigung der eigenen Bedürfnisse und Wünsche gerichtet: wo sie ungebändigt walten, da treten sie rücksichtslos fremdes Wohl, ja die Existenz des Mitmenschen darnieder. Der natürliche Trieb fordert Selbsterhaltung auf fremde Kosten, er fordert Rache, wo das eigene Wohl von fremder Seite geschädigt ist. Die Vernunft dagegen lehrt, das fremde Wohl dem eigenen gleichzustellen; sie lehrt im Sittengesetz, das eigene Wohl unter Umständen dem fremden unterzuordnen; sie lehrt, auf Rache zu verzichten, auch wo der Mensch sich mit Unrecht geschädigt sieht.

Das Mittel, das der Vernunft den Sieg über die natürlichen Triebe verschafft, heißt Kultur. In dem natürlichen Menschen wirken die elementaren Instinkte mit derselben ungebändigten Gewalt wie im Tiere. Durch die Kultur werden sie geschwächt zu Gunsten edlerer, von der Vernunft eingegebener Richtungen.

2. Veranschaulichung (exempla). Von besonderem Interesse ist es daher, zu sehen, wie in rohen Zeiten, bei natürlichen Menschen, wo die Instinkte ungebändigt walten, doch jene

höheren Triebe sich zu regen beginnen, wie uns gerade in solchen Verhältnissen die stärksten Gegensätze zwischen natürlicher Leidenschaft und Selbstüberwindung entgegentreten.

In solche Gegensätze führen uns die nationalen Epen der verschiedenen Völker, und wir finden daher im griechischen wie im deutschen Volksepos vor allem veranschaulichende Beispiele für unser Thema. Die ursprünglichen Zeiten, die naiven Menschen, die es darstellt, überlassen sich zumeist willenlos ihren Trieben und Leidenschaften; um so wohlthuender heben sich die verhältnismäßig wenigen Beispiele von Selbstüberwindung auf dem dunklen Hintergrunde ab.

a) Die Ilias ist ein Gemälde wildester Kämpfe, maßlosester Leidenschaft. Und in keiner Gestalt scheint sich die ungebändigte Naturkraft unmittelbarer zu verkörpern als in Achill. Wie furchtbar ist er in seinem Zorn, der weder Freund noch Feind schont! Und doch tritt dem zürnenden Achill der früheren Gesänge der versöhnte, menschlich gerührte des letzten Buches gegenüber. „Der Siege göttlichster ist das Vergeben!"

b) Unter dem äußeren Firnis höfischen Lebens waltet in dem Nibelungenlied nicht gelinder als in der Ilias die gewaltthätige Leidenschaftlichkeit, die selbstsüchtige Roheit des natürlichen Menschen. Zumal in dem zweiten Teile des Liedes tritt der furchtbaren finsteren Naturgewalt, mit welcher die Leidenschaften Kriemhilds und Hagens aufeinanderstoßen und in vulkanischem Ausbruch zwei Völker vernichten, kaum hier und da ein lichtes Gegenbild gegenüber. Abgesehen von dem edlen Rüdeger, dessen Untergang uns mit tragischem Mitleid erfüllt, ist es nur Dietrich von Bern, der sich über jene Leidenschaft zu erheben vermag: auch als sein ganzes Heer vernichtet ist, bleibt er der Gerechte, der nach der Ursache des Streites forscht und den Gegner nicht ungehört verdammt.

In noch helleren Gegensatz treten zu den dämonischen Frauengestalten des Nibelungenliedes die beiden Hauptcharaktere der Gudrun, auch sie nicht weich und mild, aber maßvoll und verständig, versöhnlich und edel. Wie im Nibelungenliede die

Frauen die Schürerinnen des Kampfes, die Ursache des tragischen Endes sind, so sind sie in der Gudrun gerade umgekehrt diejenigen, deren Versöhnlichkeit und Mäßigung alles zu gutem Ausgang führt.

Es ist im Vorhergehenden einmal die Chrie berührt worden, und es möchte hier der Ort sein, die Frage kurz zu erörtern, welcher Wert diesem Schema im Sinne der hier vertretenen Grundsätze beizumessen ist. Laas hat (D. D. A. S. 215 ff.) die Chrie als Dispositionsschema mit vernichtender Schärfe verurteilt, und wir werden nicht umhin können, uns diesem Urteil anzuschließen. Seine Nachweisungen gipfeln in den Sätzen: „Die Chrie stellt Teile, die nicht gleichwertig sind, nebeneinander; sie zerreißt das Zusammengehörige, leitet ein und aus auf sehr äußerliche, nicht aus der Mitte des Gedankenganges selbst geschöpfte Weise. Wer nach ihr arbeitet, bringt nicht eine Abhandlung zu stande, die gegliedert ist wie ein Organismus.“ Verwirft nun aber Laas die Chrie als Dispositionsschema völlig, so nennt er sie doch — und zwar trotz der Einwände, die er gegen einzelne ihrer Topen erhebt — „für die Inventio höchst nützlich“. „An der Hand der Chrie oder einzelner Teile derselben mag man das Material sammeln; also z. B. Gleichnisse aufspüren, Testimonia suchen, Beispiele.“ —

Wiewohl man nun nach dem oben S. 57 f. Erörterten geneigt sein wird, einem Hilfsmittel für die Inventio, dem für die Dispositio eingestandener Maßen jeder Wert fehlt, von vornherein mit Mißtrauen zu begegnen, so erscheint es doch in diesem besonderen Fall geboten, das Chrienschema — ohne Rücksicht auf die Anordnung seiner Teile — auf die Bedeutung hin zu prüfen, die ihm für die Behandlung allgemeiner Themen etwa zuzuschreiben wäre.

Bei den bis jetzt erörterten Aufgaben kam es, wie bereits hervorgehoben, ausschließlich auf die Veranschaulichung allgemeiner Sätze an: die Chrienteile Argumenta und Contrarium treten ganz zurück hinter der Expositio und den Exempla. Im

Folgenden dagegen werden wir eine andere Gattung von Aufsätzen erörtern, in welchem gerade diese Teile, die Topen des Vernunftbeweises, im Mittelpunkte stehen und die Veranschaulichung durch Exempla nur ein dem Hauptzweck untergeordnetes Hilfsmittel bildet. Diese Unterscheidung nun, welche der Lehrer bei der Stellung und der Schüler bei der Behandlung des Themas niemals aus den Augen lassen soll, berücksichtigt das Chrienschema, welches die vier Topen ganz gleichwertig neben einander stellt, auf keinerlei Weise. Es ist mithin für unsere Zwecke als Ganzes jedenfalls unbrauchbar und könnte höchstens dazu dienen, dem Schüler eine Auswahl der Topen darzubieten, welche seiner jedesmaligen Aufgabe angemessen wären. Soll er in der bisher entworfenen Weise erläutern, so fällt die Argumentatio für ihn fort; auch das Contrarium hat keine selbständige Bedeutung und kann nur etwa als ein Gesichtspunkt für die Einleitung in Betracht kommen. In ähnlicher Weise bilden die Testimonia, die in keinem Falle einen selbständigen Wert beanspruchen dürfen, zuweilen einen passenden Gegenstand für den Schluß. Wie sieht es nun aber mit den übrigen Topen aus? Der Adhortatio, welche ursprünglich ein wesentlicher Bestandteil des rhetorischen Schemas war und nicht nur den äußeren Abschluß, sondern auch die Pointe des Ganzen bilden sollte, wird für Schüleraufsätze gewiß niemand diese Bedeutung einräumen. Wer die oben S. 76 f. gerügte Neigung der Schüler zu altklugem und phrasenhaftem Moralisieren aus Erfahrung kennt, der wird in der Vorschrift einer Adhortatio eine unmittelbare Förderung dieses Fehlers erblicken. Wir wollen unsere Schüler lehren zu verstehen und das Verstandene darzulegen, aber nicht salbungsvoll und phrasenhaft zu moralisieren, und gerade da, wo sich aus dem Inhalt des Dargelegten die „Moral“ von selber ergiebt, braucht sie nicht weitschweifig und pomphaft ausgesprochen zu werden. Der gute Geschmack des Lehrers wird sich die Adhortationes der Schüler ein für allemal verbitten. Nicht besser steht es mit der Laudatio auctoris am Anfaug. In der ursprünglichen Bedeutung

gefaßt führt sie den Schüler zu nichts als dem hohlsten Phrasentum, und in dem erweiterten Sinne, den ihr M. Seyffert unterlegt (Ableitung des Gedankens aus der Persönlichkeit des Schriftstellers) ist sie, wie Laas richtig nachweist, in den seltensten Fällen anwendbar. Dem Simile endlich kommt keine andere Bedeutung zu, als die eines stilistisch ausschmückenden Beiwerkes, das in keinem Falle Erfordernis sein kann und in den meisten Fällen am besten fehlen wird.

Ist man somit genötigt, in der Chrie nicht nur die Anordnung der Teile, sondern auch die Laudatio auctoris im Prooemium, die Adhortatio am Schluß, das Simile in der Mitte zu beanstanden, was bleibt dann von charakteristischen Eigentümlichkeiten übrig? Das Schema enthält dann — außer den ganz allgemeinen Rubriken Einleitung und Schluß — nur noch die Expositio und die drei oder vier Arten des Beweises, die es unterschiedslos aneinanderreiht. Warum aber dem Schüler diese Topen gerade an der Chrie eingeübt werden müssen, dafür fehlt jeder Grund. So können wir denn dem altüberlieferten Schema für die Erfindung so wenig wie für die Disposition einen wirklichen Wert zusprechen. Diejenigen Topen, welche der Schüler aus ihr lernen kann, sind ihr nicht eigentümlich; was ihr dagegen eigentümlich ist, die Anordnung der Teile, der Inhalt der Einleitung und des Schlusses, haben sich als unbrauchbar erwiesen. Es wäre Zeit, daß diese Mumie aus der lebendigen Welt des deutschen Unterrichts verschwindet. Mißt man ihr für die Geschichte der Rhetorik einen allzu erheblichen Wert bei, um sie ganz zu übergehen, so mag man das Schema gelegentlich durchnehmen und an irgend einem Beispiel veranschaulichen; man unterlasse dann jedoch nicht, sofort kritische Bedenken zu erheben und die Einwände herauszufordern. Häuslichen oder überhaupt eigenen Arbeiten der Schüler sollte die Chrie nicht mehr zu Grunde gelegt werden.

Beurteilungen.

Handelt es sich im vorigen Abschnitt um Themen, die nicht einen Beweis, sondern nur erläuternde Veranschaulichung forderten, so verlangen die folgenden Aufgaben die Beantwortung von Fragen, die Lösung von Zweifeln, die Behandlung von Sätzen, deren Geltung entweder überhaupt oder doch für bestimmte Gebiete bestritten werden kann. Gleichgültig ist es dabei offenbar, ob das Thema die Frageform trägt, oder ob es eine Behauptung zum Ausdruck bringt, an welche sich naturgemäß Frage und Zweifel knüpfen. In jedem Fall soll der Schüler eine Entscheidung geben, ein Urteil fällen, und er soll sein Urteil begründen. Die Gründe, auf welche die Behauptung sich stützt, hat er zu erörtern, die Einwürfe, welche sich gegen sie erheben, soll er prüfen, um sie endgiltig anzuerkennen oder zu beseitigen. Das Schwergewicht der Behandlung fällt also im Gegensatz zu den früheren Aufgaben auf den Vernunftbeweis. Die beiden Topen Argumenta und Contrarium bilden den Kernpunkt des Ganzen.

Dabei ist nun offenbar ein verschiedenartiges Ergebnis möglich, und der Ausfall desselben wird naturgemäß die Gestaltung des Aufsatzes wesentlich bestimmen. Entweder nämlich wird die unbestrittene Gültigkeit eines Urteils behauptet und erwiesen; die entgegengesetzte Behauptung wird schlechtweg widerlegt und dient somit nur als Unterlage des indirekten Beweises, als negative Instanz im baconischen Sinne; der Aufsatz im ganzen stellt sich dann als *Beweis* eines Satzes dar. Oder die Argumente reichen nicht aus, das Urteil zu begründen, das Contrarium kann nicht beseitigt werden, sondern behält recht; dann gestaltet sich das Ganze zu einer *Widerlegung*. Endlich ist ein dritter Fall möglich. Satz und Gegensatz behaupten teilweise ihre Geltung und schränken sich gegenseitig ein, dann ergiebt sich eine beschränkte Gültigkeit des untersuchten Urteils und zugleich der bestimmte Umkreis, für den sie vorhanden ist.

Der Gang der Untersuchung wird sich durchschnittlich folgendermaßen gestalten. Die Einleitung führt zu der erläuternden Darlegung des Themas (Expositio); sodann folgen die beiden Topen des Vernunftbeweises, und zwar ist es in den meisten Fällen das Natürliche, zuerst das Contrarium, dann die Argumente zu behandeln und nicht umgekehrt, wie es die Chrie vorschreibt. Nur da, wo das Contrarium unerhebliche, leicht und beiläufig zu widerlegende Einwände bringt, ist es gerechtfertigt, dieselben in einer Art von Anhang zum Beweise zu berücksichtigen. Allein auch in solchen Fällen ist es richtiger, das Contrarium gleich nach dem Thema aufzustellen, denn die Einwände sind es doch, die einen Beweis, sei er direkt oder indirekt, allererst nötig machen; ohne dieselben hätte die ganze Untersuchung keinen Sinn. Durchaus notwendig aber ist es da, das Contrarium an erster Stelle zu behandeln, wo dasselbe ganz oder teilweise Recht behält und die Geltung des Themas einschränkt. Dann ergiebt sich aus diesem Teil eine Beschränkung des Gedankens; und erst in der nunmehr beschränkten Form wird er dann durch die Argumente endgiltig begründet.

Solche Themen nun beziehen sich entweder auf die Lektüre oder sie können allgemeine Wahrheiten betreffen. Im ersteren Fall handelt es sich, wie bereits S. 92 bemerkt ist, um Fragen des litterarischen Verständnisses, um solche Fälle, in denen die Auffassung des vom Dichter Gewollten Zweifeln ausgesetzt ist und möglichen oder wirklichen Mißverständnissen gegenüber festgestellt werden muß. Mit bloßer Polemik freilich wird man die Schüler nicht beschäftigen wollen, die Widerlegung falscher Ansichten kann hier immer nur Mittel zum Zweck sein und der Begründung des richtigen Urteils dienen. Die Aufsätze dieser Art werden daher meistens die Form des Beweises tragen.

Es sei ein ganz einfaches Beispiel gewählt, welches das Schema ohne alle Komplikationen veranschaulicht.

Wie ist der Tod Johannas in der Jungfrau von Orleans dichterisch motiviert?

Der Dichter hat den geschichtlichen Ausgang seiner Heldin verändert, offenbar um das Gräßliche, das in demselben liegt, zu mildern. Aber der Tod auf dem Schlachtfeld scheint etwas Zufälliges. Beruht die Katastrophe Johannas auf einer inneren Notwendigkeit? und welcher Art ist diese?

1. a) Eine Katastrophe, die aus einem Zufall hervorgeht, wäre unkünstlerisch und unbefriedigend. Auch fühlt es jeder empfindende Leser, daß ein solcher nicht vorliegt.
   b) Allein Johanna sucht nicht etwa den Tod aus Verzweiflung, oder weil ihr das Leben wertlos geworden, wie Max Piccolomini oder Klärchen.
   c) Auch ist der Tod nicht etwa die Sühne für ihre Schuld, wie der Don Cesars oder Maria Stuarts. Die Schuld der Jungfrau ist bereits durch die Buße gesühnt, die sie freiwillig auf sich genommen hat, und der Himmel hat den sichtbaren Beweis davon durch ihre Befreiung gegeben.

   Worin also ist die Katastrophe innerlich begründet?

2. Der Heldentod auf dem Schlachtfeld ist eine Gnade des versöhnten Himmels, denn er erlöst sie
   a) von der Wiederkehr jeglicher Versuchung, der die Natur des Menschen, des Weibes doch immer ausgesetzt bleibt;
   b) von der drückenden Last des erhabenen aber schmerzvollen Berufs, der ihr auferlegt ist. „Kurz ist der Schmerz und ewig währt die Freude!“

Eine entsprechende Aufgabe bietet die Katastrophe Wallensteins. Brutale Gewalt! Zufall? Strafe? Erlösung? —

Mehrere Themen dieser Art lassen sich an die berühmte Stelle im Prolog zum Wallenstein knüpfen, wo es von der Kunst heißt: „Sie sieht den Menschen in des Lebens Drang und wälzt die größ're Hälfte seiner Schuld den unglückseligen Gestirnen zu.“ — Wie ist das Schicksal im Wallenstein zu verstehen? Als eine sittliche Macht oder eine blinde Naturgewalt? Der Held

faßt es in letzterer Weise, aber der Dichter? — Nicht minder interessant ist die Frage nach der Bedeutung der Astrologie. Wie will der Dichter sie aufgefaßt wissen? Als eine wirkliche Seherkunst, oder als einen beklagenswerten Aberglauben? oder vielleicht als ein Symbol? und wenn das letztere, wofür?

Schwierig ist die Frage nach dem Schluß des Tasso. Weist derselbe auf die Heilung oder auf den Untergang des Helden hin? Die Schlußworte des Schauspiels und manche Stelle der ersten beiden Akte scheinen auf das erstere zu deuten, — aber ist ein Kranker wie Tasso heilbar? und spricht er nicht sein eigenes Urteil in dem berühmten Vergleich mit dem Seidenwurm?

Etwas anders wird sich die Behandlung der allgemeinen Themen dieser Klasse der Regel nach gestalten. Da die allgemeinen Sätze, welche Schülern zugänglich sind, ausschließlich aus dem praktischen Gebiete der geschichtlichen oder psychologischen Erfahrung genommen sind, so wird ihnen in den seltensten Fällen die uneingeschränkte Allgemeingültigkeit philosophischer Gesetze zukommen. Aber auch das Gegenteil wird nicht häufig eintreten: nur ausnahmsweise wird man Sätze zur bloßen Widerlegung aufstellen; denn diese Art von Aufgaben würde, häufig wiederholt, offenbar zu einer sophistischen Fechtkunst führen. In den meisten Fällen also wird es sich darum handeln, für einen allgemeinen Satz die Sphäre seiner Gültigkeit zu bestimmen, und das Ergebnis des Aufsatzes wird somit die Einschränkung des Themas sein. Als Beispiel diene:

Viel Feind', viel Ehr'!

Die Expositio giebt den Kreis an, dem das trotzige Wort entstammt und für den es zweifellos Geltung besitzt: es ist der Krieg. Aber das Thema stellt den Satz als allgemeingültig auf; und die Frage ist: mit welchem Recht?

Contrarium. Das Christentum verbietet Feindschaft: die Humanität heißt uns Ehre und Ruhm nicht in der Zahl der besiegten Feinde, sondern der gewonnenen Freunde, in Wohl-

thaten und Milde zu suchen. Es ist offenbar, daß es nach unseren sittlichen Begriffen keine Ehre sein kann, sich um des persönlichen Erfolges, um eigensüchtiger Zwecke willen Feinde zu schaffen, auch wenn man sie besiegt. Aber freilich sind nicht alle Kämpfe und Zwecke im Leben persönlicher Natur. Es giebt höhere, allgemeinere Ziele und Ideen, denen man dienen soll. Für sie zu kämpfen ist ehrenvoll, und das um so mehr, je schwerer der Kampf, je zahlreicher die Gegner sind.

Hieraus ergiebt sich die

Einschränkung: Nicht die durch persönliche Eigenschaften oder Zwecke, wohl aber die im Dienste eines höheren Zweckes erworbenen Feinde ehren.

Argumenta: 1. Nur das Bedeutende findet heftigen Widerstand, und gerade das Bedeutendste den heftigsten. (Testimonia: „der Widerstand der stumpfen Welt" Goethe, „Es liebt die Welt das Strahlende zu schwärzen" Schiller.)

2. Jeder Erfolg ehrt im Verhältnis zu dem überwundenen Widerstand, denn nur der Kampf giebt Gelegenheit, Kraft zu entfalten.

3. Auch die Niederlage entehrt den nicht, der nur der Überzahl der Schlechten erliegt.

In ähnlicher Weise eignet sich zur Behandlung das Wort der Gräfin Terzky: „Aller Ausgang ist ein Gottesurteil"; aus dem Tasso eine ganze Anzahl von Sentenzen: „Wer nicht die Welt in seinen Freunden sieht, verdient nicht, daß die Welt von ihm erfahre" u. ähnl.

Die Veranschaulichung durch Beispiele ist, wie schon berührt, für diese Art von Aufgaben nur ein Hilfsmittel zur Stütze des Beweises, und es fällt auf die Exempla nicht das gleiche Gewicht wie bei der vorigen Kategorie. Es ist daher auch nicht mit gleicher Notwendigkeit geboten, ein bestimmtes Gebiet, dem die erläuternden Beispiele zu entnehmen sind, im Thema zu bezeichnen, zumal da die Beurteilungen nur auf der obersten

Stufe zur Aufgabe gestellt werden, wo den Schülern schon ein gewisser Takt in der Auswahl ihrer Beispiele zu eigen sein soll. Immerhin ist es für den Lehrer auch hier geboten, bevor er das Thema stellt, sich über die möglichen und naheliegenden Anwendungsgebiete Rechenschaft zu geben; und es kommt auch hier dem Verständnis der Schüler wie der Form der Darstellung zu gute, wenn die veranschaulichenden Beispiele bestimmt umgrenzten Gebieten entnommen werden.

Philoſophiſche Propädeutik.

Daß in einem Buche, welches dem deutſchen Unterricht gewidmet iſt, über philoſophiſche Propädeutik gehandelt wird, läßt ſich zunächſt mit der äußeren Thatſache rechtfertigen, daß die beiden Unterrichtszweige, ſoweit die Philoſophie überhaupt noch auf preußiſchen Gymnaſien gelehrt wird, in einer Hand zu ſein pflegen und daß dieſer Zuſammenhang ſeit mehr als einem Menſchenalter amtlich feſtgeſtellt iſt. Allein wie in der Politik, ſo führt auch in der Schule eine langjährige Perſonalunion bisweilen zur Verſchmelzung der Gebiete, und das um ſo leichter, wenn der eine von beiden Teilen ſein Anrecht auf ſelbſtändige Exiſtenz nicht zu wahren weiß. So aber iſt es der Propädeutik thatſächlich ergangen. Zu einem allgemeinen Gedeihen, zu einer rechten Entfaltung hat es dieſer Lehrzweig auf preußiſchen Anſtalten wohl niemals gebracht. In einer Zeit lebendigen, aber einſeitigen philoſophiſchen Intereſſes in den Unterricht eingeführt, wurde er naturgemäß durch den Niedergang dieſes Intereſſes mit herabgedrückt; zu einer Einheitlichkeit der Grundſätze und Methoden iſt man nie gelangt, und der Lehrplan vom Jahre 1882, welcher den Mangel an geeigneten Lehrkräften konſtatierte und deshalb die Propädeutik ihres obligatoriſchen Charakters entkleidete und ihre „Aufnahme der Erwägung des einzelnen Direktors mit den dazu geeigneten Lehrern anheimgab“, hat zur kaum beabſichtigten Folge gehabt, daß auf einem großen, vielleicht dem größten Teil der

preußischen Gymnasien dieser Lehrgegenstand alsbald gänzlich in Wegfall gekommen ist.

Diesem Thatbestand gegenüber konnte es für den ersten Blick als ein glücklicher Gedanke erscheinen, wenn geistvolle und philosophisch gebildete Pädagogen die Propädeutik dadurch zu retten suchten, daß sie dieselbe mit dem deutschen Unterricht zu einer untrennbaren Einheit verbanden und die einzelnen Zweige des letzteren in philosophische Disziplinen ausmünden ließen. Allein es hat sich bereits in dem allgemeinen Teile unserer Erörterungen gezeigt, daß bei einer solchen Verschmelzung wesentliche Interessen des deutschen Unterrichts beeinträchtigt werden: weder kann es der Empfänglichkeit für dichterische Wirkung förderlich sein, wenn die Geistesthätigkeit des Schülers vorzeitig auf ästhetisch-kritische Abstraktionen gelenkt wird, noch kommt es der Kunst, sich unbefangen und sachgemäß schriftlich auszudrücken, zu gute, wenn der Unterricht durch einen logisch-rhetorischen Formalismus beeinflußt wird. Und ebenso wenig kann die philosophische Vorbildung der Schüler dabei gewinnen, wenn ihnen die philosophisch-propädeutischen Disziplinen von vornherein unter schiefen Gesichtspunkten und in einseitiger Anwendung gezeigt werden, wenn ihnen die Logik als Rhetorik, die Ästhetik als eine Summe Lessing-Aristotelischer Regeln entgegentritt [1]).

---

[1]) Auch die Arbeiten F. Kerns zeigen — freilich in maßvollerer Weise als die von Laas — das Bestreben, die Gesichtspunkte des deutschen Unterrichts mit denen der philosophischen Propädeutik in engeren Zusammenhang zu setzen. In seinem „Lehrstoff für Prima" stellt Kern nicht nur eingehendere psychologische Belehrungen, sondern auch einen kurzen Abriß der Schullogik unter der Rubrik „Lyrik" zusammen. Freilich hat man nach den Ausführungen des Vorworts (S. IV) nicht anzunehmen, daß mit dieser Anordnung dem Unterricht thatsächlich der Gang vorgezeichnet werden soll; immerhin aber springt es in die Augen, wie gezwungen und äußerlich sich ein solcher propädeutischer Kursus an die Dichterlektüre anschließt. Auch der Versuch, den Kern (Zur Methodik des deutschen Unterrichts S. 81 ff.) macht, eine Anzahl von klassischen, der Gedankenlyrik angehörigen Gedichten „als Grundlage für eine zusammen-

Ein anderer Versuch, zwischen dem deutschen und dem propädeutischen Unterricht eine engere Verbindung herzustellen, spricht sich in dem Vorschlag aus, die Propädeutik an ein Lesebuch philosophischen Inhalts anzuschließen, welches die Schüler gleichzeitig in die wesentlichsten Probleme einführen und ihnen die Bekanntschaft der bedeutendsten Philosophen vermitteln soll. Ein solches Lesebuch hat P. Cauer zusammengestellt; in kleinem Umfang, nur als Ergänzung zu den systematischen Kursen gedacht, hat auch Höfler eine solche Sammlung veranstaltet. Zweifellos kommt man mit diesem Hilfsmittel den Zielen der Propädeutik näher als durch jene Verquickung mit der deutschen Klassikerlektüre und dem Aufsatz, und der Gedanke, die Schüler einen frischen Trunk aus der Quelle selbst schöpfen zu lassen, ihnen die großen Philosophen gleichsam Auge in Auge gegenüber zu stellen, hat an sich gewiß etwas Ansprechendes. Allein anderseits wird eine solche Originallektüre den Lehrer immer in Versuchung führen, ja ihn häufig geradezu nötigen, zu interpretieren statt zu philosophieren, auf die Einzelheiten seines Schriftstellers einzugehen, statt die Probleme selbst ins Auge zu fassen. Jedenfalls muß dabei das historische und litterarische Interesse an der Eigenart des Philosophen stark hervortreten, und das kann dem Interesse für die philosophischen Probleme, das doch durch die Propädeutik vor allen Dingen in dem Schüler geweckt werden soll, unmöglich förderlich sein: ein wenn auch noch so beschränkter Einblick in den Zusammenhang philosophischer Fragen ist für diesen Zweck weit nützlicher,

---

hängende psychologische Gedankenreihe" zu behandeln, wird, so feinsinnig und geistreich er im einzelnen ausgeführt ist, schwerlich dazu beitragen, die Schüler wirklich in den Geist dieser Gedichte zu versetzen. Gerade die psychologische Belehrung pflegt das Interesse des reifenden Jünglings so entschieden in Anspruch zu nehmen, daß die Empfänglichkeit für den künstlerischen Eindruck darüber zu kurz kommen muß. So zeigt sich denn auch hier das Mißliche dieser Verquickung, die mit innerer Notwendigkeit zu einem Überwiegen des Abstrakten und Verstandesmäßigen über das Konkrete und Anschauliche führt.

als der muſtergiltigſte Einzelabſchnitt eines einzelnen Philoſophen.

Hat ſich uns ſomit ein unmittelbarer Zuſammenhang zwiſchen dem deutſchen und dem propädeutiſchen Unterricht als unhaltbar erwieſen, ſo iſt damit doch noch nicht geſagt, daß zwiſchen ihnen überhaupt keinerlei innerer Zuſammenhang ſich praktiſch bewährt habe, daß jene gebräuchliche Perſonalunion eine willkürliche und grundloſe ſei. Und zeigt die Geſchichte des philoſophiſchen Unterrichts in Preußen, daß derſelbe bis jetzt zu einem rechten Gedeihen nicht gelangt iſt, ſo beweiſt das nicht, daß ſein erziehlicher Wert überhaupt ein geringer iſt, daß er nicht unter glücklicheren Umſtänden zu einer erhöhten Bedeutung und Wirkſamkeit gelangen könnte.

Wenn man freilich den bisherigen Zuſtand des propädeutiſchen Unterrichts betrachtet[1]), ſo wird man es kaum bedauern können, daß derſelbe allmählich aus den Lehrplänen unſerer Gymnaſien verſchwindet. Wird doch nur einem halben und unklaren Weſen dadurch ein Ende gemacht. Nicht einmal die bis zum Jahre 1882 geltenden amtlichen Verfügungen wieſen der Propädeutik beſtimmte und klare Wege und Ziele, und in der Ungleichheit der Praxis mag wohl — vereinzelte Ausnahmen abgerechnet — das Gewollte und Geleiſtete ſich noch verſchwommener und unſicherer dargeſtellt haben. Faßt man jedoch nicht ausſchließlich das ins Auge, was die philoſophiſche Propädeutik bis jetzt geweſen iſt und geleiſtet hat, ſondern auch das, was ſie ſein und leiſten ſollte und vielleicht auch könnte, ſo wird man dem völligen Verfall dieſes Unterrichtsfaches doch in einer anderen Stimmung gegenübertreten. Man wird es dann der Mühe für wert halten, nach den tieferen Gründen dieſes Verfalls zu forſchen, um aus denſelben zu lernen, was zur Neu-

[1]) Man orientiert ſich über denſelben, ſoweit er aus den amtlichen Verfügungen und der pädagogiſchen Litteratur erſichtlich iſt, am vollſtändigſten aus H. Kerns Artikel „Philoſophiſche Propädeutik“ in Schmids Encyklopaedie (2. Aufl., Bd. VI S. 57 ff.).

belebung des propädeutischen Unterrichts geschehen kann und welche Umstände etwa die Aussicht auf eine solche eröffnen.

Vor allem ist es der Aufschwung des philosophischen Studiums, der die Freunde der Propädeutik mit Hoffnung erfüllen muß. Aus einer Zeit des Niedergangs ist dasselbe in den letzten Jahrzehnten zu einer selten erreichten Höhe und Bedeutung emporgedrungen. Zuerst hauptsächlich durch die zunehmende Verbreitung der Schriften Schopenhauers wurde um die Mitte der sechziger Jahre das Interesse für philosophische Fragen aus einer langjährigen Lethargie aufgerüttelt und, was nicht minder wichtig war, auf Kant hingeführt. Eine ähnlich belebende Wirkung übten die immer gewaltigeren Resultate der Naturwissenschaften, die an spekulativer Allgemeinheit die kühnsten Abstraktionen früherer philosophischer Systeme erreichten oder übertrafen; und auch hier leitete die Besonnenheit einzelner Führer der Bewegung, vor allem Helmholtz', auf das Studium der Kantschen Erkenntnistheorie, um an ihr den Wert des Gewonnenen messen und prüfen zu können. Es entwickelte sich jene erstaunlich umfangreiche und eingehende Kantlitteratur, die, obwohl sie jetzt in manchen Auswüchsen bereits zu einer neuen Art von Scholastik auszuarten droht, im ganzen doch sehr entschiedene und wohlthätige Resultate gezeitigt hat. Der wiederbelebte Kritizismus hat einmal auf jene Neigung zum Systembau vernichtend gewirkt, welche im Laufe des letzten Jahrhunderts die deutsche Philosophie zu ihrem Schaden beherrschte; er hat zweitens den einzelnen philosophischen Disziplinen Grenzen und Ziele schärfer und klarer bestimmt, als das bis dahin geschehen war, und überall auf die Methodenbildung als auf das nächste, was not ist, hingewirkt. Auch in diesem letzten Punkte begegnen sich die Erfolge des Kantstudiums mit den vorbildlichen Wirkungen der Naturwissenschaften. Gerade den beiden philosophischen Fachwissenschaften, aus deren Gebiet die Gegenstände des propädeutischen Unterrichts herkömmlicher Weise genommen werden, ist dieses Zusammenwirken bis jetzt am meisten zu gute gekommen. Die Logik, welche man bis dahin vielfach für eine abgeschlossene

und fertige, auch wohl für eine ſtarre und tote Disziplin gehalten hatte, zeigt unter dem Lichte, welches die neue Betrachtungsweiſe auf ſie wirft, verändertes Anſehen und neues Leben, und ſie wird zumal durch die geſteigerten Anforderungen, welche die moderne Wiſſenſchaft an die Methodenlehre ſtellt, zu neuen Leiſtungen angeſpornt. Vor allem aber hat ſich die Pſychologie, zu deren entſcheidender Förderung neben den genannten Faktoren noch der Einfluß engliſcher Wiſſenſchaft beigetragen hat, zu einer hervorragenden Stellung aufgeſchwungen, nicht nur den übrigen philoſophiſchen Disziplinen gegenüber, ſondern dem ganzen weiteren Kreis der Forſchungen, welche man unter dem Namen der Geiſteswiſſenſchaften zuſammenzufaſſen pflegt. Sie iſt mit den einzelnen Wiſſenſchaften in ein Verhältnis der Wechſelwirkung getreten, deſſen Einfluß ſich auch der Fachgelehrte nicht entziehen kann, ſobald er nur nicht gänzlich in den Einzelheiten ſtecken bleibt, ſondern es verſucht, ſich über die allgemeine Seite ſeines Faches Rechenſchaft zu geben. Daher iſt die Zahl derer, die ſich von ihrer Einzelwiſſenſchaft ausgehend zu philoſophiſchen, namentlich zu pſychologiſchen Fragen geführt ſehen, in beſtändigem Wachſen begriffen. Freilich iſt es Thatſache, daß dieſes Intereſſe häufiger in naturwiſſenſchaftlichen als in philologiſchen Kreiſen gefunden wird. Jedenfalls aber wird man zuverſichtlich behaupten dürfen, daß es bereits jetzt auf unſeren Gymnaſien eine nicht geringe Anzahl von Lehrern giebt, welche wenigſtens Kenntniſſe und guten Willen genug mitbringen, um den propädeutiſchen Unterricht mit einiger Ausſicht auf Erfolg erteilen zu können. Sicherheit und Stetigkeit dieſes Erfolges wird ſich freilich, wie oben bemerkt, erſt durch die Begründung einer feſten und rationalen Methode erreichen laſſen[1]).

---

[1]) Aus der geſchilderten Wendung zum Beſſeren ſchöpft auch F. Paulſen in ſeinem vielfach anregenden und belehrenden Aufſatz: „Über Vergangenheit und Zukunft der Philoſophie im gelehrten Unterricht“ (Centralorgan f. d. Intereſſen des Realſchulweſens Bd. XIV) die Zuverſicht auf eine Neubelebung und gedeihliche Entwickelung der Propädeutik.

Denn es leuchtet schon bei flüchtigem Nachdenken ein, daß der Mangel geeigneter Kräfte für dieses Lehrfach mit dem Mangel einer festen und allgemeinen Methode im engsten Zusammenhang steht. Jedenfalls ist es klar, daß die Propädeutik eine weit weniger außergewöhnliche Lehrbefähigung voraussetzen würde, wenn die Methode dieses Unterrichtsfaches einigermaßen allgemeingiltig geregelt und bestimmt wäre; es würde in diesem Falle wahrscheinlich die erforderliche Durchschnittsbefähigung nicht schwerer aufzubringen sein als in den übrigen Fächern. Man überlege sich nur, wie viel Erfolg der mathematische oder der Sprachunterricht auf unseren Schulen haben würde, wenn sich ein jeder Lehrer die Methode selber zurechtlegen müßte, in der er seinen Gegenstand überliefert. An dieser Unsicherheit der Methode leidet ja auch heute noch der deutsche Unterricht kaum minder als die Propädeutik. Wenn er gleichwohl auf dem Wege zum Besseren befindlich ist, wenn allmählich die Grundzüge einer festen pädagogischen Methode sich zu krystallisieren beginnen, so ist das nur den vereinigten Bemühungen derer zu verdanken, die den Unterricht zu erteilen oder zu kontrollieren Gelegenheit haben, und nur den Erfahrungen, die beim Unterricht allmählich angesammelt werden. Es ist offenbar, daß hier gerade der Zwang, Erfahrungen zu machen, heilsam wirkt: den Ansprüchen, die das Leben einerseits, die Behörde anderseits stellt, bestrebt sich der Unterricht allmählich nachzukommen. Derer, die ihre eigenen Wege zu wandeln wissen, ist überall nur die Minderzahl. Denken wir uns aber die Ziele der Propädeutik bestimmt, die Wege zu ihnen einigermaßen geebnet und geregelt, sollte da in der That nicht die nötige Anzahl von Lehrern zu finden sein, welche ihre Schüler auf den gebahnten Wegen zum Ziele zu leiten verständen?

Aus diesen Erwägungen heraus gestaltet sich unsere Aufgabe zu einer doppelten. Wir haben zunächst die Frage zu beantworten: welche Ziele und Aufgaben stellt die gegenwärtige Gestaltung der philosophischen Wissenschaft dem propädeutischen Unterricht? Die Feststellung dieser Ziele wird uns die maß-

gebenden Geſichtspunkte liefern, nach welchen ſodann die Methode des Unterrichts zu beſtimmen iſt[1]).

Die nächſte Frage würde es ſein, auf welche Zweige der Philoſophie ſich die Gymnaſialpropädeutik zu erſtrecken hat.

Wie alle Einzelwiſſenſchaften, ſo münden auch alle Lehrfächer des Gymnaſiums, wenn ſie in verallgemeinernder Richtung weiter geführt werden, in philoſophiſche Disziplinen aus. So führt die Grammatik der eigenen wie der fremden Sprachen zur Logik und zur Sprachphiloſophie; Geſchichte und Litteratur weiſen auf Pſychologie und Ethik hin, die eingehende Beſchäftigung mit klaſſiſchen Dichtungen führt auf äſthetiſche Fragen; die ſogenannten Realien endlich eröffnen — abgeſehen von den Beziehungen, in denen auch ſie zur Logik ſtehen, — den Ausblick auf metaphyſiſche und erkenntnistheoretiſche Probleme. Von dieſem Geſichtspunkt aus hätten mithin die ſämtlichen philoſophiſchen Disziplinen gleichmäßigen Anſpruch auf Berückſichtigung; auch giebt es kaum eine, deren propädeutiſcher Wert nicht Verteidiger gefunden hätte[2]). Betrachten wir jedoch

[1]) Einen ähnlichen Zweck verfolgt das Buch von A. Höfler „Zur Propädeutikfrage", Wien 1884. Auch bei Höfler fällt das Hauptgewicht auf den Verſuch, die Methoden für den propädeutiſchen Unterricht anzubahnen. So ſehr ich nun in der Grundanſchauung und in manchen Einzelheiten mit H.'s Geſichtspunkten übereinſtimme, ſo ſcheinen mir ſeine Vorſchläge im ganzen genommen doch das Maß des Erreichbaren zu überſchreiten. Zum Teil mag die Weite ſeiner Anforderungen darin begründet ſein, daß den öſterreichiſchen Gymnaſien doppelt ſoviel Zeit für die Propädeutik zur Verfügung geſtellt iſt als den unſrigen. Zum Teil aber überſteigt der Inhalt des Geforderten auch an ſich das Verſtändnis und die Aufnahmefähigkeit unſerer Primaner. — Eine ausgeſprochen apologetiſche Tendenz tritt in dem Buche von Meinong „Über philoſophiſche Wiſſenſchaft und ihre Propädeutik" (Wien 1885) hervor. Dasſelbe iſt nicht aus der Gymnaſial-, ſondern aus der Univerſitäts-Praxis hervorgegangen und hält ſich daher hinſichtlich der methodologiſchen Fragen mehr im allgemeinen, behandelt aber u. a. eingehender die Vorbildung des Propädeutik-Lehrers.

[2]) So tritt Paulſen in dem oben angeführten Aufſatz für einen ausgedehnten propädeutiſchen Unterricht ein, der alle Hauptzweige der Philoſophie umfaſſen ſoll.

die einzelnen Gebiete der Philosophie nach dem Grade der Schwierigkeit, welche sie dem Schüler bereiten müssen, so zeigen sich hier schon recht bedeutende Unterschiede; und fügen wir dem, wie billig, noch einen Blick auf den Umfang und die allgemeine Bedeutung der Ergebnisse hinzu, welche sie bisher gezeitigt haben, so werden wir bald dahin gelangen, einige derselben ganz aus dem propädeutischen Unterricht auszuscheiden, anderen höchstens eine zweifelhafte Berechtigung zuzugestehen.

Disziplinen, deren Berücksichtigung den meisten Pädagogen von vornherein unratsam, wenn nicht unausführbar erscheinen wird, sind Metaphysik und Erkenntnistheorie. Ganz abgesehen von dem Subjektiven, das ihren Ergebnissen anhaftet, stellen sie an das Abstraktionsvermögen zu hohe Ansprüche, als daß sie sich zu einer Schulung für Anfänger eignen könnten. Weit mehr entspricht schon die Ethik den Gesamtverhältnissen des Unterrichts und dem Geisteszustand der Schüler. Allein man darf nicht fürchten, der neueren Moralphilosophie zu nahe zu treten, wenn man behauptet, daß ihre Forschungen der Sittenlehre des Christentums kaum irgend etwas Wesentliches hinzugefügt haben, das als ein festes Ergebnis Anspruch auf die Aufnahme in den Jugendunterricht erheben könnte. Die Schüler aber mit einer Diskussion von Problemen zu beschäftigen, ihnen Zweifel zu erregen, die der Unterricht nicht schlichten kann, erscheint gerade auf diesem Gebiete höchst bedenklich und kann allzu leicht dazu führen, die sittliche Gesinnung der Jugend ins Schwanken zu bringen[1]).

---

[1]) Auch die Kantsche Moralphilosophie, auf welche sich Paulsen a. a. O. ausdrücklich beruft, ist weder so unerschütterlich begründet und allgemein anerkannt, daß man berechtigt wäre, sie in apodiktischer Form in die Schule zu tragen, noch ist sie ihrem Inhalte nach so originell, daß sie in der That eine wesentliche Ergänzung zur christlichen Sittenlehre bildet. Weit eher kann die deskriptive Ethik, deren Unterscheidung von der legislativen Schopenhauer zuerst angebahnt und der neuere Positivismus aufgenommen hat, den Anspruch darauf erheben, eine solche Ergänzung zu liefern. Sie betrachtet die ethischen Phänomene als psychische Er-

Was die Äſthetik betrifft, ſo iſt es ſchon ſchon an mehreren Stellen dieſes Buches (namentlich S. 46) hervorgehoben worden, daß gerade dieſe Disziplin, trotzdem man ſie häufig dafür gehalten hat, für die erſte Einführung in die Philoſophie wenig geeignet iſt. Es verhält ſich mit ihr ähnlich wie mit der Metaphyſik. Ganz abgeſehen davon, daß ſie objektiv feſtſtehende Ergebniſſe ſo gut wie gar nicht aufzuweiſen hat, bereitet ſie den Schülern auch zu viel Schwierigkeiten. Schon das, was für den Äſthetiker den Rohſtoff bildet, die künſtleriſchen, insbeſondere die poetiſchen Erzeugniſſe, erfordern in vielen Fällen die volle Kraft des Schülers, wenn er zu einem einigermaßen gründlichen Verſtändnis durchdringen will; Reflexionen aber auf die allgemeinen Geſetze des künſtleriſchen Schaffens und Genießens gehen über das Durchſchnittsverſtändnis des Primaners hinaus, ſelbſt wenn ſie auf feſterem Grunde beruhen, als die berühmte Katharſis-Frage, die ſeit Laas ja vielfach eine Rolle im Unterricht ſpielt.

Endlich iſt gegenüber der Geſchichte der Philoſophie bereits mehrfach mit Recht hervorgehoben worden, daß es ſich in der Propädeutik nur darum handeln kann, das ſachliche, nicht das hiſtoriſche Intereſſe der Schüler für die philoſophiſchen Probleme zu erwecken, und daß eine Darſtellung nach geſchichtlichen Geſichtspunkten dieſem Ziele nicht entſprechen würde. Für das humaniſtiſche Gymnaſium erſcheint es allerdings ſehr angebracht, den Schülern eine Überſicht über die Entwickelung der alten Philoſophie zu geben, auf welche ſie durch die klaſſiſche Lektüre ja beſtändig

---

ſcheinungen und bildet ſomit einen Teil der Pſychologie. Bis jetzt freilich ſind die Ergebniſſe, welche dieſe Forſchung gezeitigt hat, nicht ausgedehnt genug, als daß ſich ein propädeutiſcher Kurſus auf ſie gründen ließe; dennoch kann man ihr einzelnes Brauchbare entnehmen und es in einem pſychologiſchen Kurſus an gebührender Stelle berückſichtigen. In dieſem Sinne hat F. Kern in ſeinem „Lehrſtoff für Prima“ zum Teil in Anlehnung an Schopenhauer eine nach Form und Inhalt vortreffliche Erörterung der „Richtungen des Wollens“ gegeben. Dieſe oder eine entſprechende Darſtellung in eine propädeutiſche Pſychologie aufzunehmen iſt natürlich nicht nur unbedenklich ſondern ſogar höchſt nützlich.

hingewiesen werden. Allein eine solche Übersicht schließt man eben am besten auch an diese Lektüre an; man giebt sie etwa als Einleitung zum Plato. Eine eingehende Diskussion der einzelnen Erscheinungen, eine ausgedehnte und ausführliche Darstellung wird ohnedies niemand so leicht beanspruchen.

Als diejenigen Gebiete nun, auf die sich der propädeutische Unterricht wirklich erstrecken muß, bleiben Logik und Psychologie übrig, dieselben Fächer, welche ihm vor dem Jahre 1882 obligatorisch zufielen und welche in Österreich noch jetzt eine bedeutende Stellung im Gymnasiallehrplan einnehmen.

Den geringsten Widerspruch findet wohl die Einführung der Logik. Im Gegensatz zu den meisten anderen philosophischen Disziplinen bildet die Logik eine Wissenschaft nicht nur in dem Sinne eines abgegrenzten Forschungsgebiets, sondern sie stellt auch eine Reihe von Erkenntnissen, einen bestimmten Kreis des Wissens dar. Nicht als seien alle ihre wesentlichen Bestimmungen und Resultate von Aristoteles ein für alle mal unverbrüchlich festgestellt — von diesem lange gehegten Vorurteil hat uns die Betrachtungsweise unseres Jahrhunderts zurückgeführt —, wohl aber weist sie eine Anzahl von dauernd giltigen Axiomen und technischen Ausdrücken, von Lehrsätzen und Beweisen auf. Die Kenntnis derselben gehört zur allgemeinen Bildung, so gut wie die Elemente der Geometrie, und wer auf wissenschaftliche Bildung Anspruch macht, kann ihrer so wenig entbehren wie jener, ja weniger noch; schon aus dem ganz äußerlichen Grunde, weil die wissenschaftliche Litteratur aller Zeiten und Fächer diese Kenntnis voraussetzt. Was Inhalt und Umfang eines Begriffes, was der Satz vom Widerspruch und das Prinzip des zureichenden Grundes, was ein Schluß und was ein Cirkelschluß ist — sollte das alles nicht für einen Juristen oder Theologen wenigstens ebenso unentbehrlich sein, wie die Kenntnis des Pythagoreischen Lehrsatzes oder des goldenen Schnittes?

Ich erinnere mich, daß einmal ein — übrigens durchaus normaler und intelligenter — Primaner bei der Lektüre zu lachen anfing, als ihm der Ausdruck „konträrer Gegensatz“ vorkam.

Auf meine etwas befremdete Frage nach dem Grunde ſeiner Heiterkeit erfolgte die Antwort: „Das iſt ja zweimal dasſelbe!“ Soll man es nun dem Zufall der gelegentlichen Beſprechung anheimſtellen, die Schüler über dieſe und ähnliche Mißverſtändniſſe aufzuklären? Aber bedarf nicht auch ſchon die gelegentliche Erörterung des Einzelnen, ſoll ſie nicht bei einer bloßen Worterklärung ſtehen bleiben, eines tieferen Eindringens in das Weſen der Sache? Und vor allem: was der Primaner in dieſer Hinſicht nicht lernt, wird der Student das nachholen? Die Logik bildete früher nicht nur einen Lehrgegenſtand der „Landesſchulen“, ſondern auch einen weſentlichen Beſtandteil der akademiſchen Propädeutik, welche den Studenten ſämtlicher Fakultäten obligatoriſch auferlegt war; ſie wurde dann, als die philoſophiſche Fakultät aufhörte „als Obergymnaſium zu funktionieren“, der Prima des Gymnaſiums zuerteilt[1]); immer alſo wurde daran feſtgehalten, daß die Kenntnis und das Verſtändnis der weſentlichen logiſchen Termini als ein unerläßlicher Beſtandteil der allgemeinen wiſſenſchaftlichen Bildung den Studierenden aller Fächer mitgegeben werden müſſe. Wenn das Gymnaſium nunmehr auf dieſe Mitgabe verzichtet, ſo kann dies nichts anderes zur Folge haben als eine erhebliche Lücke in der Vorbildung ſeiner Zöglinge, und wer unſere heutigen Studenten kennt, der weiß abzuſchätzen, in wie viel Fällen dieſe Lücke im Laufe der Studienjahre ausgefüllt werden mag. Die Übermittelung der weſentlichen logiſchen Termini erſcheint von dieſem Geſichtspunkte aus als eine unabweisbare Pflicht des Gymnaſiums.

Allein wenn es ſich nur um dieſe praktiſche Notwendigkeit, nur um die äußerliche Kenntnis einer hergebrachten Terminologie handelte, ſo würde der propädeutiſchen Logik offenbar ein ſehr eingeſchränkter Wert und dementſprechend eine ſehr untergeordnete Stelle im Gymnaſialunterricht zukommen. Die nächſte Frage alſo wird es ſein, ob dieſer Unterricht neben dem äußerlichen und praktiſchen Ziel nicht auch einen allgemeinen päda-

[1]) Vergl. Paulſen, Geſchichte des gelehrten Unterrichts. S. 768, 769.

gogiſchen Zweck erfüllen kann und ſoll, ob er auf die allgemeine geiſtige Ausbildung des Gymaſiaſten, auf ſein Können, nicht bloß auf das Wiſſen, von förderlichem Einfluß iſt?

Vergegenwärtigen wir uns kurz, worin der allgemeine Wert der Logik als Wiſſenſchaft überhaupt zu ſuchen iſt. Die Zeiten, in denen man die Syllogiſtik und die Denkgeſetze als eine Quelle realer Erkenntniſſe anſah, liegen — von vereinzelten Rückfällen abgeſehen — längſt hinter uns. Daß die Schüler noch „keine Weber geworden“ ſind, wenn ſie die Theorie des Webſtuhls ergründet haben, das wußte die Welt und ſelbſt die Logiker in Wahrheit ſchon, als Goethe ſeine berühmt gewordenen Verſe ſchrieb. Schon damals warnte Kant vor dem dialektiſchen Gebrauch der Logik als einer „allgemeinen Erfindungskunſt“: „die Logik iſt keine Algebra, mit deren Hülfe ſich verborgene Wahrheiten entdecken laſſen“ (Werke herausgegeben von Hartenſtein VIII 20). Wenn aber der Philoſoph im Zuſammenhange der angeführten Stelle der Logik zugeſteht, ſie ſei „nützlich und unentbehrlich als eine Kritik der Erkenntniſſe oder zur Beurteilung der gemeinen ſowohl als der ſpekulativen Vernunft, um ſie korrekt und mit ſich ſelbſt übereinſtimmend zu machen“ (vergl. III 87), ſo ſcheint er unſerer heutigen Anſchauung gegenüber den praktiſchen Wert der Logik immer noch zu überſchätzen. Niemandem wird es einfallen, ſeine eigenen wiſſenſchaftlichen Ideen und Folgerungen an dem abſtrakten logiſchen Schema zu prüfen: er wird ſich ſtets auf „ſeinen Kopf“, d. h. auf ſein unmittelbares Bewußtſein von der Richtigkeit ſeines Gedankenzuſammenhanges verlaſſen. In der wiſſenſchaftlichen Polemik freilich pflegen wir häufig auf die logiſchen Formen und Formeln zurückzugreifen: aber auch hier wird niemand ſo leicht der Meinung ſein, daß durch die abſtrakte Form eine wenn auch nur negative Erkenntnis gewonnen würde, die dem unmittelbaren konkreten Anblick verborgen bleiben könnte. Wenn wir das Irrtümliche einer Vorausſetzung nachgewieſen haben, ſo leuchtet es in jedem Falle von ſelber ein, daß alle auf ſie begründeten Folgerungen hinfällig ſind; ob wir dabei von einem Schluß aus falſchen Prämiſſen ſprechen oder nicht,

ändert an dem Inhalt der Beweisführung nichts. Wenn in zwei Sätzen die entgegengesetzte Behauptung ausgesprochen wird, so genügt es diese Thatsache nachzuweisen, um einen jeden zu der Überzeugung zu führen, daß eines von den beiden Urteilen falsch sein muß, auch wenn ihm der Satz vom Widerspruch gänzlich unbekannt ist. Jenes häufige Zurückgreifen auf die logische Terminologie entspringt mithin keiner sachlichen Notwendigkeit, sondern es bietet vielfach nur eine Waffe, durch welche die Polemik unterstützt und erleichtert wird; noch öfter beruht es einfach wie jeder historisch gewordene Sprachgebrauch auf überlieferter Gewohnheit. Dementsprechend wird auch der Schüler aus den Lehrsätzen und Einteilungen der Logik keinerlei Hülfsmittel ziehen, die ihm das, was er in anderen Fällen in concreto zu leisten hat, unmittelbar erleichtern könnten. Selbst die angewandte Logik wird ihm z. B. für den deutschen Aufsatz keinen oder doch nicht den gleichen Nutzen gewähren wie die spezielle Dispositionslehre, die ihm ganz ohne Verbindung mit der Logik vorgetragen werden kann. Man betrachte z. B. in einer so direkt für den Schüler berechneten Darstellung, wie es die Deinhardtschen „Beiträge zur Dispositionslehre" sind, die Abschnitte von der Partitio und frage sich, ob dem Schüler darin irgend etwas theoretisch klar gemacht wird, was er sich nicht in der Praxis bereits längst angeeignet und nutzbar gemacht hätte[1])?

Müssen wir somit der Logik überhaupt und mithin auch ihrem propädeutischen Betrieb den unmittelbaren praktischen Wert absprechen, so weist doch gerade die bisher angestellte Betrachtung auf einen sehr wesentlichen mittelbaren Nutzen hin, der aus der Beschäftigung mit ihr erwächst. Denn eben jene Empfindung

---

[1]) „Die Logik hat nur eine theoretische Tendenz, keine praktische" heißt es kurz und treffend in den Verhandlungen der Ersten Direktoren-Versammlung in der Rheinprovinz 1881. Diese Verhandlungen sind höchst instruktiv, Referat wie Korreferat in vielen Punkten vortrefflich.

für das Richtige und Falsche — das „logische Gefühl“ nennt es die Psychologie[1]) — welche, wie wir gesehen haben, die praktische Verwendung der einzelnen logischen Erkenntnisse überflüssig macht, wird als geistige Anlage durch nichts in gleichem Maße gestärkt und für den Gebrauch auf abstrakterem Gebiete entwickelt, wie durch die Beschäftigung mit der logischen Theorie. Freilich ist das logische Studium weit davon entfernt, das einzige Mittel zur Ausbildung jener Anlage zu sein; im Gegenteil wird man behaupten dürfen, daß fast alles, was das Gymnasium seinen Schülern an sogenannten formalen Elementen der Bildung überliefert, wesentlich dieselben Zwecke verfolgt. Der formalen Bildung nun aber dient bekanntlich sowohl der grammatische wie der mathematische Unterricht, also bei weitem der größte Teil des Gymnasialunterrichts überhaupt. Neben dem mechanischen Gedächtnis ist es ja doch zweifellos zunächst der Sinn für Richtigkeit und Genauigkeit, der durch den grammatischen Unterricht in den alten Sprachen geweckt und gefördert werden soll; es ist zweitens die Fähigkeit, von konkreten Einzelvorstellungen zu abstrahieren und zur Auffassung und Beherrschung allgemeiner und abstrakter Verhältnisse und Gesetze aufzusteigen, welche namentlich die Syntax des Lateinischen und Griechischen entwickeln soll. Kurz es ist in diesem ganz bestimmten Sinne, wenn wir das grammatische Studium als eine geistige Gymnastik bezeichnen und der Überzeugung sind, daß durch dasselbe Klarheit und Gewandtheit in das Denken der Schüler hineingebracht werde. Wie man nun sagen darf, daß die logische Betrachtungsweise überhaupt eine ins Abstrakte gesteigerte grammatische ist, so ist es klar, daß auch die Wirkung, welche die grammatischen Studien auf den jugendlichen Geist ausüben, durch eine richtig geleitete Beschäftigung mit der Logik in gesteigertem Maße hervorgebracht werden muß. Auch leuchtet es ja auf den ersten Blick ein, daß jene beiden Unterrichtsziele — Ausbildung der Abstraktionsfähigkeit und des logischen Gefühls

[1]) Wundt, Physiologische Psychologie II 347.

— durch nichts anderes in gleichem Maße gefördert werden können wie durch eben die Wiſſenſchaft, welche die Geſetze aller Abſtraktion überliefert und das formal Richtige von dem falſch Gedachten unterſcheiden lehrt. In erſterer Hinſicht übertrifft ſie die Grammatik durch die höhere Allgemeinheit ihrer Abſtraktionen; in letzterer Beziehung hat ſie den großen Vorteil voraus, daß ſie auch die fehlerhaften Fälle in das Gebiet ihrer wiſſenſchaftlichen Betrachtung ziehen kann, d. h. daß ſie die Fehler nicht bloß, wie jene thut, mit dem Hinweis auf die allgemeine Regel abweiſt, ſondern dieſelben formal und genetiſch zu erklären vermag. Nach dieſen beiden Geſichtspunkten hin baut die Logik auf der Grundlage, welche das grammatiſche Studium gelegt hat, weiter, und ſie vermag daher von einer höheren Stufe aus auch eine höhere und allgemeinere Wirkung zu erzielen. Nur die Mathematik kommt ihr an formalem Werte gleich: ſie leiſtet dasſelbe für die Anſchauung wie die Logik für das abſtrakte Denken.

Noch in einem anderen pädagogiſchen Ergebnis begegnen ſich die logiſche und die elementar-mathematiſche Beſchäftigung: es iſt dies das Gefühl der unmittelbaren Befriedigung, welches ſie hervorrufen. Daß ſich an die Beſchäftigung mit den Lehrſätzen und Formeln der Logik ein ähnliches Gefühl befriedigter Verſtandesthätigkeit unmittelbar zu knüpfen pflegt wie etwa an eine gelungene Beweisführung oder an die Löſung einer Konſtruktionsaufgabe in der elementaren Mathematik, dieſe Thatſache wird jeder bezeugen, der ſich einmal außerhalb des „Collegium Logicum“ — wenn auch nur ganz elementar und oberflächlich — ſelber mit dieſer verrufenen Wiſſenſchaft befaßt hat. Dieſe Befriedigung iſt am deutlichſten da fühlbar, wo ein verwickelt oder gar verworren ausſehendes Gewebe, nach den Grundſätzen einer formalen Betrachtungsart behandelt, ſich in einfache und überſichtliche Züge auflöſt: wenn z. B. ein kompliziertes mathematiſches Verhältnis durch verhältnismäßig einfache Gleichungen dargeſtellt wird oder ſchwierige Gleichungen vereinfacht und dadurch ihrer Löſung näher ge-

bracht werden; ſie kommt aber ebenſo da zur Geltung, wo etwa eine verwickelte Beweisführung auf ihr logiſches Schema zurückgeführt oder in einem nicht gleich ſichtbaren Fehler der logiſche Verſtoß nachgewieſen wird. Und zweifellos iſt das befriedigte Gefühl, welches durch eine unmittelbar erfolgreiche formale Bethätigung der höheren Verſtandeskräfte hervorgerufen wird, gerade als pädagogiſches Moment nicht zu unterſchätzen: vermag es doch dem Schüler einen Vorgeſchmack von den Freuden wiſſenſchaftlicher Erkenntnis zu geben und ihn ſomit zu weiterem Vordringen anzuſpornen.

Aber es iſt freilich wahr: keiner dieſer Vorzüge iſt der Logik ausſchließlich eigen. Sie teilt die Gabe, unmittelbar Befriedigung zu erwecken, mit der Mathematik, den Wert als geiſtige Gymnaſtik auch mit der Grammatik. Und dieſe beiden Studienzweige haben außer ihrer formalen Bedeutung den zweifelloſen Vorzug, materiell unentbehrliche Hülfsmittel zu ſehr konkreten pädagogiſchen Zwecken zu ſein: ſie allein vermitteln die Kenntnis der antiken Klaſſiker einerſeits und der phyſikaliſchen Naturerkenntnis anderſeits. Angeſichts dieſes Verhältniſſes nun könnte es in der That zweifelhaft erſcheinen, ob die Logik einen Anſpruch auf Berückſichtigung im Gymnaſiallehrplan überhaupt erheben darf. Mathematik und Grammatik, die beide unentbehrlich ſind, geſtalten die Gymnaſialbildung ſchon formaliſtiſcher als es manchen Anforderungen des realen Lebens gegenüber wünſchenswert erſcheint; was ſoll nun noch, ſo hört man häufig genug einwenden, eine dritte Disziplin, die rein formalen Charakters keinerlei konkrete Erkenntniſſe zu vermitteln ſcheint?

Dieſem Einwurfe gegenüber erhebt ſich mit Notwendigkeit die Frage, ob den Erkenntniſſen der Logik neben ihrer formalen Bedeutung auch ein inhaltlicher Wert zukomme und zwar ein ſolcher, der für die Gymnaſialbildung und insbeſondere für die Propädeutik ins Gewicht falle? Mit anderen Worten: erweitert die Logik den Geſichtskreis des Schülers? gewährt ſie ihm Erkenntniſſe, die neben und über den grammatikaliſchen und mathe-

matiſchen in Betracht kommen, oder beſitzt ſie für ihn nur den Wert einer ausſchließlich formalen Geiſtesübung?

Die nahe Verwandtſchaft zwiſchen Logik und Grammatik iſt eine allbekannte Thatſache. Der Schüler, welcher Jahre hindurch grammatiſche Studien getrieben hat, findet die Regeln der Syntax, die ihn ſo lange beſchäftigt haben, vielfach in den Geſetzen der Logik wieder; nur erſcheinen ſie hier in abſtrakterer Form, in umfaſſenderer Allgemeinheit ausgeſprochen. Allein dieſer Unterſchied iſt kein bloß formaler. Vielmehr wird es auch der Schüler bei richtiger Leitung einſehen, daß die logiſchen Geſetze in zahlreichen Fällen erſt den wahren Sinn, den inneren Zuſammenhang der ſyntaktiſchen Regeln, die er einzeln gelernt hat, enthüllen. Und dieſe Geſetze ſind dieſelben, welche auch den formalen Zuſammenhang ſeiner mathematiſchen Erkenntniſſe beherrſchen. Denn iſt die Mathematik ihrem Inhalt nach nicht in gleichem Maße von der Logik abhängig, wie es die Grammatik iſt, ſo zeigen ſich doch gerade hier in dem Beweisverfahren wie in den Rechnungen die logiſchen Formen in unverhüllter Deutlichkeit. Er erkennt mithin die Logik als das, was ſie nach moderner Auffaſſung iſt: als die Wiſſenſchaft von den Formen der menſchlichen Erkenntnisthätigkeit. So betrachtet erſcheint ſie als ein Teil der Pſychologie und muß ihm dasſelbe Intereſſe erwecken, welches jede auf die Natur des eigenen Weſens gerichtete Erkenntnis bei dem unbefangenen wie bei dem wiſſenſchaftlichen Menſchen mit Notwendigkeit hervorruft. Noch deutlicher wird dieſe Auffaſſung von der Logik, wenn man ſie mit Drobiſch als die Erkenntnis der normalen Formen des Denkens bezeichnet: dann wird es klar, daß ſie ſich zu beſtimmten Abſchnitten der Pſychologie verhält, wie die allgemeine Anatomie oder Phyſiologie des Menſchen zu der Erkenntnis der individuellen und pathologiſchen Abweichungen vom Typus. So enthüllen ſich dem Schüler die Lehren der Logik als Einſichten einer neuen und höheren Ordnung: indem ſie ihm einen Einblick darin eröffnen, wie alle geiſtige Thätigkeit, zu der er bisher angeleitet ward und die er ausgeübt hat, von denſelben Geſetzen beherrſcht wird,

in den gleichen Formen vor sich geht, zeigt sich ihm die gemeinsame Notwendigkeit, mit welcher diese Gesetze und Formen in dem Organismus des menschlichen Denkens wurzeln. Dieselben Gesetze endlich sind es auch, welche der Schüler bei seinen eigenen Produktions- oder richtiger Reproduktionsversuchen im Aufsatz mehr oder weniger bewußt in concreto anwendet; die „angewandte Logik" vermittelt ihm die Einsicht, wie das, was er als Dispositionslehren und Inventionsregeln gelernt hat, von jenen Gesetzen abhängt.

Fassen wir das Gesagte zusammen. Logik ist die Reflexion auf die Form des Gedankenprozesses. Die logische Propädeutik ist für den Schüler wesentlich Anleitung dazu, sich die Gedankenprozesse, welche ihm in concreto bereits früher geläufig geworden sind, in ihrer allgemeinen Form und ihrer abstrakten Gesetzmäßigkeit zu vergegenwärtigen. Was er an Wissen dadurch gewinnt, ist ein Einblick in die Gesetzmäßigkeit des Denkens und damit des psychischen Geschehens überhaupt; was ihm an formaler Übung daraus erwächst, ist nicht nur im allgemeinen eine Zunahme an Klarheit und Gewandtheit des Denkens, sondern insbesondere die Fähigkeit zu abstrahieren, d. h. im Einzelnen das Allgemeine, im Spezialfall das herrschende Gesetz zu entdecken.

Sind mit diesen Gesichtspunkten die Ziele der logischen Propädeutik richtig bezeichnet, so müssen sie auch die Auswahl des Lehrstoffes und die Methode des Unterrichts bestimmen.

Das allgemeinste Gesetz alles Unterrichts heißt: an Bekanntes anknüpfen. Es ist sonderbar, daß man dasselbe gerade hier, wo es verhältnismäßig leicht zu verwirklichen ist, so häufig außer Augen lassen konnte. Gedankenprozesse einfacher und verwickelterer Art, Urteilsbildungen und Schlüsse sind dem Schüler hundertfach geläufig und bekannt: es gilt, ihn auf das, was ihnen allen gemeinsam ist, auf ihre Form, ihre Gesetzmäßigkeit hinzuführen. Überall also hat man mit dem Einzelnen, dem konkreten Beispiel zu beginnen und induktiv zu den Gesetzen und Formeln der Logik aufzusteigen. Nur hierdurch kann der Schüler

eine klare Einſicht in ihre Bedeutung und zugleich ein unmittelbares Intereſſe für ſie gewinnen; giebt man ihm in deduktiver und ſyſtematiſcher Darſtellung zunächſt das Allgemeine, das er nicht verſteht und das ihn daher gleichgiltig läßt, und leitet man ihn dann erſt an, einzelne Anwendungen und Beiſpiele zu finden, ſo wird in den meiſten Fällen das rechte Intereſſe nicht erweckt, und auch Klarheit und Vollſtändigkeit der logiſchen Einſicht ſind nicht mit derſelben Sicherheit zu erreichen, wie bei dem induktiven Verfahren.

Nicht alle Teile der Logik ſind dieſer Methode in gleichem Maße zugänglich, aber man wird es geradezu als einen Wertmeſſer für die pädagogiſche Bedeutung der einzelnen Abſchnitte betrachten dürfen, wie weit ſie dem Schüler durch Induktion verſtändlich gemacht werden können. Am wenigſten iſt dies offenbar bei den ſogenannten „allgemeinen Denkgeſetzen“ der Fall. Und in der That möchte es ſchwer ſein, dem Schüler überhaupt einen Begriff von der Bedeutung dieſer Geſetze zu geben. Hält man ſich an den einfachen und an der Oberfläche liegenden Sinn, ſo wird man es ſchwer verhindern können, daß ihm dieſe Sätze nichtsſagend und trivial erſcheinen: die tiefere Deutung derſelben aber iſt einmal vielfach ſtreitig und zweitens dem Verſtändnis der Schüler nur unvollkommen zugänglich. Man wird daher gut thun, ſich hier auf eine kurze Belehrung weſentlich terminologiſcher Art zu beſchränken. Nicht minder groß ſind die Schwierigkeiten, welche ſich der propädeutiſchen Behandlung der Kategorienlehre entgegenſtellen; und es wird nur in den ſeltenſten Fällen gelingen, dem Schüler ein einigermaßen adäquates Verſtändnis derſelben zu erwecken. Jedenfalls erhebt die Kategorienlehre unter allen Kapiteln der Logik die höchſte Anforderung an das Abſtraktionsvermögen, und es kann daher nicht leicht etwas Verkehrteres geben als dieſelbe an den Anfang des Unterrichts zu ſtellen: man wirkt hierdurch ſchwerlich anders als abſchreckend.

Treten dieſe und ähnliche Kapitel ſomit in ihrer Bedeutung für den Unterricht zurück, ſo fällt dagegen alles Hauptgewicht

auf die verschiedenen logischen Operationen. In ihnen ist jene oben geforderte Anknüpfung überall gegeben, in ihrer Erkenntnis kann der Schüler keinen Schritt vorwärts thun, den er nicht auch wirklich selber vollzieht, und sie sind es daher, an denen das Abstraktionsvermögen wesentlich geübt wird; sie endlich eröffnen den Blick in das wahre Wesen der logischen Begriffe als der Formen des Denkprozesses, und sie führen daher zur Erkenntnis der psychologischen Bedeutung über, welche der Logik innewohnt. Abstraktion und Determination, Konversion der Urteile und unmittelbare Schlüsse, endlich die Grundzüge der Syllogistik werden demnach die Mittelpunkte des propädeutischen Unterrichts bilden, von ihnen aus oder zu ihnen hin sollen die einzelnen Belehrungen über Terminologie, Einteilungen u. s. w. den Schüler führen: nur so wird der Unterricht ein belebter und belebender werden. Von ganz besonderer Wichtigkeit für die Propädeutik sind auch die meisten Abschnitte der angewandten Logik und zwar auch diese in doppelter Hinsicht: einmal ihrer erkenntnistheoretischen und psychologischen Bedeutung wegen, sodann aber weil gerade sie die Anknüpfung der abstrakteren logischen Erkenntnisse an die konkreten geistigen Thätigkeiten, welche Schülern bekannt sind, vermitteln. Es wäre daher für die propädeutische Behandlung verfehlt, wollte man hier, wie es in den systematischen Darstellungen zu geschehen pflegt, die angewandte von der reinen Logik trennen: vielmehr empfiehlt es sich durchaus, die Anwendung der logischen Formen überall mit mit der allgemeinen Erörterung derselben zu verbinden und daher z. B. die Lehre von der Definition, von der Partition und Division unmittelbar an die Begriffslehre anzuschließen, wie nachher die Lehre von der Beweisführung an die Syllogistik. Auch auf die Erörterung der logischen Fehler wird der Lehrer überall sofort eingehen, wo sich ihm Gelegenheit dazu bietet, und diese wird er, wenn er den Schüler wirklich zur Selbstthätigkeit anzuleiten weiß, nicht erst zu suchen brauchen. Nichts ist belehrender und anregender für den Schüler als wenn man ihn anleitet, selbst solche Fehler zu entdecken: mit Recht ist die

Verwendung von J. Stuart Mills Beispielen zu der Lehre von Fehlschlüssen bereits mehrfach empfohlen worden.

Was nun die äußere Lehrmethode betrifft, so führt alles Gesagte bereits darauf hin, daß dieselbe eine ausschließlich sokratische und dialogische sein muß. Der Lehrer hat schlechterdings nur das Terminologische selber zu geben: alles andere muß der Schüler, da es dem Stoffe nach nichts enthält, was sich nicht durch bloßes Nachdenken aus Bekanntem entwickeln läßt, bei richtiger Anleitung selber finden. Die Gesetze und Bestimmungen, die Formen und Definitionen der Logik müssen sich ihm als Resultate seines eigenen, durch den Lehrer geförderten Nachdenkens ergeben. Es ist daher auch verfehlt, dem Unterricht ein Buch zu Grunde zu legen, dessen einzelne Abschnitte etwa vom Lehrer durchgesprochen werden. Wohl aber ist es erforderlich, daß dem Schüler die einzelnen erreichten Resultate, in bestimmter Form und zur gedächtnismäßigen Einprägung festgestellt, übergeben werden; und zur Vermeidung des zeitraubenden Diktierens kann es nur von Vorteil sein, dem Schüler einen Grundriß in die Hände zu geben, der die von ihm gefundenen Sätze und die nötigen terminologischen Bestimmungen in kürzester Form enthält, der aber in der Lehrstunde selber am besten gar nicht zur Verwendung kommt [1]).

Allein mit dem erreichten Verständnis, mit der endgiltigen Feststellung der logischen Formeln ist die Aufgabe des Unter-

---

[1]) Aus dem zuletzt Gesagten ergiebt sich, was von den Elementa logices Aristoteleae Trendelenburgs nach den hier vertretenen Grundsätzen zu halten ist. Zwar wollte auch Trendelenburg den Aristotelischen Text nicht vor der philosophischen Erörterung sondern erst nach derselben behufs Rekapitulation gelesen wissen, allein zum mindesten legt sein Lehrbuch die Versuchung zu dem umgekehrten Verfahren nah, und es ist nur zu wahrscheinlich, daß sich, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, der Unterricht, von diesem Lehrmittel unterstützt, in der Art gestaltet hat, wie ihn Laas, D. d. U. S. 283, drastisch schildert. Das weitverbreitete Buch trägt somit vermutlich einen guten Teil der Schuld an dem Mißkredit, in welchen die philosophische Propädeutik allgemein geraten ist.

richts noch nicht erledigt. Es handelt sich nunmehr darum, diese Formeln an konkreten Beispielen einzuüben. Die letzteren wird zu Anfang der einzelnen Abschnitte der Lehrer selber aufstellen, sodann aber wird auch diese Aufgabe dem Schüler zufallen. Selbstverständlich handelt es sich bei diesen Übungen nicht darum, virtuosenhafte Schnelligkeit und Leichtigkeit im Gebrauch der logischen Formeln hervorzurufen; eine praktische Verwendung derselben soll die Propädeutik nicht anbahnen und ein sophistisches Spiel mit ihnen darf sie nicht begünstigen. Allein ein selbständiges und gründliches Verständnis für die Bedeutung jener Formeln erwirbt sich der Schüler nur, indem er sie brauchen lernt, und es kann daher die gedächtnismäßige Einprägung derselben, wenn sie irgend von Wert sein soll, nur aus dem Gebrauch hervorgehen. Mit Recht hat man in dieser Hinsicht auf die Analogie mit den arithmetischen Exempeln und den grammatischen Übungen hingewiesen [1]). Auch im Sprachunterricht, dem griechischen zumal, haben die Extemporalien und sonstigen schriftlichen Übungen nicht den Zweck, den Schüler zum praktischen Gebrauch der Sprache fähig zu machen, sie sollen vielmehr ausschließlich Sicherheit des Verständnisses und Festigkeit der Einprägung erzielen. Nur haben die logischen Formeln vor den grammatischen Regeln und selbst vor den mathematischen Sätzen den Vorzug, daß sie das mechanische Gedächtnis in weit geringerem Maße in Anspruch nehmen und daß daher ihre Einprägung in sehr viel kürzerer Zeit und durch sehr viel eingeschränktere Übungsbeispiele zu erreichen ist.

Man übersieht nun wohl, wie sich der Lehrgang innerhalb der einzelnen Abschnitte der propädeutischen Logik gestalten wird. Der Lehrer stellt ein Problem auf, indem er an die Bedeutung eines früher Gelernten (etwa eine grammatische Regel oder Definition) einen Zweifel anknüpft, die Schüler suchen es zu lösen; ist die Lösung gefunden, so gestaltet der Lehrer sie

---

[1]) Höfler a. a. O. S. 33. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts S. 771.

durch Hinzufügung der Termini zu einer feſten Formel; dieſelbe wird dann an Beiſpielen erläutert und auf ihre Tragweite geprüft, und wo ſich die Gelegenheit bietet, ſchließt ſich die Ergänzung oder Weiterführung an.

Es würde zu weit führen, wollten wir im einzelnen die Anwendung dieſer methodiſchen Grundſätze auf den geſamten Lehrſtoff der logiſchen Propädeutik ausführen. Zur Veranſchaulichung des Geſagten wird es genügen, wenn der Verfaſſer an einem Bruchteil des Ganzen, der Begriffslehre, in kurzen Andeutungen zu zeigen verſucht, wie ſich der Unterricht dieſen Grundſätzen gemäß in der Praxis geſtaltet.

Man geht etwa aus von dem Unterſchied der Subſtantiva abſtracta und concreta. Der Schüler glaubt ihn zu kennen. Kennt er ihn wirklich? Man knüpft an eine der gebräuchlichen Definitionen, etwa die in Wilmanns' Deutſcher Schulgrammatik (II 43 f.) oder auch eine beſſere, an. Sind nun „Baum", „Mann" konkrete Vorſtellungen? Nein! Sondern? „Der Mann da!" „Dieſer grüne Baum".

Was ſind „Baum", „Mann"? Begriffe! Wie entſtehen ſie? Anſchauung, Vorſtellung, Begriff. Kennt die Sprache überhaupt Worte für Concreta? Eigennamen! dieſe alſo nehmen eine Ausnahmeſtellung ein. Wie macht ſie es ſonſt? Sie bezeichnet das einzelne durch allgemeine Begriffe, indem ſie dieſelben durch Zuſätze näher beſtimmt.

Die Fähigkeit zu ſprechen alſo ſetzt zwei geiſtige Thätigkeiten voraus: 1. das Aufſteigen von der Einzelvorſtellung zum allgemeinen Begriffe, dem ſie „untergeordnet" iſt (Abſtraktion); 2. die Beſtimmung des allgemeinen Begriffes durch „Merkmale", welche ihn auf die Einzelvorſtellung einſchränken (Determination). Ohne Abſtraktion mithin keine Wortbildung; und ohne Determination nicht die Möglichkeit der praktiſchen Anwendung der Worte.

Abſtraktion und Determination werden an Beiſpielen auf- und abſteigender Reihen erläutert. Eine oder zwei dieſer Abſtraktionsreihen bilden für den Schüler nun eine Art von Para-

digma, welches der weiteren Betrachtung zu Grunde gelegt wird. Individuum. Art. Gattung.

Einige dieser Abstraktionsreihen versucht man bis auf die letzten und allgemeinsten Begriffe (Wesen, Eigenschaft, Werden u. s. w.) zurückzuführen, in der Art etwa, wie das bei Lotze (Grundzüge der Logik, § 17) angedeutet ist. So gelangt der Schüler zu einem annähernden Verständnis der Aristotelischen Kategorien. Auf den Zusammenhang mit den Redeteilen wird man hinweisen. Vollständigkeit ist natürlich in keiner Weise erforderlich, auch ohne das macht die Höhe dieser Abstraktion den Schülern bedeutende Schwierigkeit.

Verhältnis des Inhalts zum Umfang. Die Begriffe sind hinsichtlich ihrer Allgemeinheit zu vergleichen. Was geschieht? Es werden immer mehr Merkmale weggelassen (resp. bestimmte Merkmale durch allgemeine Schemata ersetzt. Lotze §§ 14, 15). Natürlich: denn je mehr Einzelanschauungen zusammengefaßt werden sollen, desto weniger haben sie gemeinsam. Welcher Begriff enthält mehr bestimmte Merkmale? Welcher bezeichnet (umfaßt) mehr Einzelanschauungen oder Arten?

Daran knüpft man sogleich eine Warnung vor allzu allgemeinen Begriffen und Urteilen. Etwa in dieser Form: Daher kommt es, daß ein allgemeiner Begriff leicht zur inhaltlosen Phrase, ein daran geknüpftes Urteil zum nichtssagenden Gemeinplatz wird. Beispiele wird man den Aufsätzen der Schüler nur allzu leicht entnehmen können.

Anwendungen des Abstraktionsprozesses: Grammatische Regeln, wissenschaftliche Gesetze.

Die Definition. Die Erklärung des Inhalts müßte eigentlich sämtliche Merkmale aufzählen. Wie kann sie es machen, sich dies Geschäft zu erleichtern? Was der Begriff mit anderen gemeinsam hat, kann sie durch den nächst höheren Artbegriff zusammenfassen; dann bleibt ihr nur noch, das dem zu definierenden Begriff Eigentümliche (die Differentia specifica) zu benennen. Hieraus folgt die bekannte Regel.

Es werden Beispiele gegeben, zuerst konkreter und einfacher, dann abstrakter und schwieriger. Verfasser stellte: Kirche, Schule (in den verschiedenen Bedeutungen des Wortes), Staat; gerade Linie; Kunst, Poesie und ihre Gattungen; Stolz, Hochmut Eitelkeit. Bei den Definitionsversuchen der Schüler stellen sich alle die Fehler heraus, vor denen die Logik zu warnen pflegt: zu weite, zu enge und im Cirkel sich bewegende Definitionen. Dies giebt Gelegenheit zur Besprechung. So wurde mir von den Schülern gebracht: Kirche ist eine Gemeinschaft von Glaubensgenossen. Schule ist der Ort, wo Schüler unterrichtet werden. Staat ist ein von einem Oberhaupt nach Gesetzen regiertes Gemeinwesen. Man darf auch wohl selbst einige falsche Beispiele hinzufügen, um die Schüler im Auffinden der Fehler zu üben. Das berühmteste Beispiel einer zu weiten Definition ist der bekannte Hahn des Diogenes.

Verhältnisse der Koordination und Subordination. Konträrer Gegensatz. Das einfachste und lehrreichste Beispiel sind die Farben; andere sind aus dem Vorhergehenden zu nehmen, etwa: mathematische Linien verschiedener Art. Verschiedene Glaubensgemeinschaften, Künste, Eigenschaften.

An die Betrachtung des Verhältnisses koordinierter und subordinierter Begriffe knüpft sich die Lehre von der divisio und partitio. Dieselbe kann man kaum besser geben als es Deinhardt in seiner bekannten kleinen Schrift „Beiträge zur Dispositionslehre“ thut. Kürzungen sind freilich erforderlich; namentlich wird der Abschnitt IV (Raumgebilde) fast ganz fortfallen können. Nur die Lehre vom wesentlichen Merkmal als principium divisionis (S. 47 ff.) bedarf einer schärferen Fassung. (Vergl. auch Laas, D. d. A. S. 125 ff.). Auf diesen Begriff vorzubereiten wird man übrigens schon vorher mannigfach Gelegenheit haben. So wurde der Verfasser, nachdem er einige Abstraktionsreihen hatte bilden lassen, von zwei Schülern, die sich darüber nicht einigen konnten, um Entscheidung der Frage angegangen: ob man, um die Vorstellung Gummi-

ſchlauch — ein Zufall hatte auf dieſelbe geführt — unter eine abſtrakte Kategorie zu bringen, vom erſten oder zweiten Beſtandteil des Wortes aufwärts zu gehen habe?

In welchem Verhältnis alſo können Begriffe zu einander ſtehen? Den Verhältniſſen der Koordination und Subordination tritt als Drittes die Subſumption zur Seite. Der Ausdruck eines ſolchen Verhältniſſes iſt ein Urteil. —

Es verſteht ſich von ſelber, daß dieſer Entwurf nicht den Anſpruch erhebt, in allen Einzelheiten als Norm zu gelten. Allen derartigen Lehrproben haftet notwendigerweiſe etwas Subjektives und Individuelles an, dem ein Anſpruch auf Allgemeingiltigkeit nicht zuſteht. Nur ſo viel ſollte nachgewieſen werden, wie ſich die oben aufgeſtellten Grundſätze verwirklichen laſſen, nicht wie ſie ausſchließlich verwirklicht werden müſſen.

Vor allem Eins wird die Skizze gezeigt haben: daß es nicht auf Vollſtändigkeit und nicht auf den ſyſtematiſchen Zuſammenhang des Ganzen ankommt, ſondern auf das ſcharfe Eindringen in das Einzelne. Wenn dieſe Regel den Jugendunterricht überhaupt beherrſcht, ſo gilt ſie insbeſondere auch für die Propädeutik, in deren Namen es ſchon liegt, daß ſie nicht ſyſtematiſcher Natur ſein kann. Es iſt überall wichtiger, das Weſentliche dem Schüler zu klarem und dauerndem Verſtändnis zu bringen, als ihm über das Ganze eine allgemeine Überſicht zu verſchaffen. Daher gilt es auch aus dem Gebiete der Logik das Wichtigſte und Nützlichſte herauszuheben. Daß ſich die einzelnen Abſchnitte dieſer Wiſſenſchaft hinſichtlich ihres propädeutiſchen Wertes erheblich von einander unterſcheiden, haben wir bereits oben geſehen; aber auch innerhalb der wichtigſten derſelben, der Syllogiſtik z. B., wäre es verfehlt, ſyſtematiſche Vollſtändigkeit anzuſtreben.

Die zuletzt getroffene Einſchränkung nun gilt noch entſchiedener als in der Logik für das zweite Gebiet, welches wir für die Propädeutik in Anſpruch nehmen: die Pſychologie.

Von vornherein kann es ſich hier weder darum handeln, den Schülern ein pſychologiſches Syſtem mitzuteilen — denn es giebt kein ſolches, welches Anſpruch auf Allgemeingiltigkeit erheben könnte — noch auch kann eine Überſicht aller weſentlichen pſychiſchen Phänomene angeſtrebt werden: denn die Ausdehnung dieſer Aufgabe würde das Maß eines propädeutiſchen Unterrichts bei weitem überſteigen. Es bleibt alſo als Unterrichtsziel nur übrig, dem Schüler die wichtigſten pſychologiſchen Klaſſifikationen und innerhalb derſelben eine Anzahl von grundlegenden Fragen und Erſcheinungen zum Verſtändnis zu bringen.

Faßt man die Aufgabe nun in dieſer Beſchränkung, ſo kann es keinem Zweifel unterliegen, daß der pſychologiſchen Propädeutik derſelbe Anſpruch auf einen feſten und obligatoriſch beſtimmten Platz im Gymnaſiallehrplan zuſteht wie dem Unterricht in der Logik. Freilich wird man dieſen Anſpruch anders begründen: man wird ſich weniger auf die feſten Thatſachen und beſtimmten Erkenntniſſe berufen, die ihren Inhalt ausmachen; denn dieſe ſind nach dem jetzigen Stande der Wiſſenſchaft an Umfang gering und würden ſich auch ohne ſyſtematiſchen Unterricht dem Schüler gelegentlich mitteilen laſſen. Was aber gleichwohl die Unterweiſung in der Pſychologie unerläßlich macht, das iſt die umfaſſende Bedeutung, die ihren Problemen innewohnt. Dieſe Bedeutung iſt eine doppelte: ſie beruht einmal auf der Eigenart der modernen Wiſſenſchaft und zweitens auf dem inneren Leben, dem Geiſteszuſtand des Schülers. Auf dem Geiſteszuſtand des Schülers — denn das Intereſſe für die pſychologiſchen Grundfragen regt ſich naturgemäß in dem Geiſte eines 18jährigen Jünglings, wenn er anders überhaupt ein innerliches Leben führt und für die Eindrücke der Außenwelt Empfänglichkeit beſitzt. Dies Intereſſe wird durch die Betrachtung der Natur und der Geſchichte, zu welcher der Gymnaſialunterricht anleitet, geweckt; es wird lebendig erhalten und gekräftigt durch die Beſchäftigung mit einer Litteratur, die von philoſophiſcher Weltanſchauung in dem Maße durchtränkt iſt, wie die Werke unſerer Klaſſiker; es wird endlich zu einem Bedürfnis

gesteigert durch die ersten bewußten inneren Erfahrungen, die in dieses Alter zu fallen pflegen. Kann es ratsam scheinen, dieses Bedürfnis unbefriedigt, dieses Interesse unberücksichtigt zu lassen? Soll man den fragenden und suchenden Jüngling einfach auf die Universität vertrösten und ihn einstweilen mit seinen Gedanken und Wünschen in die Irre gehen lassen? Aber leicht stumpft sich ein geistiges Bedürfnis ab, wenn es nicht zur rechten Zeit durch eine maßvolle Befriedigung genährt und wach erhalten wird; und nicht jeder Irrtum ist heilsam, in den ein junger Geist, sich selbst überlassen, verfallen kann, zumal wenn man keine Sicherheit besitzt, daß die Wahrheit gesucht und später erkannt wird. Wenn der Primaner sich die Frage vorlegt, was die Seele sei und ob es überhaupt eine Seele gebe, so bürgt das noch keineswegs dafür, daß der Student sich ernsthaft mit diesen Fragen beschäftigen oder auch nur einmal einem Kolleg über Psychologie mit Nachdenken und Verständnis folgen werde; ja die Wahrscheinlichkeit ist um so geringer, je weniger das Gymnasium für die Kräftigung dieses Interesses Sorge getragen hat. Auch der wissenschaftlich strebsame und ernsthaft interessierte Student wird durch die Masse des Neuen und die Fülle des Einzelnen, das auf ihn eindringt, leicht so überwältigt, daß er von jenen Fragen dauernd abgelenkt wird und entweder gar nicht oder doch erst dann auf sie zurückkommt, wenn ihm Zeit und Mittel zu einer eindringlicheren Beschäftigung mit ihnen fehlen. Dann ist die natürliche Folge, daß er sich bei der ersten besten oberflächlichen oder auch gleichgiltig abweisenden Anschauung beruhigt, die ihm der Zufall entgegenbringt. Mit einem Worte: Indifferentismus und Materialismus, diese beiden gefährlichsten Feinde alles geistigen Lebens und zumal alles wissenschaftlichen Strebens, sind nur zu leicht die Folgen davon, wenn der philosophische Trieb in dem Alter, wo er naturgemäß erwacht und eine erste Befriedigung heischt, vernachlässigt wird.

Dem Indifferentismus und dem Materialismus entgegen zu arbeiten giebt es kein besseres Mittel, als ein verständig geleiteter psychologischer Kursus auf der obersten Stufe des Gym-

naſiums. Freilich wird ein ſolcher nach dem heutigen Stande der Wiſſenſchaft wie nach der Natur der Probleme nur auf einen ſehr beſchränkten Teil der Fragen, die ſich in den Schülern erhoben haben oder die er ſelbſt in ihnen anregt, poſitive Antworten erteilen können, und es kann ſelbſtverſtändlich nicht die Aufgabe des Unterrichts ſein, die Schüler durch dogmatiſche Syſtematik über die Lücken unſeres Wiſſens hinweg zu täuſchen. Aber gerade dieſes Bewußtſein ſoll er in dem Schüler anregen, daß hier Probleme liegen, gegen die man ſich nicht mit Gleichgiltigkeit wappnen kann, weil ſie zu tief in unſer Denken und Sein eingreifen, und deren Löſung doch nur zum Teil möglich und auch da nur durch eindringlichſte und angeſtrengteſte Arbeit für den einzelnen wie für die Geſamtheit erreichbar iſt. Und der Unterricht kann vor allen Dingen vor falſchen und oberflächlichen Löſungsverſuchen warnen. Gerade hierdurch wird er ſich zu einem wirklich propädeutiſchen geſtalten.

Aber auch noch in einer zweiten Beziehung iſt es der Hinweis auf die Probleme und Aufgaben der Pſychologie, welcher dem propädeutiſchen Kurſus ſeinen Wert verleiht und ihn zugleich zu einem Abſchluß für den Gymnaſialunterricht, zu einem wirklichen Vorbereitungskurſus für das Univerſitätsſtudium erhebt.

Gewiß iſt es eine ungerechtfertigte Forderung, wenn man zuweilen ausſprechen hört, die Schule habe die Pflicht, ihrem Zöglinge von dem Weſen der verſchiedenen Berufsarten eine Vorſtellung zu geben, zwiſchen denen ihm nach Vollendung der Schullaufbahn die Wahl offen ſteht. Ein ſolches Verlangen iſt unerfüllbar, weil über das Praktiſche der Berufsthätigkeit die Praxis allein aufklären kann. Ganz anders aber ſtellt ſich die Sache, wenn man von der gelehrten Schule verlangt, daß ſie den Schülern der oberſten Stufe eine wenigſtens ungefähre und vorläufige Vorſtellung von dem Weſen wiſſenſchaftlicher Forſchung erwecke. Und dies und nichts anderes iſt es ja, was mit dem Namen Propädeutik bezeichnet werden ſoll. Freilich wird auch hier die eigentlich gelehrte Thätigkeit, dasjenige alſo, was die

Methodik der verschiedenen Wissenschaften bildet, dem Unterricht nicht erreichbar sein. Wohl aber wird ein wissenschaftlich gebildeter und methodisch gewandter Lehrer es vermögen, seine Schüler über die Ziele oder richtiger das Ziel wissenschaftlicher Forschung aufzuklären, sie darüber zu belehren, in welches Herren Dienste sie sich stellen, wenn sie sich wissenschaftlichen Studien zuwenden. Nach der gegenwärtigen Praxis hat nur der naturwissenschaftliche Unterricht den Vorzug, daß er, richtig erteilt, den Schülern bereits in der elementaren Behandlung seines Gegenstandes, auf den er sich beschränken muß, eine klare Vorstellung von dem Ziele, dem Zusammenhange und den Fortschritten der Naturwissenschaft verschaffen kann. Der sprachliche und der historische Unterricht aber haben zu viel mit der Überlieferung thatsächlichen Materials und mit der Einübung elementarer Fertigkeiten zu thun, als daß sie es auf sich nehmen könnten, den Schüler zugleich über die wissenschaftliche Forschung, welche sich auf diesen Grundlagen aufbaut, zu belehren. Allein was sich das einzelne Unterrichtsfach hier versagen muß, das eben soll die Propädeutik ergänzend hinzufügen: sie soll von dem Besonderen zum Allgemeinen, von dem Thatsächlichen zum wissenschaftlichen Problem, von der empirischen Einzelheit zum zielbestimmten Zusammenhang hinaufführen.

Oder fehlt es etwa den Geisteswissenschaften an einem solchen Zusammenhang, einem klaren und gemeinsamen Ziele? Ist etwa dieses so schwer faßlich, jener so verwickelt und dunkel, daß es unmöglich wäre, Jünglingen, welche an der Schwelle der Universität stehen, in allgemeinen Zügen ein Bild davon zu geben?

Niemand wird das behaupten wollen. Freilich die Richtung des Wissenstriebes, der oberste Gesichtspunkt, welcher die wissenschaftliche Forschung bestimmt, ist nicht zu allen Zeiten derselbe; vielmehr zeigt er innerhalb gewisser größerer, zuweilen auch kleinerer Zeitabschnitte durchgreifende Wandlungen. Was dem einen Zeitalter das wesentlichste Ziel aller Erkenntnis ist, das erscheint einem anderen Geschlechte unwichtig und nebensächlich.

Dennoch iſt es innerhalb einer Epoche immer nur ein gemeinſames letztes Ziel, welchem die verſchiedenen Arten der Forſchung zuſtreben, immer nur ein großer und allgemeiner Geſichtspunkt, unter welchem ſich die Wiſſenſchaft zu eben der Einheit zuſammenſchließt, die wir mit dieſem Geſamtnamen bezeichnen. Dieſer Geſichtspunkt war das ganze Mittelalter hindurch der theologiſche; in der Zeit der Renaiſſance und des Humanismus erſtand das philologiſch-hiſtoriſche Ideal, das auf den Wiederaufbau antiker Kultur in Wiſſenſchaft und Kunſt gerichtet war. Eine neue Umwälzung hat die Geſamtheit der Wiſſenſchaften in den letzten hundert Jahren erfahren; ein neues Ideal der Erkenntnis iſt die Frucht dieſer Umwälzungen geworden. Der Geſichtspunkt, der die modernen Geiſteswiſſenſchaften beherrſcht, iſt der *pſychologiſche*. Alle Bewußtſeinserſcheinungen, alle produktiven Äußerungen geiſtiger Fähigkeit, welche die einzelnen Fachwiſſenſchaften aufſuchen und klaſſifizieren: ſie dienen dem letzten Zweck, auf die Kräfte und die Geſetze des geiſtigen Lebens Rückſchlüſſe zu ermöglichen. Das Wort Goethes: „Das eigentliche Studium der Menſchheit iſt der Menſch“ ſpricht in der That den Grundgedanken aller modernen Wiſſenſchaft aus. Fällt mithin der wiſſenſchaftliche Trieb unſerer Zeit zu einem großen Teile zuſammen mit dem pſychologiſchen Intereſſe, ſo ſieht man wohl, weshalb die Pſychologie den weſentlichſten Beſtandteil aller wiſſenſchaftlichen Propädeutik ausmachen muß und welch eine wichtige Aufgabe ihr innerhalb derſelben zufällt.

In den meiſten Fällen zwar wird der propädeutiſche Unterricht das Intereſſe des Schülers nicht erſt zu wecken brauchen, aber ſich ſelbſt überlaſſen wird dasſelbe nur zu regelmäßig fehlgehen; es wird zunächſt mit Vorliebe diejenigen Fragen ergreifen, die ſich jeder wiſſenſchaftlichen Löſung entziehen, und er wird geneigt ſein, ſich mit der oberflächlichſten Löſung zufrieden zu geben. Deshalb ſoll die Propädeutik dem Schüler einen Einblick in die Bedeutung der wiſſenſchaftlichen Pſychologie eröffnen, ſie ſoll ſein pſychologiſches *Intereſſe* zu einem *Verſtändnis* für die pſychologiſche Auffaſſung wiſſenſchaftlicher Probleme über-

haupt erweitern. Nicht mit dem Gefühl der Sättigung, ſondern mit dem des Hungers ſoll das Gymnaſium ſeine Zöglinge zur Univerſität entlaſſen; aber es iſt nicht genug, daß der Unterricht in dem Schüler einen allgemeinen Wiſſenstrieb erweckt: er muß dieſem Triebe auch eine Richtung geben. Es iſt unendlich viel wert, wenn der angehende Student „weiß, was er vernünftiger Weiſe fragen ſoll“: dann wird er wenigſtens nicht durch die Univerſität gehen wie Parzival durch die Gralsburg und das Fragen vergeſſen [1]).

Mit dieſem Ziele verbindet ſich ſodann als eine zweite Aufgabe der Propädeutik die Überlieferung der weſentlichſten Beſtimmungen und Einteilungen, welche die Pſychologie teils als Reſultate ihrer Unterſuchungen aufzuſtellen, teils aber auch als Vorausſetzungen für dieſelben aus dem praktiſchen Leben zu übernehmen pflegt, z. B. die Lehre von den geiſtigen Anlagen, von den Affekten, den Temperamenten u. ähnl. Ein großer Teil derſelben iſt entſchieden wertvoll, ja unentbehrlich ſowohl für die Klärung der allgemeinen Anſchauungsweiſe des Schülers als auch für die praktiſchen Anforderungen, welche zunächſt die Schule und zumal der

[1]) Es iſt einleuchtend, daß, wenn die Aufgaben und Probleme der Pſychologie in dieſer Weiſe hervorgehoben werden, die pſychologiſche Propädeutik zugleich die weſentlichſte Leiſtung jener „Einleitung in die Philoſophie“ mit übernimmt, welche der öſterreichiſche Organiſations-Entwurf vom Jahre 1849 als dritten Teil der Propädeutik in Anregung brachte — übrigens wie aus Höfler S. 69 hervorgeht, ohne dauernden praktiſchen Erfolg — und welche nach dem Vorgange von Bonitz auch H. Kern (a. a. O.) in den Unterricht einzuführen wünſcht. Denn dieſe Einleitung ſoll eben hauptſächlich den Sinn für philoſophiſche Probleme und das Intereſſe für ihre Löſung erzielen. Zu einem ähnlichen Reſultate wie der Verfaſſer kommt Höfler S. 75—79, der die Einführung in die philoſophiſchen Probleme von dem Unterricht in der Logik und Pſychologie nicht trennen will. Nur gehen die metaphyſiſchen und erkenntnistheoretiſchen Probleme, die er in folgendem als charakteriſtiſche Beiſpiele anführt, faſt ſämtlich über das hinaus, was — nach meiner Erfahrung wenigſtens — mit Primanern diskutierbar iſt, und es zeigt ſich gerade hierdurch, daß eine Beſchränkung auf die pſychologiſche Auffaſſung der Probleme für die Propädeutik geboten iſt.

deutsche Aufsatz, späterhin Wissenschaft und Leben an ihn stellen. Der Erörterung und, soweit es nötig ist, der Einübung dieser Bestimmungen wird sich der psychologische Unterricht keinesfalls entziehen dürfen, ja er wird innerhalb der einzelnen Abschnitte in den meisten Fällen von ihnen auszugehen haben.

Allein übersehen darf man es anderseits nicht, daß dessen, was hier klar und fest ist und zugleich für die Schüler Wert hat, verhältnismäßig wenig ist. Die Summe dieser Definitionen und Klassifikationen reicht, wenn man sich wirklich auf das Wesentliche beschränkt, nicht aus, um einen längeren und selbständigen Lehrkursus zu rechtfertigen; vielmehr können sie recht wohl in gelegentlichen Erörterungen, die man etwa an die deutsche Lektüre anschließt, dem Schüler klar gemacht und eingeprägt werden — ein Verfahren, das in der That als Ersatz für den propädeutischen Unterricht vielfach beliebt zu sein scheint. Geht man aber auf diesem Gebiete über das erforderliche Maß hinaus, so kann es nicht ausbleiben, daß der Unterricht dürr und inhaltslos wird und das Interesse der Schüler eher abstumpft als anregt. Hierzu trägt nicht am wenigsten bei, daß die meisten jener Bestimmungen formaler Natur sind und eine wirklich psychologische Erkenntnis, d. h. eine Einsicht in psychisches Geschehen garnicht gewähren. Offenbar wäre es verfehlt und vergeblich, wollte man versuchen, die Schüler über diese Thatsache hinweg zu täuschen: sie würden es wahrscheinlich bald selbst herausfühlen, daß man ihnen Steine statt des Brotes reicht, und empfänden sie es nicht — desto schlimmer![1]) Überhaupt wäre es offenbar ein zweiter, nicht weniger verhängnisvoller Fehler, wollte man die Schüler über das Lückenhafte unseres psychologischen Wissens im Unklaren lassen. Es würde dieses Verfahren leicht das Gegenteil dessen bewirken, was es bezweckt: denn es kann nicht wohl ausbleiben, daß der Schüler, wenn

[1]) Wundt, Physiologische Psychologie I 4: „Je weniger ausgebildet eine Wissenschaft ist, um so mehr fließen in ihr Beschreibung und Erklärung zusammen. Namentlich werden in der Regel Klassifikationsversuche für Erklärungen gehalten."

nicht gleich, so doch später manches von dem, was ihm als Gewißheit vorgetragen ist, in seiner Haltlosigkeit erkennt, und der Zweifel, der dadurch in ihm rege werden muß, verführt dann leicht zu einer Geringschätzung des ganzen Gegenstandes.

Man wird sich des Urteils nicht erwehren können, daß die vorhandenen „Leitfäden" und „Grundrisse" fast sämtlich an einem der beiden, wenn nicht an den beiden gerügten Fehlern leiden: entweder sie legen einseitig und ausschließlich das Gewicht auf die herkömmlichen Definitionen und Klassifikationen, oder sie dogmatisieren selbst da noch, wo ihnen das Maß unseres Wissens keineswegs das Recht dazu verleiht, ja sie versteigen sich mitunter geradezu ins Metaphysische, wo die empirische Psychologie ein für allemal inkompetent wird. Es ist in der That auch nicht abzusehen, wie man die beiden Klippen des Zuviel und des Zuwenig vermeiden will, so lange man in der psychologischen Propädeutik an dem Grundsatz festzuhalten versucht, „alles wegzulassen, worauf die Wissenschaft nach ihrem jetzigen Standpunkt nur Antworten hypothetischer Natur geben kann"[1]). Jenes Dilemma zu vermeiden ist offenbar nur auf dem entgegengesetzten Wege möglich, und man darf sich nicht scheuen, die Erörterung der wesentlichsten Probleme der Psychologie geradezu als die Hauptaufgabe der psychologischen Propädeutik zu bezeichnen.

Man wird nun freilich den Verf. auch nicht dahin mißverstehen, als wollte er die psychologische Propädeutik zu einem Tummelplatz für wissenschaftliche Kontroversen machen. Zwar die Gegenüberstellung entgegengesetzter Hypothesen kann weder noch soll sie überall vermieden werden[2]). Allein das Haupt-

---

[1]) Vorwort zum Leitfaden der empirischen Psychologie von Dr. Georg Schramm, Bamberg 1881. Der Verf. will diesen Grundsatz allerdings nur auf „Hellsehen, den Somnambulismus, den tierischen Magnetismus" 2c. bezogen wissen. Das Buch leidet sehr stark an der oben gerügten dogmatisierenden Tendenz.

[2]) Daß das Unsichere und Hypothetische einer Wissenschaft und insbesondere der Psychologie ihren Unterrichtswert nicht entscheidend beeinflußt,

gewicht fällt für den Unterricht auf die Bedeutung, welche den Problemen ſelbſt innewohnt; die Löſungsverſuche ſind nur ſoweit zu berückſichtigen, als ſie entweder allgemein als ſtichhaltig anerkannt oder im beſonderen Maße geeignet ſind, ein Problem zu verdeutlichen. Es fallen ferner überhaupt nur diejenigen Teile der Pſychologie in das Bereich der Propädeutik, welche als allgemeingiltig oder hypothetiſch gelöſt betrachtet werden oder zu deren Löſung die Wiſſenſchaft doch bereits einen methodiſchen Weg beſchritten hat, nicht aber diejenigen Gebiete, die ganz unſicher und von der Forſchung eben erſt betreten ſind (was ſich übrigens durch ſachliche und begriffliche Schwierigkeiten in den meiſten Fällen von ſelbſt verbietet). So können z. B. die verſchiedenen Arten von „Anomalien des Bewußtſeins“ nach dem heutigen Stande der Wiſſenſchaft kein Gegenſtand propädeutiſcher Erörterung ſein. Ebenſowenig wird ein noch ſo modern vorgebildeter Pſychologe in die Verſuchung kommen, ſeinen Schülern über Gehirnanatomie und Lokaliſationsverſuche eingehende Auseinanderſetzungen zu machen. Eine Widerlegung freilich mancher veralteten Anſchauungen, wie z. B. der phrenologiſchen, etwa in der populären Art, wie ſie bei Lange (Geſchichte des Materialismus II 334, 335 und 342—345) zu finden iſt, möchte da, wo ſolche dem Lehrer von den Schülern geradezu entgegengebracht werden, — und dies iſt häufig genug der Fall — wohl am Platze ſein. Im allgemeinen aber möge ausdrücklich noch einmal davor gewarnt werden, auf die phyſiologiſchen Grundlagen des Seelenlebens allzuweit einzugehen: ſo ſtarkes Gewicht die moderne Pſychologie mit Recht auf die Erforſchung derſelben legt, ſo wenig eignet ſich der größte Teil der hier einſchlagenden Probleme zu einer propädeutiſchen Behandlung.

Die Art und Weiſe nun, in welcher der Unterricht die beiden bezeichneten Aufgaben mit einander zu verbinden hat,

---

iſt einer der Hauptgedanken des oben angeführten Buches von Meinong und wird in demſelben S. 34—67 eingehend und grundſätzlich erörtert.

wird nicht für alle Teile der Psychologie dieselbe sein. Die Eigenart des Lehrstoffs sowohl wie der Stand der Wissenschaft bringen es mit sich, daß das Gewicht in den verschiedenen Abschnitten verschieden verteilt werden muß: in manchem fällt es auf die Erörterung der Probleme und die Anbahnung einer psychologischen Einsicht, in anderen auf die feststehenden Einteilungen und Definitionen. Nur in einigen verhältnismäßig beschränkten Abschnitten wird es möglich sein, jene beiden Aufgaben methodisch zu verbinden. Es wird dies naturgemäß in der Weise geschehen, daß man von den formalen Bestimmungen und Einteilungen ausgeht und dieselben zunächst dem Gedächtnis der Schüler einzuprägen sucht. Sobald man ihn nun aber veranlaßt, sich in den Inhalt des Gelernten zu vertiefen, um sich ein sachliches Verständnis zu erwerben, so tritt es alsbald zu Tage, daß die Einsicht in das psychische Geschehen durch jene formalen Bestimmungen noch nicht annähernd erschöpft wird, und indem der Schüler veranlaßt wird, sich nunmehr um diese Einsicht zu bemühen, legt der Lehrer sich selber den Zwang auf, das wenige, was die psychologische Wissenschaft in dieser Hinsicht mit annähernder Gewißheit festgestellt hat, von dem weiten Gebiete des hypothetisch Erreichbaren und Erreichten und von dem noch unermessenen Bereich des gänzlich Ungewissen und Unerforschten zu scheiden. Wie dann ferner die psychologischen Probleme zu Aufgaben für die Einzelwissenschaften werden, wie es das Ziel der letzteren bildet, Material für die psychologische Erkenntnis zu liefern, das wird sich aus der Erörterung jener Probleme ganz unmittelbar und wie von selbst ergeben.

Die verschiedenen Gruppen nun, in welche der Lehrstoff der Propädeutik sich unter diesem methodologischen Gesichtspunkt scheidet, fallen im wesentlichen mit den Hauptabschnitten der Psychologie zusammen.

Derjenige Teil der Psychologie, in welchem jene Sonderung des Problematischen vom Festgestellten am weitesten vorgeschritten ist und welcher daher eine gleichmäßige Berücksichtigung der verschiedenen Lehrziele am meisten ermöglicht, ist jenes Grenzgebiet,

für welches einer der erſten lebenden Pſychologen bekanntlich den Namen phyſiologiſche Pſychologie eingeführt hat und deſſen Hauptbeſtandteil die Lehre von den Empfindungen und den Wahrnehmungen bildet. Neben den allgemeinſten Erörterungen vom Zuſtandekommen der Empfindung u. ſ. w., die zu jeder Pſychologie die Einleitung bilden, kommen hier zwei Punkte hauptſächlich in Betracht. Einmal die Lehre von dem Verhältnis der Empfindung zum verurſachenden Reize, deren allgemeinſtem Inhalt Lotze (Grundzüge der Pſychologie § 13 S. 19) den klaſſiſchen Ausdruck giebt: „Empfindungen ſind Erſcheinungen in uns, welche zwar die Folge von äußeren Reizen, aber nicht die Abbilder derſelben ſind.“ Es iſt die moderne Form der Lehre von den primary und secondary qualities, wie ſie ihr berühmteſter Vertreter nannte. Die Einſicht in die Subjektivität der ſinnlichen Eigenſchaften bildet heute noch wie einſt einen Angelpunkt aller philoſophiſchen und insbeſondere pſychologiſchen Erkenntnis, auch iſt ſie dem Primaner, der mit den Elementen der Optik und Akuſtik vertraut iſt, nur in ihrer abſtrakten Form etwas neues, in concreto iſt ſie ihm bereits entgegengetreten. — Ein zweites Hauptgewicht fällt auf die Theorie der Sinneswahrnehmungen und insbeſondere auf die Erörterung der räumlichen Vorſtellungen. Das meiſte von dem, was hierüber z. B. Helmholtz in den „populären wiſſenſchaftlichen Vorträgen“ in meiſterhafter Form giebt, iſt nicht nur von grundlegender Wichtigkeit, ſondern auch dem Verſtändnis des Primaners zugänglich und feſſelt ſein Intereſſe in hohem Maße. Daß übrigens dieſer ganze Abſchnitt der pſychologiſchen Propädeutik ſeinen natürlichen Anſchluß an die Behandlung der Optik und Akuſtik findet, leuchtet auf den erſten Blick ein.

Den zweiten Hauptabſchnitt, wie der Pſychologie überhaupt, ſo der pſychologiſchen Propädeutik insbeſondere, bildet die Lehre von den Geiſtesthätigkeiten im engeren Sinn alſo vom Vorſtellungsverlauf, von den Gefühlen, Affekten und Trieben, endlich die Willenslehre. Wollten wir hier alles Einzelne oder auch nur alles Weſentliche, das für die Propädeutik in Betracht kommt,

hervorheben, so würden sich diese Betrachtungen zu einem „Leitfaden der Psychologie“ erweitern. Wer die oben aufgestellten Grundsätze festhält, dem wird sich die Masse des Lehrstoffs von selbst übersichtlich gliedern. Es liegen hier einmal eine Anzahl jener Einteilungen und Begriffsbestimmungen vor, deren praktische Bedeutung oben hervorgehoben ist, so z. B. in der Lehre von den Arten der Verstandesthätigkeiten im engeren Sinne oder den geistigen Anlagen, ferner in der Lehre von den Temperamenten u. a. Diese Bestimmungen und Unterschiede in möglichster Schärfe und Klarheit dem Schüler einzuprägen, ist zweifellos eine wesentliche Aufgabe des propädeutischen Unterrichts; auf psychologische Theorien oder Kontroversen einzugehen, wird man hier im allgemeinen keine Veranlassung haben. Dagegen sei ausdrücklich auf die Wichtigkeit hingewiesen, welche viele dieser Einteilungen und Bestimmungen für den deutschen Unterricht gewinnen können. Daß sich aus jenen Bestimmungen eine Anzahl von allgemeinen Dispositions- oder Inventions-Schematen für den Aufsatz gewinnen läßt, ist vielleicht nicht sehr hoch in Anrechnung zu bringen, da die meisten dieser Einteilungen an der Oberfläche liegen und sich auch ohne eigentlich psychologische Unterweisung leicht ergeben. Wohl aber kann der Lehrer an manche derselben unmittelbar Aufgaben knüpfen, die zugleich anregend und belehrend sind; zu einer solchen Verwendung eignet sich z. B. namentlich die Lehre von den Temperamenten. Die hier gegebene Einteilung läßt sich nicht nur auf verschiedene Völker und Lebensalter anwenden, sondern was für den Aufsatz noch ausgiebiger ist, auf dichterische Gestalten, namentlich Shakespeares und Goethes. Die Frage z. B., wie sich die einzelnen Temperamente auf die Verschworenen im Julius Cäsar verteilen, ist höchst lohnend, da der Dichter seine Gestalten fast absichtlich nach diesem Schema einander gegenübergestellt zu haben scheint. (Der Melancholie des Brutus steht das cholerische Temperament des Cassius und das mürrische Phlegma des Casca entgegen); auch auf den Egmont, den Wallenstein läßt sich die Frage mit

Erfolg anwenden. Überhaupt wirkt ja die erworbene psychologische Einsicht naturgemäß auf das Verständnis der Lektüre, nicht am wenigsten der philosophisch-lyrischen Gedichte unserer Klassiker.

Neben diesen fest überlieferten und größtenteils schon im Sprachgebrauch wurzelnden Bestimmungen und Einteilungen weisen uns hauptsächlich die Abschnitte vom Gefühl und vom Willen wieder auf das Gebiet des Problematischen. Daß man gerade hier in der Erörterung der Probleme Ursache hat, vorsichtig zu sein und die Grenzen nicht nur dessen genau innezuhalten, was dem Schüler faßlich ist, sondern auch dessen, was zur empirischen Psychologie im strengsten Sinne des Wortes gehört, sollte sich von selbst verstehen. Metaphysische Erörterungen über das Wesen des Gefühls oder die Freiheit des Willens gehören ein für allemal nicht hierher. Dagegen eröffnen gerade diese Abschnitte der Psychologie bedeutungsvolle Ausblicke in jenen weiteren wissenschaftlichen Zusammenhang, für welchen dem Schüler die Augen zu öffnen eine Hauptaufgabe der Propädeutik ist. Die S. 348 Anm. erwähnte Erörterung der Richtungen des Wollens, welche F. Kern in seinem „Lehrstoff für den deutschen Unterricht“ (S. 84—90) giebt, gehört durchaus hierher und könnte noch mannigfach ergänzt werden. Wie hier ein innerer Zusammenhang von der Psychologie zur Ethik hinüberführt, so tritt ein ähnliches Verhältnis zur Ästhetik zu Tage in der Lehre von den „ästhetischen Elementargefühlen“ (Wundt, Phys. Psych. Kap. XIV). Vieles aus derselben ist, wenngleich hypothetischer Natur, doch für die Schüler verständlich und wird zugleich in hohem Maße ihren Blick erweitern und ihren Verstand anregen. Wie sehr muß z. B. der Hinweis auf die ästhetische Wirkung der geometrischen Figuren (a. a. O. II 184) auch in kürzestem Abriß, ja in beiläufiger Bemerkung hingeworfen, dazu beitragen, dem jugendlichen Geiste ein Gefühl von der inneren Verwandtschaft der Wissenschaften und von der anthropologischen Bedeutung auch der abstraktesten derselben wachzurufen. Eröffnet er doch die weitesten Ausblicke auf eine psychologisch begründete Ästhetik.

Neben und über den beiden hier unterschiedenen Hauptteilen der Psychologie bleiben nun jene allgemeinen Erörterungen über das Wesen des Bewußtseins und über die Ziele der psychologischen Forschung, welche, obzwar eigentlich der Spekulation angehörig, doch auch für die empirische Psychologie den Ausgangspunkt bilden und die Richtung geben. Ob mit diesen allgemeinen Abschnitten der propädeutische Kursus zu beginnen oder zu schließen sei, kann zweifelhaft erscheinen. Da manche derselben erst aus der Erkenntnis der einzelnen psychologischen Probleme ihre volle Beleuchtung empfangen, so wäre das methodisch Richtige wohl, sie an den Schluß des Ganzen zu stellen, wie das in Wundts Werk geschieht und wie es auch Lotze, der die theoretische Psychologie ausführlich berücksichtigte, in seinem berühmten Kolleg that (vergl. die öfter angeführten „Grundzüge der Psychologie"). Anderseits aber spricht der Umstand, daß gerade diesen Erörterungen für die Propädeutik die größte prinzipielle Wichtigkeit zukommt und daß sie es zugleich sind, welche das psychologische Interesse im höchsten Grade anregen und spannen, dafür, den Kursus mit ihnen zu beginnen. Sehr empfiehlt es sich jedoch, sie am Schlusse noch einmal wieder aufzunehmen und im Lichte des nunmehr gewonnenen Verständnisses für das Einzelne rekapitulierend durchzusprechen. Gerade diese allgemeinen Kapitel enthalten in konzentrierter Form die prinzipiellen Gesichtspunkte, die dem Schüler einzuprägen die Hauptaufgabe der Propädeutik ist und die daher auch die Auswahl und Methode der einzelnen Erörterungen bestimmen müssen. Es wird daher gerechtfertigt erscheinen, wenn wir auch an dieser Stelle näher auf diese allgemeinen Abschnitte eingehen und in einer kurzen Skizze entwerfen, wie die schulgemäße Behandlung derselben zu denken ist.

Der Schüler hat die Erklärung des Wortes Psychologie zu geben. Die Grundfrage einer „Lehre von der Seele" scheint naturgemäß zu sein: Was ist die Seele? Das Wort bezeichnet zunächst keinerlei bestimmte Anschauung, sondern ganz

allgemein das Prinzip des Bewußtseins, sofern es als selbständig gedacht wird. (Verbaldefinition.)

Die Frage: giebt es eine Seele? wird zunächst erörtert werden müssen, da im Falle der Verneinung jene erste Frage keinen Sinn mehr haben würde. Diejenige Anschauungsweise, welche diese Frage verneint, nennt man Materialismus. Der Materialismus behauptet demnach, daß es kein selbständiges Prinzip des Bewußtseins gebe, daß mithin die Äußerungen des Bewußtseins oder die geistigen Thätigkeiten Funktionen des Körpers seien. Auf drei Argumente haben sich die verschiedenen Formen des Materialismus teils nach einander, teils zugleich gestützt:

1. auf Analogie. Man konnte sich die geistigen Thätigkeiten nur nach Analogie körperlicher z. B. physikalischer Vorgänge deuten (die älteste Form des Materialismus, z. B. in der vorsokratischen Naturphilosopie vertreten und von da in das Epikureische System eingedrungen);
2. auf die Entdeckung, daß die geistigen Thätigkeiten durchweg an Vorgänge innerhalb des körperlichen Organismus gebunden erscheinen. Diese Thatsache wird namentlich durch die Pathologie (z. B. der Gehirnfunktionen) bewiesen. Auf dieses Argument stützte sich besonders der Materialismus des Aufklärungszeitalters;
3. auf die Entwickelungstheorie d. h. auf die Hypothese, daß organische Materie aus unorganischer, bewußte Organismen aus unbewußten entstehen, — die spezifisch moderne Form des Materialismus.

Gegen-Argumente.

ad 1. Der Analogieschluß ist hier ganz ungerechtfertigt, physische und psychische Vorgänge erscheinen uns vielmehr als absolut ungleichartig. Unmittelbar gegeben und bekannt sind uns übrigens nur die psychischen Zustände, während wir aus unseren sinnlichen Eindrücken auf die „Außenwelt" erst schließen müssen und uns das eigentliche Wesen eines physikalischen Vorgangs (z. B. eines Falls) stets unbegreiflich bleibt. Es würde daher immer noch eher eine Erklärung sein, physikalische Vorgänge nach Analogie der psychischen

zu erklären (anthropomorphistisch) als umgekehrt zu verfahren (materialistisch).

ad 2. Die geistigen Thätigkeiten sind zwar, wo sie auftreten, an körperliche Vorgänge gebunden, aber die letzteren treten nicht immer von ihnen begleitet auf, können folglich auch nicht mit ihnen identisch sein. Etwas anderes dagegen ist der wissenschaftlich festgestellte Parallelismus, der zwischen geistigen und „entsprechenden" körperlichen Funktionen besteht; derselbe führt nicht zum Materialismus, da er die psychischen Funktionen keineswegs auf die physiologischen zurückführt.

ad 3. Die Entwickelungstheorie ist nur für ein begrenztes Gebiet, das der Morphologie, mit einiger Wahrscheinlichkeit bewiesen. Übrigens würde diese Hypothese nur zur Annahme beseelter Materie führen, ein Begriff, für den uns jedes anschauliche Verständnis fehlt.

Sind wir somit nicht berechtigt, ein Prinzip des Bewußtseins zu verneinen, so bleibt die oben gestellte Frage nach dem Wesen dieses Prinzipes zu erledigen. Es ist dies die Aufgabe, welche sich die Psychologie in ihrer älteren Form, die spekulative oder rationale Psychologie, gestellt hatte. Dieselbe bildet einen Teil der Metaphysik. Sie sucht ihre Erkenntnis nicht aus äußerer Erfahrung zu gewinnen, da dieselbe über das Wesen der Seele offenbar nichts aussagen kann; sondern aus dem reinen Denken d. h. aus angeborenen Vorstellungen, welche die Seele von ihrem eigenen Wesen notwendig haben müsse und die es nur, da sie dunkel und verworren seien, wissenschaftlich zu klären gelte.

Allein aus dem Denken lassen sich keinerlei positive Daten zur Beantwortung jener Frage gewinnen. Höchstens dies eine kann man als Resultat der Spekulation betrachten: daß die Seele etwas dem Körper völlig Ungleichartiges sein muß. Da nun die wesentlichen Merkmale eines Körpers Ausdehnung und Zusammensetzung sind, so gewinnt man für das Wesen der Seele die beiden Bestimmungen: unausgedehnt und einfach. In der That sind es denn auch diese Bestimmungen, die das Wesen der spiritualistischen Lehre ausmachen.

Die nächſte Frage nun würde die ſein: wie iſt die Verbindung zweier abſolut ungleichartiger Weſen, des Körpers und der Seele, zu verſtehen oder als möglich zu denken? Dieſe Frage zu beantworten hat ſich die Metaphyſik von Plato bis auf Leibniz vergeblich bemüht.

Einen entſcheidenden Umſchwung brachte Kants Kritik der reinen Vernunft. Sie legte dar, daß jene beiden Beſtimmungen rein negativer Art ſind und keine poſitiven Anſchauungen enthalten: es iſt unmöglich, ſich eine Anſchauung von unausgedehnten und einfachen Weſen zu verſchaffen; folglich giebt es auch keine Erkenntnis von ihnen oder ihrem Zuſammenhang mit körperlichen Weſen.

Durch dieſe Erkenntnis iſt die „rationale“ Pſychologie vernichtet, und die empiriſche Pſychologie, welche ſchon früher entſtanden war, aber gegenüber jener höheren ſpekulativen Erkenntnisart als eine untergeordnete betrachtet wurde, trat nun als die einzig mögliche „Wiſſenſchaft von der Seele“ an die Stelle der älteren Schweſter.

Sie läßt die Frage nach dem Weſen der Seele vorläufig ganz beiſeite. Ihre Grundfrage iſt vielmehr die: „welches ſind die Geſetze des Bewußtſeins und ſeines Zuſammenhangs mit den Funktionen des Körpers?“ Sie ſtimmt hierin mit der modernen Naturwiſſenſchaft überein, deren Beſtreben es iſt, alles natürliche Geſchehen auf Geſetze zurückzuführen.

Zur Beantwortung dieſer Frage ſtützt ſie ſich ebenfalls wie die Naturwiſſenſchaft auf Erfahrung. Da nun die Erfahrungen über den Zuſammenhang der körperlichen und geiſtigen Thätigkeiten leichter zu gewinnen und daher bereits mit größerer Sicherheit feſtgeſtellt ſind, als die über rein innere Vorgänge, ſo knüpft die empiriſche Pſychologie hier an, mithin gerade an dem Punkte, woran die ſpekulative Pſychologie geſcheitert iſt.

Daher zerfällt die empiriſche Pſychologie in zwei Teile:

1. Lehre vom Zuſammenhang des Geiſtes mit dem Körper (auch pſycho-phyſiſcher Teil genannt).

2. Lehre von den Gesetzen der Bewußtseinserscheinungen. an sich (speziell psychologischer Teil).

Einem dieser beiden Teile dienen die Resultate sämtlicher anthropologischen Wissenschaften.

Diese Thatsache ist an dem Beispiel einiger Fachwissenschaften zu erläutern, z. B. der Sprachwissenschaft, der Kulturgeschichte mit ihren Unterabteilungen (Kunstgeschichte u. s. w.).

Man sieht: es kömmt wesentlich auf eine prägnante und dabei in einfachen und übersichtlichen Zügen gehaltene Darstellung an. Daß die Vereinfachung, welche der größte Teil der zur Sprache kommenden Momente im propädeutischen Unterricht erleiden muß, nicht zur Verflachung wird, dafür muß der wissenschaftliche Sinn des Lehrers bürgen; daß die Darstellung sich anderseits nicht in verwickelte, dem Anfänger nicht faßbare Spekulationen und Kontroversen verliert, dafür ist sein pädagogisches Geschick verantwortlich. Ein gutes Mittel, den Unterricht von beiden Extremen freizuhalten, besteht darin, daß man die Schüler regelmäßig zum Aussprechen ihrer Bedenken und Einwürfe anhält. Es hat zwar zuweilen seine Schwierigkeiten, sie bei der Stange zu halten und den Unterricht vor Abschweifungen zu bewahren; allein gerade darin, daß der Schüler immer wieder gezwungen wird, auf den Kern der Sache zurückzukehren, beruht schon ein pädagogisches Zuchtmittel von allgemeinem Werte. Im besonderen aber bildet dieses Verfahren einen Ersatz für die sokratische dialogische Lehrmethode, die sich in der Psychologie schwerlich mit gleicher Strenge wird durchführen lassen, wie wir das für die Logik fordern durften.

Auch da nämlich, wo die mitzuteilende psychologische Lehre ganz und gar auf Induktionen beruht, sind dieselben meist zu schwer zu gewinnen, als daß man Gymnasiasten dazu anleiten könnte, sie anzustellen. In der Logik freilich ist das möglich, weil dem Lehrer da Mathematik und Grammatik bereits vorgearbeitet haben und dem Schüler mithin bearbeitetes Material

zum Weiterbau übergeben wird. An dem Rohſtoff der pſychologiſchen Erfahrungen aber wird der Schüler vergeblich ſein Können erproben; und ihn zur Anwendung pſychologiſcher Methoden, insbeſondere etwa zu einer methodiſchen Selbſtbeobachtung anzuleiten, iſt ſicherlich nur in Ausnahmefällen möglich. Auf ſolche Ausnahmeerfahrungen allein können ſich meines Erachtens die Stimmen berufen, welche der pſychologiſchen Propädeutik „den heuriſtiſchen Weg“ vorzeichnen oder ein wenn auch beſchränktes Maß von „Technik der pſychologiſchen Analyſe“ unter die Ziele derſelben aufnehmen wollen, — ſoweit ſolche Forderungen nicht überhaupt mehr von einem allgemeinen Ideal des Erſtrebenswerten als von thatſächlichen Erfahrungen und Erfolgen beſtimmt werden[1]). Nur da, wo die pſychologiſche Wiſſenſchaft allgemein verbreitete Vorſtellungen entweder aufnimmt oder berichtigt (z. B. in einer Anzahl von gebräuchlichen Klaſſifikationen) wird man verſtändiger Weiſe zunächſt den Schüler ſeine Vorſtellungen über den Gegenſtand ausſprechen laſſen und die Belehrung an dieſelbe knüpfen. Im übrigen aber muß das oben angedeutete Verfahren dafür Sorge tragen, daß auch hier der Unterricht niemals in eine akademiſche Vortragsweiſe ausarte, vielmehr den Charakter des Wechſelverkehrs zwiſchen Lehrer und Schüler wahre, den jede Unterweiſung auf der Schule, wenn ſie anders fruchtbar werden will, ſtets tragen muß.

Insbeſondere iſt es in der Pſychologie ſowenig wie in der Logik thunlich, dem Unterricht einen Leitfaden in annähernd ſyſtematiſcher Form zu Grunde zu legen; der Lehrer muß auch hier ohne Buch unterrichten. Nur nach abgeſchloſſener Erörterung muß das Reſultat in kürzeſter Form feſtgeſtellt und dem

---

[1]) Bei Höfler, dem die letztere der beiden angeführten Formeln entnommen iſt, iſt es wohl hauptſächlich die Analogie mit dem naturwiſſenſchaftlichen Unterricht, welche ihn zu dieſen und ähnlichen Forderungen veranlaßt. Allein daß die pſychologiſche Einſicht in dem durchſchnittlichen Geiſteszuſtand eines Schülers doch erheblich größere Schwierigkeiten findet, als das phyſikaliſche Verſtändnis, wird gewiß auch Höfler zugeben.

Schüler gegeben werden. Ließe sich ein Abriß der psychologischen Propädeutik finden, der solche Resultate in mustergiltiger Form und der nötigen Kürze enthielte — derselbe müßte in der nämlichen Weise aus dem Unterricht hervorgegangen sein wie Lotzes „Grundzüge“ aus seinen Vorlesungen — so würde er sehr willkommen sein; er würde zugleich dem Schüler einen Anhalt und dem Lehrer die Direktion geben. Unter den dem Verfasser bekannten Lehrbüchern aber findet sich keines, welches den gestellten Anforderungen einigermaßen gerecht würde. —

Es bleiben noch einige Fragen zu beantworten, welche die äußere Gestaltung des propädeutischen Unterrichts betreffen. Wir können dieselben nicht, wie das in unseren sonstigen Betrachtungen geschehen ist, gänzlich beiseite lassen, weil es zur Zeit keine feste Organisation unserer Anstalten giebt, auf die man sich beziehen könnte, und weil man daher nicht wohl für die Wiederbelebung der Propädeutik thätig sein kann, ohne sich darüber klar zu werden, wie eine solche Organisation zu denken sei.

Die wesentlichste Frage ist die nach der Stundenzahl, welche sie erfordert. Auf den Programmen preußischer Lehranstalten pflegte bis zum Jahre 1882 eine Stunde wöchentlich in beiden Abteilungen der Prima für die Propädeutik angesetzt zu sein; auf den österreichischen Gymnasien wird die doppelte Zeit, zwei Stunden wöchentlich während der letzten zwei Schuljahre, darauf verwendet. Daß auch eine verhältnismäßig so ausgedehnte Stundenzahl wie die zuletzt genannte, sehr wohl durch den philosophischen Unterricht ausgefüllt werden kann, ohne daß der Überfluß an Zeit etwa den Lehrer nötigte, über das Maß dessen, was in den beschränkten Rahmen einer Propädeutik fällt, hinauszugehen, ist zweifellos. Die Sicherheit der Einübung in der Logik, das Eingehen auf Einzelfragen in der Psychologie, das sind sehr dehnbare Aufgaben, welche dem propädeutischen Unterricht einen bedeutenden Spielraum innerhalb seiner natürlichen Grenzen gestatten. Wie aber die Verhältnisse auf unseren Gymnasien liegen, gestaltet sich die oben aufgestellte Frage doch thatsächlich so: welches ist das Minimum an Zeit, das der

Propädeutik eingeräumt werden muß, damit sie den ihr gestellten Aufgaben innerhalb der engsten Grenzen gerecht werden kann? Die Beantwortung dieser Frage kann zunächst immer nur einen individuellen Charakter tragen; erst eine größere Sammlung von Einzelerfahrungen kann hier zu einem durchschnittlichen und objektiven Urteil verhelfen. Nach den persönlichen Erfahrungen des Verfassers braucht man etwa 40 Stunden für jede der beiden Disziplinen, um mit dem Notwendigsten zu Ende zu kommen: mithin in der That etwa dieselbe Zeit, welche der Propädeutik bis zum Jahre 1882 auf unseren Gymnasien eingeräumt war.

Daß diese verhältnismäßig geringe Stundenzahl nicht über zwei Primanerjahre verteilt werden kann, ist klar. Auch hat sich an den meisten Anstalten, wo Propädeutik gelehrt wird, die Praxis bereits eingebürgert, die Stunden zusammenzulegen und einige Wochen hindurch statt eines anderen Faches (meistens des Deutschen) nur Propädeutik zu lehren. Hält man an diesem durchaus berechtigten Verfahren fest, so würde sich für die Propädeutik ein Zeitraum von zweimal 12—14 Wochen, die Woche zu drei Stunden gerechnet, als geringstes Erfordernis ergeben; dieselben werden am besten auf die beiden obersten Stufen verteilt, so daß in Unterprima ein starkes Quartal hindurch Logik, auf der obersten Stufe ebenso lange Psychologie gelehrt wird.

Diese Einrichtung würde es nötig machen, daß der propädeutische Unterricht, wie das auch bisher, in Preußen wenigstens wohl durchweg, geschehen ist, an ein anderes Fach angeschlossen wird, selbstverständlich an ein solches, mit dem ihn ein organisches Band verknüpft. Es ist bisher, soviel dem Verfasser bekannt, ausschließlich das Deutsche als ein solches angesehen oder doch verwandt worden. Und in der That hat es sich ja im Laufe dieser Betrachtungen wiederholt herausgestellt, in wie vielen Punkten der propädeutische Unterricht sich mit dem Deutschen berührt. Für die ganze eine Hälfte der Psychologie ist der Anschluß an dieses Fach der natürlich gegebene, und manche Teile der Logik, der angewandten zumal, verknüpfen sich ebenfalls am einfachsten und besten mit dem

stilistischen Unterricht. Allein nicht minder nahe liegt doch auch die Verbindung mit der Physik. Für die Lehre von den Empfindungen, vor allem aber für die Theorie der Sinneswahrnehmungen ist, wie schon oben bemerkt, der Anschluß an diese Fächer ein für allemal der richtigste und angemessenste, und es möchte geraten sein auch da, wo die Propädeutik im übrigen an das Deutsche angeschlossen wird, den natürlichen Zusammenhang nicht zu trennen, sondern diese Kapitel mit dem physikalischen Unterricht zu verbinden. Ein philosophisch geschulter Lehrer der Physik wird die hierher gehörigen Abschnitte der Psychologie seinen Schülern in verhältnismäßig wenigen (8—10) Stunden zum Verständnis bringen können, indem er in unmittelbarem Anschluß an die physikalischen und physiologischen Materien, die er erörtert, auf die psychologischen Fragen eingeht, die sich daran knüpfen. Was die Logik betrifft, so steht sie, wie sich im Laufe dieser Untersuchung gezeigt hat, in den meisten ihrer Teile dem Deutschen nicht näher als der Mathematik und der Naturwissenschaft, und für alle diese Teile ist es indifferent, an welches der beiden Fächer sie angeschlossen wird: die erläuternden Beispiele wird ja wohl keiner der beiden Lehrer versucht sein, ausschließlich aus seinem Fache zu entlehnen. Angesichts dieser thatsächlichen Verhältnisse ist es im Grunde ganz gleichgültig, ob der propädeutische Unterricht an die Naturwissenschaften oder an das Deutsche angeschlossen wird. Mit beiden Fächern verbindet er sich seinem Hauptinhalt nach leicht: jedes von beiden würde dem anderen einen bestimmten Teil der propädeutischen Aufgabe zu überweisen haben. Man könnte daher ganz wohl die Bestimmung hierüber von den Personalverhältnissen der einzelnen Anstalten abhängig machen und dem Leiter derselben überlassen. Eine derartige Licenz würde sich mit der obligatorischen Wiedereinführung des propädeutischen Unterrichts nicht nur vereinigen lassen, sondern dieselbe auch erleichtern und mannigfach fördern können.

Verzeichnis

der angeführten Schriftsteller und Werke.

Die Hauptstellen sind fett gedruckt.

A.

Adelung J. C., 100 Anm.
Agricola R., De inventione dialectica 55, 56.
Apelt O., Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums **73**, 76, 79 A., 176 A., 260, 278, 324.
Aristoteles, Poetik 7, 42, 44, 248 ff., **253** f., 255, 258; Rhetorik 55; Topik 55.

B.

Becker K. F., 46, 100 A.
Behaghel O., Die deutsche Sprache 192 A., 225 A.
Bellermann L., Schillers Dramen 318.
Bellermann, Imelmann 2c., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten 104, 164.
Bindel, Hilfsmittel für den deutschen Unterricht in Tertia 174, 175.
Blümner H., Lessings Laokoon Ausg. 264.
Böttcher G., Parcival Übers. 217 A.
Böttcher u. Kinzel, Denkmäler der älteren deutschen Litteratur 222 A. (s. auch unter Kinzel).
Bulthaupt H., Dramaturgie der Klassiker 10 A.
Burdach K., Anzeige von Seemüllers Schriften über den deutschen Unterricht 130.
Burckhardt J., Die Kultur der Renaissance 179, 270.
Buschmann J., Deutsches Lesebuch 222.

C.

Caesar, De bello Gallico 184 f., 194; De bello civili 194.
Cauer P., Deutsches Lesebuch für Prima 341.
Caylus Graf, 42.
Chamisso A., Gedichte 150; Salas y Gomez 153, 154.
Cicero, De oratore 55.
Corneille 29, 253.
Cramer W., Über die Behandlung

der Goetheschen Gedichte u. s. w. 273.
Curtius G., Grammatische Schriften 114.

D.

Deinhardt J. H., Beiträge zur Dispositionslehre 57, 63, 352, 364.
Drobisch M. W., Neue Darstellung der Logik 356.

E.

Eckermann J. P., Gespräche mit Goethe 291, 305.
Edda 218—220.
Euripides, Iphigenie in Tauris 283, 305.

F.

Fleming P., 243.
Freytag G., Bilder aus der deutschen Vergangenheit 218; Soll und Haben 318; Technik des Dramas 250, 252, 307 f.
Freytag L., Nibelungenlied, Gudrun Übers. 165.

G.

Gervinus G. G., Shakespeare 237.
Giesebrecht L., Der Lotse 147.
Goethe, Allgemeines 21, 25, 30, 230, 242, 245, **269 ff.**, 288, 289, 299; Achilleis 287; Clavigo 311; Egmont 11, 161, 202, **204—213**, **279** f., 304, 305, 307, 313, 314, 377. Gedichte: Adler und Taube 156; Ballade vom vertriebenen Grafen 16, 153 f., 187; Epilog zu Schillers Glocke 276; Erlkönig 144, 154; Fischer 144, 154; Geheimnisse 290, 295; Hans Sachs' poetische Sendung 28, **230**; Ilmenau 7, 276; Mahomets Gesang 151 f., 156, 305; Schatzgräber 153 f.; Seefahrt 276; Xenien 75, 79, 287; Zauberlehrling 153. — Faust 30, 351; Goetz 40, 161, 199 f., 231 A., 245, **277** f., 281, 292, 304, 305, 311, 313, 314; Hermann und Dorothea 25, 161, 202, 267, **287**, 314 f., 318 f.; Iphigenie 17, 19, 29, 42, 162, 200, 262, 263, 279, **281—284**, 288, 294, 304; Italienische Reise 278; Künstlers Apotheose und Künstlers Erdewallen 230; Laokoon 3, 268; Natürliche Tochter 319; Reineke Fuchs 287; Romane 30; Shakespeare und kein Ende 232; Sprüche in Prosa 89, 370; Tasso 19, 42, 80, 162, 200, 279, 281, **284—286**, 288, 304, 308 f., 311, 313, 336; Wahrheit und Dichtung 148 A., 166 A., 190, **276** f.; Venetianische Epigramme 274; Werther 76 f., 278; Wilhelm Meister 287, 318; Winckelmann und sein Jahrhundert 263, **264**.
Goldscheider P., Die Erklärung deutscher Schriftwerke 20 A.
Gottfried von Straßburg 221.
Gottsched J. Chr., 28, 31, 244.
Grimm H., Goethe 314.
Grimm J., Deutsche Grammatik 99, 100 A.
Grosse E., Schillers Ideal und Leben Ausg. 263 A.
Gryphius A., 243.
Gudrun (s. auch unter Volksepos) 81, 221, 313, 314 f.

H.

Hartmann v. Aue 32, 221.
Heinrich v. Veldeke 221.
Heliand 216, 218.
Helmholtz H., Allgemeines 343; Populäre wissenschaftliche Vorträge 376.
Herbst W., Die neuhochdeutsche Litteratur u. s. w. **23** A., 31 A.
Herder, Allgemeines 29 f., **246**, 275, 277; Ideen zur Geschichte der Menschheit 30; Kritische Wälder 264, 266; Stimmen der Völker 29, 30.
Hiecke A. H., Der deutsche Unterricht 4, 17 A., **37—41**, 42, 43, 45, 73, 163.
Hildebrand R., Vom deutschen Sprachunterricht 118 A., 149 A., 178 A.
Hildebrandslied 218.
Hillebrand K., Halbbildung und Gymnasialreform 34; Zeiten, Völker und Menschen 285.
Höfler A., Philosophische Propädeutik 341; Zur Propädeutikfrage 346 A., 361, 371 A., 384.
Hoffmann-Schuster, Rhetorik für höhere Schulen 320 A.
Hofmann v. Hofmannswaldau 243.
Homer 60, 156, 162, 168, 244, 306, 318, 327 ff.
Hutten U. v., Gesprächbüchlein 229.

J.

Imelmann J., Kleine philosophische Aufsätze von Schiller Ausg. 297 A.
Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich 124—131.

K.

Kant J., Allgemeines 296, 343, 347; Kritik der reinen Vernunft 382; Logik 351; Prolegomena 351.
Keller G., Die Leute von Seldwyla 281 A.
Kern F., Die deutsche Satzlehre (u. sonstige grammatische Schriften) **108—112**; Deutsche Dramen als Schullektüre 260 A.; Goethes Lyrik Ausg. 276 A.; Goethes Tasso 272, 286 A.; Lehrstoff für Prima 20, 40 A., 340 A., 348 A., 378; Zur Methodik des deutschen Unterrichts 30 A., 155 A., 175, 340 A.
Kern H., Philosophische Propädeutik 342 A., 371 A.
Kinzel K., Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling Ausg. 222 A. (vergl. Böttticher).
Klaucke P., Deutsche Aufsätze und Dispositionen **62—68**, 90 A., 94 f., 97; Erläuterungen auserwählter Werke Goethes 48 A., 279 A.; Zur Erklärung deutscher Schuldramen **47** A. f.
Klee G., Ausgeführter Lehrplan für den deutschen Unterricht 141 A., 173 A.
Kleist H. v., Prinz von Homburg 204 A., 318, 326.
Klopstock, Allgemeines 28, 32, **244** f., 269, 277; Messias 25, 42, **244**; Oden 29, 33, **246**, 269.
Konrad Pfaffe, Rolandslied 218.
Konrad v. Würzburg 221, 222.
Körner Th., Harras der kühne Springer 152; Zrinyi 204 A.
Kürenberg, Ritter 222.

L.

Laas E., Der deutsche Aufsatz 43, **54—62**, 63—68, 74, 80, 85 A., 88 A., 94, 211, 237, 259, 283, 301, 317 A., 330, 332, 364; Der deutsche Unterricht 8, 11, 12, 34, 35, **37—39**, **41—47**, 55, 59 f., 62, 66, 94, 104, 105, 113 A., 114, 142 f., 144, 151 f., 155 A., 156, 172, 173, 180, 181, 194, 234, 248, 360 A.

Lachmann C., Der Nibelunge Noth Ausg. 165, 220.

Lamprecht Pfaffe, Rolandslied 218.

Lange A., Geschichte des Materialismus 374.

Lessing, Allgemeines 21, 29, 44, 242, 245, **247 ff.**, 269; Abhandlungen über die Fabel 269; Dramaturgie 29, 42, 44, **248—257**, 304; Emilia Galotti 237, 257, **258** f.; Laokoon 29, 30, **262—269**; Minna von Barnhelm 200, 245, **257** f., 304; Nathan 81, **259—262**, 283, 305, 309, 322 ff; Wie die Alten den Tod gebildet 269; Zerstreute Abhandlungen über das Epigramm 269.

Linnig F., Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel 61, 83 A.; Der deutsche Aufsatz (Zeitschr. f. d. Gymnasialw.) 61.

Logau Fr. v., 243.

Lohenstein D. K., 243.

Löschhorn H., Gudrun Übers. 165.

Lotze H., Grundzüge der Logik 363, 385; Grundzüge der Psychologie 376, 379, 385.

Luther, Allgemeines 27, **225** ff.; An den christlichen Adel 225 f.; An die Ratsherren 227 f.; Bibelübersetzung 226, 227, 244; Sendbrief vom Dolmetschen 226 f.; Von weltlicher Obrigkeit 228 A.

M.

Meinong A., Über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik 346 A., 374 A.

Melanchthon Phil., Elementa rhetorices 55; Erotemata dialectices 55.

Meyer Alfr. G., Der deutsche Unterricht in Tertia 174; Deutsche Prosa-Lektüre in den Mittelklassen höherer Lehranstalten 157.

Mill J. St., Logik 360.

Milton 244.

Mommsen Th., Römische Geschichte 310.

Müllenhoff C., Die deutsche Philologie, die Schule und die klassische Philologie 118—120; Kudrun Ausg. 165.

Münch W., Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen VIII, 103 A., 147, 241.

N.

Nauester W, Programm des K. Joachimsthalschen Gymnasiums 177 A.

Nibelungenlied (s. auch unter Volksepos) 25, 81, 195, 196, 220, 221, 306, 310 f., 313, 318.

O.

Opitz M., 28, 31, 32, 33, **243**, 244.

Ottfried, Christ 216, 218.

Ovid, Metamorphosen 184, 189.

P.

Parow W., Der Vortrag von Gedichten als Bildungsmittel 146 A.

Paul H., Prinzipien der Sprachgeschichte 125, 129, 132.

Paulsen Fr., Geschichte des gelehrten Unterrichts 171 A., 350, 361; Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht 344 A., 346 A., 347 A.

Plutarch, Lebensbeschreibungen 235, 237, 238 f.

Polack, Frick u. s. w., Aus deutschen Lesebüchern 141 A.

Q.

Quintilian 55.

R.

Racine 29, 253.

Ranke L. v., Französische Geschichte 310.

Raumer R. v., Der Unterricht im Deutschen **34** f., 52 f., 98 A., 115, 151 f.

Rousseau J. J., 296.

Rückert Fr., Gedichte: Chidher 151; Die Zwei und der Dritte 152, 156; Die Straßburger Tanne 153; Geharnischte Sonette 142 A.; Körners Geist 142; Parabel 151; Rostem und Suhrab 168, 305. Weisheit des Brahmanen 271, 322.

Rudolph K., Über die geeignetste Form einer Nibelungenübersetzung 165 f.

S.

Sachs H., 27 f., **229** f., 230, 244, 277.

Schaller K. A., Magazin für Verstandesübungen 39 A.

Scheffel J. V., Ekkehard 318; Waltharilied 218.

Scherer W, Allgemeines 22; Aufsätze über Goethe 22, 273; Litteraturgeschichte 210, 220, 222, 229 f., 241, 262 A., 272.

Schiller, Allgemeines 21, 25, 30, 42, 245, 275, **288 ff.**, 299; Braut von Messina 19, 200, 237, **294**; Demetrius **294** f.; Don Carlos 262, **292** f., 318; Egmont-Kritik 11, 204, 279, 281. Gedichte: An die Freunde 295, 305; An Goethe 253 A.; Antritt des neuen Jahrhunderts 295, 305; Balladen 4, 16, 25, 81, **143** f., 150, **153** f., 187, 267; Eleusisches Fest 156; Freundschaft 283; Glocke 156; Glück 290 f.; Götter Griechenlands 7; Ideal und Leben 29, 263, 295; Kassandra 156; Klage der Ceres 156; Macht des Gesanges 151, 156; Mädchen aus der Fremde 156; Siegesfest 156; Spaziergang 7, 296; Teilung der Erde 151. Geschichtswerke 157, 189 f., 195, 196; Jugenddramen 30, 235, 278, **291**; Jungfrau von Orleans 9 f., 202, 293, 304, 326, 335; Macbeth 305; Maria Stuart 81, 161, 200, 293, 315 f.; Phädraübersetzung 253; Tell 11, 40, **202**, 235, 261, 293, 304, 309, 312 f., 314; Wallenstein 19, 25, 40, 81, **201** f., 210, 211, 235, 281, **294**, 295, 304, 313, 335, 377; Philosophische Aufsätze 179, 268, **297** f.

Schlegel W. v., Shakespeare-Übersetzung 28.

Schleicher A., Die deutsche Sprache 117, 225 A.
Schneider O., Ein Lehrplan für den deutschen Unterricht in der Prima 47 A.
Schopenhauer A., Allgemeines 343; Ethik 348; Welt als Wille und Vorstellung 78, 290.
Schrader W., Erziehungs- und Unterrichtslehre 5, 34 A., 36, 53 A., 95 A., 172.
Schramm G., Leitfaden der empirischen Psychologie 373 A.
Schröter und Tiele, Lessings Dramaturgie Ausg. 248 A.
Schultz F., Grundzüge der Meditation; Meditationen 83 A.
Schwab G., Gedichte 40.
Seemüller J., Grammatische Schriften 103 A., 124 A., **126—132**.
Shakespeare, Allgemeines 28 f., 230, **232 ff.**, 248, 255, 280; Coriolan 233 f.; Hamlet 233; Julius Cäsar 25, 29, 233, **234—241**; 309, 377. — Königsdramen 29; Heinrich IV. 234, 318; Heinrich VI. 234; Richard II. 234; Richard III. 233, 234, 237. — Macbeth 29, 237, 241, 305, 309, 313; Othello 233.
Simrock K., Nibelungenlied Übers. 160.
Sophokles, Antigone 284; König Ödipus 284; Philoktet 267, 283, 305.
Spervogel 222.
Spielhagen Fr., Hammer und Amboß 318.
Steinthal H., Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft 123, 132.

T.

Trendelenburg Ad., Elementa logices Aristoteleae 360 A.

U.

Uhland, Gedichte 25, 40, 143, 150, 164; Bertran de Born 7—9, 14 f., 16, 153, 164, 187; Blinde König 143; Eberhardromanzen 153 f., 164; Glück von Edenhall 151, 153; Sängers Fluch 153; Schwarze Ritter 164; Taillefer 143; Ver sacrum 153, 187. Herzog Ernst von Schwaben 40, 203 A. (Kaiserwahl 154, 187); Normännischer Brauch 164, 195.
Ulrici H., Shakespeares dramatische Kunst 235 A.

V.

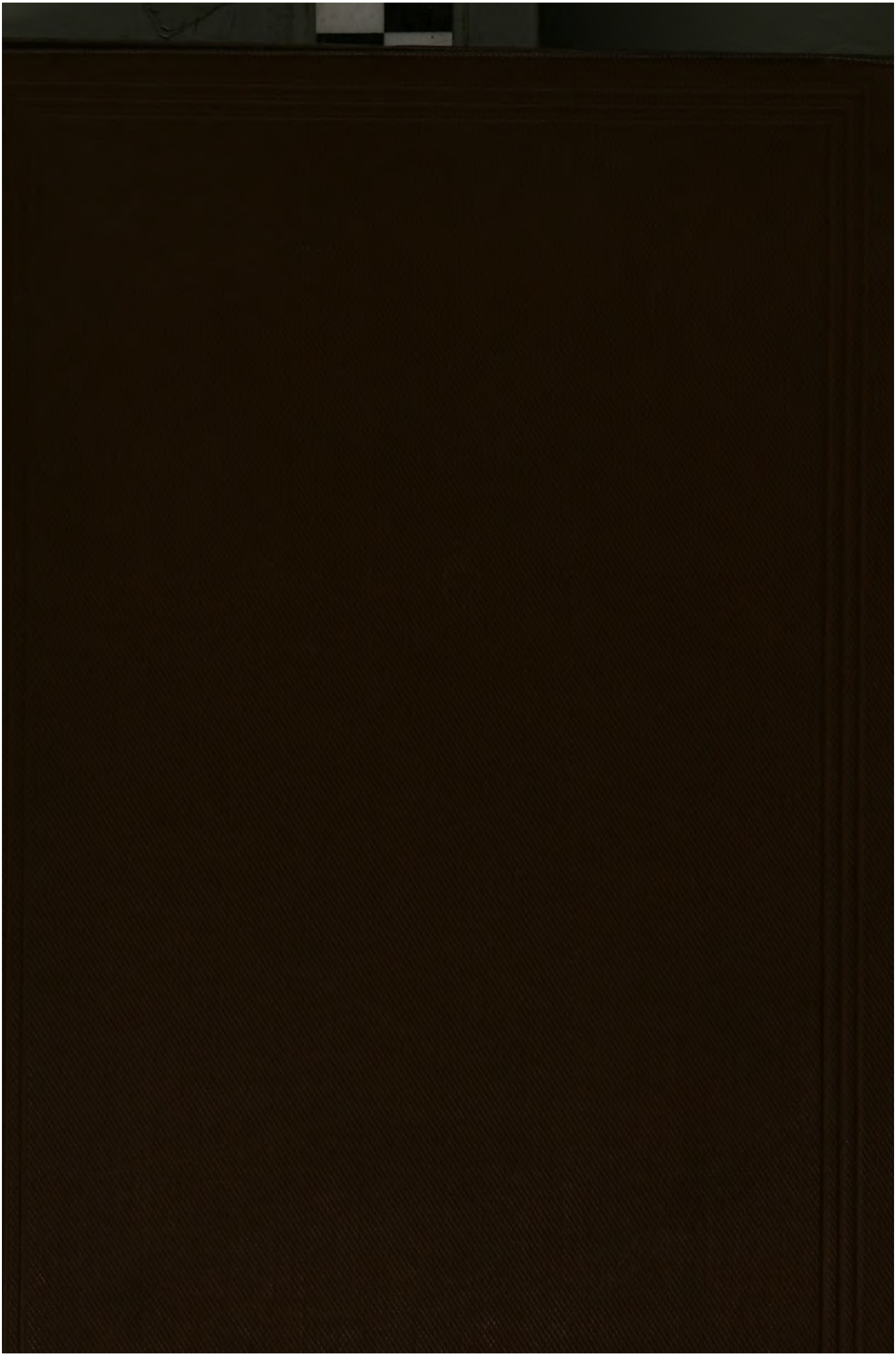
Verhandlungen der Direktorenversammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen 141 A., 148, 297 A., 352 A.
Vischer Fr., Kritische Gänge 262 A., Goethes Faust 287.
Volksepos, das deutsche (s. auch unter Gudrun und Nibelungenlied) 26 f., 32, **158—168**, **217—221**, 327 ff.
Voltaire, Tragödien 253.
Voß J. H., Luise 287.

W.

Wackernagel Ph., Vom Unterricht in der Muttersprache 34 A., 64, 99, 100 A.
Walther von der Vogelweide 25, 27, 32, 215, 217, **222** f.
Wendt G., Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem klassischen Altertum 53.

Wiese L., Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen 77, 172 A.; Verordnungen und Gesetze 184.
Wilmanns W., Anzeige von F. Kerns Deutscher Satzlehre 109; Die deutsche Grammatik (Zeitschr. f. d. Gymnasialw. XXIII) 99 A., 101, 112 f., 115, **116—122**; Deutsche Schulgrammatik 103 A., 104, 191, 192, 362.
Winckelmann J. J., 29 f., 242, 245, 247, **263** f., 269, 278.
Wolfram von Eschenbach 32, 217.
Wundt W., Physiologische Psychologie 353, 372, 378, 379.

X.

Xenophon, Anabasis 193 ff.

Druck von G. Bernstein in Berlin.