I.

Wie wird der Unterricht im Deutschen eine Gymnastik des Geistes?

(Mit besonderer Beziehung auf Realschulen.)

Es leidet keinen Zweifel, daß der Hauptzweck aller Schulen der sein müsse, formell zu bilden. Ueben sollen die Gymnasien, wie schon ihr Name andeutet, und dadurch tüchtig machen; das sollen auch die Realschulen, obgleich ihr Name das Gegentheil auszusagen scheint. Hierzu hat man von jeher den Sprachunterricht am geeignetsten gefunden, und gewiß mit Recht. Denn wie allein in der Sprache der Geist zum Bewußtsein sich erschließt, so kann er umgekehrt auch durch dieselbe als eine schon fertige am ersten zu sich selbst geführt werden. Die Sprache ist die unmittelbarste Bethätigung des Geistes und muß daher auch am unmittelbarsten auf denselben zurückwirken, denn in ihr liegt das Geistige gleichsam noch offen zu Tage, während es andere Dinge durch mancherlei Schlacken verstecken und verunstalten; ja, die Sprache an sich selbst ist so sehr Geist, daß die Beschäftigung mit ihr die allergeistigste genannt werden kann. Dazu ist jedoch nöthig, daß man dieselbe als ein Object betrachte, dem man sich gegenüberstellt, um es allseitig zu beschauen und zu durchschauen, damit der darin verkörperte, man könnte fast sagen, verzauberte Geist entfesselt oder entzaubert und durch diese Entzauberung, wozu der Mensch als solcher schon Macht und Beruf hat, von dem Betrachtenden zu seinem Eigenthum gemacht werde, wie ja dies auch nach dem Zeugniß aller Mährchenschreiber und romantischen Heldendichter bei bezauberten Rosen, verwünschten Prinzen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

und Prinzessinnen ꝛc. Statt zu finden pflegt, so daß offenbar kein Geschäft, wenn nicht einträglicher, denn dagegen spricht leider die Erfahrung der wirklichen Welt, so doch keins erhabener ist, als Geister zu bannen und den Geist (auch in der Sprache) zu entbannen. Wenn hierzu die Sprache der Griechen und Römer bisher am tauglichsten erschien, so mochte allerdings der Hauptgrund darin liegen, daß es nun einmal ein Fremdling sein mußte, an dem man sich selbst erkannte, schon um das freilich in anderer Absicht gesprochene Wort Schiller's zu bewähren:

„Willst du dich selbst erkennen, so sieh', wie die Andern es treiben."

Nichts desto weniger müßten wir dem, um mit gleicher Autorität zu streiten (man wird doch nicht, allzu ängstlich abwägend, den Fünffüßler weniger gelten lassen als seinen erstgebornen sechsfüßigen Bruder?) die andere Hälfte des Distichons entgegensetzen:

„Willst du And're verstehn, blick in dein eigenes Herz."

Wenn aber Göthe sagt: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß Nichts von seiner eigenen;" so ist doch ebenso wahr, daß man allein vermittelst der eigenen in fremde eindringe. Daß man indeß grade die griechische und lateinische Sprache wählte, dafür konnte gewiß schon der Grund entscheiden, daß man doch, um die Vorzüge im Einzelnen unerwähnt zu lassen, eine solche haben mußte, welcher ein Volk gleichsam seine ganze Seele eingehaucht hatte, wie dies vorzugsweise mit der griechischen der Fall ist. Sie ist eben so sehr ein Kunstwerk des ganzen Volkes, als die gelungenste Statue des Zeus die Schöpfung eines Einzelnen ist. In Beiden herrscht ein und derselbe Geist; derselbe künstlerische Genius, der zwar in seinem Glanze immer nur bei wenigen Geweihten erscheinen kann, seiner Substanz nach aber im Bewußtsein des ganzen Volkes lebt, hat Beide geschaffen. Als vollendete Kunst offenbart sich der griechische Geist in allen seinen Aeußerungen; ein Kunstgebäude ist auch die Sprache, die er gesprochen. Weit überragt dieselbe in dieser Beziehung Alles, was die Neuern ihr entgegenzusetzen haben. Diese mit ihrem reflectirenden Bewußtsein lieferten nur dürre Knochengerippe in Vergleich zu jenem reichen, genialischen Product. In jugendlicher Unbefangenheit gab sich der Grieche ganz so, wie er war, und durfte es; indem er sich aber gab, spiegelte sich in allem seinen Thun die kunstreiche Natur des Volkes. Die älter gewordene Menschheit ist nicht mehr so naiv; sie ist klüger, aber auch heuchlerischer, und Heuchelei ist der höchste Grad ihrer Klugheit; die Sprache ist Manchem nicht mehr ein Mittel sein Inneres zu offenbaren, sondern, wie Talleyrand von ihr rühmt, dasselbe zu verstecken; die Reflexion ist an die Stelle der Unmittelbarkeit getreten; die Völker thun nicht mehr das, wozu der Geist (ihr Dämon) sie treibt, sondern was die

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Ueberlegung, vielleicht gegen den Naturtrieb, gut heißt. Darum ist auch ihre Sprache nicht etwas Naturwüchsiges, wie die griechische, sondern mehr ein Gemachtes, verkümmert durch den unausgefüllten Riß, den das Bewußtsein durch die Reflexion erlitten. Selbst die Lust am Leben, wie sie dem Griechen eigen war, ist geschwunden; in allen Dingen ist das Ziel weit über die Gegenwart hinausgerückt, und der altkluge Mensch ist sparsam mit seinen Mitteln; denn er sieht einen weiten Weg vor sich und darf die Mittel nicht als Zweck ehren, darf nicht ruhen vor der Erreichung des Zieles. Diese Hast, mit der man von allem Gegenwärtigen fortdrängt, scheint im Allgemeinen auch die Kargheit und relative Kunstlosigkeit der Neuern in der Sprachbildung erzeugt zu haben. Der Aufwand in der Etymologie, wie ihn die immer nur auf das Nächste bedachten Alten liebten, scheint dem practisch weitsehenden, berechnenden, man möchte fast sagen, krämerhaft geizenden Sinne der Neuzeit überflüssig; diese hat durch langjährige Erfahrung gelernt, denn Erfahrung macht ja klug, sich mit Wenigem zu behelfen, und findet täglich Mehr des Ueberflüssigen, das sie über Bord wirft. Je später eine Sprache sich gebildet, desto Weniger hat sie von jenem vermeinten Ballast, und je länger sie besteht, desto Mehr wirft sie fort, indem sie beständig verkürzt. Man vergleiche die Etymologie der griechischen und englischen Grammatik; welcher Abstand! Gleichsam als hätte das geschäftige Handelsvolk, sonst kein Feind des Luxus, hier nur das Allernöthigste thun wollen; und ist etwa seine Syntax kunstreicher gebildet? gleicht sie nicht einem Hausgeräth, an dem man selbst die Politur gespart, weil es nicht zum Schmuck, sondern zum Gebrauch bestimmt ist? ist nicht die ganze Sprache nur einem Hausgeräth gleich geachtet? — Daß diese dürftigen Productionen eines kargen, krämerhaften Sinnes nicht die bildende Kraft in sich schließen können, die wir in den alten Sprachen bewundern, wird wohl Niemand leugnen. Darum werden und müssen die Alten auch fortleben unter uns; es giebt keine bessere Schule für die Jugend, als daß sie geschult werde an dem, was ein jugendliches Volk als unvergängliche Frucht seines blühenden und schönen Daseins uns hinterlassen hat. — Aber warum sind sie gleichwohl von den Realschulen verdrängt, und wie wollen diese sie ersetzen? — Nicht weil man ihren besondern Nutzen überhaupt leugnete, hat man sich von ihnen abgewandt, sondern weil man weiß, daß Alles, was wahrhaft bilden soll, gründlich betrieben und bis zu einem gewissen Grade der Vollkommenheit gebracht werden muß. Nun frage man sich aber: wie weit trieben diejenigen, welche jetzt die Realschulen besuchen, als sie noch auf dem Gymnasium sein mußten, ihr Griechisch und ihr Latein, und wie weit brachten sie es darin? — Weil sie einsahen, daß Viel dazu gehöre, um die Schwierigkeiten nur erst soweit zu überwinden, daß man

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sich seiner Arbeit auch freuen könne, auf der andern Seite aber auch den Nutzen für ihre künftige Lebensverhältnisse nicht begreifen konnten oder wollten, nahmen sie sich gradezu vor, wenn dies noch besonders nöthig war, sich um so unnütze Dinge nicht zu kümmern, und waren, wenn auch nicht vor den Lehrern, so doch vor ihrem eigenen Gewissen gar leicht gerechtfertigt. Nun darf man zwar über die Brauchbarkeit eines Bildungsmittels am wenigsten nach seinem zufälligen materiellen Nutzen entscheiden, vielmehr ist alles bloß Nützliche als solches schon zu verachten, oder wenigstens mit dem Verdachte anzusehen, daß jedes Nebeninteresse, was die Bildung überhaupt nicht mehr im Auge hat, in anderer Beziehung sogar leicht nachtheilig wirken kann. Aber doch wird man Niemand zwingen wollen, sich mit Dingen zu beschäftigen, welche mit seinem spätern Leben in gar keiner Verbindung stehen. Ja, wir müssen hinzufügen, daß zur gründlichen Erlernung der alten Sprachen und zur Aufnahme des in ihnen liegenden Bildungsstoffes gehört, daß sie uns auch nach dem Schulleben nicht fremd werden. Wird sich aber derjenige noch mit ihnen beschäftigen, der sie nur ungründlich betrieb, weil er sie so gründlich haßte? der nicht einmal im Stande ist, ohne Hülfe eines Lehrers den leichtesten Schriftsteller zu lesen? Gewiß, unter solchen Umständen hören auch Griechisch und Latein auf, das beste Bildungsmittel zu sein, und man hat sich nach bessern umzusehen. Sucht man eine Sprache, die des griechischen Geistes so Viel als möglich in sich aufgenommen, ein Studium, das auch nach vollendeten Schuljahren noch fortgesetzt werden kann: was ist dann geschickter, die neuentstandenen Anforderungen zu befriedigen als das Studium der deutschen Sprache? — Unter allen Neuern steht der Deutsche dem Griechen am nächsten, hat ihn am meisten studirt und am reinsten in succum et sanguinem vertirt. Mußte schon dies seiner Sprache ein griechisches Colorit verleihen, so trugen die vielen Uebersetzungen, die sich in echt deutscher Weise ihrem Original treulich anschmiegten und sich des Lernens nicht schämten, gleichwohl aber, zuletzt wenigstens, auch wirkliche Verdeutschungen wurden, noch besonders dazu bei. Keine der neuern Sprachen ist ferner so sehr im Herzen des Volkes entstanden als die deutsche, so daß, wer sie und ihre Geschichte studirt, mehr als bei irgend einer andern Sprache sagen kann, er studire das Volk selbst. Diese Eigenthümlichkeit, welche jede Ursprache vor einer gleichsam nur angelernten voraus hat, ist indeß nicht der einzige Vorzug des Deutschen; auch die Litteratur steht jetzt der keines andern Volkes mehr nach und ist werth, wie die Sprache durch das ganze Leben hindurch studirt zu werden. Ist somit das Deutsche berechtigt, einen bedeutenden Unterrichtszweig in den Realschulen auszumachen, so ist gewiß auch die Frage von Wichtigkeit:

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

„Wie wird der Unterricht im Deutschen eine Gymnastik des Geistes?"

Wir wollen jetzt versuchen, dieselbe in der Weise zu beantworten, daß wir die verschiedenen Disciplinen, welche der Unterricht umfaßt, nach einander in der fraglichen Beziehung besprechen.

I. Grammatik.

Ist die Sprache die Offenbarung des ganzen geistigen Inhalts eines Volkes, so müssen an ihr auch alle formellen Bestimmungen des Geistes erscheinen. Als solche wird sie aber erkannt in der Grammatik. Die Sprache in ihrem Bau ist eine plastische Logik, und die Grammatik, die Gesetze dieses Baues nachweisend, ist nichts Anderes als diejenige Wissenschaft, welche die logischen Kategorieen in ihrer Wirklichkeit aufzeigt, darum unendlich populärer als die rein philosophische Disciplin, aber die beste Vorbildung zu dieser; die Beschäftigung mit ihr ist die allereigentlichste Gymnastik des Geistes. Darum muß die Grammatik die Grundlage alles Sprachunterrichts sein und ist auch in Hinsicht der alten Sprachen bisher schon dafür gehalten worden. Anders freilich, meinte man, verhalte es sich mit der deutschen Sprache; denn, abgesehen davon, daß sie schon hinsichtlich des Formenreichthums den alten nachstehe, bleibe doch der größte Uebelstand der, daß sie unsere Muttersprache sei. Bei der Erlernung der fremden Sprache sei der Schüler sich bewußt, daß er ohne Kenntniß der Grammatik die Sprache überhaupt nicht erlernen könne, bei seiner Muttersprache dagegen erscheine jene ihm als etwas Ueberflüssiges, ja Hemmendes. Denn was er ohnehin recht mache, dazu solle er auch noch die Regel lernen und durch diese noch obenein sich nicht selten beschränken lassen. — Das läßt sich allerdings nicht leugnen und ist in der That ein Uebelstand; aber wie läßt er sich heben? — Zunächst ganz einfach: man lehre Nichts, was die Schüler schon wissen, und zeige, daß sie, was gelehrt wird, noch nicht wissen, wohl aber wissen sollten.

Es ist gewiß, daß die Sprache mit ihrer Grammatik älter ist als die Grammatik mit ihrer Sprache, und daß man jene lernen kann ohne diese, wie logisch denken ohne Logik. Aber doch wäre am Ende die Jugend zu überzeugen, daß man mit Grammatik und Logik schneller zum Ziele kommt als ohne dieselben, wenn man es nur recht anfängt. Die Regeln, welche eine Sprache gegenwärtig befolgt, hat der Geist instinctmäßig nach und nach in dieselbe hineingebildet, und instinctmäßig kann jeder jetzt Lebende das überkommene Erbtheil sich aneignen, selbst ohne

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ein deutliches Bewußtsein von demselben und ohne die lange Lehrzeit, welche der Volksgeist gebrauchte, um sein eigenes Wesen kennen zu lernen, indem er es aus sich selbst heraussetzte und in der Sprache Gestalt gewinnen ließ. Auf der andern Seite aber ist eben so gewiß, daß doch Niemand mit der Sprache geboren wird, und daß Jeder, ehe er sich in sprachlicher Hinsicht zu der Höhe seines Volkes emporbildet, mannichfach irrt, daß ferner jener Sprachinstinct oder jenes Sprachgefühl durch Kunst geleitet und seine Ausbildung beschleunigt werden kann. Um die Schüler zu diesem Geständniß zu bringen, wird es geeignet sein, sie, indem man an ihr Sprachgefühl appellirt, auf ihre Fehler hinzuweisen und ihnen so zu zeigen, daß erst der sicher sei, selbst im Gebrauch seiner Muttersprache, der sich über dieselbe ein wissenschaftliches Bewußtsein verschafft habe. Danach könnte der Unterricht in der deutschen Grammatik nichts Anderes bezwecken als, so zu sagen, eine philosophische oder subjective Aufklärung über einen als positiv schon bekannten Stoff. Doch bleibt natürlich auch für das Gedächtniß noch genug über, z. B. die mannichfaltige grammatische Nomenklatur, wobei schon der Einfachheit wegen zu rathen ist, die alten Namen beizubehalten, zu mal sie bei fremden Sprachen unentbehrlich sind, und es obenein auch nicht viel nützt, etwa den Dativ in Personenfall ꝛc. umzutaufen, da solcherlei Bezeichnungen doch stets unvollkommen bleiben und durch ihre bestimmte Bedeutung (die haben die alten Namen zwar auch, doch kennt sie der Schüler glücklicherweise nicht) noch positiv schaden, weil sie leicht den Schein erregen, als ob sie wirklich enthielten, was sie eigentlich nur andeuten. Wollte man nun an jedem Gedächtnißmäßigen in der deutschen Grammatik Anstoß nehmen, so sollte man doch bedenken, daß Gedächtnißübung auch noch eine Uebung des Geistes ist. Aber die Menge des Gedächtnißmäßigen beklagte man bis jetzt grade am allerwenigsten, vielmehr dessen gänzlichen Mangel, der da bewirke, daß gar Nichts mehr übrig bleibe, das man lehren könne. Man sah also das für einen Nachtheil an, was grade der größte Vortheil ist und warum wir die Beschäftigung mit der Muttersprache ganz besonders eine Gymnastik des Geistes nennen. Ist es nicht ein großer Vortheil, daß man bei der Muttersprache über so viele äußerliche Dinge, die bei einer fremden Sprache erst mit größer Mühe erlernt werden müssen, von vornherein hinweggesetzt ist und somit schneller in den innern Kern derselben vordringen oder vielmehr an ihr zeigen kann, wie das scheinbar bloß Aeußerliche und Zufällige nach allen Seiten hin vom Geiste getragen und bestimmt wird. Dies muß der Gesichtspunkt sein, von dem aus im Einzelnen die Methode für den grammatischen Unterricht in der Muttersprache festzustellen ist. Verkehrt wäre es daher, wenn man diese nicht anders behandeln wollte als eine fremde Sprache;

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

vielmehr sollte man a priori annehmen, daß beiderlei Sprachen namentlich in Hinsicht ihrer methodischen Behandlung einen vollkommnen Gegensatz zeigen müssen. Um mit zwei Worten die ganze Verschiedenheit der Methode zu bezeichnen, könnte man sagen: bei der fremden Sprache sollen wir von außen nach innen, bei der Muttersprache dagegen von innen nach außen lernen. Beide Wege, die Niemand äußerlich fassen wird, sind freilich auch fortwährend zu verbinden, wie sie denn auch bei jeder geistigen Thätigkeit stets zusammen da sind und sich entsprechen, wie das Einathmen und Ausathmen. Liegt darin einerseits ein hinlänglicher Grund, warum beiderlei Sprachen zu verbinden sind, so geht andererseits auch daraus hervor, warum sich das Studium der Muttersprache bisher so fruchtlos erwies, fast nur zur Ermüdung der Schüler und Lehrer diente, welche Letzteren nicht selten rathlos dastanden vor Schülern, die schon Alles wußten oder doch zu wissen glaubten. Dieser Ueberdruß muß natürlich entstehen, wenn man, was bei der Muttersprache so viel als möglich ausgeschlossen sein sollte, das dem Gedächtniß Angehörende, grade zur Hauptsache machen oder gar ausschließlich behandeln will. Für das bloße Gedächtniß bleibt am Ende sehr Wenig, denn das Meiste hat ja wieder eine Beziehung zum Verstande; ist es nach jener Seite hin dem Schüler alt, so ist es ihm nach dieser hin gewiß neu und in so fern interessant. Dahin muß aber jede Methode arbeiten, das Interesse des Schülers wach zu erhalten, denn nur, wenn dies geweckt worden, ist er bildsam. Dies geschieht nun ferner dadurch, daß man den Schüler selbst das entdecken läßt, was man ihn lehren will. Wir könnten also unsere Methode die heuristische oder auch sokratische nennen, bei der freilich der Lehrer nur den scheinbar untergeordneten Dienst einer Hebamme versieht, die aber gleichwohl überall angewandt werden muß, wo es auf Erzeugung von Selbstthätigkeit ankömmt. Der Stolz der menschlichen Natur sträubt sich gegen alles Aeußerliche als ein Fremdes und thut recht daran, insofern doch nur das ein Eigenthum des Menschen genannt werden kann, was in ihm selbst seine Geburts- und Bildungsstätte hat.

Lehrt also die Grammatik die Beziehungen der Begriffe kennen, wie dieselben in den Abänderungen der Worte erscheinen, so wird im Deutschen (grade im Gegensatz zu den fremden Sprachen) erst die Begriffsbeziehung dem Schüler klar gemacht und alsdann auf die sprachliche Form, in der sie erscheint, hingewiesen werden, als eine zwar äußerlich bekannte, nun aber auch ihrer innern Bedeutung nach zu merkende. Bei fremden Sprachen kann es natürlich nur umgekehrt sein; die äußere Form muß auswendig gelernt werden und wird erst begeistet durch eine Vergleichung mit der Muttersprache, denn sie ist der Ausdruck der Seele, während

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

jene für uns zunächst ganz geistlos ist. Darum lehre man im Deutschen nicht Decliniren wie im Lateinischen etwa, sondern lasse die Gedankenbeziehungen, welche in den Kasus ausgedrückt sind, auffinden. Es werden sich so zunächst die drei objectiven Raumverhältnisse: das Woher (Gen.), das Wo (Dat.), das Wohin (Acc.) in ihnen erkennen lassen; diese erheben sich zu den entsprechenden geistigen Verhältnissen von Ursach, Mittel und Wirkung ꝛc. Ebenso verfahre man beim Zeitwort. Die Zeit, welche durch dasselbe ausgedrückt wird, ist an sich (objectiv) nicht unterschieden, für mich aber (das Subject) zerfällt sie in drei Zeiten: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Außer dieser subjectiven Beziehung, welche sich in die drei Haupttempora zerspaltet, entdeckt man bald auch eine objective (wobei natürlich jene fortbesteht), welche die in Frage stehenden Handlungen der Zeit nach unter sich haben; so kann jede Handlung auf eine gleichzeitige, oder auf eine ihr vorangehende, oder ihr nachfolgende bezogen werden. Es entstehen demnach drei Mal drei neue Formen (Nebentempp.). Finden die sich nun auch in keiner Sprache vollständig, selbst in der griechischen nicht, so läßt sich doch zeigen, welche Stellung die vorhandenen danach einnehmen. Man übersehe hierbei nicht das Entsprechende der Dreitheilung der Zeit und des Raumes, oder der subjectiven Verbalverhältnisse und der objectiven (Casus) Substantivverhältnisse.

Von diesen mehr sinnlichen Verhältnissen der Zeit steige man auf zu den geistigern, welche durch die Modus ausgedrückt sind: ebenso, wie man bei der Kasuslehre die äußerlichen Raumverhältnisse fallen ließ und zu dem Verhältniß von Ursache und Wirkung fortschritt, indem man ihr sinnliches Vorbild schon in jenen erkannte und somit neben der höhern Stufe auch die niedere noch als solche konnte gelten lassen. Die Nothwendigkeit und Verschiedenheit der Modus ist aber herzuleiten aus den subjectiven Bestimmungen, denen die Thätigkeit des menschlichen Geistes unterworfen ist; der Erkenntniß und dem Willen entsprechen die Modus der Unbedingtheit: Indicativ und Imperativ (von den Kasus sind zu vergleichen die beiden graden, Nom. u. Voc.); das Gefühl als solches kommt nicht zum sprachlichen Ausdruck; ihm sind nur die Interjectionen zu vindiciren, die fast nicht mehr als gewisse Thierlaute zu den Redetheilen gerechnet werden dürfen. Die Modus der Bedingtheit sind der Conjunctiv und Optativ, jener der objectiven, d. h. in der Sache selbst liegenden, dieser der subjectiven, d. h. der vom Subject ausgehenden. Wie die unbedingten Modus den graden Kasus entsprechen, der Indicativ dem Nominativ, der Imperativ dem Vocativ, so die bedingten Modus den obliquen Kasus, und wie die Präpositionen zur Ergänzung und nähern Bestimmung der durch die Kasus ausgedrückten Verhältnisse dienen, daher auch meist von der sinnlichen

Bedeu-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Bedeutung zu einer oft vielfach modificirten geistigen sich erheben: so werden die Modus von den Conjunctionen ergänzt, die ihrer Bedeutung nach sich ebenfalls über das Zeitverhältniß, das zunächst in ihnen ausgedrückt ist, zu den feinsten Beziehungen der Gedanken unter sich und zu dem denkenden Subjecte erheben, aber freilich auch eben deßhalb in ihrer Anwendung den schwierigsten Theil der Sprache ausmachen.

Die Lehre von den Conjunctionen steht in der engsten Verbindung mit der Satzlehre; Niemand kann daher jene begreifen, ohne zugleich auf diese aufmerksam zu sein; auch wird das Eine durch das Andere erläutert. So schwierig etwa und so systematisch dies Alles auch erscheinen mag, so ist doch kaum dazu ein besonderer grammatischer Unterricht nöthig, es sei denn, um auch einmal in der Kürze das Ganze zu überblicken. Im Allgemeinen ist gewiß der rein praktische Weg auch bei der Satzlehre rathsamer. Man zerlege dieselbe in lauter einzelne Probleme, die man den Schülern in den dazu angesetzten analytischen Lehrstunden vorlegt. Zunächst nämlich ist es leicht und auch von Interesse, die Verschiedenheit der Sätze überhaupt zu erkennen, ihre Eigenthümlichkeit hervorzuheben und zuletzt auch ihre Verwandtschaft wie ihre Verschiedenheit herauszufinden und sie danach zu ordnen. Ist dies geschehen, so rathen in der Regel wenigstens die fähigern Schüler den Namen für die besondern Satzarten von selber und werden eine Benennung, die sie selbst gefunden, oder der sie doch gleichsam ihre Zustimmung gegeben haben, indem sie mit thätig waren, auch leicht behalten, zumal sie einsehen, daß alle Dinge, über die man sich verständigen will, auch benannt werden müssen. Wem nun dieser Hebammendienst, den der Lehrer hierbei übernimmt, zu gering scheint, dem steht es frei, sich mit Gott selbst zu vergleichen, der ja auch nach 1 Mos. 2, 19. dem ersten Menschen alle Thiere vorführete, daß er sähe, wie er sie benennete.

Das größte Vergnügen, welches der Schüler bei dieser Methode empfindet, besteht darin, daß er sieht, wie das anfängliche Chaos immer lichter wird, und zwar durch seine eigene Bemühung. Darum kann man auch nicht sagen, es sei ein Nachtheil, daß auf diese Weise, die dem Zufall Alles zu überlassen scheine, die Erscheinungen zu bunt sich mischten und das System verwirrten. Die Mühe und Freude des Aufräumens macht Alles wieder gut. Es ist dies derselbe Weg, den Göthe und den die Natur einschlägt im Gegensatz zu Schiller und zur Kunst. Jene schauen im Einzelnen das Allgemeine, diese besondern das Allgemeine zum Einzelnen. Der Schüler lernt eigentlich auf diese Weise die Regel nicht, sondern er macht sie sich selbst, indem er sie aus den von ihm, wenn auch unter Anleitung des Lehrers, gemachten Wahrnehmungen abstrahirt. Hiermit verbindet sich der

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

große Vortheil, daß überhaupt gezeigt wird, nicht wie man Fremdes und Fertiges, vielleicht unverstanden, auswendig lernt, sondern wie man selbst findet, indem man von dem überall ja auch im Leben gegebenen Einzelnen der Anschauung zum Allgemeinen der Einsicht sich erhebt. Dies entspricht überdieß einem tief in der Menschennatur begründeten Triebe; es ist eine lebendige Dialectik des Geistes, wie jede Methode sein sollte. Der Schüler lernt, wie er lernen soll, und das ist die Hauptsache, da ja Keiner auslernt, vielmehr derjenige der vollkommenste Meister zu heißen verdient, der nie aufhört Schüler zu sein. Vor Allem aber soll man der Sprache seine stete Aufmerksamkeit schenken, da ihr Gehalt für denjenigen unerschöpflich ist, der sein geistiges Auge geschärft hat, so daß er vermag durch die Erscheinungen hindurch den lebendigen Trieb und Keim des Geistes zu entdecken. Ueberdieß bietet zu solchen Entdeckungen keine Sprache mehr Stoff und Gelegenheit dar als die durch ihre logische Bildung vor vielen andern ausgezeichnete deutsche Sprache; ist sie doch vorzugsweise eine philosophische zu nennen, wie Mad. de Staël das deutsche Volk wirklich un peuple philosophique par excellence genannt hat. Dies ist daher die philosophische Schule, welche das ganze Volk durchmachen sollte, auch der, welcher auf eine eigentlich gelehrte Bildung keinen Anspruch macht.

Aber auch die gelehrten Schulen sollten den besondern Unterricht in der deutschen Grammatik nicht zurückweisen. Denn es beruht am Ende auf bloßer Täuschung, wenn man in dieser Beziehung der fremden Sprache ohne Weiteres den Vorzug giebt. Das ist allerdings gewiß, daß man erst durch das Studium jener eine Sprache überhaupt zum Object seiner Betrachtung machen lernt; daraus folgt jedoch nicht, daß die fremde Sprache als solche unser sprachliches Bewußtsein aufkläre, oder eigentlich zu reden, die dunkele, ihrer selbst sich unbewußte Empfindung, welche fortwährend der Sprache sich bedient, ohne ihr Wesen zu kennen, zum bewußten Thun erhebe, die verborgenen Schätze der Philosophie, die in jedem Menschen, schon in so fern er der Sprache fähig ist, liegen, aus der Finsterniß an das Licht ziehe. Nur der erste Anstoß hierzu kommt von außen, die eigentliche Entwickelung aber kann nur von innen heraus geschehen, aus dem seiner allgemeinen Seite nach angebornen, stets aber auch nationell bestimmten Sprachbewußtsein oder Sprachgefühl. Dies kann nun nicht an einer fremden Sprache sich entwickeln, sondern nur an der Muttersprache, weil man nicht in jener, sondern nur in dieser sein eigenes Wesen wieder finden kann. Wenn gleichwohl bisher fast ausschließlich fremde Sprachen als bildend betrachtet wurden, so hat dies einerseits seinen Grund wohl darin, daß sie, wie schon zugegeben wurde, als von außen gegebene Objecte zur Weckung des Sprachbewußtseins überhaupt nöthig sind, und andererseits darin, daß man ihnen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

als solchen zuschrieb, was sie doch erst leisteten, indem sie vermöge der Allgemeinheit, die allen Sprachen zu Grunde liegt, Anlaß wurden, daß das besondere nationelle Sprachbewußtsein sich über sich selbst aufklärte, der Deutsche also seine eigene Sprache erst durch Griechen und Römer kennen lernte, sie deswegen aber auch unbarmherzig nach jenen zuschnitt, weil ja die Erkenntniß ihrer Eigenthümlichkeit ein besonderes Studium erfordert hätte.

Wenn nun schon die fremden Lehrmeister so Viel vermochten, als sie noch allein standen, was müßten sie erst wirken, wenn einheimische sich ihnen zugesellten, d. h. wenn man auch endlich anfinge, in allgemeinerer Weise, als bis jetzt noch geschehen ist, das Deutsche aus sich selbst zu begreifen. Darum sollen jene älteren Bildungsmittel keineswegs abgeschafft werden; vielmehr sind beiderlei Sprachen ihrem Wesen nach gleich berechtigt, mag der Zeit nach die fremde Sprache auch den Vorzug haben, da ja bei ihr auch der äußere Stoff erst gegeben und gelernt werden muß, während er bei der Muttersprache vorausgesetzt werden kann. Eine Zusammenstellung zweier Sprachen, am besten der Muttersprache und einer alten, ist auch schon darum nothwendig, damit durch Vergleichung die Formenbildung in ihrer Allgemeinheit erkannt werde, indem dadurch die besondere Ausprägung einer bestimmten Sprache als bloß individuell und zufällig erscheint, wohinter das Allgemeine erst noch zu suchen ist. Meinte man, hierzu genüge eine Vergleichung des Lateinischen und Griechischen, so wollen wir gar nicht erwidern, daß eine dritte, z. B. die deutsche, noch sicherer zum Ziele führe, denn wir müßten fürchten, daß man alsdann uns auch eine vierte, fünfte ꝛc. aufbürde; aber wir behaupten, die Muttersprache muß dabei sein. Denn sind nicht auch immer schon alle Erkenntnisse in der fremden Sprache auf diese zurückgeführt? und ist nicht somit deutsche Grammatik von Philologen gelehrt worden, ohne daß sie es wollten? oder muß das nicht so sein? Warum will man die Nothwendigkeit der deutschen Grammatik nicht zugestehen? muß nicht auch die fremde gewinnen, wenn diese ihr entgegen kommt? und wird man nicht schneller, wenigstens sicherer, zum Ziele gelangen, wenn man beide selbstständig betreibt, da doch auch die Allgemeinheit, welche den sprachlichen Erscheinungen zum Grunde liegt, erst dann recht erkannt werden kann, wenn man deren Besonderheiten zuvor scharf ins Auge gefaßt hat? oder verdient es bloß die lateinische und griechische Grammatik, daß man sie nach allen ihren Einzelnheiten kenne, während man über die deutsche nur ganz dürftig belehrt ist?

Werden nun die verschiedenen Kapitel der Grammatik in der oben beschriebenen Weise behandelt, so kann es auch nicht schwer fallen, Gegenstände, die an sich trocken erscheinen, dadurch interessant zu machen, daß man sie mit andern in eine

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

natürliche Verbindung bringt. So hängt die Interpunction ganz allein von der Satzbildung, also von der Satzlehre ab. Nun aber ist bekannt daß die Schüler vom Interpungiren, zumal einem genauen, ebenso wenig halten als die jugendlichen Alten und als Alle, die auch heutiges Tags, wenigstens in Beziehung auf ihre Bildung, Kinder sind. Sie muthen vielmehr dem Lehrer die Gefälligkeit zu, daß er von selbst, wo es schicklich ist, absetzen und überhaupt nicht unvernünftiger lesen werde, als er spricht, da doch bei der mündlichen Rede Niemand die Interpunction hinzusage. Dictatorische Befehle und die exactesten Regeln würden wenig helfen, jenen Mangel zu heben. Man überzeuge vielmehr die Schüler zunächst von dem Vorhandensein eines Mangels und erwecke so das Bestreben, ihn fortzuschaffen. Dies geschieht leicht, indem man zeigt, daß der Redende sehr wohl interpungire, auch wenn er es nicht ausdrücklich sage, da er es durch den Ton ꝛc. hinlänglich andeute; daß dagegen dem Schreibenden dieses Mittel versagt sei, und es ihm daher lieb sein müsse, auf eine andere Weise der Unverständlichkeit und Zweideutigkeit einer nicht interpungirten Rede vorbeugen zu können. Die einzelnen Regeln der Interpunction werden natürlich am besten unmittelbar an die Satzlehre angeschlossen und müssen dem Schüler um so nothwendiger erscheinen, als man demselben zu zeigen vermag, wie er so im Stande sei, selbst auf eine stumme Weise darzuthun, daß er in den grammatischen Bau seiner Sprache eingedrungen sei. Insofern ist auch für den Lehrer eine genaue Interpunction ein Kriterium, ob der Schüler scharf und richtig zu denken verstehe oder nicht, und auf der andern Seite wird der Schüler, wenn die gewonnenen Regeln gleichsam ein gemeinschaftliches Uebereinkommen seiner und des Lehrers sind, es weniger lästig finden, sich denselben zu unterziehen, und somit in einer fortwährenden Denkübung sich befinden, die noch den besondern Vortheil gewährt, daß ihn die schwierige und relativ unmögliche Interpunction auf die Verworrenheit der Gedanken und des Satzbaues, der sich nicht will scheiden lassen, aufmerksam macht. Wer aber nach einem ungefähren Gefühle und dem bloßen Tone interpungiren wollte, würde oft unsicher sein und ein Secundäres zur Norm machen, das erst selbst wieder von einem Andern abhängt.

Wenn von der Interpunction die Rede ist, darf wohl auch die Rechtschreibung nicht unerwähnt bleiben, zumal sie wegen der großen Willkühr, mit der man verfährt, immer noch etwas sehr Unsicheres ist. Dieser Mangel dient ihr bei der Jugend auch keineswegs zur Empfehlung, da dieselbe recht gut einsieht, daß man mit den gewöhnlichen orthographischen Regeln nicht gar weit komme. Was der bloße Gebrauch als solcher mit sich bringt, kann als rein positiv gelten und ist gedächtnißmäßig anzueignen. Anderes dagegen gewinnt Leben, wenn man die Ableitung

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

der Worte und ihre lexikalische Verwandtschaft zu Rathe zieht. Um hierin weiter vorzudringen und der Sache ein eigentliches Interesse abzugewinnen, ist freilich nöthig, daß man auch die Geschichte der Sprache studire und die Schreibweise verwandter Dialecte vergleiche. Ganz besonders fruchtbar erscheint in dieser Beziehung die Vergleichung mit dem Englischen, namentlich für den, der auch das Plattdeutsche kennt. So ist es z. B. ein eigenthümliches Gesetz, daß die englische Sprache meist die älteste Schreibweise beibehält, obgleich die jetzige Aussprache gänzlich davon abweicht, während im Deutschen mit der veränderten Aussprache auch die Schreibweise eine andere geworden ist; doch findet auch das Umgekehrte Statt. Soll dies Verhältniß erklärt werden, so hat man neben vielem Andern auch auf die Verwandtschaft der Buchstaben einzugehen, die auch sonst bei der Orthographie von Wichtigkeit ist und gleichfalls ein philosophisches Element in sich schließt.

II. Stylistik.

Wie Alles nur dem Begriffe nach scharf sich sondert, in Wahrheit aber das Eine immer mit dem Andern zusammenhängt, so ist auch keineswegs der grammatische Unterricht von der Stylistik streng geschieden; gehört doch die Beobachtung der grammatischen Regeln selbst zu den Erfordernissen eines guten Styls, ist vielmehr die conditio sine qua non desselben. Daraus folgt freilich nicht, daß es die Hauptsache desselben sei, so wenig wie bei einem gothischen Tempel die Grundmauer das Hauptsächlichste oder der Abclehrer wichtiger ist als der Professor. Ist also im weitern Sinne die Grammatik in die Stylistik mit eigeschlossen, so fängt doch letztere eigentlich erst da an, wo jene aufhört, und läßt sich daher auch sehr wohl von ihr trennen. Soll für sie eine Methode angegeben werden, so hat man jenes bekannte Wort eines Franzosen: „Le style, c'est l'homme même" ganz besonders zu berücksichtigen; man wird sie alsdann nämlich so einrichten, daß man nicht danach trachtet, dem Schüler Etwas anzulernen, sondern in ihn hinein-, oder noch richtiger, aus ihm herauszulernen; denn die Knospe des Geistes kann nur von innen heraus sich entfalten; alles Außenwerk haftet nicht, ist nur ein blendender Flitterstaat, wodurch man den oberflächlichen Beschauer täuscht, der aber an und für sich gar keinen Werth hat. Wer demnach mit Vortheil in der Stylistik unterrichten will, was allerdings nicht leicht ist, zumal man grade auf diesem Felde am wenigsten von Andern lernen kann, hat sich beständig die Frage vorzuhalten, wie er am besten das Innere der Jugend erschließen könne, und seine ganze große und wichtige Kunst wird darin bestehen, Schlüssel zu finden, die ihm Eingang

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

verschaffen zu allen geheimen Kammern und zu allen verborgenen Schätzen, welche im Menschen verhüllt sind. Das Innere des Menschen gleicht einem Zauberschlosse, in welches nur der Geweihte eingelassen wird. Wer aber bei der Jugend eingelassen werden und auf ihr Inneres wirken will, muß mit ihr zu sympathisiren wissen. Man muß ihr abzumerken suchen, was sie interessirt und wie man ihr an einem Gegenstande Interesse beibringen kann; dann darf man auch Anspruch auf einen guten Styl machen; denn was man innerlich erfaßt hat, das kann man sowohl mündlich wie schriftlich auch leicht wieder darstellen. Da nun aber in dem frühesten Jugendalter der Mensch noch Nichts hat, was er so eigentlich sein nennen könnte, so muß ihm etwas gegeben werden, was seinem Geiste angemessen ist; und da der Knabe viel mehr in einer erträumten Welt als in der wirklichen lebt, so seien auch aus jener die Gegenstände entnommen, die man seiner jungen, ungeübten Feder zumuthet. Mährchen, Fabeln, Parabeln, Legenden ꝛc. seien das Erste, womit man seinen Geist beschäftigt, denn sie sind das Faßbarste; erst nach ihnen kann die eigentliche Erzählung, und noch später die Beschreibung folgen; denn das Nacheinander der Begebenheit merkt und ordnet der Ungeübte leichter als das Nebeneinander im Raum, da Letzteres weder einen bestimmten Anfangspunct noch einen durch sich selbst bedingten Fortgang darbietet. Gemein ist übrigens allen genannten Gegenständen, daß sie eine rein objective Darstellung verlangen, weshalb sie eben als erste Uebung zu empfehlen sind, da die Subjectivität des Knaben noch zu wenig Energie hat, um aus sich selbst Etwas zu produciren oder auch nur merklich durch ihre Eigenthümlichkeit zu färben. Verkehrt ist es daher, zu früh von den Schülern Eigenes zu verlangen; ihre Verlegenheit holt sich anderwärts Rath, und der Lehrer wird getäuscht.

Man thut einen großen Schritt, wenn man von jenem mehr Aeußern zum Innern, zur Empfindung fortschreitet. Dies geschieht, wenn man von der gewöhnlichen Beschreibung zur Schönbeschreibung oder Schilderung übergeht. Denn bei ihr kommt es nicht mehr bloß auf eine objectiv treue Darstellung der Sache an, sondern hauptsächlich auf den Eindruck, den sie gemacht, und, was eben das Schwierigste dabei ist, auf die Objectivirung desselben. Dies ist für die Jugend das Allerunnatürlichste; auch ist der Spiegel des Innern noch so klein, daß nur wenige Strahlen von demselben aufgefangen und zurückgeworfen werden. Die meisten Gegenstände machen daher nur einen geringen und sehr flüchtigen Eindruck auf die Seele. Man möchte fast sagen, die Jugend sei zu gesund, um stark zu empfinden; der eigentliche Affect ist ihr fremd, weil die Gegensätze sich noch besser ausgleichen als bei den Erwachsenen. Ja, ist es nicht überhaupt etwas Unnatürliches und Krank-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

haftes, bei gewissen Naturerscheinungen (Sonnenuntergang, hellem Mondschein und dergl. zur Sentimentalität reizenden Dingen) so sehr afficirt zu werden, daß man förmlich außer sich geräth? oder ist nicht wenigstens viel Gezwungenes dabei, das am am Ende freilich Jedem leicht wird, wie der Empfindsamen, daß sie nach Belieben in Ohnmacht fällt? Will man also die Schüler nicht dahin bringen, daß sie sich Empfindungen anlügen*) oder, was vielleicht noch schlimmer ist, anzwingen, so sehe man darauf, daß auch dergleichen Schilderungen so objectiv wie möglich gehalten sind, zumal hierdurch nicht bloß die Beobachtungsgabe geschärft und die wahre Empfindung vorbereitet wird, während jene abgeschmackte Empfindelei alle Energie tödtet, sondern auch die Darstellung, als einem wirklichen Gegenstande entsprechend, den allgemeinen Zweck alles Schreibens am ersten erfüllt. Verfehlt dagegen wird derselbe, wenn Redensarten, die bloß in dem Gedächtniß hängen geblieben sind, zusammengetragen werden, obgleich ihnen der Anstrich gegeben ist, als stellten sie das Innere des Schreibenden dar. Anstatt also auf diese Weise die Selbstthätigkeit in Anspruch zu nehmen, möchte es viel gerathener sein, den Schüler dadurch selbstständig zu beschäftigen, daß man ihn jene erst genannten rein objectiven Darstellungen nicht bloß nachbilden, sondern auch erfinden läßt. Für diesen Zweck eignet sich besonders die Fabel. Da indeß die Schüler zu deren Anfertigung der Anleitung bedürfen, so verbinde man diese mit den Lehrstunden, in welcher man ja leicht auch einige Fabeln mit ihnen besprechen kann. Hierbei kommt es vorzüglich darauf an, ihren innern und äußern Sinn zu schärfen, daß sie den in der Fabel handelnd oder redend einzuführenden Naturgegenständen ihre Eigenthümlichkeit abmerken und sie auf menschliche Zustände übertragen lernen. Nicht als käme es auf die abgeleitete gute Lehre ganz besonders an, denn es gilt ja auch von der Fabel, was Grimm (Kindermährchen I. S. 34) in Hinsicht des Mährchens sagt: „Jede wahre Poësie ist der mannichfaltigsten Auslegung fähig; denn da sie aus dem Leben aufgestiegen ist, kehrt sie auch immer wieder zu ihm zurück; sie trifft uns, wie das Sonnenlicht, wo wir auch stehen. Darin ist es gegründet, wenn sich so leicht aus den Mährchen eine gute Lehre, eine Anwendung für die Gegenwart ergiebt; es war weder ihr Zweck, noch sind sie, wenige ausgenommen, deßhalb entstanden; aber es erwächst daraus, wie eine gute Frucht aus einer gesunden Blüthe, ohne Zuthun der Menschen.“ Oder

*) Vor Heuchelei in deutschen Aufsätzen hat heut zu Tage Mancher eine gewaltige Scheu; — etwa, weil sie im öffentlichen Leben schon genug befördert wird? oder ist die Gelbsucht schuld, die Alles gelb sieht?

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wie Göthe von jeder darstellenden Rede überhaupt sagt (Göthe's Leben III. S. 350.): „Die wahre Darstellung hat keinen didactischen Zweck. Sie billigt nicht, sie tadelt nicht, sondern sie entwickelt die Gesinnungen und Handlungen in ihrer Folge und dadurch erleuchtet und belehrt sie.“ — So ergiebt sich auch bei jeder guten Fabel die Lehre von selbst; nur einer schlechten muß sie vorgehängt oder nachgeschickt werden.

Will man nun seine Aufgaben an die gelesenen Fabeln anknüpfen, so hat man zwischen verschiedenen Wegen zu wählen. Der leichteste und darum am nächsten liegende besteht darin, daß man nicht sowohl Fabeln erfinden, als vielmehr aus den alten durch Umbildung neue finden läßt, indem man die Geschichte derselben bald eher abbricht, bald weiter fortführt, bald diesen oder jenen Umstand derselben so verändert, daß sich eine andere Moral darin erkennen läßt. Wie dies anzufangen sei, hat am besten Lessing auseinander gesetzt (Karlsr. Ausg. Vrös. u. K. II. S. 267 ff.); nur eins von seinen Beispielen möge hier stehen: „Die bekannte Fabel vom Löwen und Esel fängt sich an: *Λέων καὶ ὄνος, κοινωνίαν θεμένοι, ἐξῆλθον ἐπὶ θήραν.* — Hier bleibt der Lehrer stehen. Der Esel in Gesellschaft des Löwen? Wie stolz wird der Esel auf diese Gesellschaft gewesen sein! (Man sehe die 8te Fabel meines 2ten Buchs). Der Löwe in Gesellschaft des Esels? Und hatte sich denn der Löwe dieser Gesellschaft nicht zu schämen? (Man sehe die 7te Fabel). Und so sind zwei Fabeln entstanden, indem man mit der Geschichte der alten Fabel einen kleinen Ausweg genommen, der auch zu einem Ziele, aber zu einem andern Ziele führt, als Aesopus sich dabei gesteckt hatte.“ —

Grade diese beiden Fabeln Lessings, die sich, ebenfalls als 7te und 8te, auch in dem Bremer Lesebuche finden,*) wurden von mir benutzt, um sogleich in der Klasse (der dritten) und zum Theil auch zu Hause von den Schülern neue daraus bilden zu lassen, was ohne große Schwierigkeit und mit allseitiger Spannung ausgeführt wurde, da Jeder es dem Andern mit seiner Erfindungsgabe zuvorthun wollte und begierig

war,

*) Die beiden Fabeln lauten; Nr. 7.: Als des Aesopus Löwe mit dem Esel, der ihm durch seine fürchterliche Stimme die Thiere sollte jagen helfen, nach dem Walde ging, rief ihm eine naseweise Krähe von dem Baume zu: „Ein schöner Gesellschafter! Schämst du dich nicht, mit einem Esel zu gehen?“ — „Wen ich brauchen kann,“ versetzte der Löwe, „dem kann ich ja wohl meine Seite gönnen.“ —

Nr. 8.: Als der Esel mit dem Löwen des Aesopus, der ihn statt seines Jägerhorns brauchte, nach dem Walde ging, begegnete ihm ein anderer Esel von seiner Bekanntschaft und rief ihm zu: „Guten Tag, mein Bruder!“ — „Unverschämter!“ war die Antwort. — „Und warum das?“ fuhr jener Esel fort, „bist du deswegen, weil du mit einem Löwen gehst, besser als ich, mehr als ein Esel?“

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

war, gegebene Andeutungen am schnellsten zu benutzen. Hier sind einige Proben davon:

1) Zur 7ten. a) Die Krähe bei Lessing ist naseweis; man lasse sie neidisch sein und sie ähnlich wie zum Löwen zu einer gegenübersitzenden Elster sprechen. Diese straft sie, ihr vorhaltend, daß der Neid aus ihr rede.

b) Die neidische Krähe verdient noch härtere Strafe, sobald ihr Neid weiter geht. — Es gelinge ihr, den Esel beim Löwen auszustechen und an seine Stelle zu treten; dadurch etwa, daß sie ihre lautere Stimme und größere Behendigkeit anpreist. Voll Freude kräht sie überlaut, lockt dadurch einen Adler an und wird von ihm zerrissen.

c) Soll aber der Löwe leer ausgehen? — er muß auch bestraft werden. — Er will wieder auf die Jagd gehen und sucht einen Begleiter; aber die Esel haben die schnöde Zurückweisung noch nicht vergessen, und die Krähen fürchten einen blutigen Tod.

1) Zur 8ten. a) Der Esel ist stolz auf die Bekanntschaft mit dem Löwen und verachtet seine Brüder. Als nun der Löwe einmal schlechte Beute macht, rächt er sich am Esel. Der ruft in seiner Noth: „Helft! Brüder, helft!“ Die Esel aber antworten nur: „Wer ist dein Bruder?“

b) Beneideten sie vorher den Esel, was werden sie nun gedacht haben? — „Mit Hohen ist schlecht Kirschen essen,“ wie das Sprüchwort sagt.

c) Außer der Ehre hatte sich der Esel aber wohl noch einen bedeutenden Theil der Beute versprochen. Der Löwe theilt nach seiner Art und straft den Unverschämten dadurch, daß er ihn blutig schlägt.

d) Der Esel kühn gemacht, weil er vor sich und dem Löwen die Thiere fliehen oder respectvoll sich verneigen sah, geht allein auf die Jagd, greift einen schlafenden Tieger an und wird zerrissen.

e) Oder auch der Löwe trifft ihn auf derselben und straft ihn für den Eingriff in seine Rechte.

f) Ein andermal muß der Esel die Ehre, welche er genießt, durch große Unbequemlichkeit bezahlen; es wird ihm, und das von rechtswegen, Alles aufgepackt.

g) Der Esel will seiner hohen Stellung keine Schande machen; er will's dem Starken gleich thun, springt dem Löwen nach und fällt dabei in den Graben.

h) Endlich will er gar mit dem Unmöglichen renommiren. Ein zweiter Falstaff rühmt er sich, einen Wolf, den der Löwe getödtet, selbst besiegt zu haben. Die zweifelnden Brüder halten ihn beim Worte und zwingen ihn, wenn er sich nicht selbst Lügen strafen will, einst wirklich einen Wolf anzugreifen, der ihn arg zerfleischt. —

i) Lassen wir aber auch einmal den Esel von allem bisherigen Unglück ungeschoren, wie wird's im Alter mit ihm werden nach dem in der 7ten Fabel ausgesprochenen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Grundsatze des Löwen: „Wen ich brauchen kann, dem kann ich ja wohl meine Seite gönnen?“ — Der untauglich Gewordene wird verstoßen und nun auch von seinen früher von ihm verachteten Brüdern nicht aufgenommen. — So sieht man, wie mit Leichtigkeit aus einer bloßen Eselsfabel eine ganze Eselsgeschichte gemacht werden kann.

Darf oder will man den Schülern eine größere Anstrengung zumuthen, so behalte man von der alten Fabel, so zu sagen, nur die Personen bei und lasse mit ihnen eine ganz neue Erzählung bilden, die auch eine neue Moral enthält; z. B. die erste Fabel im Bremer Lesebuch lautet: „Ein Schäfchen kroch in dichte Hecken, dem Regenschauer zu entgehn. Hier konnt es freilich trocken stehn; allein die Wolle blieb ihm stecken.“ Hagedorn. Eine Fabel mit derselben Ueberschrift: „Das Schäfchen und der Dornstrauch,“ welche ein Schüler derselben Klasse, und zwar in Versen danach gebildet hatte, erzählte, wie ein in öder Heide verirrtes Schäfchen am grünen Dornstrauch sich labt, aber durch dessen Arglist beredet, gegen die Warnung der Mutter auch die Beeren frißt und stirbt, ein abschreckendes Beispiel für die lüsternen Vögel. Ein anderes Thema: „Das Veilchen und der Dornstrauch,“ wurde durch mehrere gute Fabeln, in Versen und in Prosa und mit verschiedener Moral, gelöst. Ich gebe auch hiervon einige Proben:

1) Das Veilchen beklagt sich, daß es durch den Dornstrauch verdeckt werde, wird aber dadurch vor den blumensuchenden Händen der Kinder geschützt. — Glück des Unglücks.

2) Der Dornstrauch brüstet sich gegen das Veilchen wegen des Ansehns, in dem er bei den Menschen stehe; aus Ehrfurcht wage ihm Niemand zu nahen. Noch redet er, da kommt schon der Gärtner mit der Hacke, um dem Veilchen Luft zu machen. — Hochmuth kommt vor dem Fall.

3) Der Dornstrauch rühmt sich gegen ein Veilchen, daß es, von ihm beschattet, frischer grüne als seine Schwestern. Das Veilchen weist den Dornstrauch auf die Linde hin, welche Beide beschatte. — Anmaßung von fremdem Verdienst.

Die meisten Schwierigkeiten für die Schüler möchte es haben, wenn sie zu einer gegebenen Moral eine Fabel erfinden sollen, da sie den Weg vom Allgemeinen und Abstracten zum Besondern und Concreten noch viel schwerer zurücklegen als den umgekehrten. Doch können sie durch einige Uebungen auch diesem Ziele näher gebracht werden, besonders wenn man sich der Sprüchwörter als Mittelglieder bedient; denn diese bedürfen oft bloß der erzählenden Form, um sogleich als Fabel zu erscheinen. Giebt man z. B. als Moral der ersten Fabel vom Schäfchen und Dornenstrauch an: „Aus dem Regen in die Traufe kommen,“ so ist dies dem Keime nach selbst eine Fabel; denn um der Lessingschen Theorie zu entsprechen, dürften die Worte bloß in die Erzählung eines wirklichen Vorfalls ausgesponnen werden. Auch von dieser letzten Stufe der Fabelbildung will ich noch zwei Beispiele anführen, die mir aus meiner Erfahrung vorlie-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gen. Es war als Thema gegeben: Den Wohlthäter, der auf Dank rechnet, trift mit Recht Undank.*)

Die eine Fabel lautete etwa: Das Geschrei eines im Netz gefangenen Hahns lockt den Fuchs herbei. Der Hahn bittet um sein Leben und verspricht dafür dem Fuchse den Hühnerhof zu öffnen. Hier eingelassen, ruft der Hahn durch sein Geschrei die Hofhunde herbei, die den Fuchs, der nicht wieder heraus kann, zerreißen. — Die andere: Ein Fuchs ist in einer Schlinge gefangen, der gefräßige Wolf naht sich, ihn zu zerreißen. Der Fuchs sagt, daß er auf dem Wege zu einem vor Fett gestorbenen Pferde gewesen sei, und verspricht, dem Wolf dasselbe zu zeigen, wenn er die Schlinge zernage und ihm das Leben schenke. Der Fuchs führt den Wolf so, daß er dicht vor der Beute in eine dünn mit Laub bedeckte Grube fällt. —

Woher kommt es nun aber, daß der Knabe so leicht sich in der Fabelwelt zurecht findet, da er doch der wirklichen in der Regel so fern steht? und inwiefern sind diese Uebungen eine Gymnastik des Geistes? — Grade, weil er der wirklichen Welt, der Welt der Erwachsenen, möchten wir auf die erste Frage antworten, so fern steht, sympathisirt er um so mehr mit der ihm noch beiweitem näher stehenden Thier- und Pflanzenwelt, die seinem unausgebildeten Innern mehr entspricht als das rein Menschliche. Woher käme es denn anders, daß Kinder so gern mit Thieren umgehen und in ihren Spielen sich nicht selten selbst zu Thieren machen, als eben daher, weil sie das Menschliche nur in dem Spiegel des Thierischen und überhaupt rein Gegenständlichen erkennen? Darum braucht man ihrer Phantasie nur einen geringen Anstoß zu geben, um sie auf die Eigenthümlichkeit der verschiedenen Thier- und Pflanzengattungen aufmerksam zu machen und in nicht menschlichen Handlungen doch symbolisch bestimmte Character der Menschen auffinden zu lassen.

Indem wir noch eine Antwort auf die zweite Frage suchen, dürfen wir ganz davon absehen, welchen moralischen Nutzen eine Fabel gewährt, obgleich derselbe so bedeutend ist, daß schon Luther sich veranlaßt sah, einige Aesopische Fabeln zum Hausgebrauch herauszugeben **). Nur inwiefern der Geist dadurch geübt wird, haben wir

*) Vergleiche Lessing's Fabeln, 2tes Buch, die 3te Fabel. Um schnell eine Musterfabel zu haben, die man mit den von den Schülern gelieferten vergleichen kann, braucht man ja nur die Moral aus mehren guten Fabeln zu ziehen und sie als Thema aufzustellen.

**) Er sagt in der Vorrede zu denselben (Luther's Werke in einer Auswahl; Hamburg 1827. Th. III. S. 189.): „Diß Buch von den Fabeln oder Mährlein ist ein hochberühmt Buch gewesen bei den Allergelehrtesten auf Erden, sonderlich unter den Heiden. Wiewohl auch noch jetzund, die Wahrheit zu sagen, von äusserlichem Leben in der Welt zu reden, wüßte ich, außer der heiligen Schrift, nicht viel Bücher, die diesem überlegen sein sollten, so man

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

nachzuweisen. Lessing spricht (ebend. II. S. 264.) von einem heuristischen Nutzen der Fabeln, schon durch das Beiwort andeutend, daß er darin eine Gymnastik des Geistes finde, und zwar die allerfruchtbarste, so daß er nicht zweifelt, sein Schüler müsse auf diesem Wege ein Genie werden, oder man könne Nichts in der Welt werden. Wollen wir nun unser Lob auch nicht bis zu dieser Lessing'schen Hyperbel steigern, so ist doch gewiß nicht zu verkennen, daß alle wahre Bildung des Geistes in der Erweckung von dessen Selbstthätigkeit bestehe, und daß diese durch jenes Finden und Erfinden von Fabeln in einem hohen Grade befördert werde. Denn wo wird der Schüler mehr gezwungen, daß Erlernte sogleich anzuwenden, um durch schnelle Combination auf Dinge zu kommen, die ihm noch nicht gesagt worden sind, die er aus sich selbst hat, und die deswegen im eigentlichsten Sinne sein Eigenthum sind? wo ist er mehr genöthigt, vom Besondern zum Allgemeinen sich zu erheben und von dem Allgemeinen zu dem Besondern wieder herabzusteigen? und ist das Mittel, wodurch die Fabeln erfunden werden, nicht zugleich dasjenige, das allen Erfindern das allergeläufigste sein muß, nämlich, um mit dem Philosophen zu reden, das principium reductionis*)? (Vergl. Lessing ebend. II. S. 265.).

Nutz, Kunst und Weisheit, und nicht hochbedächtig Geschrey wollt ansehen: denn man darin unter schlechten Worten und einfältigen Fabeln die allerfeinste Lehre, Warnung und Unterricht findet (wer sie zu brauchen weiß), wie man sich im Haushalten, in und gegen die Obrigkeit und Unterthanen schicken soll, auf daß man klüglich und friedlich unter den bösen Leuten in der falschen, argen Welt leben möge." —

„Aus der Ursache haben wir uns vorgenommen, dies Buch zu fegen, und ihm ein wenig bessere Gestalt zu geben, denn es bisher gehabt, allermeist um der Jugend willen, daß sie solche feine Lehre und Warnung, unter der lieblichen Gestalt der Fabeln, gleichwie in einer Mummerei oder Spiel, desto lieber lerne oder vester halte."

Eine Probe seiner allerdings etwas hausbackenen Erklärung giebt er alsdann in folgenden Worten: „Und daß ich ein Exempel gebe, der Fabeln wohl zu gebrauchen, wenn ein Hausvater über Tisch will Kurzweil haben, die nützlich ist, kann er sein Weib, Kind, Gesinde fragen: Was bedeutet diese oder diese Fabel? und beyde sie und sich darin üben. Als die fünfte Fabel, vom Hund mit dem Stück Fleisch im Maul, bedeutet, wenn einem Knecht oder Magd zu wohl ist, und will's besser haben, so geht's ihm, wie dem Hund, daß sie das gute verlieren, und jenes bessere nicht kriegen. Item, wenn sich ein Knecht an den andern hängt, und sich verführen läßt, daß ihm gehe, wie dem Frosch an der Maus gebunden, in der dritten Fabel, die der Weyhe alle beyde fraß, und so fortan in den andern Fabeln mit Lieb, mit Leid, mit Dräuen und Locken, wie man vermag, ohne daß wir müssen das untere bei ihnen thun."

*) Die Worte des alten Philosophen lauten: „Videmus adeo, quo artificio utantur fabularum inventores, principio nimirum reductionis: quod quemadmodum ad inveniendum in genere utilissimum, ita ad fabulas inveniendas absolute necessarium

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Tritt hiernach besonders die Uebung des Verstandes hervor, so dürfen wir daneben den Einfluß auf Phantasie und Gemüh nicht vergessen, da die Fabel so sehr zur sinnigen Betrachtung der Natur hinleitet. Nur weil wir überhaupt sprachliche Zwecke verfolgen, wollen wir auch das nicht unbemerkt lassen, daß Präcision und Kürze des Ausdrucks, als Hauptrequisite der guten Darstellung einer Fabel, wohl auf keinem andern Wege leichter erlangt und zu einer allgemeinen Eigenschaft des Styls gemacht werden können. Wie lehrreich in dieser Beziehung die Aesopischen Fabeln, auch im knappen Kleide des Römers, sind, und wie leicht auf Gymnasien grade an sie angeknüpft werden könne, braucht nicht ausführlicher bemerkt zu werden.

Ist auf die bezeichnete Weise die Denkkraft der Schüler mehr nnd mehr gereift, so scheint es nicht mehr zu schwer zu sein, die erzählende Darstellungsform ganz und gar zu verlassen und zu der Abhandlnng überzugehen. Auch liegt diese neue Sphäre dem Frühern gar nicht so fern, als es vielleicht auf den ersten Anblick scheinen möchte. Der Gedanke (die Moral), welcher in der Fabel noch verkörpert auftrat, oft aber auch schon selbstständig als gute Lehre hinten oder vorn angehängt wurde, muß jetzt überhaupt jener Stütze entbehren lernen, und jenes Subsummiren des Besondern unter das Allgemeine, wie es beim Erfinden einer Fabel nach gegebener Moral mehr bewußtlos und in concreter Anschauung geschieht, wird bewußtvoller und mit scharfer Scheidung der Gedanken in der der Abhandlung zu Grunde liegenden Disposition fortgesetzt. Darum muß aber auch auf diese Seite der Abhandlung ein besonderes Gewicht gelegt werden. Hierzu ist nöthig, daß man das Wesen des Begriffs nach Inhalt und Umfang und nach dem Verhältniß beider zu einander erläutere. Ergiebt sich hieraus der Unterschied von übergeordneten, untergeordneten und nebengeordneten Begriffen, so ist die Anwendung hiervon auf die Disposition leicht zu machen, und die Regeln für dieselbe erfolgen von selbst. Das Thema ist der übergeordnete Begriff; es muß die ihm untergeordneten Theile grade umfassen, darf also weder Weniger noch Mehr enthalten. Daraus folgt schon, daß die untergeordneten, unter sich aber nebengeordneten Theile, indem sie das Thema ausfüllen, zugleich sich untereinander aus-

---

est. Quoniam in arte inveniendi principium reductionis amplissimum sibi locum vindicat, absque hoc principio autem nulla effingitur fabula, nemo in dubium revocare poterit, fabularum inventores inter inventores locum habere. Neque est, quod inventores abjecte de fabularum inventoribus sentiant: quod si enim fabula nomen suum tueri, nec quicquam in ea disiderari debet, haud exiguae saepe artis est eam invenire, ita ut in aliis veritatibus inveniendis excellentes hic vires suas deficere agnoscant, ubi in rem praesentem veniunt. — Quas (fabulas) vel inviti in philosophiam practicam admittere tenemur, nisi praxi officere velimus.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

schließen müssen. Um nun auch die Erfordernisse einer Disposition an Beispielen zu zeigen, hält man sich am besten an die Mathematik, einmal, weil dieser Gegenstand den Schülern verhältnißmäßig am meisten bekannt ist, und dann, weil sich allein bei ihr mit Bestimmtheit darthun läßt, daß man den gestellten Forderungen wirklich nachgekommen ist. Anders ist es freilich, wenn man dieselben Regeln auf einen freiern Stoff anwenden will; da muß man oft von der genauen Regel abgehen und mit einer bloß sich annährenden Lösung zufrieden sein. Doch kann es zunächst auch genügen, daß die Schüler wissen, was sie bei einer guten Disposition zu erstreben haben; es ist ihnen wenigstens ein Maaßstab in die Hand gegeben, den sie leicht an eigene wie fremde Producte anlegen können. Sie hierin zu üben, ist die nächste Aufgabe, welche der Lehrer zu lösen hat. Unter den mancherlei Uebungen, die in dieser Beziehung angestellt werden können, wollen wir nur eine, welche in vieler Hinsicht nützlich erscheint, hervorheben. Wir meinen das Auffinden des Gedankenganges in einer Abhandlung und das Aufstellen einer Disposition nach demselben. Es leuchtet ein, daß dies grade die entgegengesetzte Thätigkeit von der ist, welche einen allgemeinen Satz (Thema) in seine einzelnen Theile zerlegt. Hierbei verfährt der Geist *analytisch*, dort *synthetisch*. In dieser zwar entgegengesetzten, im Geiste aber doch stets verbundenen Thätigkeit besteht das eigentliche dialectische Leben desselben, und die Erregung dieses Lebens ist die wahre Gymnastik des Geistes.

Da nun einmal, wenn von schriftlichen Arbeiten der Schüler die Rede ist, leider auch das Corrigiren eintritt: so ist es wohl nicht unpassend, hier auch zur Sprache zu bringen, wie dasselbe durch Correcturübungen dem Lehrer leichter und dem Schüler nützlicher gemacht werden kann. Ist die Betrachtung des Richtigen lehrreich, so ist es die Beurtheilung des Falschen nicht minder. Beides muß Hand in Hand gehen; denn es ist gewiß, daß man an seinen eigenen Fehlern ebenso Viel lernen kann als an dem Guten Anderer. Aber wie die Schüler das Richtige selbst auffinden müssen, so ist es noch viel mehr nöthig, daß sie die Entdecker ihrer eigenen Fehler sind; denn erst die Ueberzeugung, daß man wirklich gefehlt hat, und die Erkenntniß, worin dies geschehen, machen die Besserung möglich. Damit nun die Schüler diese Ueberzeugung gewinnen, ist nicht sowohl zu rathen, daß man auf die Regel der Grammatik hinweise, diese wie ein Gesetzbuch citirend, da dies erst dann fruchtbar sein würde, wenn der Schüler jener Regel seine subjective Zustimmung gegeben hätte, was aber, wie eben der Verstoß dagegen zeigt, nicht der Fall ist, — als vielmehr, daß man den Schüler zwinge, in sein angelebtes Sprachbewußtsein zurückzugehen und bei dem so eben gebildeten Ausdrucke eine gewisse reinigende Selbstprüfung vorzunehmen. Denn das kann in didaktischer Beziehung als

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Grundsatz gelten, daß der Sprachschüler bei der Aneignung eines höhern correcten Ausdrucks das Meiste von sich selbst lernt, wenn nur der umsichtige Lehrer jene bewußtvolle Selbstprüfung in ihm zu erwecken weiß. Ja, keine grammatische Demonstration wird dem Schüler die Richtigkeit der Sprache lehren, wenn er sie nicht schon von selbst fühlt und aus diesem Gefühl seine Ueberzeugung von der Richtigkeit entwickelt. Solche Selbstcritik findet am besten Statt bei der Zurückgabe der schriftlichen Arbeiten, die, wie bisher gewöhnlich, in der Klasse mit den Schülern durchgenommen werden, so daß ihnen das Fehlerhafte zum Bewußtsein gebracht wird. Will man die Selbstthätigkeit der Schüler noch erhöhen, so gebe man die corrigirten Arbeiten zurück, ohne sie zunächst weiter zu besprechen, verlange aber vom Schüler in einer spätern Stunde nach Anleitung der Correctur eine genaue Recension seiner eigenen Arbeit, wobei natürlich dem Lehrer unbenommen bleibt, mündlich so viel hinzuzufügen, als ihm gefällt und zur Aufklärung des vom Schüler nicht Verstandenen nöthig scheinen mag.

Diese Methode gewährt außer der Anreizung zur größern Selbstthätigkeit noch den doppelten Vortheil, daß einmal jeder Schüler gezwungen ist, auf die Correctur des Lehrers zu achten und sich davon Rechenschaft zu geben, und daß andererseits der Lehrer erfährt, ob seine Andeutungen verstanden werden oder nicht, und welcher Belehrung es bedarf. Noch möchte dem Lehrer, der wünscht, daß seine Verbesserung auch der Einsicht des Schülers zu Gute komme, zu rathen sein, daß er sich bestrebe, in die Absicht des irrenden Scribenten, der z. B. Verzweiflung statt Zweifel schreibt, einzudringen, weil demselben in der Regel das Rechte dunkel vorschwebt, so daß schon eine geringe Andeutung hinreicht, um dies Dunkel aufzuhellen, wenn sie sonst nur den rechten Fleck trifft. Das viele Corrigiren taucht nicht, und ein gewisses Quantum Roth ist auch nicht nöthig; es nimmt dem Schüler alle Arbeit vorweg; denn indem er ungeprüft gelten läßt, was der Lehrer geschrieben hat, entschlägt er sich des weitern Nachdenkens und lernt Nichts, während kurze Andeutungen ihn zwingen, in die Absicht des Lehrers einzudringen, danach selbst zu verbessern und von seinen eigenen Verbesserungen sich Rechenschaft zu geben, wodurch allein die bisherige Fehlerhaftigkeit gründlich gehoben und das Denkvermögen geübt wird.

Nicht unvortheilhaft würde es ferner sein, wenn man Beispiele von fehlerhaften Sätzen sammelte *), diese verwandtschaftlich ordnete und dann gradezu Correcturübungen mit den Schülern anstellte, wodurch ihr Scharfsinn sehr geübt und

*) Siehe Schubart's Styl- und Redeschule. Berlin, 1837. Vergl. S. XIV ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ihre Kenntniß der Sprachtheorie außerordentlich bereichert werden würde. Nur darauf hätte man besonders zu sehen, daß die Fehler nicht gar zu sehr auf der Hand lägen (freilich dürften sie auch wieder nicht zu versteckt sein); noch mehr aber darauf, daß sie natürlich erfunden wären. Daher ist zu rathen, sie lieber gar nicht zu erfinden, sondern sie aus den Correcturheften der Schüler selbst oder andrerwärts her (denn nicht selten wird ja das offenbar Fehlerhafte auch gedruckt) zu sammeln. Solche gleichsam historisch entstandene Sammlungen würden vor den willkührlich ersonnenen einen bedeutenden Vorzug haben. Denn Nichts ist zweckloser und unwirksamer, als Sprachfehler zu erfinden und den Schülern zur Verbesserung vorzulegen. Sie erregen nur Lachen, und Jeder, wenn er es auch verschweigt, denkt wenigstens mit Verwunderung bei sich: „wer sagt so!“ Denn das erfundene Fehlerbeispiel, sagt Schubart mit Recht, hat keine Wahrheit und ist deswegen auch nie belehrend und bildend. Was aber wirklich falsch gesprochen worden ist, das hat meistens in dem Geiste des Sprechenden noch einen tiefern und weitern Grund der Verkehrung, und deshalb ist die Erörterung desselben fruchtbringend; das Sprachbewußtsein wird dadurch wahrhaft gebildet, denn der Irrende muß sich selbst widerlegen; er giebt den Irrthum auf, indem er die Wahrheit annimmt. Eine andere Lehrmethode kann zwar auch das Richtige geben, sie läßt aber das Falsche daneben stehen, welches das Wachsthum von jenem beständig hindert.

III.

Nachdem wir so die Grammatik und Stylistik als die beiden Grundpfeiler des deutschen Unterrichts besprochen, lassen wir noch einige Bemerkungen nachfolgen über Disciplinen, die mit jenen entweder eng zusammenhängen oder an sich Werth genug haben, um selbstständig betrieben zu werden, die aber trotzdem noch nicht überall als solche anerkannt sind.

Wohl könnte es scheinen, als sei es ganz überflüssig, die deutsche Sprache auch von ihrer lexikalischen Seite zu betrachten, oder dies sei mindestens nicht geistbildend. Denkt man freilich an das Vokabelnlernen, das bei fremden Sprachen eine so unleidliche Pein ist, so hat man vollkommen Recht. Aber die Worte der Muttersprache sollen wir auch nicht auswendiglernen, sondern inwendig sollen wir sie kennen lernen, in ihre Seele eindringen und sie nach den feinsten Nüancirungen ihrer Bedeutung auffassen. Dies geschieht in der Synonymik. Es ist allerdings nicht möglich, diese Seite des sprachlichen Unterrichts irgend wie zu erschöpfen; aber das Sprachgefühl muß doch wenigstens soweit geweckt werden, daß es

den

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

den Unterschied sinnverwandter Wörter zu erkennen weiß. Auch für diesen Zweck erscheint die heuristische Methode am fruchtbarsten. Um es den Schülern anfänglich leicht zu machen und ihnen an Beispielen den Begriff eines Synonymums zu erläutern, gebe man zunächst sämmtliche Synonymen an, die man von ihnen besprochen haben will. Was sie selbstständig herausgebracht, legen sie alsdann in einer dazu bestimmten Stunde vor und werden nun heuristisch, indem man zur Erleichterung ihnen etwa Phrasen vorhält oder von ihnen selbst auffinden läßt, in denen das fragliche Wort bald so, bald anders gebraucht wird, also durch Prüfung ihres Sprachgefühls auf das Richtige geführt, wobei sie noch, um sich einer allseitigen Aufmerksamkeit zu versichern, angehalten werden können, die Resultate der Untersuchung sich kurz aufzuzeichnen und in einer der folgenden Stunden, verbunden mit neuen selbstgefundenen Belegen, vorzulesen oder frei vorzutragen.

Kaum ist nöthig zu bemerken, wie geistbildend und die Reinheit des Styles fördernd diese Uebungen wirken müssen. Sie dienen ganz besonders dazu, der äußern Schaale auch einen Kern zu verschaffen, dem äußerlich erlernten Sprachschatze eine Seele einzuhauchen, so daß sich mit dieser Kenntniß die Seele des Lernenden selber erweitert. Sie erwecken ferner eine Lust am Denken, wie sie vielleicht auf keine andere Weise in dem Maaße erzeugt werden kann, und zwar nicht am abstracten und inhaltslosen, das zu leerer Sophisterei führt, sondern an dem allerconcretesten, da doch mit jedem Worte zugleich ein Inhalt gegeben ist, der erwogen werden muß, wenn jenes Bedeutung festgesetzt werden soll. Ja, noch mehr! indem man der Entstehung dieser Bedeutung nachspürt, ist man genöthigt, auf alle Kräfte der Seele auf einmal Rücksicht zu nehmen und sich gleichsam von den niedern zu den höhern zu erheben. Denn wie der Geist selbst auf der Sinnlichkeit ruht und gleichsam von ihr ausgeht, so hat auch jedes Wort eine sinnliche Basis, von der ausgehend es gleichsam nur symbolisch das rein Geistige andeutet, bis ihm das Sinnliche mehr und mehr abgestreift wird; doch aber so, daß es nie ganz an demselben ausgetilgt werden kann. So ist diese Art des Denkens weit entfernt, eine einseitige Beschäftigung des Verstandes zu sein, da sowohl Phantasie als Gefühl, die nicht minder bei Ausbildung eines Ausdrucks thätig waren, gleicher Weise in Anspruch genommen werden. Daher denn auch die Lust und das Interesse, welches die Schüler bei dieser Gelegenheit zeigen, was indessen im Allgemeinen wohl seinen Grund darin hat, daß dem Menschen mit den Jahren sich immermehr das Bedürfniß aufdrängt, über sich selbst ein Bewußtsein zu erlangen. Da dies überhaupt nur durch das Wort geschieht, so ist die Erkenntniß des Wortes nach innen gradezu als Selbsterkenntniß zu betrachten.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Ist in der Synonymik das einzelne Wort, in seiner Naturwüchsigkeit zu erkennen, so muß Aehnliches auch bei den zusammengesetzten Redeformen, die nicht minder eine Spiegelung des vielseitigen Innern sind, Statt finden; auch die Redefiguren verdienen, auf Schulen erklärt zu werden.

Wäre der Mensch bloß Verstand, so würde er sich vielleicht eine Sprache aus mathematischen Formeln zusammensetzen. Aber da der Verstand nur eine Bestimmtheit des Geistes ist, dem viele andere zu gleicher Zeit inhäriren, so ist die verständige Regelmäßigkeit der Sprache mannichfachen Modificationen unterworfen. Phantasie und Gefühl und alle Affecte, welche das Gemüth aufregen, verlangen auch ihr Recht und beschränken die Herrschaft des Verstandes. Von diesem Gesichtspunkte aus hat man die Redefiguren, als Abweichungen von der rein verstandesmäßigen Ausdrucksweise, die aber in sich selbst wohlbegründet sind, zu beurtheilen, um den Nutzen ihres Studiums zu erkennen. Man darf hiergegen nicht anführen, daß ihre Wissenschaft zu einer Zeit entstand, als die ohne ihre Kenntniß zu ihrer höchsten Blüthe gediehene Beredtsamkeit in den Rhetorschulen nur künstlich ein kümmerliches Dasein fristete. Allerdings entsprang Beides gewissermaßen aus derselben Quelle, insofern durch den Umschwung der Welt das ganze griechische Leben mit seiner großartigen Schönheit zu Grabe getragen wurde, indem die Alles auflösende Reflexion, welche des Bewußtseins sich bemächtigte, auch den irdischen Himmel der Griechen zerstörte und ihn entweder in nebelhafter Ferne oder in dem Menschen selbst aufzeigte. Doch würde man irren, wenn man dieses neue Princip, weil es das damals blühende Leben vernichtete, dem Leben überhaupt feindlich glaubte. Vielmehr kann es jetzt gar kein wahres Leben des Geistes geben, was jene Krisis nicht durchgemacht hätte; denn die Gegenwart besteht nicht ohne die allerschneidendste Reflexion, weil sie mit der Inschrift des Delphischen Orakels, die dem Griechen ein Räthsel war, Ernst gemacht hat.

So kann denn auch die Kenntniß von den Mitteln der Beredtsamkeit dieser selbst unmöglich schaden, da sie ja, wenn sie bei den Griechen ein Naturproduct war, bei uns wenigstens, wie alles Andere, zu einem Kunstproduct geworden ist. Darum muß aber auch der Unterricht über die Redefiguren das sich zum Ziele setzen, von ihnen nicht bloß eine historische Kenntniß zu ertheilen, sondern auch den psychologischen Grund ihrer Entstehung nachzuweisen. Denn erst hierdurch werden sie eine Gymnastik des Geistes und können auch vortheilhaft auf die Ausbildung des Styles einwirken.

Das Gymnastische liegt aber näher darin, daß die verschiedenen Seelenkräfte selbst zur Sprache kommen, weil durch ihre Eigenthümlichkeit die Redefigur selbst bedingt

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wird. So giebt es Figuren, die vorzugsweise der Phantasie (Metapher, Allegorie, Gleichniß ꝛc.), andere, die fast ausschließlich den Affecten (Anacoluth, Asyndeton, Polysydeton ꝛc.), ja, selbst solche, die im Besondern dem Verstande dienen, wie z. B. alle Arten des Kontrastes. Die Entdeckung ihres psychologischen Grundes kann selbst eine Psychologie genannt werden, die um so fruchtbarer wird, je treffender die Beispiele zur Erläuterung gewählt werden. Hält man nun fest, daß nur das Gleiche durch das Gleiche erkannt werden kann, so leuchtet ein, daß durch ein genaues Eingehen auf Stellen, in denen z. B. die Phantasie auf geniale Weise sich äußert, Aehnliches auch in dem erkennenden Subjecte erzeugt werden müsse. So läßt sich im Allgemeinen behaupten, daß jede solche Erkenntniß ein Erkennen des eigenen Innern sei, welches um so weniger einseitig ist, als grade vermöge der Redefiguren der Geist auf das Mannichfaltigste in der Rede sich abspiegelt. Wenn man zuletzt das Erkannte gelegentlich sich nachweisen, beurtheilen und selbstständig nachbilden läßt, dann wird man gewiß auch einen vortheilhaften Einfluß auf den Styl wahrnehmen. Denn was man in sich aufgenommen hat, das muß sich auch äußern. Lebendigkeit, Frische, Anschaulichkeit sind diejenigen Eigenschaften des Styls, welche man auf diese Weise am meisten zu fördern hoffen darf. Das Talent hat zwar von Natur so viel Tact, daß es auch ohne bestimmte Regel leicht das Richtige trifft; doch sicherer geht es mit derselben, und der langsame Kopf kann ihrer gar nicht entbehren.

Damit nun aber das Verständniß der Sprache nach dieser Seite hin, die schon merklich an das Poëtische streift, vollständig vermittelt werde, ist es nöthig, auch darin zu unterrtchten, was der Dichtersprache allein eigen ist, — in der Metrik. Diese scheint freilich wenig allgemein Bildendes zu haben, weil sie zum Theil nur einen äußerlichen Stoff und trockene Regeln, die höchstens für den abstracten Verstand ein Interesse haben, überliefert; aber genauer betrachtet, zeigt sich, daß sie auch einen höhern Werth in Anspruch nehmen darf, insofern sie nämlich wesentlich dazu beitragen kann, das Schönheitsgefühl auszubilden. Denn findet sich, daß schon die Sprachwerkzeuge in der engsten Verbindung mit den Gehörorganen stehen, und daß beide gleich fähig sind, den ästhetischen Eindruck, den die Sprachlaute an und für sich wegen des Musikalischen, das in ihnen ruht, machen, zu empfangen und wiederzugeben; so ist andererseits auch gewiß, daß diese musikalische Seite der Sprache, obzwar sie zunächst etwas rein Aeußerliches ist, doch eine nahe Beziehung zu dem Innern des Menschen hat, das eben in der Sprache Form und Gestalt gewinnt. Wie dies eine ästhetisch schöne werde, und inwiefern sie dem Inhalte nothwendig sei, das hat die Metrik zu zeigen. Allerdings liegt sie in dieser Höhe, wenn

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

man seine Ansprüche vom Standpunkte der Wissenschaft aus macht, außer dem Gesichtskreise der Schüler, welche schwerlich im Stande sein möchten, jene Einheit des Innern und Aeußern in der Kunst zu begreifen; aber zu fühlen, worauf es hier ankomme, daß ist nicht zu schwer und genügt auch, um wenigstens so viel Interesse für die Sache zu erwecken, als nöthig ist, um ein gedankenloses und verhaßtes Auswendiglernen zu verhindern.

Sind auf diese Weise die Schüler mit der äußern und rein formellen Seite der Poëtik bekannt gemacht, so darf auch die Kenntniß des Inhaltes derselben nicht fehlen, — mit der Metrik verbinde man die Poëtik, soweit sie allgemein wissenswürdig und dem Standpunkte der Schüler angemessen ist. Kann vor Allem die Poësie auf Realschulen dazu beitragen, dem gemeinen Sinne, der überall nur den materiellen Nutzen im Auge hat, und der deswegen auch der Sittlichkeit so gefährlich ist, entgegenzuwirkrn, so ist ihnen die Poëtik ein um so unentbehrlicheres Bedürfniß, als sie auch nicht auf Nebenwegen, wie dies auf Gymnasien durch die alten Sprachen geschieht, Derartiges darbieten. Ueberdieß ist den Realschulen die Gelegenheit, dieses Bedürfniß zu befriedigen, nicht versagt, da eine größere Anzahl von Stunden für den deutschen Unterricht angesetzt ist, wodurch offenbar ausgedrückt wird, daß hier das Deutsche in einer ausgedehntern Weise betrieben werden solle. Die Poëtik hat aber die Aufgabe, mit dem Wesen der Poësie bekannt zu machen und ihre Besonderung in Gattungen und Arten zu zeigen, mögen dieselben nun bloß formell oder ihrem Inhalte noch von einander verschieden sein. Von größter Wichtigkeit ist bei dieser Angabe der Gattungen und Arten, daß man stets die Grundlage, welche sie im Gemüthe des Menschen haben, nachweist, damit sie nicht als etwas Zufälliges und willkührlich Ersonnenes erscheinen. Man muß vielmehr einsehen können, wie sie natürlich aus dem Innern des Menschen erwachsen. Darin beruht ja auch allein der Werth der Poësie, daß sie von innen heraus durch die Form der Kunst den Menschen zur Versöhnung mit sich selbst führt, indem in ihr die Disharmonieen der Welt sich lösen und zur Harmonie ausgleichen. Das eigentlich Gymnastische liegt also auch hier wieder, wie immer, darin, daß der Mensch mit dem Menschen selbst beschäftigt wird. Durchaus nothwendig aber ist die Poëtik, weil ohne sie ein Verständniß der Poësie und ein tieferes Interesse an derselben gar nicht möglich und die ganze poëtische Litteratur somit ziemlich unnütz ist. Ein solches Verständniß vorzubereiten, ist daher die Schule um so mehr verpflichtet, als das Studium der vaterländischen Dichter für das ganze Leben ist und von jedem Gebildeten betrieben werden kann und soll. Hierin ist auch der Grund zu suchen, warum den Realschulen im Besondern diese Pflicht obliegt; denn insofern sie nicht

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

für die eigentlich gelehrten Fächer vorbereiten, dürfen sie Wenig, was nicht unmittelbar dem praktischen Leben angehört, einer spätern Ausbildung überlassen, sondern müssen in theoretischer Beziehung ihre Schüler vielmehr dahin zu bringen suchen, daß sie sich selbst forthelfen können und wollen, welches Letztere obenein in Bezug auf klassische Dichter nicht schwer halten wird. —

Ist demnach der Hauptgeschichtspunkt, den man bei dem Vortrage der Metrik und Poëtik ins Auge zu fassen hat, und der Hauptnutzen derselben der, daß dadurch das Verständniß vaterländischer Dichter vermittelt und ein ausgedehnteres Studium derselben vorbereitet wird: so geschieht dies noch unmittelbarer dadurch, daß schon auf der Schule selbst klassische Schriftsteller gelesen und erklärt werden, oder durch die Analyse derselben. Selbst auf Gymnasien sollte man diesen Zweig des deutschen Unterrichts nicht vermissen; denn wenn auch die Interpretation der alten Klassiker dem Verständniß unserer Dichter in mancher Beziehung bedeutenden Vorschub leistet, wobei ich die Bekanntschaft mit der Mythologie der Alten, so sehr sie auch eine Ingrediens jeder neuern Poësie geworden ist, nicht einmal obenan stellen möchte: so verlangt doch auf der andern Seite alles Neuere eine von dem Alten so verschiedene Auffassung, daß man unmöglich glauben kann, das Eine mit dem Andern abgethan zu haben. Noch weniger freilich können die Realschulen eine Anleitung zum Verständniß deutscher Dichter entbehren, da sie nicht bloß jenes Vorzugs ermangeln, sondern auch nicht eben darauf rechnen können, daß ihre Schüler anderwärts her und durch späteres Studium zu einer tiefern Einsicht in die vaterländische Litteratur eingeführt zu werden, da die spätere Fachwissenschaft und das Berufsleben eher dazu geeignet sind, noch mehr davon zu entfernen. Und doch wüßte ich nicht, wie man dem immer weiter um sich greifenden Materialismus unserer Tage besser entgegen arbeiten könnte, ohne doch seines wirklichen Nutzens verlustig zu gehen, als indem man die Jugend für Männer interessirt, die von jeher, wie die Jugend selbst, (schon darum wird der Dichter mit Recht ein ewiger Jüngling genannt) einem materialistischen Sinne am wenigsten hold waren. Dabei muß man freilich bedenken, daß deutsche Dichter ganz anders gelesen und erklärt werden müssen als griechische und lateinische. Bei diesen sind die meisten Bemerkungen grammatische, lexikalische und antiquarische, wie es die Unbekanntschaft der Schüler mit der Sprache und dem Alterthum überhaupt mit sich bringt; der eigentliche Geist derselben wird selten berührt, bleibt daher aber auch den Meisten, und nicht selten grade den Philologen, verschlossen, weil selbst sein unmittilbarer Eindruck durch jene äußerlichen Schwierigkeiten, die vorher zu überwinden sind, bis zum Unmerklichen herabgedrückt wird. Jene sprachlichen Schwierigkeiten sind natürlich den Philolo-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gen sehr angenehm, indem sie dadurch jeder anderweitigen Erklärung sich überhoben glauben können, und doch immer Etwas zu sagen wissen, zumal die Methode ihrer Interpretation seit Jahrhunderten festgestellt ist, und auch wohl im Wesentlichen nicht anders sein kann, wenn nicht etwas ganz Neues hinzugenommen werden soll. Selbst in der Achtung der Schüler setzt sich der Lehrer durchaus nicht herab, sondern kann dadurch, daß er die Schwierigkeiten einer Sprache vollkommen überwunden hat, denen noch bedeutend imponiren, die mit denselben kämpfen müssen.

Ganz anders steht es in dieser Beziehung mit dem Deutschen, wie mit jeder Muttersprache. An diese tritt der Schüler nicht mit der Bescheidenheit eines Lernenden heran, sondern mit dem Dünkel eingebildeter Klugheit; denn was bei den Alten einzig und allein Gegenstand seines Lernens ist, das weiß er hier schon Alles, oder glaubt es doch zu wissen. Diese Meinung ist ihm zuvor zu nehmen, wenn der Unterricht irgendwie fruchtbar sein soll. Darum darf man eines Theils nicht lehren wollen, was wirklich schon bekannt ist, anderntheils muß man die Schwierigkeit und das Interesse des weniger Bekannten dadurch zu erhöhen suchen, daß man es von den Schülern selbst auffinden läßt, was zu gleicher Zeit die beste Uebung ihrer Geisteskräfte ist. Insofern dürfen auch die sprachlichen Bemerkungen keineswegs ganz verbannt sein; vielmehr ist grade die Analyse klassischer Stücke eine gute Gelegenheit, die Theorie der Sprache auf eine interessante Weise kennen zu lehren, indem sie zugleich in ihrer praktischen Anwendung und somit in ihrer Nützlichkeit, ja Nothwendigkeit erkannt wird. Solcherlei Bemerkungen sind auch selbst dann nicht zurückzuhalten, wenn sie zum Nachtheil des Dichters gemacht werden müssen; denn die wahre Bewunderung eines Genius besteht nicht darin, daß wir gegen seine Fehler blind sind, sondern in dem Erkennen und Anerkennen der Vorzüge, welche er daneben hat. Man mag lieber den Schülern gegenüber die Vorsicht gebrauchen, daß man sagt, wie um so großer Vorzüge willen eine Ungenauigkeit, ohne die vielleicht jene nicht wären, zu übersehen sei, die man streng rügen würde, wenn jene fehlten. Das zeige man auch, indem man wirklich verfehlte Gedichte nach jenen ersten Anforderungen, die an jede sprachliche Darstellung gemacht werden müssen, streng recensirt und unbarmherzig das schlecht nennt, was in der That schlecht ist, damit das Vorzügliche durch so starke Schatten um so mehr hervortrete und anerkannt werde. Bei Beidem ist indeß die Hauptsache, daß man sich des Grundes bewußt werde, warum Dieses mehr oder minder schön als Jenes, damit weder nach der einen, noch nach der andern Seite hin ein jurare in verba magistri Statt finde, und damit die Nachahmung stets eine freie bleibe, da grade durch das Erwägen der Gründe pro et contra der Verstand am meisten geschärft, das Urtheil

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sicher und der Geschmack rein wird, ein Vortheil, den eine gymnastische Bildung des Geistes vor Allem erstreben muß, um vor einseitiger Ausbildung überhaupt zu bewahren.

Am allerwenigsten endlich entschlage man da sich der sprachlichen Bemerkungen, wo sie einen bedeutenden Einfluß auf die Fassung des Gedankens haben. Da es schwer ist in dieser Beziehung seine Meinung ganz deutlich zu machen, auf der andern Seite aber ein Eingehen ins Einzelne zum Endlosen führt: so möge hier nur ein Beispiel statt der unendlichen stehen, die überhaupt gegeben werden müßten, wenn man die verschiedene Anwendung irgend einer Methode erschöpfen wollte. Es sind z. B. aus Schiller's „Die Kraniche des Ibykus" die Worte des Korinthischen Gastfreundes zu erklären:

Und muß ich so dich wieder finden,
Und hoffte mit der Fichte Kranz
Des Sängers Schläfe zu umwinden,
Bestrahlt von seines Ruhmes Glanz!

Es fragt sich zunächst, wo hier eine Zweideutigkeit stecke; — offenbar in dem Participialsatze: „Bestrahlt von seines Ruhmes Glanz," da derselbe sowohl auf „Schläfe," als auf den Redenden selbst („ich") bezogen werden kann. Es kommt also darauf an, daß die Schüler Gründe auffinden, wonach sie sich für das Eine oder Andere entscheiden. Ich hatte bei einer solchen Gelegenheit etwa folgenden Dialog zu leiten: *A.* Es geht auf „Schläfe," weil das zunächst steht. — *B.* Es kann aber auch auf „ich" gehen, welches Subject des Hauptsatzes ist (Beides ist möglich und nicht ungewöhnlich, also der Grund nicht entscheidend). — *A.* Sollte es auf „ich" gehen, wäre „Deines Ruhmes Glanz" zu lesen, weil in der ersten Zeile der Gastfreund den Ibykus anredet. — *B.* Schon im dritten Verse geht der Dichter in die dritte Person über; denn er sagt nicht: „Deine Schläfe," sondern: „des Sängers Schläfe." — *A.* Aber der Gastfreund erschiene doch selbstsüchtig und anmaßend, wenn er auch nur einen Theil vom Ruhme des Ibykus sich zueignete. — *B.* Darin liegt vielmehr ein geschicktes Lob des Ibykus, dessen Ruhm so groß genannt wird, daß sein Strahl auch den Gastfreund trifft, der voll Bescheidenheit sich ihm unterordnet. — Als entscheidend wurde endlich der Grund angesehen, daß „Bestrahlt ꝛc." auf Schläfe zu beziehen unnatürlich sei, weil man sich denken müsse, daß ein ruhmgekröntes Haupt in seinem eigenen Glanze strahle und selbst die Umgebung (hier den Gastfreund) in einem ähnlichen Lichte zeige, nicht aber, daß es von außen her bestrahlt werde; bei welcher Erklärung die allerdings etwas eigennützige Klage des Gastfreundes durch die Freude, welche sich in der gehofften Bekrönung des Ibykus ausspricht, entschuldigt wird.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Aehnliche Beispiele ließen sich namentlich aus Schiller in großer Anzahl anführen, so z. B. die unmittelbar vorhergehenden Verse: „Der nackte Leichnam wird gefunden, und bald, obgleich entstellt von Wunden ꝛc.;“ welche letzteren Worte der Stellung nach, doch gegen den Zusammenhang, auch auf „Gastfreund“ gehen könnten. Aehnlich ist es mit den spätern Worten: „Doch wo die Spur ꝛc., gelocket von der Spiele Pracht ꝛc.“ Anders ist die Frage zu entscheiden, wer die letzte Strophe von Schlegels Arion spricht, ob Arion, Periander oder der Dichter selbst, oder auch mehrere von diesen Personen. Aber unmöglich würde es sein, für diese ähnlichen und unähnlichen Fälle bestimmte Regeln anzugeben; man müßte denn dieselben einzeln durchgehen, was ebenso unmöglich ist. Wie also in jedem einzelnen Falle zu verfahren ist, muß den jedesmaligen Umständen und der Einsicht des Lehrers überlassen bleiben. Indeß genügt es nicht, ein Stück bloß im Einzelnen, selbst wenn dies nach den verschiedensten Seiten hin geschieht, zu erklären; man zeige vielmehr jedes Kunstwerk auch als ein Ganzes, weil erst so die Harmonie der einzelnen Theile und ihr Werth, der an und für sich sehr relativ ist, hervortritt. Zwar ist zuzugeben, daß die eben angedeutete Interpretationsweise, Verstand, Urtheil, Phantasie und somit auch den Geschmack mannichfach übe und die theoretische wie practische Kenntniß der Sprache, als eines Mittels, sein Inneres auszudrücken, vielfach vermehre; aber eine eigentliche ästhetische Bildung wird durch diese zerstückelte Betrachtung noch nicht gewonnen. Am angemessensten möchte es daher wohl sein, im Ganzen so zu verfahren, daß man ein Stück, wenn es die Länge desselben zuläßt, erst selbst vorliest, um einen entsprechenden Totaleindruck hervorzubringen und vorzüglich das ästhetische Verständniß vorzubereiten; daß man alsdann das Stück im Einzelnen durchgeht, etwa historische Bemerkungen und dgl. selbst noch dem ersten Lesen voranschickend, und zuletzt, nachdem die Aufmerksamkeit fast überall im Besondern gefesselt gewesen und aller Oberflächlichkeit vorgebeugt ist, einen ästhetischen Ueberblick über das Ganze giebt, worin man alles im Einzelnen Erwähnte übersichtlich zusammenfassend, das schöne Zusammenwirken der Theile, d. h. das Ganze als ein wahres Kunstwerk darstellt. Eine Probe, welchen Eindruck dies Alles auf die Schüler gemacht, kann man sogleich dadurch anstellen, daß man das Stück nun von den Schülern selbst lesen läßt; denn man kann aus dem Eifer, den sie hierbei an den Tag legen, und aus der ganzen Art und Weise des Lesens sehen, wie überhaupt der Vortrag des Lehrers verstanden und das Interesse für das Erklärte erweckt worden ist. Wird man auch bei der Darlegung der ästhetischen Seite eines Stückes oft bemerken müssen, daß der Vortrag des Lehrers den Schü-

lern

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

lern zum großen Theil dunkel bleibe, so stoße man sich hieran nicht allzusehr; denn einmal ist es gar nicht nöthig (wie denn auch in allen Lehrgegenständen mehr oder weniger derselbe Fall vorkommt), daß die Schüler auf der Stelle Alles verstehen, noch weniger aber, daß sie glauben Alles verstanden zu haben. Letzteres ist ja der Todfeind alles Lernens und das Schiboleth aller Stümper; ein wahrer Meister muß wissen, daß er Vieles nicht weiß. Deswegen ist es den Schülern vielmehr mit besonderm Fleiße zum Bewußtsein zu bringen, daß Vieles von dem ihnen bloß Angedeuteten einem spätern reifern Nachdenken überlassen bleiben müsse, damit sie sich angetrieben fühlen, auf dem ihnen angezeigten Wege fortzuschreiten und, wie früher unter Anleitung des Lehrers, später selbstständig Entdeckungen zu machen, welche ihnen den innern Bau eines Kunstwerkes enthüllen. Dann kann man aber auch darauf rechnen, daß Manches, was jetzt noch gar nicht, oder doch nur schlecht verstanden wurde, späterhin nach dem, was in dem Gedächtnisse zurückgeblieben ist, sich rectificirt und durch die Erfahrung sich aufklärt. So ist selbst das Unverstandene nicht ganz verloren. Ja, wann will man überhaupt sagen, der Schüler verstehe den Lehrer ganz? Kann doch Niemand einen Andern vollkommen verstehen, da Keiner dem Andern vollkommen gleich ist, und also auch in Jedem die einzelne Wahrheit eine andere Wirkung hervorbringt, wie sie schon auf andere Weise sich erzeugt. Je innerlicher und vielseitiger eine Wahrheit, desto mehr ist dies der Fall, weil sie um so mehr vom Bildungszustande des ganzen Menschen abhängt. Verkehrt ist es also, den Schülern Alles vorenthalten zu wollen, was sie nicht gleich ganz verstehen; ist nicht die Jugend überhaupt nur eine Zeit des Ahnens und — des Suchens? schließt nicht auch jedes Finden ein neues Ahnen ein? und wo hören überhaupt im Menschenleben die Dunkelheiten auf? — Niemand freilich hat dies mehr zu empfinden als der Religionslehrer, weil das eigentlich Religiöse, wie Rousseau mit Recht behauptet, der Jugend am fernsten steht. Wie man aber gleichwohl, oder vielmehr grade deswegen, den religiösen Sinn, der in jedem Menschen schlummert, auch in dem jungen Gemüthe wenigstens soweit zu wecken sucht, daß es eine Ahnung bekommt von dem letzten Ziel, zu dem alle Menschenbildung emporstrebt: so soll man auch den ästhetischen Sinn, der gleichfalls Niemand fehlt, früh zu bilden suchen, so schwer dies auch sein mag. Denn es ist nicht einzusehen, wie anders eine würdige Vorstellung von dem Kunstwerke und seinem Schöpfer erlangt werden könne, und sollte auch diese Seite des Unterrichtes zunächst weiter keinen Nutzen haben, als zu zeigen, daß jenes bei der Jugend, wie bei jedem Ungebildeten, so sehr beliebte bloß stoffartige Lesen noch sehr weit von dem eigentlichen Verständniß entfernt bleibe, oder vielmehr das Kunstwerk als solches gar nicht verstehe.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Es muß diesem Uebel um so ernster entgegengearbeitet werden, weil der Geistesträge es bequem findet, in dieser Beschränktheit zu beharren, und entweder, wenn er ein Mensch ist, der lieber dem Urtheil Anderer als seinem eigenen folgt, blind einstimmt in das von Allen verkündete Lob eines gefeierten Dichters mit den Nichts sagenden Worten: „es ist schön!“ oder, ist er ein Mensch, der seiner Neigung nicht entgegenhandeln will, sich der verderblichen Romanleserei hingiebt, die ihm in der Regel Nichts bietet, als ein pikantes Histörchen, das vom Heißhunger der erhitzten Phantasie verschlungen wird, wie Pharao's fette Kühe von den magern, indem dieselbe oder wohl gar eine noch größere Dürre des Geistes zurückbleibt.

Will man also, daß Dichter, auf die unser Vaterland stolz ist, nnd um welche uns das Ausland zu beneiden anfängt, nicht um deswillen gelobt und gelesen werden, was sich bei den elendesten Romanscribenten ebenso gut und nicht selten besser findet: so zeige man auch der Jugend schon, weshalb jene so viel höher stehen, damit dieselbe nur an dem wirklich Schönen Geschmack finde und alles Fade, das sich so breit macht, gründlich verabscheue. Es ist vergeblich, durch bloße Warnung von dem Schlechten abhalten und gewaltsam die Lesewuth der Jugend, über die man so vielfach klagt, hemmen zu wollen. Denn jene Warnung wird zur Empfehlung (nitimur semper in vetitum), und diese Gewaltthat bricht sich an der Kraft der Natur, welche sich nicht ausrotten läßt. Man freue sich vielmehr des stark quellenden Stromes, leite ihn aber schon von der Quelle an und läutere ihn von Unrath, den seine Wellen mit sich führen. Denn wozu hilft es, die Jugend, wenn es möglich wäre, von jener Seuche während der Schulzeit abzusperren? muß sie doch endlich entlassen werden, und zwar dann, ohne den Unterschied des Giftes und der gesunden Speise zu kennen. —

Ist der ästhetische Eindruck bei jedem Kunstwerke die Hauptsache, so dürfen wir doch den sittlichen davon nicht ausschließen und können neben der Geschmacksbildung, welche allerdings der vornehmste Zweck der Erklärung klassischer Dichter ist, auch die Ausbildung des Charakters erwähnen, als einen Vortheil, der mit jener eng verbunden ist. Nicht als ob wir uns von den einzelnen Sentenzen, die Dichtwerken eingeflochten sind, Großes versprächen, da sie vielmehr in Beziehung auf den Willen meist wirkungslos sind, sondern weil alle Wahrheit trotz ihrer Vielseitigkeit in sich eins ist, wie der Geist selber. Was daher ästhetisch rein ist und wirkt, kann auch eine sittliche Wirkung nicht verfehlen. Denn jede Wahrheit durchdringt den ganzen Menschen, und ihr Aufnehmen ist nichts Anderes als eine Selbsterkenntniß und Selbstläuterung von innen heraus. Rohheit ist der Naturzustand des Menschen, das Böse selbst ist geistige Rohheit und Verwilderung, die nament-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

lich bei Höherstehenden nur durch Ausbildung des sittlichen wie ästhetischen Urtheils gemindert werden kann. Auch im Unterrichte der Jugend liegt die Verbindung beider sehr nahe, indem das, was unser ästhetisches Wohlgefallen erlangt hat, auch in sittlicher Beziehung von uns Anerkennung fordert, da jenes nicht ohne diese möglich ist; es müßte denn das Wesen unseres Geistes in sich selbst ein zwiespältiges sein.

Dürfen wir nun voraussetzen, daß Beides, das Schöne und Gute, sich gegenseitig bedingt, so folgt doch daraus noch nicht, daß wir bei der Darlegung der ästhetischen Schönheit einer besondern Hervorhebung des sittlichen Gehaltes überhoben sein könnten. Man lasse das Eine sich in dem Andern spiegeln und dasselbe begründen, wie es in der Natur selbst ist; dann wird nach beiden Seiten hin der Gewinn um so größer sein. Das Leben ist ein Chaos hieroglyphischer Erscheinungen; nur wer dasselbe künstlerisch gestaltet, vermag auch die Schriftzüge zu deuten, mit denen der Finger Gottes die Weltgeschichte im Großen und die Lebensgeschichte jedes Einzelnen schreibt; nur die geweihten Propheten des Geistes, die Dichter, erkennen das Leben in seiner Wahrheit, d. h. in seiner Göttlichkeit; sie kommen den Schwachen zu Hülfe, daß auch sie in dem nichtigen Scheine das Unvergängliche erkennen und den wahrhaften Grund ihres eigenen Geistes, welcher das Ebenbild Gottes ist, also Gott selbst lieben lernen. Darum sagt Göthe mit Recht (Wahlverw. Th. 17. S. 293.): „Ein Lehrer, der das Gefühl an einer einzigen guten That, an einem einzigen guten Gedicht erwecken kann, leistet mehr als einer, der uns ganze Reihen untergeordneter Naturbildungen der Gestalt und dem Namen nach überliefert: denn das ganze Resultat davon ist, was wir ohne dies wissen können, daß das Menschengebild am Vorzüglichsten und Einzigsten das Gleichniß der Gottheit an sich trägt.“ — Dazu gehört freilich, daß unser Inneres tief durchdrungen wird von der dargebotenen Wahrheit. Wenn man nun hierauf bei der Jugend eigentlich nicht rechnen kann, so darf man doch den Gesichtspunkt nicht aufgeben, daß sie vornehmlich aus unsern Dichtern einen Schatz edler und großartiger Gedanken entnehmen soll, damit ihr Geist, wenn auch langsam, dadurch genährt und ausgebildet werde. Darum ist das Auswendiglernen vorzüglicher Gedichte, abgesehen von den übrigen Vortheilen, schon deswegen zu empfehlen, weil, wie bei inhaltsschweren Bibelsprüchen, das, was zunächst nur dem Gedächtnisse anvertraut ist, mit der Zeit auch die Tiefen des Geistes durchdringt, indem durch die Erfahrungen des Lebens das auswendig Gewußte nun auch zu einem Inwendigen wird. Alle Wahrheit ist ja Leben, und kann insofern nur vom Leben selbst seine Bestätigung empfangen; ohne innere Erfahrung muß uns daher Alles dunkel bleiben. —

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Mit der Analyse werden am zweckmäßigsten die freien Vorträge verbunden. Denn einerseits dürfen bei einem vollständigen Unterrichte im Deutschen Uebungen im freien mündlichen Vortrage, wie dies jetzt auch von den Behörden anerkannt ist, nicht fehlen, und andererseits ist es doch auch nöthig, daß dieselben nicht zu schwer ausfallen. Um Nichts ist aber der Schüler mehr verlegen, als um den Stoff; um den Ausdruck eigentlich nur dann, wenn's auch an jenem fehlt. Man erleichtert ihm daher die Sache sehr, wenn man ihn den Stoff aus den Erklärungsstunden entnehmen läßt. Der Vortheil ist ein doppelter; der Lehrer hat bei seinem Vortrage aufmerksamere Schüler und bekommt von ihnen selbst nicht bloß bessere Vorträge zu hören, sondern überzeugt sich auch, wie er verstanden ist, und was die Bedürfnisse seiner Schüler erfordern. Zugleich gewöhnen sich diese auch daran, für sich mit Nachdenken zu lesen, und werden fähig, auch über solche Gedichte ihre Gedanken auszusprechen, die ihnen nicht erklärt worden sind.

Da es überhaupt stets seine besondern Schwierigkeiten hat, einen Stoff zu finden, der sich zur Ausarbeitung für Schüler eignet, weil das Meiste ihnen zu fern liegt und nur leere Phrasen von ihrer Seite zuläßt: so schließe man auch die Themata zu den freien häuslichen Arbeiten an ihre Privatlectüre oder an das in der Schule Gelesene an. Gelegenheit hierzu bietet sich auf die verschiedenste Weise. Ich erwähne nur die Menge der Characterschilderungen, welche z. B. aus den Schillerschen Balladen, Dramen ꝛc. entnommen werden können. Wie mannichfach ferner lassen sich Balladen und Gedichte überhaupt nach ihrer Aehnlichkeit oder Unähnlichkeit in der Behandlung des Stoffes, der Tendenz ꝛc. zusammenstellen! Von wie vielen Seiten läßt sich nicht allein jedes Drama betrachten! Zu wie manchen Gedankenentwickelungen wird man nicht bei Lesung jedes geistvollen Schriftstellers veranlaßt! — Ueberall giebt es Stoff zu Ausarbeitungen, der dem bisher gewöhnlichen, welcher oft die größte Gelehrsamkeit und die reichste Lebenserfahrung zugleich verlangt, und deswegen für Schüler sich gar nicht eignet, beiweitem vorzuziehen ist. Nicht unwichtig ist hierbei, daß bei denjenigen Aufgaben, welche der Lehrer an seinen eigenen Vortrag anknüpft, demselben die Controlle über die Echtheit der ihm eingelieferten Arbeiten sehr erleichtert wird, was um so nöthiger ist, da die Schüler bei ihrer Gedankenarmuth so gern durch Abschreiben sich zu helfen suchen. Ueberdies ist es an und für sich schon ein Vortheil, wenn alle Theile des deutschen Unterrichts organisch in einander greifen, weil dadurch die intendirte Regsamkeit des Geistes und die Gründlichkeit des Studiums überhaupt am meisten befördert wird. Wenn man diesen Gesichtspunkt festhält, scheint es auch angemessen, nicht sowohl auf die Menge der Dichter zu sehen, als vielmehr darauf, daß jeder

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

in seiner Eigenthümlichkeit ausführlich und gründlich erkannt werde. Um in ähnlicher Weise eine Dichtungsart nach ihrem Wesen zu begreifen, betrachte man sie in ihren verschiedenen Spiegelungen bei mehrern Dichtern. In dieser Beziehung lassen sich zum Beispiel leicht die namhaften Balladendichter: Bürger, Göthe, Schiller und Uhland zusammenstellen (wobei besonders Götzinger und Echtermeyer zu benutzen sind); und sollte vor allen andern ein Dichter empfohlen werden, so müßte dies Schiller*) sein, der in jeder Hinsicht für die Jugend sich am allermeisten eignet und ihr auch beiweitem der liebste ist, so daß selbst seine Fehler, könnte man sagen, ihn derselben nur noch lieber machen. Darum ist es als Pflicht des Lehrers zu betrachten, daß er seinen Schülern den ganzen Bildungsgang Schiller's nach seinen Werken und dem, was sonst von ihm bekannt ist, zergliedert. Hierbei kommt ihm einestheils das bekannte Werk von Hoffmeister sehr zu Statten, und anderntheils die große Verbreitung der Werke Schiller's, welche denselben fast jedem Schüler zugänglich macht. Doch sind es keineswegs diese beiden äußern Gründe allein, womit man jenen Vorschlag unterstützen kann. Es kommt dazu, daß bei Schiller, wie mehr oder weniger bei jedem andern Dichter, die einzelnen Werke ebenso viele poëtische Beichten sind, zu denen das Leben des Dichters als Commentar betrachtet werden kann, wie jene zu diesem. Denn wenn auch jedes Kunstwerk objectiv zu betrachten, und sein Werth abgesehen von seiner Entstehungsweise zu bestimmen ist, so ist doch dessen subjective Seite gleichfalls nicht zu übersehen, da sie mindestens das künstlerische Subject uns kennen lehrt, und insofern das Interesse zunächst an der Person des Dichters, dann aber auch an seinen Werken außerordentlich erhöht. Das gilt besonders von Schiller, bei dem Alles einen so starken subjectiven Hintergrund hat, uud dessen edle Persönlichkeit, die überall durchschimmert, die Jugend so sehr anzieht und anregt, da dieselbe über-

*) Am wenigsten Klopstock. Vergl. Schiller; Ueber naive und sentimentalische Dichtung Th. 12. S. 223: „Kein Dichter dürfte sich weniger zum Liebling und zum Begleiter durch's Leben schicken, als grade Klopstock, der uns immer nur aus dem Leben herausführt, immer nur den Geist unter die Waffen ruft, ohne den Sinn mit der ruhigen Gegenwart eines Objectes zu erquicken. Keusch, überirdisch, unkörperlich, heilig, wie seine Religion, ist seine dichterische Muse; und man muß mit Bewunderung gestehen, daß er, wiewohl zuweilen in diesen Höhen verirrt, doch niemals davon herabgesunken ist. Ich bekenne daher unverhohlen, daß mir für den Kopf Desjenigen etwas bang ist, der wirklich und ohne Affectation diesen Dichter zu seinem Lieblingsbuche machen kann, zu einem Buche nämlich, bei dem man zu jeder Lage sich stimmen, zu dem man aus jeder Lage zurückkehren kann; auch, dächte ich, hätte man in Deutschland Früchte genug von seiner gefährlichen Herrschaft gesehen. Nur in gewissen exaltirten Stimmungen des Gemüths kann er gesucht und empfunden werden. Deswegen ist er auch der Abgott (ob jetzt noch?) der Jugend, obgleich bei Weitem nicht ihre glücklichste Wahl."

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

haupt sich viel leichter für das Hohe in einer schönen Subjectivität begeistert, als sie die objective Schönheit eines Kunstwerks begreift. Gleichwohl würden wir Schiller nicht zu so ausgedehntem Studium empfehlen, wenn es nicht besonders darauf ankäme, an einem Dichter zu zeigen, was auch für andere geschehen sollte, und wie die Schüler, wenn sie sich selbst überlassen sind, mit diesen es anzufangen haben.

Sollte aber durch die bezeichnete Erklärungsweise, welche den Dichter fast zu sehr berücksichtigt, das Kunstwerk als solches etwas in den Hintergrund gestellt werden, so wird man dafür eben durch die genauere Kenntniß des Künstlers entschädigt, welche für den Schüler meistens interessanter ist als die des Kunstwerks für sich allein, und doch ist jene ebenso sehr eine Gymnastik des Geistes als diese und — was wir nur noch kurz erwähnen wollen — besonders geeignet, die Litteraturgeschichte, wenn sie von demselben Gesichtspunkte aus behandelt wird, für die Schüler fruchtbar zu machen. Freilich hat es einen wissenschaftlichern und philosophischern Anstrich, wenn man, von den Individuen absehend, überall bloß dem geheimnißvollen Wirken des Weltgeistes nachspürt. Es ist zwar zuzugeben, daß die Litteraturgeschichte vorzugsweise die innere Entwickelung eines Volkes darstellen und dadurch die gewöhnliche politische Geschichte ergänzen soll; doch bei Schülern kann dies nur in einem sehr untergeordneten Grade geschehen, weil sowohl die hinlängliche philosophische Vorbildung fehlt, als auch die sonstige Geschichtskenntniß nicht ausreicht. Soll nun gleichwohl die Litteraturgeschichte nicht ein Aggregat von vereinzelten Notizen, sondern wahrhaft geistbildend sein, so hat sie sich vorwaltend biographisch zu verhalten, damit die anziehende Persönlichkeit eines Autors zum Lesen desselben anlocke, wie es am Ende der Zweck eines solchen Vortrags sein muß, wenn er überhaupt einen Nutzen haben soll. Zum Schluß endlich wollen wir noch einige Worte Göthe's aus der Einleitung zur Geschichte der Farbenlehre anführen, weil sie unsere Ansicht zu bestätigen scheinen (Th. 53. S. 7.): „Es ist höchst bedeutend, einen Autor als Menschen zu betrachten; denn, wenn man behauptet hat, schon der Styl eines Schriftstellers sei der ganze Mann, wie viel mehr sollte nicht der ganze Mensch den ganzen Schriftsteller enthalten. Ja, eine Geschichte der Wissenschaften, insofern diese durch Menschen behandelt worden, zeigt ein ganz anderes und höchst belehrendes Ansehen, als wenn bloß Entdeckungen und Meinungen an einander gereiht werden."

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf