

Königliches Wilhelms-Gymnasium
zu Krotoschin.

Ostern 1897.

Einige Bemerkungen

zum

deutschen Unterricht

auf den

höheren Lehranstalten

in den letzten Jahrzehnten

vom

Gymnasialdirektor Professor Dr. Richard Jonas.

Beilage zum Jahresbericht.

Kosmala Buchdruckerei (G. Schmidt) Krotoschin.

1897. Progr. 163.

945
15 (1897)

163b



Einige Bemerkungen über den deutschen Unterricht an den höheren Lehranstalten in den letzten Jahrzehnten.

Das höhere Schulwesen Preußens sowie der meisten deutschen Staaten und auch Oesterreichs hat in den letzten Jahrzehnten mancherlei Wandlungen durchgemacht. Diese Wandlungen stehen mit der gesamten Entwicklung der Verhältnisse und Anschauungen in unverkennbarem Zusammenhange. Das moderne Leben mit seiner Mannigfaltigkeit von Bethätigungen auf dem praktischen Gebiete, die hochbedeutende Entwicklung der Naturwissenschaft und verwandter Fächer verlangte gebieterisch eine gewisse Berücksichtigung auch auf der höheren Schule, welche die männliche Jugend zur Ergreifung der verschiedensten Berufsarten geschickt machen soll, und so kam es denn, daß die früher fast als einzige anerkannte höhere Schulbildung, die mehr oder weniger ihren Bildungsstoff unmittelbar dem Altertum entnahm, nicht mehr die einzige blieb, ja, daß die Gymnasien, sowohl die rein humanistischen wie die Realgymnasien, namentlich die ersteren, gewisse Umänderungen in ihrem Lehrplane durchmachen mußten. Und den Grund und Boden, auf den man die deutsche höhere Schule zu stellen habe, den hat Seine Majestät der Kaiser Wilhelm II. in der durch ihn berufenen, zur Beratung des höheren Schulwesens bestimmten Versammlung selbst bezeichnet: Er müsse der nationale sein. Die deutsche Jugend müsse in deutschem Geiste erzogen und

unterrichtet werden. Damit waren die Grundlinien für den höheren Unterricht gezogen, die jedermann billigen mußte, und es galt nun, die Form der Ausführung zu finden. Wenn sich jener Grundsatz auch auf die ganze höhere Schule bezog, so war doch an der Sache der Unterricht im Deutschen in erster Linie beteiligt. Aber derselbe hatte auch bereits vorher die Aufmerksamkeit der pädagogischen Welt in besonderem Maße auf sich gelenkt und im Laufe dieses Jahrhunderts und ganz besonders in den letzten Jahrzehnten eine wichtige fortschreitende Entwicklung durchgemacht.

In den früheren Zeiten des höheren Unterrichts in Deutschland wenig beachtet, hatte er sich allmählich eine immer einflußreichere Stellung unter den Lehrgegenständen errungen. Hervorragende Werke unserer großen Dichter hatten ihm immer mehr und mehr einen wichtigen Inhalt gegeben. Und doch — im ganzen hat man bei der Betrachtung der Vergangenheit den Eindruck, als ob dem Deutschen lange Zeit hindurch nicht die ihm gebührende Beachtung geschenkt worden sei. Es lag die Gefahr nahe, daß man meinte, die deutsche Jugend, welche deutsch spreche und lese, könne einer besonderen Unterweisung in der Muttersprache aus jenem Grunde, wenn auch nicht ganz, so doch teilweise entraten. Wenn man nun auch niemals und nirgends bis zum Äußersten gegangen ist, so hat man doch früher nicht immer die richtige Art der Behandlung für einen Gegenstand gefunden, der der Jugend von Hause aus nahe lag. Er erfordert aber eine ganz besondere Art der Unterweisung.

Versuchen wir es einmal im Folgenden, die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts an höheren Lehranstalten kurz zu skizzieren. Wir werden dies vielleicht am besten thun können, wenn wir zunächst die Zeit bis zu den Lehrplänen des Jahres 1882 betrachten, sodann die Gestaltung dieses Unterrichtsfaches bis zum Jahre 1892, in welchem wiederum neue Lehrpläne in Kraft traten, und endlich, in wie weit diese letzteren den deutschen Unterricht beeinflusst haben.

1. Vor dem Inkrafttreten der Lehrpläne des Jahres

1882 hat so manche bedeutende pädagogische Kraft auf dem Gebiete des Deutschen sich hervorragend bethätigt und so zu sagen Schule gemacht. Aus der Zahl jener Männer möchte ich in dieser Skizze nur drei hervorheben: Hiecke, Deinhardt, Laas. Der erste, dessen vortreffliches Buch: *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien* neuerdings wieder herausgegeben ist, stellt mit Recht die Lektüre in den Mittelpunkt und sieht in ihr ein Hauptmittel der Ausbildung. Er leitet dazu an, wie sie mit Geschmack betrieben werden müsse, um fruchtbringend zu sein, und er will nicht nur poetische Lektüre, sondern auch Prosalektüre in ausgiebiger Weise betrieben wissen, weshalb er sein immer noch sehr wertvolles Prosalesebuch herausgab, in welchem auch neuere Schriftsteller Beachtung fanden. So manchen der Grundsätze Hieckes hat sich die neuere Zeit mit Recht zu eigen gemacht.

Etwas andere Wege schlug Deinhardt ein; er betonte besonders die logische Seite und war darauf bedacht, den Schülern Grundzüge der Psychologie zu übermitteln. Sein Buch *Kleine Schriften* ist auch ein Lesebuch für den vorgeschrittenen Schüler, und zwar ein ganz vorzügliches, welches sich zwar nicht zur Einführung in die Schule eignet, aber bei gründlichem Privatstudium wohl imstande ist, das Denken des Schülers aufs allgemeine zu richten und so seine Gesamtbildung, nicht nur im Deutschen zu fördern. Ganz besonders Anklang haben seine Beiträge zur Dispositionslehre gefunden, ein Hefstchen, welches dem Lehrer des Deutschen in den oberen Klassen nicht genug empfohlen werden kann. Zu bedauern ist, daß die übrigen Aufsätze Deinhardts wegen des hohen Preises des Bandes, der sie enthält, weniger zugänglich sind.

Eine hervorragende Stelle unter den Männern, die sich auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts bethätigt haben, nahm und nimmt noch jetzt G. Laas ein. Er strebte für die oberen Klassen, indem er namentlich den Aufsatz dabei im Auge hatte, ein Eindringen in den Geist der altklassischen Lektüre, namentlich der griechischen, wie der deutschen an. Seine Anforderungen an die Leistungsfähigkeit

der Schüler sind nicht gering, seine Bücher geben dem Lehrer des Deutschen außerordentlich viel Anregung. Allerdings will es uns so scheinen, als ob heute die von ihm gewiesenen Wege hinsichtlich der Verwertung der altklassischen Lektüre weniger betreten werden; das hat wohl einerseits in der neuerdings erfolgten Einschränkung des altklassischen Unterrichts seinen Grund, anderseits erklärt es sich daraus, daß jetzt thatsächlich die deutsche Lektüre und ihre Verwertung im deutschen Unterricht in den Vordergrund gerückt ist.

Trotzdem hervorragende Männer, wie die genannten, zu denen noch so manche andere hinzugefügt werden könnten, dem deutschen Unterricht — wir müssen allerdings sagen: vorwiegend dem der oberen Klassen — eine bestimmte Richtung und Methode zu geben bemüht waren, äußerte sich Schrader 1868 in seiner Pädagogik (S. 440) folgendermaßen: „Kaum ein Unterricht hat seit einem Menschenalter die pädagogische Welt so lebhaft beschäftigt als der deutsche; eine reiche Litteratur giebt deutlich Kunde sowohl von dem gewissenhaften Fleiße, mit welchem man seine Methode untersucht hat, als leider auch von der Unsicherheit, welche auf diesem Gebiete herrscht und noch nicht völlig beseitigt ist.“

Ganz besonders machte von jeher die Methode auf diesem Unterrichtsgebiete Schwierigkeit, weniger vielleicht in den oberen Klassen, mehr in den unteren und mittleren. Für die oberen Klassen war man immer mehr und mehr über das Maß und die Auswahl der Lektüre klar geworden; und wenn dieselbe auch hinsichtlich der Methode allmählich namentlich in der neueren Zeit sehr gewonnen hat, so erschien doch auch früher bereits dieser Teil des deutschen Unterrichts minder schwierig: war doch durch die Lektüre ein bestimmter Ideenzirkel gegeben, in dem man sich zu bewegen hatte. Anders lag die Sache in den unteren und mittleren Klassen. Hier machte die Auswahl und Behandlung des Lesestoffes mancherlei Schwierigkeiten; und neben der Lektüre sollten doch noch andere Seiten des deutschen Unterrichts gepflegt werden, ich erinnere an Rechtschreibung, Grammatik und die Anfänge des deutschen Aufsatzes. Für diesen Unterricht sind ganz

besonders geschickte und geschulte Kräfte erforderlich. Aber er war in früheren Jahren eine Art Stiefkind, und es fehlte nicht an Lehrern, die mit den deutschen Stunden in den unteren und mittleren Klassen nicht viel anzufangen wußten, denen diese Stunden die lästigsten waren, die viel lieber fremdsprachlichen Unterricht ertheilten, in dem die Penssen und Ziele soviel bestimmter vorgeschrieben werden konnten und vorgeschrieben waren. Als Lesestoff wurden denn auch nicht selten sehr wenig geeignete Stücke ausgewählt, der Betrieb näherte sich dem der altklassischen Lektüre, was ja naturgemäß an sich verfehlt ist. Dazu kam, daß es an passenden Hilfsmitteln fehlte, die die neuere Zeit in nicht geringer Zahl bietet. Solche Mängel zeigen sich — man behauptet damit nicht zuviel — im deutschen Unterricht der unteren und mittleren Klassen bis in die siebziger Jahre unseres Jahrhunderts vielfach. Eine Beseitigung derselben war trotz aller auf diesen Gegenstand von tüchtigen Kräften verwendeten Mühe mit großen Schwierigkeiten verbunden. Klagen über diese Mängel wurden vielfach laut; man erhob von maßgebender Seite oft den Vorwurf, daß der deutsche Unterricht auf den höheren Schulen nicht das leiste, was er im Hinblick auf das Ziel der Ausbildung der männlichen Jugend leisten müsse. Auf die schriftliche Darstellung legte man ja schon von jeher ein gewisses Gewicht, ohne dabei, wie schon erwähnt, mit der Methodik vorzugehen, welche sich in anderen Unterrichtsgebieten schon früher ausgebildet hatte. Die Anforderungen, welche man stellte, waren vielleicht nicht immer ganz richtig und angemessen. Wenn man vielfach der Spekulation und Betrachtung einen zu großen Spielraum ließ, so ging man dabei doch wohl über die erreichbaren Ziele hinaus. Ein junger Mensch von 18 bis 20 Jahren wird dabei noch nicht viel zu Tage fördern; ringt er doch in den bei weitem meisten Fällen noch viel zu sehr mit der Form. Und gerade die Form, den Ausdruck zu entwickeln, muß auf der Schule immer als die erste Aufgabe gelten. Damit soll nicht gesagt sein, daß man vom Inhalt absehen dürfe. Aber man kann eben doch nicht viel eigene Gedanken verlangen, und so hat

sich denn allmählich die Anschauung mehr und mehr Bahn gebrochen, daß der deutsche Aufsatz, selbst die Zielleistung bei der Reifeprüfung, eigentlich nur eine Art Reproduktion sein könne, daß von Produktion nicht viel die Rede ist. Selbst in der Zeit, als man schon angefangen hatte, die Lektüre mehr zu betonen, hat man dieselbe nicht für den Aufsatz und die Stilbildung in der ausgiebigen Weise benutzt, wie dies neuerdings geschieht. Hilfsmittel für diese Seite des deutschen Unterrichts gab es bis in die siebziger Jahre unseres Jahrhunderts nur wenige. Aus der früheren Zeit ist allen Fachgenossen ganz besonders das auch jetzt noch wertvolle und neuerdings wieder herausgegebene Buch von L. Cholevius, Dispositionen und Materialien zu deutschen Aufsätzen über Themata für die beiden ersten Klassen höherer Lehranstalten bekannt; im Laufe der Zeit kamen andere dazu; wir nennen zum Beispiel die in wiederholten Auflagen erschienenen vortrefflichen Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen von G. Leuchtenberger, das vielfach aufgelegte Buch von Herzog, Stoff zu stilistischen Übungen in der Muttersprache, welche ebenso wie Cholevius eine Verwendung der mannigfachsten Lektüre für den deutschen Aufsatz anstrebten, aber dabei die sog. allgemeinen Aufgaben nicht ausschloßen. In der Folge entstanden andere Sammlungen von Gedankenstoffen für deutsche Aufsätze. Es genügt indessen wohl, auf die genannten sehr verbreiteten Sammlungen hinzuweisen. Wenn nun auch der Lehrer in vielen Fällen selbst die für die schriftlichen Arbeiten erforderlichen Stoffe finden wird, so sind dergleichen Hilfsmittel für ihn doch sehr erwünscht, weil sie ihn anregen und neue Gedankengebiete eröffnen. Daß man auf die Gedankenordnung einen besonderen Wert zu legen habe, ist durchaus anzuerkennen; nur kann es auch hier ein Zuviel geben, wenn man sich auf gar zu viele Unterteilungen einläßt. Hauptsache ist, daß die Teilungen möglichst genau den logischen Gesetzen entsprechen.

Von dem Betrieb der Lektüre sprachen wir bereits. Einen Teil derselben in den oberen Klassen bildeten mittel-

hochdeutsche Dichtungen, welche damals zugelassen waren und bei deren Behandlung auch die grammatische Seite ins Gewicht fiel. Es ist bekannt, daß heutzutage viele die Wiedereinführung des Mittelhochdeutschen nach der damals üblichen Art wünschen. Dasselbe war in jener Zeit der OII zugewiesen. Die Lektüre ganzer klassischer Werke begann in VII; in U und OI gewann sie durch die Beschäftigung namentlich mit einigen schwierigeren Dramen Goethes und mit Schillers Gedankenlyrik eine Art Abschluß. Verhältnismäßig zu kurz kam und kommt eigentlich auch jetzt noch die Prosalectüre. Außer einigen Lessingschen Abhandlungen — neuerdings erhebt man gegen die Laokoon=Lektüre zum Teil nicht ganz unbegründete Bedenken — und einigen leichteren philosophischen Schriften Schillers kam der Schüler der oberen Klassen eigentlich zu keiner Prosalectüre, obgleich man hätte erwarten müssen, daß sie namentlich im Interesse der Stilbildung ausgiebiger hätte betrieben werden sollen. Bei den mannigfachen Aufgaben, die der deutsche Unterricht überwältigen muß, ist es ja allerdings schwer, für eine umfangreiche Lektüre geeigneter Stücke von neueren Schriftstellern Raum zu gewinnen. Trotzdem wurde von einigen Seiten der Versuch gemacht, dafür passende Hilfsmittel zu beschaffen, und der Verfasser dieser Zeilen gab damals seine Musterstücke deutscher Prosa, ein Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten heraus, ihm folgten andere, so B. Cauer mit seinem Lesebuch für Prima.

Für die Methodik der Lektüre fand sich mit der Zeit eine geeignete Art. Man begann mehr und mehr die Erfassung des Inhalts und Zusammenhanges in den Mittelpunkt zu stellen, was für die Gesamtbildung von hohem Werte ist.

Die Literaturgeschichte war in früherer Zeit Unterrichtsgegenstand; man war bemüht, eine Uebersicht und ein zusammenfassendes Bild zu geben. Danach waren denn auch die früheren Lehrbücher eingerichtet: es sei nur an das in den fünfziger und sechziger Jahren dieses Jahrhunderts vielfach gebrauchte Buch von Schäfer erinnert. Wenn man

sich nun auch in der Folge mehr darauf beschränkte, die Hauptsachen durchzusprechen, so mochte man den systematischen Betrieb doch nicht ganz aufgeben. Und wir möchten sagen: gänzlich läßt er sich auch nicht entbehren, denn eine gewisse Uebersicht über die Entwicklung ist für einen jungen Menschen erforderlich, der auf eine allgemeine Bildung Anspruch machen will.

Ungefähr so wie wir es kurz zu skizzieren versuchten, lagen die Verhältnisse auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts früher, und zwar nicht nur in Preußen, sondern überhaupt auf den deutschen Schulen. Hinzugefügt sei nur noch, daß in der Regel in Verbindung mit dem deutschen Unterricht auch philosophische Propädeutik betrieben wurde, oft in ziemlicher Breite.

2. Da erschienen im Jahre 1882 neue Lehrpläne, die in erster Linie eine Einschränkung der Stundenzahl in den alten Sprachen, aber daneben auch noch manche Aenderungen, so auf dem Gebiete des Deutschen brachten. Das Ziel blieb naturgemäß dasselbe. Betont wurde in den Erläuterungen zu den Lehraufgaben zunächst die Notwendigkeit eines geeigneten Betriebes der Grammatik — allerdings solle dieselbe nicht so behandelt werden, wie eine erst zu erlernende fremde Sprache. Beim Unterricht in der deutschen Grammatik solle man es niemals aus dem Auge verlieren, daß es sich um eine lebende Sprache handelt, um eine, welche der Schüler spricht. Die Kenntnis der mhd. Sprache und Lektüre einiger namentlich dichterischer mhd. Werke wurde nach den Lehrplänen von 1882 nicht mehr verlangt; man hatte das Mhd. gestrichen, weil sonst andere unabweisbare Aufgaben des deutschen Unterrichts beeinträchtigt würden und weil das Uebersetzen oft eben nur mit einem Raten übereinkomme und der wissenschaftlichen Gründlichkeit dadurch Eintrag geschehen könne. Diese Maßregel wurde von vielen Seiten sehr beklagt, und man blickte mit einem gewissen Neide nach Oesterreich hin, wo der Betrieb des Mhd. nach den Instruktionen vom Jahre 1884 in Gebrauch blieb. Gestrichen als besonderer Unterrichtsgegenstand wurde die deutsche Literatur=

geschichte, vorgeschrieben eine Vorführung und Besprechung der allerwichtigsten Dichterpersönlichkeiten, die sich lediglich an die Lektüre der Dichterwerke anzulehnen habe, also Literaturkunde statt Literaturgeschichte. Besonders wertvolle Gedichte und wichtige Stellen aus größeren Dichtungen sollten auswendig gelernt werden. Mündliche Vorträge wurden nicht allein in den obersten Klassen verlangt, sondern bereits von VII an. Die philosophische Propädeutik fiel als pflichtmäßiger Lehrgegenstand fort, weil man annahm, daß es in der Regel an geschulten Lehrkräften für diesen Unterrichtsgegenstand mangle; jedoch blieb es den einzelnen Direktoren überlassen, wenn sie eine dafür geeignete Persönlichkeit hatten, auch Propädeutik lehren zu lassen, und zwar werde dieselbe am geeignetsten mit dem deutschen Unterricht verbunden.

Das Jahrzehnt von 1882 bis 1892, in welchem die in Rede stehenden Lehrpläne in Kraft blieben, hat, so will es uns scheinen, für die Methodik des Unterrichts außerordentlich viel geleistet — wir erinnern nur an die ausgezeichneten Lehrproben und Lehrgänge, begründet von Fricke und Richter, an die vortreffliche Praktische Pädagogik von H. Schiller und auf dem Gebiete des Deutschen insbesondere an so manche Schrift des Meisters Hildebrand sowie an die überaus zeitgemäße Begründung der Zeitschrift für den deutschen Unterricht von D. Lyon. Die pädagogischen Seminarien legten auf die gründliche methodische Ausbildung der jungen Lehrkräfte ein ganz besonderes Gewicht.

Fortschritte auf dem Gebiete der Methodik hatte denn in jener Zeit nicht zum mindesten auch der deutsche Unterricht aufzuweisen. Es erschien eine ganze Anzahl von Ausgaben klassischer Dichterwerke mit Erklärungen. Wenn diese nun auch bisweilen etwas zu umfangreich und zu sehr ins einzelne gehend waren, so leisteten sie doch immer zu den verschiedensten Zwecken gute Dienste. Denn selbst so ausführliche Erläuterungen wie die von H. Dünker sind zum Selbststudium sehr brauchbar, sie sind auch dem Lehrer ganz nützlich.

Jetzt waren Lesebücher am Platze, die auf den oberen Stufen die Litteraturkunde nach der vorhin angedeuteten Art enthielten: die Lesestücke bilden den eigentlichen Kern, voraus gehen die Lebensbeschreibungen der Dichter. Natürlich darf es an zusammenfassenden Uebersichten dabei nicht fehlen, etwa in der Art, wie sie Hopf und Paulsiek, Hense und andere Lesebücher bringen.

Eine genauere Festsetzung der Lehraufgaben für die einzelnen Klassen enthielten die Lehrpläne von 1882 nicht, aber man kann jetzt wohl sagen, daß das nicht vorteilhaft zu nennen ist. Wenn auch im ganzen das, was in die einzelnen Klassen hineingehört, feststand, so waren Schwankungen doch nicht ausgeschlossen, namentlich hinsichtlich des Maßes und der Auswahl der Lektüre. Die Aufsatzübungen begannen wohl meist in Quinta, und zwar in der zweiten Hälfte des Schuljahres in Form von kleinen Nacherzählungen. Aber doch ließ man wohl überall in Quarta auch noch Diktate schreiben, durch die die Unterweisung in der Rechtschreibung und in der Zeichensetzung zu einem gewissen Abschluß gebracht wird.

In dem in Rede stehenden Zeitraum haben sich mehrere Direktoren-Versammlungen eingehend mit dem deutschen Unterricht beschäftigt, wir nennen nur die Preussische, Sächsische, Bosenener.

Auf dem grammatischen Gebiete strebte F. Kern in den achtziger Jahren jene Vereinfachungen an, die sich inzwischen teilweise wenigstens in einer Anzahl von Schulgrammatiken eingebürgert haben. Die wichtigste von seinen Neuerungen dürfte wohl das Ausgehen von dem Verbum finitum sein. Es fehlte nicht an manchen wissenschaftlichen Fehden, welche die Kern'schen Abänderungsvorschläge hervorriefen. Daß seine Bestrebungen in mehr als einer Hinsicht eine Vereinfachung und klarere Gestaltung der Grammatik im Auge hatten, liegt ja auf der Hand; und grade auf diesem Gebiete ist in der That so manches verbesserungsbedürftig. Indes die Frage war eben diese, ob und in wie weit Kerns Vorschläge für die Praxis des Unterrichts verwendbar waren. Darüber

waren und sind jetzt noch die Ansichten geteilt. Aber gleichviel, wie man darüber urteilt, die auf die Reformbestrebungen in der deutschen Grammatik ausgehenden Schriften Kerns sind bei ihrem reichen Gehalt von dem größten Interesse. Und die wissenschaftlichen Arbeiten des leider frühverstorbenen feinsinnigen Kenners unserer Sprache sind denn auch fast allgemein auch von seinen ursprünglichen Gegnern anerkannt worden. Eben deshalb kann man hoffen, daß sich weiterhin auch Formen für die Verwertung in der Schule finden werden. Für die Satzlehre, muß Schreiber dieser Zeilen bekennen, hat ihn unter den Kernschen Schriften ganz besonders die im Jahre 1886 erschienene Zustand und Gegenstand. Betrachtungen über den Anfangsunterricht in der deutschen Satzlehre gefesselt. Man wird den auf S. 129 ff. aufgestellten Sätzen in der bei weitem größten Mehrzahl gewiß beistimmen. So ist z. B. als richtig anzuerkennen, daß Subjekt und Subjektswort zu unterscheiden sind; die Bezeichnung „unbestimmter Artikel“ auf das unbestimmte Zahlwort ein anzuwenden ist nicht logisch; bei der Lehre vom Verbum von der Infinitivform auszugehen, ist für die Erkenntnis von der Bedeutung des Verbums nicht förderlich, sondern der Schüler sollte es aus dem Satze heraus verstehen lernen, und da ist es Verbum finitum und der eigentliche Träger des Gedankens. Die Bezeichnung des Verbums sein als „Kopula“ müßte aufgegeben werden. Dieses Zeitwort müßte gerade so angesehen werden, wie alle anderen. Wir haben hier nur einige der wesentlichsten Punkte herausgegriffen, aus denen so recht deutlich hervorgeht, daß J. Kern der Sache wirklich auf den Grund gegangen ist. So sind denn auch in der Grammatik die beliebten Fragestellungen verfehlt, weil sie nicht zu einer genaueren Erkenntnis des Sachinhalts hinführen. Aber — wie schon bemerkt — die Ausführungen Kerns sind vorläufig wenigstens noch nicht derart ausgenützt, daß sie für die Schule Frucht tragen, und ein endgültiges Ergebnis steht in mancher dieser wichtigen Fragen noch aus.

Auch das in demselben Jahre erschienene Buch des näm-

lichen Verfassers Lehrstoff für den deutschen Unterricht in Prima sei hier erwähnt. Dasselbe behandelt Aesthetisches, Ethisches, Psychologisches, Rhetorisches. Hier faßt Kern in sehr anziehender und belehrender Weise den ganzen Unterrichtsstoff zusammen, den die deutschen Stunden in Prima zu bieten haben. Wir stellen uns das Buch nicht als Schulbuch in den Händen der Primaner vor — das hatte der Verfasser wohl auch nicht beabsichtigt — aber es wäre sehr wünschenswert, daß der Lehrer des Deutschen das inhaltreiche Buch studierte und daraus entnähme, wie man den mannigfachen Gedankenstoff, den der deutsche Unterricht in solcher Fülle bietet, von höheren Gesichtspunkten aus zur Förderung der ästhetischen Gesamtbildung zu verwerten habe.

Hier sei noch eines neuen Werkes von Bedeutung Erwähnung gethan: R. Lehmann, der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten. (Berlin, Weidmann 1890). Verf. geht davon aus, daß die Arbeiten der geistvollen und weitblickenden Pädagogen, welchen der deutsche Unterricht seine Gestalt und seine Bedeutung im wesentlichen verdankt, bei all ihrem Werte eine gewisse einseitige Ueberspannung der Ziele und Gesichtspunkte nicht vermieden haben; dieselben trügen nicht überall der Eigenart des Jugendunterrichts und der Entwicklungsstufe der Gymnasialisten gebührende Rechnung. So gehe denn manches über das thatsächlich Erreichbare, ja zum Teil über das pädagogisch Wünschenswerte hinaus. In entschiedenem Mißverhältnis zu solchen weit gehenden Forderungen stehe der Mangel an festen und allgemein gültigen Methoden. Aber immerhin habe die Methodik auch auf diesem Gebiete seit Hiecke und Laas bedeutende Fortschritte gemacht; die Litteratur sei reich und anregend. Verf. versucht nun, seine Vorschläge und Forderungen den thatsächlichen Verhältnissen anzupassen. Sein Buch bleibt stets auf dem Boden der Wirklichkeit; es hält sich fern von jeder Ueberschreitung der gegebenen Grenzen. Man lese nur z. B. seine Ausführungen über den Aufsatz S. 49 ff. Alles was er auf den verschiedenen Gebieten des deutschen Unterrichts verlangt, ist gewiß erreichbar, und

ist es erreicht, dann hat der deutsche Aufsatz auch seinen Zweck erfüllt.

Aus der beträchtlichen Zahl der mehr oder minder ausgeführten Lehrpläne für den deutschen Unterricht, die entweder unmittelbar vor oder nach dem Inkrafttreten der neuen preussischen Lehrpläne erschienen sind, seien folgende genannt: G. Schnippel, Ausgeführter Lehrplan für den deutschen Unterricht für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. Koch, Lehrplan für den deutschen Unterricht. Beilage zum Jahresbericht des Progymnasiums zu St. Wendel. G. Hentschel, Lehrplan für den deutschen Unterricht eines sächsischen Realgymnasiums. G. Klee, Ausgeführter Lehrplan für den deutschen Unterricht für die unteren und Mittelklassen eines sächsischen Gymnasiums, Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 2. Jahrgang, S. 1 ff. und Th. Bindseil, Lehrplan für den deutschen Unterricht. Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums zu Seehausen i. N. Alle diese zugleich auch auf die Methodik des Unterrichts eingehenden Schriften zeigen sehr deutlich, ein wie reges Leben auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts herrscht, und sie alle bezeichnen zugleich wichtige Fortschritte. Wenn es sich in denselben auch um eine bestimmte Gattung höherer Lehranstalten handelt, so sind doch abgesehen von einigen Verschiedenheiten in den Pensen die allgemeinen Ziele im ganzen dieselben. Wir sehen in ihnen allen Beispiele dafür, wie man jene Ziele bei methodischem Fortschreiten erreichen kann. Alle beruhen überdies auf einem gründlichen Studium der einschlägigen Litteratur. Das Maß des zu Behandelnden wird so genau angegeben, daß in einzelnen (so z. B. bei Schnippel) selbst die in der Litteraturkunde zu lernenden Jahreszahlen genannt sind. Es wird ja nun wohl jede Anstalt ihren eigenen Lehrplan oder doch ihre eigenen Gepflogenheiten haben, indessen solche Ausführungen bieten doch immer eine höchst willkommene Anregung.

3. Das Jahr 1892 brachte wiederum neue Lehrpläne. Von welchem Gesichtspunkt aus diese den deutschen Unter-

richt betrachten, ist ganz am Anfange dieser Zeilen beiläufig bereits erwähnt. Sie stellen das Nationale in den Mittelpunkt, weil die deutsche Schule nur auf nationalem Boden aufgebaut werden könne. Die Stundenzahl ist im ganzen um 5 vermehrt worden, und es war ganz besonders mit Freude zu begrüßen, daß die beiden Secunden die schon so lange gewünschte und erstrebte dritte deutsche Stunde dazu erhielten. Es ist ganz richtig, wenn den Leistungen im Deutschen, namentlich auch in der Reifeprüfung, eine wichtige und entscheidende Bedeutung beigelegt wird; es ist ein Bestehen derselben bei nicht genügenden Gesamtleistungen im Deutschen fernerhin nicht denkbar. Das allgemeine Lehrziel ist im wesentlichen dasselbe geblieben, nur daß in demselben der nationale Gesichtspunkt schärfer ausgeprägt ist. Damit hängt zusammen, daß nunmehr auch die germanische Sagenwelt in den Kreis der Betrachtung gezogen ist; soll doch auch durch die Einführung in diese, abgesehen von den bedeutsamen Meisterwerken unserer Litteratur, eine Belebung des vaterländischen Sinnes erreicht werden. Diese Sagen — nordische, germanische — weist die Stoffeinteilung der Untertertia zu. Die neuerdings erschienenen oder nach den neuen Lehrplänen umgearbeiteten Lesebücher pflegen denn dazu auch für diese Stufe den nötigen Stoff zu bringen, aber es ist doch kaum anzunehmen, daß er sich, vorläufig wenigstens, so recht einbürgern wird. Auch die Lektüre des Nibelungenliedes in Obersecunda soll zu Ausblicken auf nordische Sagen und die großen germanischen Sagenkreise benützt werden. Hier ist auch der geeignete Ort dazu. Auf allen Stufen soll das Vaterländische so recht hervortreten, was eine möglichst enge Verbindung des deutschen mit dem Geschichtsunterrichte bedingt. Das Mittelhochdeutsche ist nicht Unterrichtsgegenstand, aber die von den Lehrplänen angeordnete Einführung in das Nibelungenlied in Obersecunda soll unter Veranschaulichung durch Proben aus dem Urtext geschehen, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind. Eine besondere Frucht kann man sich davon nicht versprechen; die Kenntnis des Schülers davon muß naturgemäß eine ganz oberflächliche sein. So sind

denn auch die Klagen über die Ausscheidung des Mittelhochdeutschen aus dem deutschen Unterricht nicht verstummt, und es fehlt auch neuerdings nicht an Vorschlägen, wie man auf dem Boden der gegebenen Stundenzahl eine bessere Einführung in das Mittelhochdeutsche erreichen könne.

Für die Methodik des deutschen Unterrichts auf denjenigen Stufen, auf welchen früher wenig dafür vorhanden war, nämlich den unteren und mittleren, ist neuerdings recht viel geschehen.

Wir heben nachstehend einige der wichtigsten Einzelgebiete hervor, für welche das zutrifft.

Da ist zunächst der eine Gesichtspunkt, daß mit dem deutschen Sprachunterricht die Anschauung von Hause aus Hand in Hand zu gehen habe. Aus dem lebendigen Stoff, der den Schüler allerorten umgiebt, hat der Sprachunterricht zu schöpfen. Er muß das Abstrakte ganz ablegen; aller Sprachunterricht muß zugleich Sachunterricht sein. Das gesprochene, gelesene oder geschriebene Wort muß für den Schüler eine bestimmte Gestalt gewinnen, die er klar vor Augen sieht. Die Beobachtung ist ja in der That ganz richtig, daß dem Knaben eine ganze Reihe der ihm in der Lektüre oder sonst im deutschen Unterricht vorkommenden Begriffe nicht bekannt ist. Es muß durch fortgesetzte Arbeit in der Klasse in alle diese Dinge Klarheit kommen; dadurch wird mitsamt der Sprachfähigkeit die Denkfähigkeit gehoben und gefördert. Daß dies eine recht schwierige Arbeit ist, die in keiner deutschen Stunde außer Acht gelassen werden darf, liegt auf der Hand; und nicht nur im Deutschen, sondern in jeder Stunde, denn in diesem Sinne ist wohl auch mit das Wort zu verstehen, daß eigentlich jede Lehrstunde eine deutsche sein solle. Dies setzt einen lebendigen Umgang mit der Sprache voraus, wie ihn Hildebrand, wie ihn Lattmann in seinem sehr schätzenswerten Buche *Die Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementarunterrichts* haben will. Lattmann verurteilt gänzlich die Methode, nach welcher der deutsche Unterricht sich an den lateinischen von vorn herein anlehnen

solle. Dieselbe ist schon aus dem Grunde nicht zutreffend, weil sich zwischen beiden Sprachen eine große Menge von Abweichungen findet; so z. B. stimmt das Geschlecht bei einer großen Zahl von Wörtern in einer fremden Sprache nicht mit dem im Deutschen überein. Und wo hat man die Möglichkeit, den Unterschied von schwacher und starker Form durch Vergleichung mit dem Lateinischen zu erklären! Wohin sollte es führen, wenn man, weiter gehend in der Anlehnung an das Lateinische, nun auch Kasus und Verbalformen, Pronomina, Präpositionen zusammensuchen wollte, um die Uebereinstimmung zu erweisen? Auch mache es nicht das bloße Hersagen von Paradigmen; Lattmann hat ganz recht, wenn er (S. 6) sagt, dabei fehle es nur zu oft an Verständnis. All dergleichen ist nur zu oft die Folge davon, daß der deutsche Unterricht in den unteren Klassen in die Hände eines Altphilologen gelegt wird, der, wie Lattmann richtig bemerkt, das Latein als seine Hauptaufgabe betrachten wird, hingegen das Deutsche wenigstens in grammatischer Beziehung als Nebensache, die eben nur angelehnt werden solle. Und wie diese anlehrende Methode dem deutschen Unterricht nicht förderlich ist, so dient sie auch nicht einmal dem Lateinischen. Hauptsache für die fremde Sprache ist Lattmann die Entwicklung der grammatischen Begriffe, mit denen auch in der Verschiedenartigkeit der Formen der rechte Weg gefunden werde. Ein grammatisch Denken=Lernen könne nur dann geschehen, wenn der Geist ungestört darauf allein gerichtet sei, wie in der Muttersprache, und nicht durch die mannigfache Schwierigkeit der Formenbildung abgelenkt werde. Die fremden Kunstausdrücke auf dem Gebiete der Grammatik seien nicht zu bannen; sie haben sogar einen besonderen unterrichtlichen Wert: es könne nur förderlich sein, wenn dem Schüler das Neue, nämlich die abstrakten grammatischen Begriffe, in ganz neuen ungewöhnlichen Formen entgegen trete. Anders sei es in der Volksschule; hier sei die Forderung nach deutschen grammatischen Bezeichnungen ganz berechtigt.

So müsse der deutsche grammatische Unterricht von Anfang an eine Denkübung sein, die es auf grammatische Be-

griffe abzufehen habe. Dadurch sei nicht nur ein richtiger Gebrauch der Muttersprache zu sichern, sondern auch ein grammatisches Urtheil anzubahnen. Eine derartige grammatische Schulung sei für das grammatische Verstandnis auch der fremden Sprachen sehr förderlich.

Wir sind bei einigen der Hauptforderungen Lattmann's auf dem Gebiete des grammatischen Unterrichts etwas länger verweilt, weil wir meinen, daß sich in ihnen das ausprägt, was in dem deutschen Unterricht nach den neuen Lehrplänen verlangt wird.

Uebrigens ist die sog. anlehrende Methode in der Grammatik durchaus nicht ganz zu verwerfen; Vergleichen und Nebeneinanderstellungen bringt ja in Sexta bereits der neben dem deutschen hergehende lateinische Unterricht mit sich, sie werden der Erlernung beider Sprachen nur förderlich sein. Ueber die dabei zu beobachtende Lehrweise läßt sich in trefflicher Art J. Koch aus (Lehrpläne für den deutschen Unterricht, 4. Teil Jahresber. des Kronprinz. Friedrich-Wilhelms-Progymnasium in St. Wendel 1896. S. 21). Keinenfalls jedoch darf das Deutsche zur Nebensache werden. Zuerst ist hier das grammatische Verstandnis anzubahnen.

Daß übrigens der für Untertertia geforderte zusammenfassende Ueberblick über die wichtigsten der deutschen Sprache eigentümlichen grammatischen Gesetze nur ganz elementar sein kann, ist wohl selbstverständlich. Der Ausdruck klingt etwas hoch, aber die Sache muß im Hinblick auf die Klassenstufe auf ein ziemlich geringes Maß zurückgeführt werden. Die österreichischen Instruktionen verlangen etwas Aehnliches auf einer weit mehr vorgeschrittenen Stufe, natürlich muß da etwas anderes geboten werden. Hierüber hat sich D. Seemüller in seiner Schrift *Der deutsche Sprachunterricht am Obergymnasium* (Wien, Hölder 1888) ausführlicher geäußert. Die preussischen Lehrpläne fordern für Obersekunda: Einzelne sprachgeschichtliche Belehrungen durch typische Beispiele. Für diesen Zweck empfiehlt sich u. a. R. Lehmann, Uebersicht über die Entwicklung der deut-

ischen Sprache und der älteren deutschen Litteratur (Berlin, Weidmann). Während dieses Heft sich für den Schüler eignet, kann dem Lehrer z. B. das Handbuch für den deutschen Sprachunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten von L. Müller-Frauenstein, 2 Bände, empfohlen werden.

Wie die Lektüre zu betreiben ist, zeigt D. Lyon, die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichts in der deutschen Sprache sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung. Verf. erläutert und behandelt in dem 1. Teile deutsche Prosastücke und Gedichte für die Klassen Sexta bis Obertertia. Er will in der Erklärung das geben, was dem Lehrer gegenwärtig sein muß, wenn seine Unterrichtsstunde eine wirklich lebendige Kunstleistung werden soll. Er richtet sein Augenmerk auf alles, nach Seiten des Inhalts und der Form. Er hat ganz recht, wenn er den Grundsatz aufstellt, die Behandlung des Wortschazes müsse eine ebenso regelmäßige, festgegliederte und eingehende sein, wie die der Grammatik und des Stiles. Nur durch eine Pflege des Wortschazes kann man sinnliche Kraft, lebendige Schönheit, Klarheit, Deutlichkeit, Bestimmtheit und Natürlichkeit des Ausdrucks, die unserem Volke immer mehr verloren gehen, erzielen. Er ist der erste, der diese Pflege unter die Aufgaben des deutschen Unterrichts als selbständigen Zweig neben Grammatik und Stilistik eingefügt und in grundsätzlicher Weise durchgeführt hat. Das Buch ist eine treffliche Anleitung dazu, wie man die Lektüre auch im Dienste der Stilbildung zu verwerten habe. Verf. hat für die Klassen Sexta bis Untertertia eine Anzahl solcher Prosastücke und Dichtungen behandelt, welche in denselben meist gelesen zu werden pflegen. Er nennt sein Buch einen Versuch; sicherlich ist ihm derselbe sehr wohl gelungen. Unter Bezugnahme auf das, was wir vorher ausführten, kann man wohl sagen, daß er hier neue Bahnen eingeschlagen hat. Ihm sind inzwischen andere gefolgt, die es ähnlich machen. Für die oberen Klassen ist eine sehr große Zahl von Erläuterungen klassischer Werke erschienen;

da sei nur an die bei Freytag, Velhagen und Klasing, Schöningh, Hölder, Graeser erschienenen erinnert, an die Sammlung von Kuenen und Evers, Holdermann und Sevin, Valentin und Schiller, Buchner. Der Standpunkt der Herausgeber ist nicht immer derselbe, aber alle füllen ihren Platz aus und sind praktisch. Das große Erläuterungswerk von Fricke und Gaudig ist ebenso wie Schillers Dramen, erläutert von Bellermann, mehr für den Lehrer, der auch abgesehen von anderen die Methodik der Lektüre behandelnden Werken, namentlich aus den trefflichen Arbeiten von Unbescheid und Goldscheider großen Nutzen ziehen wird.

Für die Klassen von Obertertia aufwärts geben die neuen Lehrpläne die zu lesenden und zu behandelnden größeren Werke an, und zwar beginnt die Obertertia (auf Gymnasien) mit Schillers „Wilhelm Tell“ und dem Liede von der Glocke. Ob diese beiden Dichtungen für die bezeichnete Klassenstufe geeignet sind, erscheint vielen Fachgenossen zweifelhaft; namentlich haben sich viele Stimmen gegen „Wilhelm Tell“ als Anfang der dramatischen Lektüre erklärt. Wir können denselben nur beipflichten. Eher würde sich dazu vielleicht Uhlands „Herzog Ernst von Schwaben“ oder Körners „Briny“ empfehlen. Zwischen Gymnasien und Realanstalten ist mehrfach mit Recht unterschieden worden. So ist den letzteren für Obertertia anstatt des Dramas Homer in der Uebersetzung von Voß zugewiesen worden, gewiß eine für diese Stufe recht geeignete Lektüre. Schillers „Wilhelm Tell“ fällt nun der Untersekunda anheim, wohin dieses Stück auch viel besser paßt. In der Unterprima sollen die Schüler der Realanstalten mit einigen Sophokleischen Dramen in der Uebersetzung bekannt gemacht werden. Sehr zu billigen ist es, daß in der Unterprima auch die Lektüre Shakespearescher Dramen angeordnet ist; wir möchten dies auch auf die Oberprima ausgedehnt wissen.

Hinsichtlich der Literaturgeschichte lassen es die neuen Lehrpläne bei dem früher bereits üblichen Betrieb bewenden. Es werden in Ober- und Unterprima Lebensbilder aus der deutschen Literaturgeschichte von Beginn des 16. bis zum

Ende des 18. Jahrhunderts sowie Goethes und Schillers und ihrer berühmtesten Zeitgenossen gegeben; neu ist nur die Forderung, daß in Oberprima auch bedeutendere neuere Dichter zur Behandlung kommen sollen. In der That war es früher ein Mangel, daß die Schüler der höheren Lehranstalten von der neueren Litteratur so gut wie gar nichts erfahren. Dem Lehrer ist hierbei ein freier Spielraum gelassen, wie weit er die neuere Litteratur mit einbeziehen will; aber die Behandlung einer Anzahl von neueren Dichtern wird sich als selbstverständlich ergeben, so der Dichter der Freiheitskriege, sodann Uhland, Geibel und einiger anderen, die vermöge ihrer nationalen Bedeutung einen Platz in der Schule beanspruchen. Die Behandlung wird natürlich von der Lektüre einiger Dichtungen ausgehen müssen, dazu tritt ein kurzes Lebensbild, wobei die Zusammenfassung zu Gruppen nicht ausgeschlossen ist.

Wenn schon auf den mittleren Stufen bisweilen eine Unterweisung über die Formen und Arten der Dichtung unabweisbar ist, so soll in Obersecunda ein zusammenfassender Rückblick darauf geworfen werden. Eine Einschränkung dieser Belehrungen auf das notwendigste Maß ist bereits durch den Zeitmangel geboten. Ein Lehrbuch hierüber in den Händen der Schüler ist ausgeschlossen.

Die schriftlichen Uebungen sind in Sexta und im ersten Halbjahr der Quinta nur Diktate. Tief zu beklagen ist es, daß hinsichtlich der Rechtschreibung immer noch ein Zwiespalt zwischen der Schule und dem Leben besteht. Zu welchen üblen Folgen dies führt, zeigt sich in der verschiedensten Weise auf fast allen Gebieten. Wenn auch neuerdings die Presse, wie Gemß in seiner interessanten kleinen Schrift *Die Schulorthographie* vom Jahre 1880 und die deutsche Presse der Gegenwart nachweist, sich immer mehr und vielfach schon in ihren bedeutenderen Erscheinungen der Schulrechtschreibung anbequemt hat, so bleiben doch noch gar zu viele Gebiete des öffentlichen Lebens übrig, welche die neue Rechtschreibung noch nicht haben, viele unter Hinweis darauf, daß doch auch die Behörden dieselbe noch nicht an-

genommen haben. Wenn hier doch endlich einmal zu Gunsten der Schulrechtsschreibung Wandel geschaffen werden möchte! Für die in dem zweiten Halbjahr der Quinta beginnenden Aufsatzübungen geben die Lehrpläne hinsichtlich der fortschreitenden Schwierigkeit sowohl in den Festsetzungen der Lehraufgaben für die einzelnen Klassen als auch in den methodischen Bemerkungen beachtenswerte Winke. Für diesen Zweig des Unterrichtsbetriebes erscheint uns nach wie vor recht praktisch D. Vogel, Lehre vom Satz und Aufsatz. „Der erste Satz“, sagt der Verf., „den der Sextaner selbständig baut, soll das Embryo des Abiturientenaufsatzes sein.“ Vom Satz zum Aufsatz überzuleiten, das ist die Sache des Unterrichts. Der Aufsatz muß sich aus dem Unterrichte in ganz naturgemäßer Weise heraus entwickeln. Der Schüler soll nicht glauben, daß in dem deutschen Aufsatz von ihm etwas ganz Außergewöhnliches verlangt werde, sondern er soll zu der Einsicht kommen, daß der Inhalt dessen, was er zu schreiben angehalten wird, durchaus innerhalb seines Wissenskreises liegt; seine eigene Erfahrung soll er darstellen. Aber von vornherein, fordert Vogel mit Recht, soll die Produktion des Schülers, soweit von einer solchen die Rede sein kann, an eine gewisse Beweglichkeit und Ausgiebigkeit der Ideenverknüpfung gewöhnt werden. Daß R. Lehmann das vom Schüler im Aufsatz zu Leistende auf das rechte Maß zurückführt, haben wir oben bereits erwähnt. Selbst für die untersten Stufen giebt es heute eine Anzahl von Hilfsmitteln, welche für den Aufsatz Stoff enthalten. Dabei fehlt es nicht an methodischen Schriften. Von den für die mittleren Klassen Stoff bietenden erwähnen wir nur die sehr schätzenswerten Bücher von Bindel, Krumbach und G. Ziegeler. Die Zahl der für die oberen Klassen bestimmten Hilfsbücher und Stoffsammlungen ist sehr beträchtlich. Außer den alten längst bewährten ist im letzten Jahrzehnt so manches neue erschienen, welches bald Anerkennung und Verbreitung fand. Weil die neuen Lehrpläne ganz besonders einen Anschluß des deutschen Aufsatzes an die Lektüre betonen, so enthalten einige Sammlungen lediglich solche Aufgaben, die derselben

entnommen sind und die ihre Durchdringung bezwecken. Aber wenn auch die Lektüre in erster Linie geeignet erscheint, den Stoff für die deutschen Aufsätze zu liefern, so darf man doch den Aufsatz nicht etwa lediglich in ihren Dienst stellen. So behalten denn nach wie vor auch andere Aufgaben, namentlich die sogenannten freien, ihren Wert, und wir möchten sie im Interesse der Gesamtbildung des Schülers nicht missen, namentlich auch deshalb, weil sie meist sehr gut dazu geeignet sind, die Gesetze der Teilung zu veranschaulichen. Wie eine Vereinigung beider Gattungen von Aufgaben sich herbeiführen lasse, hat A. Matthias gezeigt.

Zur Förderung der Ausdrucksfähigkeit der Schüler, welche durch die nach der Natur der Sache nur seltenen deutschen Aufsätze nur wenig geübt werden, haben die neuen Lehrpläne für die Klassen von Quarta aufwärts kleinere Ausarbeitungen aus verschiedenen Unterrichtsgebieten angeordnet. Wenn auch die Meinungen über den Wert dieser Maßregel auseinandergingen und noch auseinandergehen, so läßt sich doch nicht leugnen, daß dieselbe ihren Zweck erfüllt. Wenn man auch für jedes Lehrfach vierteljährlich nur eine kleinere Arbeit ansetzt, so wächst dadurch die Zahl der Uebungen im deutschen Ausdruck. Die auf diese Arbeiten zu verwendende Zeit darf nicht zu lang bemessen werden, weil sonst leicht der Unterrichtsgegenstand selbst beeinträchtigt wird. Aber gerade wenn der Schüler genötigt wird, in kurzer Zeit seine Gedanken über einen natürlich ganz in seinem Gesichtskreise liegenden Gegenstand von nur geringem Umfange zusammenzufassen, wird seine Darstellung eher Gewandtheit erlangen. Auch die Besprechung der kleineren Arbeiten darf nicht viel Zeit in Anspruch nehmen. Ganz besonders von Wichtigkeit erscheinen die häufigen Uebungen in der schriftlichen Darstellung in solchen Gegenden, in welchen Schüler nicht ausschließlich deutscher Zunge unterrichtet werden, so in unserem Osten, in dem die Muttersprache vielfach das Polnische ist.

Allerdings werden die schriftlichen Uebungen allein nicht hinreichen, den Ausdruck zu fördern. Daher ist auf die Entwicklung der Sprachfähigkeit von den untersten Stufen

auf ein besonderes Gewicht zu legen. Mancherlei gute Anleitungen zeigen neuerdings, wie dies namentlich im Anschluß an die deutsche Lektüre zu geschehen habe. Hierfür ist vor allem förderlich, daß schon der Sextaner stets in ganzen Sätzen zu sprechen gewöhnt wird. Sobald es irgend angeht, muß er zur zusammenhängenden Darstellung angeleitet werden. Für diese mündlichen Uebungen gilt ganz besonders der Satz, daß eben jede Unterrichtsstunde eine deutsche sein solle. Jeder sprachliche Fehler muß gerügt werden, wenngleich natürlich nicht in jedem Unterrichtsfach zu verlangen ist, daß der Fehler seiner Natur nach festgestellt wird, weil dies zu viel Zeit kosten würde. Von Untersecunda aufwärts werden von den Schülern Vorträge eigener kleiner Ausarbeitungen verlangt. Im Durchschnitt wird jeder Schüler in jedem Halbjahr nur einmal an die Reihe kommen, aber dies genügt wohl; kommt doch jeder bis zum Schlusse der Schulzeit achtmal in die Lage sich zusammenhängend zu äußern.

Die philosophische Propädeutik hat nunmehr ihren früheren Platz unter den Unterrichtsgegenständen der oberen Klassen gänzlich eingebüßt. Dies wird von vielen Seiten mit Recht beklagt. Vielleicht steht zu hoffen, daß die mehrfach erhobenen Stimmen hervorragender Schulmänner (wir erinnern nur an G. Leuchtenberger, Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen. Ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte. Berlin (Gärtners Verlag) doch noch einmal Gehör finden. Einen völligen Ersatz dafür kann die Lektüre philosophischer Lesestücke oder Gedichte doch nicht bieten.

Daß gewisse Fortschritte gemacht sind, ist wohl anzuerkennen. Trotzdem haben die ab und zu auch jetzt noch ausgesprochenen Klagen über eine nur mangelhafte Ausbildung der Schüler unserer höheren Lehranstalten im Deutschen, namentlich im schriftlichen und mündlichen Ausdruck, gewiß ihre Berechtigung. Das „Pädagogische Wochenblatt“ bringt Jahrg. VI, S. 60 ff. eine darauf bezügliche Ausführung „Wie bessern wir am sichersten den schriftlichen deutschen

Ausdruck unserer Schüler?“ Da sei u. a. auf der im April 1893 in München abgehaltenen Versammlung deutscher Historiker von verschiedenen Gelehrten laut darüber geklagt worden, daß bei unseren heutigen Studenten ein Besorgnis erregender Rückgang sowohl im mündlichen als auch namentlich und ganz besonders im schriftlichen Gebrauch der deutschen Sprache sich fühlbar mache. Nur wenige Studenten seien noch imstande, ihre Gedanken in fließender Form schriftlich wiederzugeben. Der bekannte Sprachforscher Wustmann stelle sogar den Einfluß des Gymnasiums auf die Stilbildung der Schüler ganz und gar in Abrede. — Der Schüler, welcher einen leidlichen Stil schreibe, verdanke dies keineswegs dem genossenen Unterricht, sondern einzig und allein seiner persönlichen Begabung und seiner Privatlektüre. Der Verf. des in Rede stehenden Aufsatzes fügt hinzu, noch ein anderer Umstand spreche für die Mangelhaftigkeit der jetzt üblichen Methode. Den Wert des Unterrichts oder die Tüchtigkeit des Lehrers könne man am sichersten nach dem Eifer beurteilen, welchen die Schüler in dem betreffenden Fache bekunden. Nun sei aber der deutsche Aufsatz im allgemeinen für unsere Zöglinge ein wahres Schreckgespenst; erst in letzter Stunde machten sie sich daran, wenn die Zeit bereits sehr dränge. Dies komme daher, weil sich der Schüler einer Aufgabe gegenüber sehe, der er sich nicht gewachsen fühle, weil er nicht in der richtigen Weise dazu angeleitet werde. Und zwar handle es sich hierbei nicht sowohl um Inhalt und Anordnung, denn diese würden von dem Lehrer in der Regel eingehend besprochen; gerade die sprachliche Form mache dem Schüler Schwierigkeit, weil er auf diesem Gebiete eine erfolgreiche Anleitung nicht erhalte.

Daß gerade die sprachliche Form dem Schüler besondere Mühe macht, geben wir dem Verf. gern zu, auch daß die Lösung der Aufgaben des deutschen Unterrichts durch eine teilweise Verschlechterung des Schülermaterials auf den höheren Lehranstalten noch mehr erschwert wird. Aber darin können wir ihm nicht beistimmen, daß eine häufigere Übung doch immer nur handwerksmäßig sei und für die eigentliche

Stilbildung wenig abwerfe. Gewiß ist es richtig, daß der Schüler zunächst einen nur geringen Wortvorrat hat, aber durch stilistische Uebungen, und namentlich durch diejenige Art des Lektürebetriebes, wie sie heute mit Recht als wirksam empfohlen und meist geübt wird, kann jener Vorrat vergrößert werden. Ebenso können wir dem Verfasser nicht beipflichten, wenn er den von den neueren Lehrplänen angeordneten kleineren Ausarbeitungen in verschiedenen Lehrfächern einen nur geringen Wert für die Stilbildung beimißt. Wir glauben nicht annehmen zu dürfen, daß in diesen das stoffliche Interesse die formale Seite überwiegt: heißt es doch gerade hierbei, in kurzer Zeit für einen ganz bekannten und geläufigen Gedanken die rechte Form zu finden. Auch den stilbildenden Wert der Uebersetzung aus den fremden Sprachen scheint uns Verf. etwas zu unterschätzen, ebenso auch den Einfluß, welchen der Lehrer mit seiner eigenen Sprache, die ja natürlich für den Schüler mustergiltig sein muß, auf die stilistische Ausbildung seiner Zöglinge ausübt.

Gewiß ist es im allgemeinen richtig, daß, wie Weise in seinem kürzlich erschienenen vortrefflichen Buche „Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen“ sagt, der Deutsche oft den Vorwurf hören müsse, daß er den angemessenen Ausdruck nicht kenne, im Gegensatz zum Franzosen, welcher eine sichtliche Freude an gefälligen schönen Formen und ein entschiedenes Geschick zu übersichtlicher klarer Anordnung besitze. Wir glauben jedoch nicht, daß sich diese in Deutschland bisweilen bemerkbare Geringschätzung der Form auch in der Schule, und namentlich im deutschen Aufsatz zeige. Aber darinnen stimmen wir dem Verfasser bei: Man gebe die Aufgaben zu den deutschen Aufsätzen so leicht, man bereite sie so vor, daß der Schüler seinen ganzen Fleiß auf die stilistische Form verwenden kann, die doch für ihn immer die Hauptsache bleibt, und: Man gebe eine gründliche stilistische Anleitung; man darf hier aber den Schüler nicht sich selbst und seiner eigenen Entwicklung überlassen und darauf warten, daß ihm alles von selbst anfliegt.

Wir stehen am Schlusse unserer kurzen Skizze. Dieselbe

zeigte, daß dem deutschen Unterricht nach seiner doppelten Seite hin immer mehr und mehr sein Recht geworden ist: einerseits steht das Deutsche in der Reihe der Unterrichtsgegenstände und muß demnach ähnlich behandelt werden wie jeder andere; anderseits umfaßt er mehr, man könnte sagen, den ganzen Menschen. Nach beiden Richtungen hat er in den letzten Jahrzehnten zweifellos eine erhebliche Förderung erfahren. Er zielt darauf hin, unsere Jugend in jedem Sinne deutsch zu erziehen, sie zu einem richtigen Gebrauche der schönen deutschen Muttersprache zu führen und ihr echt deutsche Gesinnung einzupflanzen.



zeigte,
Seite h
einerseits
gegenstän
jeder and
den ganz
letzten S
fahren.
deutsch z
nen deut
Gesinnun

einer doppelten
geworden ist:
er Unterrichts=
elt werden wie
n könnte sagen,
hat er in den
Förderung er=
n jedem Sinne
auche der schö=
er echt deutsche

A

1

2

3

4

5

6

M

8

9

10

11

12

13

14

15

B

17

18

19

R

G

B

W

G

K

C

Y

M

TIFFEN Gray Scale

© The Tiffen Company, 2007