Die

Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen

von

Dr. Paul Goldscheider
ordentl. Lehrer am Realgymnasium zu Mülheim am Rhein.

REALGYMNASIUM DÜSSELDORF BIBLIOTHEK

Beigabe zum Jahresbericht 1888—89.

MÜLHEIM AM RHEIN.
DRUCK VON C. G. KÜNSTLER Wwe.
APRIL 1889.

1889. Progr. Nr. 454.

9mu 7 (1889)

834 17 6

Die Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen.*

Vortrag, gehalten zu Düsseldorf am 10. November 1888
in der zweiten Versammlung niederrheinischer Realgymnasialdirektoren und Realgymnasiallehrer von Dr. P. Goldscheider.

I.

Die Forderung, dem geistigen Gehalte und der ästhetischen Form fremdsprachlicher Schriftwerke völlig gerecht zu werden, hat der höhere Unterricht zu keiner Zeit ganz befriedigen können. Die Unbeholfenheit des sprachlichen Könnens und das unausbleibliche Überwuchern von grammatischen, lexikalischen, antiquarischen Gesichtspunkten scheinen aller fremdsprachlichen Lektüre für immer verhängnisvoll zu bleiben. Die Geschichte des gelehrten Unterrichts klärt uns darüber auf, dass die erträumte Höhe dieses wichtigen Unterrichtszweiges niemals bestanden hat. Freilich bleibt es für den Schüler höchst wertvoll, auch nur wenige Bruchstücke fremdsprachlicher Schriftwerke in der Urschrift kennen zu lernen — denn auf Bruchstücke läuft es ja nun doch einmal fast immer hinaus. Aber jener alten und hohen Forderung, welche mit Vorliebe in die Form gekleidet wird, es solle der Geist des Schriftstellers erfasst werden, kann man schwerlich auf diese Weise genügen. Den Geist eines Schriftstellers zu ergreifen, ist für einen Schüler selbst dann schwer, wenn ihm die fremde Sprache keine Schwierigkeiten machte. Eine wirkliche Annäherung an die Lösung dieser Aufgabe ist nur in den Werken der Muttersprache möglich.

Die gelehrte Erklärung der Schriftsteller im Hochschul-Unterrichte leistet alles für die Einführung in philologische Methodik, aber wenig für die Erfassung eines ganzen Werkes oder gar eines Schriftstellers. Die ausgedehnte Einleitung überliefert fertige Urteile, anstatt dass dieselben — innerhalb fruchtbarer und lebendiger Didaktik — aus der Beschäftigung mit den Schriften selbst hervorwachsen sollten. Die sorgfältige Behandlung des einzelnen vermag in den meisten Fällen schon aus Mangel an Zeit nicht bis an die Verarbeitung des Ganzen vorzudringen. Insofern es darauf ankommt, an philologische Schulung des Geistes zu gewöhnen und philologisch arbeiten zu lehren, ist diese Art der Behandlung durchaus geboten. Vielleicht möchte aber neben dieser Behandlungsweise, welche vom einzelnen zum Allgemeinen fortschreitet, eine andere Art von Erklärung möglich sein, welche den umgekehrten Weg einschlägt. Wenn man wirklich die Einführung in das Ganze eines Schriftwerks beabsichtigt, so kann schwerlich die sorgfältige Durcharbeitung eines Bruchteils jenen Zweck erfüllen. Das philologische Verfahren macht mit dem Schriftsteller selbst wenig vertraut; und wenn man daher nicht genötigt ist, unmittelbar im Dienste der Gelehrsamkeit zu wirken, so wird man bei der Erklärung eines Werkes ganz andere Wege einschlagen können. Wenn wir darauf ausgehen, ein litterarisches Denkmal zu lebendigem Eigentume des Lernenden zu machen, so müssen wir unseren Hauptzweck, die Einführung in den Geist und die Eigenart der vorliegenden Schrift, in den Vordergrund stellen; alles andere aber: Sprache, Altertümer, Litteratur, Kritik — kann nur eine dienende Stellung einnehmen.

Nicht zu seinem Vorteile bewegte sich lange Zeit der Unterricht auf den höheren Schulen in der Richtung des akademischen. Dass beständige Fühlung des höheren Unterrichts mit der Wissenschaft

* Der Vortrag enthält die Grundzüge meiner demnächst unter obiger Überschrift im Buchhandel erscheinenden Abhandlung. Vorliegende Einleitung betrachtet „die Erklärung deutscher Schriftwerke in ihrer selbständigen der philologischen Interpretation entgegengesetzten Richtung“.

bestehe, ist eine notwendige Forderung. Aber das Wissenschaftliche besteht nicht im gelehrten Apparat. Wenn man die heilsame Einwirkung der Wissenschaft herstellen will, so darf man nicht die äussere Erscheinungsform derselben, die bestimmt gefärbte Gelehrsamkeit, zur Herrin des praktischen Unterrichts machen. Man muss vielmehr auf die eigentliche Bedeutung der Wissenschaft zurückgehen und bedenken, dass sie der Wahrheitsliebe ihren Ursprung dankt. Dieses Streben nach Wahrheit, wie es sich hinsichtlich der bezüglichen wissenschaftlichen Form der Forschung, wie es sich in Betrachtung des Stoffes und der Ziele äussert, sollte in der Prima höherer Lehranstalten überall wirksamen Hintergrund des Unterrichts bilden. Aber der gelehrte Apparat ist von der Schule fern zu halten.

Der Unterrichtstheorie des Deutschen der oberen Klassen war es vergönnt, sich am meisten unabhängig vom Einfluss der Universitätsgelehrsamkeit zu entwickeln. Denn unser Fach hatte zwar vielerlei Berührungspunkte mit dem akademischen Unterrichte; aber in der Hauptsache war es doch ganz und gar nur Schulfach. Diese Stellung schien lange Zeit seinen Wert zu beeinträchtigen. Es klebte ihm etwas Dilettantisches an; die bewährte Festigkeit und „Solidität" der vornehmeren philologischen Schwestern drückte das Aschenbrödel in den Winkel. Aber es arbeitete sehr eifrig an seiner Vervollkommnung. Und so vollzog sich mit der Zeit die merkwürdige Wendung, dass unser Fach gegenwärtig das einzige unter den philologischen sein mag, dessen Wert von keiner Seite angegriffen wird, das stetig an Einfluss gewinnt und vielleicht den Ausgangspunkt einer Neugestaltung bildet.

Denn unzweifelhaft gewann die Erklärung der Denkmäler des Altertums durch die Einwirkung der Methodik des Deutschen an Fülle, Kraft und Leben. Die Laas'schen Bücher bedeuteten nicht nur für das Deutsche einen Umschwung. Erst jetzt begann man in weiteren Kreisen die Erschliessung der homerischen Kulturwelt als Zweck der Homerlektüre zu fühlen und die sprachlichen „Abweichungen vom Atticismus" zurücktreten zu lassen. Aber erst jetzt empfand man auch ganz die Unzulänglichkeit des sprachlichen Könnens. Insbesondere bei den Schriften des Altertums sieht man sich aus diesem Grunde zur Entsagung genötigt; die höchsten Aufgaben, die volle Erfassung, die lebendige Verarbeitung scheitern an dem Unvermögen in Beherrschung der Sprache. Buchstabieren und „Praeparieren" ist nicht Lesen; die höchsten Ziele setzen die Möglichkeit voraus, ungehindert und leicht des Inhalts Herr zu werden. Erst auf dieser Voraussetzung beruht das weitere und tiefere Eindringen, die Erfassung der Eigenart.

Dies also — unbeschadet des sonstigen Wertes fremdsprachlicher Lektüre — vermag auf den höheren Schulen nur die Beschäftigung mit Werken der Muttersprache zu leisten. Und wenn man sich vergegenwärtigt, wie wenig bei dem Schüler die grossen und bedeutungsvollen Werke fremder Zunge zu ihrer vollen Wirksamkeit gelangen, so wünscht man, dass die Beschäftigung mit Werken der Muttersprache einen breiteren Raum in unserem Schulleben einnehmen möchte. Dabei wird nicht nur an die eigentlich deutschen Stunden gedacht. Es ist schon hervorgehoben, wie Religion und Geschichte durch Lektüre belebt werden können, wie man wichtige Denkmäler alter Litteratur (z. B. Tacit. Germania) dem Realgymnasium in der Übersetzung vorlegen müsse. Daran schliesst sich meine Ansicht, dass die Philosophie den höheren Lehranstalten in dieser Form zurückzugeben sei; freilich nicht die alte formale Logik, welche fast immer abschreckend wirkte. Vielmehr sollte ein philosophisches Lesebuch hergestellt werden, welches eine Auswahl passender Stücke der wichtigsten Philosophen enthielte. Alle diese Stücke aber müssten zugleich in bestimmtem Zusammenhange unter einander stehen und einen gewissen Gedankenfortschritt vermitteln. Bei allen diesen Schriftwerken deutscher Sprache, mögen sie der Dichtkunst oder der Geschichte, der Naturwissenschaft oder der Philosophie und Theologie angehören, sind dieselben Grundsätze der Behandlung anzuwenden. Die Beschäftigung mit diesen Schriften verläuft in einer ganz anderen, ja in einer entgegengesetzten Richtung als bei den Werken fremder Zunge. Diese Kunst der Erklärung ist verhältnismässig jung und eben deshalb mancher Vervollkommnung und Verfeinerung fähig. Aber man sieht wohl so viel, dass sie die Zukunft für sich hat, und dass die einmal gewonnene Stellung, den Mittelpunkt höherer Bildung in die Beschäftigung mit den bedeutendsten Werken der Muttersprache zu legen, nicht wieder aufgegeben werden kann.

Die Eigenart unseres Faches besteht darin, dass die Muttersprache nicht erst künstlich erlernt wird, sondern natürliche Voraussetzung ist: ein selbst bei dem Unbeholfensten im Verhältnis zu jeder fremden Sprache lebendig-frischer Springquell. Daher ist es verfehlt, im Betriebe dieses Faches die

Übungen des Lesens und Schreibens von dem Gebrauche bei Erlernung fremder Sprachen abhängig zu machen. Wo dort auch unter den günstigsten Umständen nur eine kümmerlich unfertige Handhabung der Sprache erwartet werden kann, wünschen wir hier die Annäherung an freie Beherrschung; wo dort im besten Falle mit Wörterbuch und Grammatik Seiten und Kapitel errungen werden, fordern wir hier eine Bewältigung von zusammenhängenden Schriften und Büchern. In dieser Aufgabe hat der deutsche Unterricht der oberen Klassen seinen wahren Mittelpunkt gefunden und erst seit klarer Erkenntnis desselben ist er zu rechter Selbständigkeit und Fruchtbarkeit gelangt. Es gab eine Zeit, wo man ihn — in halb tändelnder Weise — zu einem unerquicklichen Flickwerke, einem leblosen Allerlei gestaltete. Man lernte, wenn man fleissig war, Litteraturgeschichte auswendig, wie man Weltgeschichte lernt; gewöhnlich aber begnügte man sich mit dem Vorlesen sogenannter Proben. Wenn man überhaupt zusammenhängende Schriften las, so geschah es stückweise, ruckweise, mit der Fülle des gelehrten Apparates wie bei fremden Schriftstellern. Lange Einleitungen über die Entstehung des Werkes, über den Stoff, welchen der Dichter vorgefunden, erfreuten sich besonderer Beliebtheit. Aber in diesem Punkte schon lässt sich bestimmt angeben, wie die Wege der Gelehrsamkeit und der zweckdienlichen Erklärung des Schriftwerks auseinandergehen. Zur reinen Auffassung eines Kunstwerkes kann die Geschichte seiner Entstehung unmöglich beitragen; wohl aber vermag eine derartige Vorgeschichte recht oft herabzustimmen und zu trüben. Insbesondere kann der Briefklatsch in der Breite, wie er in manchen litterarischen Werken z. B. bei Julian Schmidt erscheint, eine solche Wirkung ausüben. Ein Gedicht, ein Kunstwerk ist vor allem immer ein Ganzes und muss immer als ein Ganzes aufgefasst werden, wie es die Hände des Schöpfers entliessen; nicht in allen den Augenblicken, in welchen er es bearbeitete. Die Bewunderung des Dichters hängt von ganz anderen Umständen ab als von der Kenntnis des Stoffes, den er bearbeitet hat; ausserdem liegt bei aller Genauigkeit der Nachweise die Vermutung nahe, dass diese Quellenforschung unzulänglich bleibt; darauf deutet Goethe, in der Frage doch wohl der berufenste Beurteiler, mit seinem spöttischen „Woher hat's der Dichter?“

Konnte somit durch derartige halb-gelehrte Behandlung der eigentliche Wert der Lektüre wenig erhöht werden, so dienten auch die deutschen Aufsätze noch keineswegs dazu, dieselbe zu beleben. Sie schritten nach dem Muster der lateinischen Aufsätze schwerfällig daher und standen in keinem inneren Zusammenhange mit dem sonstigen Unterrichte. So fielen die einzelnen Teile desselben fast völlig auseinander. Wenn überdies — wie häufig — die Beurteilung eigentlich nur nach den schriftlichen Arbeiten erfolgte, so fehlte zugleich aller lebhaftere Antrieb zur Teilnahme am Gange der Lehrstunde. Es ist selbstverständlich, dass ein geistvoller oder geschickter Lehrer aller Unzulänglichkeit der Methode zum Trotz etwas erreichte. Umsomehr rächte sich die Dürftigkeit derselben bei demjenigen, welcher ihre Mängel nicht durch natürliche Fähigkeiten zu ersetzen vermochte. Man schloss sich überwiegend an das Lateinische an, mit welchem unser Fach doch seinem eigentlichen Sinne nach gar nichts gemeinsam hatte, gegen das es sich vielmehr in seiner tiefsten Bedeutung empörte als Widerstand der unterdrückten deutschen Volksseele gegen die vornehme römische Tyrannin. Durch diese Verquickung mit den herkömmlichen Forderungen des lateinischen Aufsatzes nach Form und Inhalt entstand eine Art von Sophistik und Schönrednerei. Man kann daher diese überlebte — aber noch keineswegs ausgestorbene — Behandlung des Deutschen der oberen Klassen als eine rhetorische bezeichnen, und man wird ihr mit Recht diejenige, welche auf die Hebung des dem Fache eigentümlichen Wirklichkeitsgehaltes ausgeht, als eine reale gegenüber stellen dürfen.

Bestimmte deutsche Schriftwerke sind als Ausgangspunkt und daher als Lehrstoff zu betrachten. Das wesentliche Erfordernis derselben ist, dass sie organische Gebilde sind, d. h. dass Inhalt und Ausdruck, Bedeutung und Form zu unlösbarer schöner Harmonie verschmolzen werden. Dieser Natur des Lehrstoffes entspricht das Ziel des Unterrichtes, der deutsche Aufsatz, der ebenfalls ein organisches Gebilde sein muss. Damit ist der stetige engste Zusammenhang zwischen Leistung und Lehrstunde gegeben. Es handelt sich auch hier um eine Nachahmung, eine Nachbildung, ein Absehen von einem grossen Vorbilde. Man nehme nur nicht Nachahmung in der ganz gewöhnlichen äusseren und nächsten Bedeutung. Keineswegs lernt man an Goethes ‚Iphigenie‘ praktisch etwa nur einen wohlgebildeten Ausdruck, sondern vor allem das organische Geheimnis der einheitlich guten Darstellung. Man gewinnt also aus der Betrachtung eines Dramas für die eigne prosaische Ausdrucksweise.

Indem ich den Ausgangspunkt, die deutschen Schriftwerke, mit der von dem Schüler geforderten Leistung in die denkbar engste Verbindung bringe, bestimme ich die Aufgabe folgendermassen: Aus der Beschäftigung mit deutschen Schriften, welche einen bedeutenden Inhalt in vollendeter Form darbieten, soll mittelst einer Erklärung, die in einem dialektischen Verfahren verläuft, die Fähigkeit zur Anfertigung eines deutschen Aufsatzes erwachsen, in welchem wohlverstandene Gedanken in natürlicher Darstellung vorgetragen werden.

Als das Verfahren, durch welches der Lehrgegenstand, das deutsche Schriftwerk, zu der bezeichneten Wirkung, dem deutschen Aufsatze, gelangt, nenne ich Erklärung in dialektischer Form. Das Wesentliche derselben besteht darin, den Schüler unausgesetzt zu lebendiger teilnehmender Äusserung über das vorliegende Schriftwerk anzuregen. Die Leitung des Lehrers wirkt dahin, dass diese mündliche Äusserung allmählich sprachlich sicher und klar werde. Die Hauptsache ist aber zunächst, dass der Schüler überhaupt Lust erhält, den Mund freiwillig aufzumachen und sich seiner Gedanken zu entledigen.

Die Erklärung müsste also weniger in der Form des Abfragens und Beantwortens als nach Art einer höheren und feineren Unterhaltung verlaufen. Es kommt ihr nicht darauf an, einen neuen Stoff mitzuteilen und einzuprägen; weit wertvoller ist es für sie, an Bekanntes zu erinnern. Der Lernende soll in der Weise der platonischen Anamnesis dessen gewahr werden, was in ihm liegt, ohne dass es ihm selbst bewusst ist. Wir wollen bewirken, dass der Primaner über gewisse grosse Gegenstände, die des Nachdenkens wert sind, eifrig und selbständig nachdenkt und dass er sich daran gewöhnt, klar und verständlich mitzuteilen, was er sich gedacht hat.

Da in den Schriften, welche wir vorlegen, der nächste unmittelbare Sinn ohne weiteres ergriffen wird, ohne Gebrauch von Wörterbuch und Grammatik, so können wir bei der Erklärung da anfangen, wo man in den meisten Fällen bei dem fremden Schriftsteller aufhören muss. Daraus ergiebt sich, dass der Schüler sich ein solches Werk nicht stückweise, nicht in seinen einzelnen Bestandteilen nach und nach aneignet, sondern dass er es sogleich im Zusammenhange ganz durchlesen muss. Man nennt die bezügliche Schrift geraume Zeit vor Beginn der Klassenlektüre und setzt sie schon in der ersten Stunde als gelesen voraus. Unsere Erklärung unterscheidet sich demnach sogleich von derjenigen des fremdsprachlichen Unterrichtes und führt einen ganz neuen Gesichtspunkt ein: Die stete Beziehung des einzelnen zum Ganzen. Diese wichtige Denkform beherrscht unsre Behandlung des Schriftwerkes völlig; alle ihre Eigentümlichkeiten fliessen aus diesem Grundsatze. Es ist unmöglich, dass er auf einem anderen Gebiete ebenso im Vordergrunde stehen könnte; gestreift wird er ja freilich überall. Aber der praktische Unterricht erfordert, dass eine Richtung, in welcher die massgebende Leistung des Schülers liegt, auch in der Lehrstunde am meisten betont wird; und so ist es notwendig, dass der fremdsprachliche Unterricht immer wieder in das grammatisch-phraseologische Geleise lenkt. Nur die Behandlung deutscher Schriftwerke gestattet es, sich frei und ungebunden in die Wesenheit einer Schrift zu vertiefen.

Falsch freilich wäre es, wenn man den Unterschied folgendermassen bezeichnen wollte: Wir achten hauptsächlich auf den Inhalt des Schriftwerkes, während der fremdsprachliche Unterricht doch immer an der Form kleben müsse. Denn es wäre sehr verfehlt, nur auf den Inhalt zu achten, wenn man unter Inhalt die Ereignisse, die Handlung, den Gedankengehalt versteht. Vielmehr kommt es darauf an, das Schriftwerk als ein organisches Gebilde zu begreifen, als ein solches, in dem Inhalt und Form gleich wesentlich sind und einander vollkommen decken und einschliessen. Demgemäss berührt sich hier die Leistung durchaus mit dem Verfahren der Lehrstunde; man darf nicht befürchten den nächsten Zielen des Unterrichtes untreu zu werden; sondern man kommt ihnen um so näher, je mehr es gelingt, den Sinn für die Eigenart des Schriftwerkes, den organisch-stilistischen Sinn, zu erwecken. Die fortwährende Wiederholung ebenderselben Denkform, der Beziehung des einzelnen auf das Ganze, des Ganzen auf das einzelne, ist also zugleich Versenkung in Inhalt und Form; sie weist praktisch nach, dass auch eine vollkommene Kunstschöpfung, wie die Werke der Natur, weder »Kern noch Schale, sondern alles mit einem Male« ist. Goethe bezeichnet diese Form der Auffassung in seinen Weissagungen des Bakis (32) folgendermassen: Findet in Einem die Vielen, empfindet die Viele wie Einen Und ihr habt den Beginn, habet das Ende der Kunst.

Das Verfahren mag in seinem Auftreten, da wir es mit Unreifen und Unentwickelten zu thun haben, immerhin auch noch zumeist unreif und unentwickelt erscheinen: Es enthält doch den Keim der Vollendung in sich, es steht doch auf der wissenschaftlichen Höhe des Zeitalters; es überliefert doch dieselben Massstäbe, welche in der gleichzeitigen Ästhetik und Litteraturbetrachtung herrschen. Die rhetorisch-sophistische Behandlung dagegen lässt die Schule — um ungefähr 150 Jahre — hinter der Gegenwart herwandern. Nach meiner Ansicht müsste aber zwischen höherer Schule und dem Leben des Zeitalters immer der Zusammenhang bestehen, dass die Schule keimartig alles dasjenige überliefert, was in Wissenschaft und Wirklichkeit seine Rolle spielt. Es ist unmöglich, einem Schüler die litterarischen Zustände der Gegenwart begreiflich zu machen; aber man soll ihm die Grundlage geben, von der aus ein Verständnis erreicht werden kann. Die rhetorisch-sophistische Manier ist diese Grundlage nicht.

Man ist zunächst geneigt, auch innerhalb der deutschen Werke — dem Gebrauche der fremdsprachlichen Lektüre entsprechend — bei dem Anfange der Schrift zu beginnen und allmählich bis zu dem Ende derselben fortzuschreiten. Auch wenn man dies thut, wird ja die vorausgehende Bekanntschaft mit der Schrift die fortwährende Anwendung jener Beziehung des einzelnen zum Ganzen ermöglichen. Immerhin führt aber die Vereinzelung und Aufeinanderfolge der Teile eine Art Zerstückelung mit sich, die sich vermeiden lässt. Und erst wenn man sie vermeidet, wird man der eigentlichen Bedeutung des Faches gerecht. Denn fremdsprachliche Lektüre und deutsche Lektüre haben eben nur den Namen mit einander gemein. Die Erschliessung des Sinnes ist bei dem Werke der Muttersprache mit wenigen Worten erledigt; und wenn es sich also nur um Lektüre handelte, so wäre die Aufgabe schnell erfüllt, und man müsste eigentlich nicht wissen, womit man die zugemessene Zeit hinbringen soll. Ungefähr so ist es auch wirklich recht oft in früheren Zeiten gewesen, als man die deutsche Lektüre der fremdsprachlichen zuerst zur Seite zu stellen begann. Und man wurde gelehrt, zum Teil weil man sich nicht anders zu helfen wusste und weil man ja auch bei Erklärung der alten Schriftsteller in die litterarischen und antiquarischen „Exkurse“ geraten war.

Die Unfruchtbarkeit stellte sich bald heraus; so waren die deutschen Stunden der oberen Klassen recht häufig wahre Verlegenheitsstunden. Und dazu müssen sie überall werden, wo man sich mit ihrer Gestaltung an die fremdsprachliche Lektüre anlehnt. Der Unterschied liegt darin, dass es bei uns gar nicht auf ein blosses Lesen und Kennenlernen, sondern auf ein Behandeln und Bearbeiten ankommt. Diese Wendung vermittelte Laas. Seitdem kämpfte das neue ästhetisch-hermeneutische Verfahren gegen das alte rhetorisch-sophistische, ohne es indes gänzlich verdrängt zu haben. Aber Laas hatte nur die Aufsätze im Auge, die durch den Unterricht vorbereitet werden sollten. Man muss dazu fortschreiten, die ganze Lektüre, wenn es überhaupt irgend möglich ist, sofort in eine Verarbeitung des Stoffes, in eine Verhandlung über den Gegenstand zu verwandeln. Hier bietet sich die Möglichkeit — auf grund der vorausgesetzten Kenntnis der Sache — lediglich Aufgaben zu besprechen, welche sich an die Schrift anschliessen. Aber dieses Verfahren liesse befürchten, dass der Gegenstand doch nicht in allseitige Beleuchtung trete. Aufgaben mögen es sein, aber Aufgaben in einer Gruppierung, in einer Aufeinanderfolge und Auswahl, dass sich durch ihre Erledigung das Werk aufs lebendigste selbst erläutert.

Da es sich überwiegend um Werke von dichterischem Gehalt und ausschliesslich wenigstens um Schriften in vollendeter Kunstform handelt, so werden die Aufgaben, welche der Erläuterung dienen, wesentlich ästhetischer Natur sein. Vor diesem Worte erschrak früher mancher; man verband damit die Vorstellung des Verschwommenen, mindestens desjenigen, welches nicht eben viel Schärfe des Geistes und Anstrengung des Nachdenkens in Anspruch nehme. Obgleich man doch im Grunde so viele Werke des Altertums in griechischer und lateinischer Sprache und ausserdem so manches Neuere im Französischen und Englischen und fast alles Deutsche um ihrer Schönheit willen der Jugend vorlegte, so sollte doch die Lehre vom Schönen, die Aufzeigung desselben verbannt sein. Mehr als billig wurde die heranreifende Jugend dem Einfluss der Musen entzogen, und die Herrschaft der kritischen Philologie drängte Schwung und Frische der humanistischen Auffassung zurück.

Keineswegs entsprang indes der Mangel an ästhetischer Würdigung der litterarischen Kunstwerke einer Barbarei der Empfindung. Vielmehr lag das richtige Gefühl zu grunde, dass die ständige Wieder-

holung bewundernder Interjektionen läppisch klinge und kaum zweckdienlich sein könne. Man behauptete wohl auch, es genüge eben, das Schöne der Jugend vorzulegen; wer es nicht empfinde, dem könne es auch auf keine Weise deutlich gemacht werden; es gebe nun einmal Leute, an deren Wiege keine Grazie gestanden. Aber der Sinn für Würdigung litterarischer Kunstwerke will geweckt und ausgebildet werden wie jeder andere; und wenn mancher ohne solche Ausbildung durch natürliches Gefühl geleitet wird, so entspricht dies ja nur den ähnlichen Erscheinungen auf jedem anderen Gebiete. Dazu kommt, dass die herbe Schönheit von Werken, welche nach Zeit und Geschmack weit von der Gegenwart entfernt liegen, zunächst mehr abstösst als anzieht; und ebensolche Werke sind es ja überwiegend, mit denen wir die Jugend beschäftigen. Dem ungebildeten Geschmack ist es natürlich, durch die unbedeutendste Schöpfung desselben Zeitalters tiefer berührt zu werden als durch die höchsten Muster veralteter Klassicität; die frischen Farben wirken eben bestechend. Auch steht es wirklich, wenn man der Wahrheit die Ehre geben wollte, nicht viel anders, als dass man der berühmten ehrwürdigen Schönheit eine Höflichkeitsverbeugung macht und das Neueste tadelnd geniesst. Der unausbleibliche Tadel ist gleichsam die Rettung des Gewissens.

Der Behandlung deutscher Schriftwerke war es vorbehalten, praktisch darzulegen, wie man die Jugend in ästhetisches Verständnis einführen könne, ohne sich in Redensarten zu verlieren; wie man durch Bethätigung des Verstandes zugleich ganz im Dienste wahrer künstlerischer Würdigung des Kunstwerkes zu arbeiten vermöge. Zum ersten Male wurde man auf der Schule dichterischen Schöpfungen — ohne Nebenzwecke — wirklich gerecht. Zum ersten Male wurden sie uns, was dem Griechen Homer und die Tragiker gewesen waren. Freilich wollte man nun auf der anderen Seite wieder beobachten, dass die Begeisterung für unsere deutschen Dichter in demselben Grade bei der Jugend abnähme, als sie zwangsweise mit ihnen beschäftigt würde. Aber die Beweisführung ist ungenügend; jedermann weiss, dass die Zeit fast allen anderen Bestrebungen günstiger ist als den litterarisch-ästhetischen. In der Jugend lebt niemals ein anderer Geist als der Wiederschein des Zeitalters, in dem sie heranreift. Wenn wir nicht wünschen, dass die Gesellschaft, mit so vielen nützlichen, guten und hohen Bestrebungen beschäftigt, nebenbei in eine litterarische Barbarei versinke, so werden wir daran denken müssen, die reifere Jugend höherer Lehranstalten ästhetisch zu erziehen.

Das Mittel ist nicht erst zu finden; es ist längst gefunden; es bedarf nur weiteren Spielraums und schärferer Durcharbeitung, um erfolgreicher wirken zu können. Wir wollen keine Theorie der Ästhetik, wir brauchen keine Technik des Dramas, keine Poetik und selbst keine Litteraturgeschichte: Wir haben nur die Absicht, in gemeinsamer Arbeit — durch Leitung des Lehrers, durch Mitthätigkeit der Schüler — eine dichterische Schöpfung oder auch irgend sonst ein litterarisches Denkmal nach allen Eigentümlichkeiten hin zu entfalten. In diesem Worte »Entfaltung«, wenn man es recht versteht, liegt das Verfahren ausgesprochen. Der philologische Erklärer geht vom Worte aus oder auch vom Laut, vom Buchstaben und dringt so vom Kleinsten allmählich zum Grössten vor, — wenn er so weit kommt; praktisch stellt sich seine Erklärung zumeist in der Form dar, dass er äussere Anmerkungen zum Texte hinzufügt.

Der ästhetische Erklärer setzt sogleich beim Wesentlichen ein, bei demjenigen, was — nach seiner Ansicht — für den Schöpfer des Werkes Ausgangspunkt war, was diesem den Anstoss zur Thätigkeit gab und zugleich als Ziel während der ganzen Arbeit, als lebendiger Mittelpunkt für alle Einzelheiten vorschwebte. Er fügt nichts hinzu, er schält nur heraus. Man wendet vielleicht ein, solch' einen Keim und springenden Punkt finden zu wollen, sei Anmassung. Es ist doch zu bemerken, dass ein Werk für uns so lange tot ist, bis wir ihn gefunden haben. Und grade bei den Schriften unseres ästhetischen Zeitalters, welches uns um so viel deutlicher vorliegt als jede andere schöpferische Epoche, ist es am leichtesten, den mutmasslichen Mittelpunkt aufzuzeigen. Von diesem aus entwickelt man nun alle Eigentümlichkeiten des Werkes, annähernd auch in der Folge, wie sie sich für das Denken seines Schöpfers selbst ergeben haben müssen. So sucht man das Aneignen und Erlernen in ein Nachschaffen, Nachdichten zu verwandeln.

Zu einer solchen Thätigkeit im eigentlichen Sinne (Poietike dynamis. Platon) werden freilich nicht alle vordringen. In dem Grade, wie sich ein Gegenstand ohne Voraussetzung einer verwickelten Technik unmittelbar an die Schärfe, Beweglichkeit und Reife des Geistes wendet, bedarf es eben auch

dieser Eigenschaften bei dem Schüler, wenn der Unterricht seine Früchte tragen soll. Daher halte ich die Behandlung deutscher Schriftwerke zugleich für das beste Mittel die Fähigkeiten zu prüfen; und es ist mir kein Fall bekannt, in welchem nicht eine auch sonst bezeugte gute Begabung mit der höheren Empfänglichkeit für grade diesen Unterricht übereingestimmt hätte. Er allein gewährt der Phantasie die Möglichkeit in geordneter Weise als unverächtliche Geisteskraft zum Dienste der Schule herangezogen zu werden. Es ist wahrlich nicht heilsam, wenn sie, die Beherrscherin der Jugend, von aller ernsten Arbeit ausgeschlossen, ihrer natürlichen Zuchtlosigkeit überlassen wird.

Die Erklärung deutscher Schriftwerke wendet sich wie jedes andere philologische Fach an das Sprachgefühl; aber es stellt geringere Anforderungen an das Gedächtnis für die Kleinigkeiten des Sprachbetriebs, deren Fülle den bildenden Wert der Philologie sehr beeinträchtigt. Mit den mathematischen Fächern fordern wir eindringliche Schärfe und sichtende Klarheit; dass ein guter Mathematiker uns nicht genüge leistet, tritt nur in dem Falle ein, wenn er durch natürliche Unbeholfenheit des Ausdrucks in der Wiedergabe seiner Gedanken gehemmt wird. So nimmt unser Fach in unvergleichlicher Einheit viele Kräfte zugleich in Anspruch; nur der realistisch-empirische Sinn möchte ziemlich unberührt bleiben. Aber eben deshalb, weil es sich so an den ganzen Menschen wendet, kann es auch nur zur vollen Wirksamkeit gelangen, wenn es einer gewissen Empfänglichkeit begegnet. Der Ausbildung des frischen, wohlbeanlagten jugendlichen Geistes im Alter von 16—19 Jahren kann kein besserer Stoff geboten werden als diese Vertiefung in die Schöpfungen des Genies, als diese Entfaltung der »verborgenen Organisation des Kunstwerks«, wie Lessing sich ausdrückt. Aber, wir gestehen es gern zu, diese hohe Aufgabe kann nur gelöst werden, wenn der Schüler Fähigkeiten und Fleiss besitzt; denjenigen Fleiss, der sich willig, selbständig, mit einem Anfluge von wissenschaftlicher Begeisterung in seine Arbeit vertieft — weil er sie liebt, nicht weil sie ihm anbefohlen ist. Offenbar müssten unsere höheren Schulen eigentlich nur solche Primaner haben. Wenn einmal später die bedrohliche Überfüllung unserer Universitäten die Nötigung auferlegt, eine strengere Auswahl zu treffen, so scheint mir in unserem Fache das beste Mittel der Prüfung zu liegen.

Der Grundsatz, mit der »verborgenen Organisation des Kunstwerkes«, mit der treibenden Kraft, dem lebendigen Mittelpunkte zu beginnen, könnte manchem Widerspruch begegnen. Man wird sagen, es sei sehr verkehrt, das Höchste an die Spitze zu stellen; grade von dem Äusseren und Äusserlichen aus allmählich vorzudringen, müsse als naturgemäss und fruchtbar betrachtet werden. Aber es ist eben meine Ansicht, dass dieses philologisch-wissenschaftliche Verfahren von jeher der ästhetischen Empfänglichkeit verhängnisvoll geworden ist. Wenn man auch in unserem Fache wiederum die Vorstellung von dem Einheitlichen, Ganzen, Grossen auf das Ende verspart; wenn die Einzelheiten, das Vielfältige und Kleine ohne diesen beherrschenden Hintergrund zur Erörterung gelangen: So büsst die Behandlung deutscher Schriftwerke ihren Hauptwert ein. Sie verliert, was nur sie allein geben kann, die Ausbildung des organisch-stilistischen Sinnes. Sie wird wie ein anderes philologisches Fach und findet ihr Höchstes in dem Bestreben, richtig deutsch schreiben und sprechen zu lehren. Das Ästhetische, meine ich, müsste wirklich die Grundfärbung desselben ergeben; das Ästhetische in dem Sinne Goethes, wenn er sagt (Wilh. Meist. Lehrjahre V, 4.): »Wenige Deutsche und vielleicht nur wenige Menschen aller neueren Nationen haben ein Gefühl für ein ästhetisches Ganzes; sie loben und tadeln nur stellenweise, sie entzücken sich nur stellenweise«.

Daher lege ich auf eben diesen Punkt, die Vorstellung von einem Ganzen zu verschaffen, alles Hauptgewicht und auf ihn gründe ich unsere ganze Lektüre. Bei uns ist wenigstens möglich, was wir in den fremden Sprachen meist mit Schwierigkeiten verknüpft finden, eine Schrift nicht bloss »anzulesen«. Welche praktische Notwendigkeit liegt auch in den übrigen philologischen Fächern vor, jenen ästhetischen Sinn für ein Ganzes zu entwickeln? Die Übersetzungsfähigkeit hat ja damit nichts zu thun! Im Gegensatz dazu müssten nun unsere Aufgaben ganz und gar darin wurzeln, dass die Aufnahme eines Werkes als eines Ganzen von dem Schüler bezeugt werden kann. Daher muss er hier sogleich das geistige Band von anfang an empfangen, damit er gar nicht der Gefahr ausgesetzt werde, nur Teile in der Hand zu halten. Nur so werden wir unserem Gegenstande, der Geschlossenheit des Kunstwerkes gerecht; und nur derjenige Unterricht ist vernünftig, der seinem Gegenstande gerecht wird; der herausarbeitet, was in ihm liegt. Das Kunstwerk allein bietet uns die Einheit und

Abrundung, die Zweckmässigkeit und innere Vollendung, welche das Auge des Forschers in Natur und Geschichte nicht zu erblicken vermag: Und wir sollten es versäumen, den Begriff dieser Eigenart unseren Schülern so deutlich einzuprägen, als es möglich ist?

Es giebt aber nur einen Weg deutlicher Einprägung, denjenigen der Erarbeitung; und es genügt daher nicht, im (akroamatischen) Vortrage auf das Verhältnis des einzelnen zum Ganzen aufmerksam zu machen; sondern wir wollen im dialektischen Verfahren die selbstthätige Aufstellung aller Beziehungen ermöglichen. Da jedes Werk seine Eigenart hat, da wir grade in Aufdeckung seiner individuellen Merkmale den Wert einer verständnisvollen Erklärung sehen: So ist es unmöglich, allgemeingiltige Vorschriften zu geben. Den anscheinenden Widerspruch, dass ein Werk Kunstgesetzen gehorcht und doch innerlich frei ist, wird vielleicht kein Schüler theoretisch verstehen, ebensowenig wie den entsprechenden, dass ein Mensch in seiner Handlungsweise sich frei fühlen kann, obwohl er sich den Gesetzen unterwirft. Aber an Beispielen kann er beide Wahrheiten anschauen lernen; und an manchen Beispielen zugleich beide zusammen. Die Poetik, welche wir geben, kann demgemäss nur praktischer Natur sein; sie kann sich nur darauf beziehen, die Empfindung für ein ästhetisch vollendetes Werk zu erwecken und zu steigern. Die folgenden Andeutungen über eine mögliche Entfaltung des Kunstwerkes bitte ich also ausdrücklich im Sinne der obigen Einschränkung aufzunehmen. Es wäre verfehlt, sie für eine Schablone zu halten, da sie doch grade die organische Natur jedes Werkes als das Wesenhafte desselben betrachten. Allgemeingiltig ist eben nur der Satz von der notwendigen Beziehung aller Einzelheiten auf einen lebendigen Mittelpunkt, von der durchdringenden Kraft eines einzigen beherrschenden Gedankens. Wie man aber etwa von diesem Satze aus zur vollen Entfaltung eines Dramas gelangen kann: davon will ich im folgenden ein Bild gewähren. Das Drama wähle ich als Beispiel, weil dieses aus mehr als einem Grunde den dankbarsten Ausgangspunkt unserer Besprechungen bildet; fast jedes andere Werk wird in Geschlossenheit des Aufbaus, in Strenge der Kunstform und in Mannigfaltigkeit der Anregungen vom Drama übertroffen werden.

II.

Eine so hohe Wertschätzung das Drama im fremdsprachlichen wie im deutschen Unterrichte erfährt, so erhält die Lobpreisung desselben doch leicht einen gewissen akademischen Zug, wie ihn Schulgegenstände anzunehmen lieben. Darunter verstehe ich, dass man einen Begriff, der eigentlich lebendige Wirklichkeit ist, als einen toten behandelt; dass man nur Gewordenes überliefert, als ob es kein Werden mehr gäbe. So lag — dies Beispiel mag erläutern, was ich meine — die Geschichte in früheren Jahrzehnten als ein fremdartiges Wesen neben dem Zeitalter; dass man Geschichte erlebe und dass man selbst an seinem Teile Geschichte mache, wurde damals keinem Schüler deutlich. So war das Altertum der alten Lateinschule ein Schulaltertum, gewissermassen für die Schule, zu Unterrichtszwecken erfunden. Ist es nicht etwas Ähnliches, wenn man mit aufrichtiger Überzeugung an die Spitze den Satz stellt, das Drama sei die höchste und vollkommenste Gattung der Poesie, wenn man vor gewissen aus der Vergangenheit überlieferten Werken dieser Gattung ehrfurchtsvoll das Haupt neigt — und der natürlichen Fortsetzung eben dieser Erscheinung in der Gegenwart nicht mehr Aufmerksamkeit zuwendet, nicht mehr Gewicht beilegt als jeder Mann des Volkes?

Welcher Teilnahme erfreut sich die Bühne der Lebendigen, ja die Litteratur der Lebendigen von seiten der meisten Träger und Schüler unserer tragischen Schulweisheit? Immer die neueste Litteratur dem Unterrichte zu grunde zu legen, ist gewiss weder möglich noch zulässig. Wer derartige Ansprüche erhebt, versteht nichts vom Schulwesen. Aber die Schulbehandlung darf der litterarischen Entwickelung des Zeitalters nicht gleichgiltig gegenüberstehen; das Gerede über Sophokles, Shakespeare, Lessing und Schiller sollte nicht nur von seiten der Gelehrsamkeit sein Licht empfangen. Wenn man es auf der höchsten Stufe nicht versäumt, bei passender Gelegenheit einen Blick in die Werkstatt der Wissenschaft werfen zu lassen, auf Fragen zu deuten, welche der Antwort harren, auf Rätsel, deren Lösung noch aussteht: So geziemt es sich zu bemerken, dass auch die Kunst Fragen und Rätsel hat. Grade weil uns das Drama innerhalb des Schulbetriebes in so vielfältiger Gestalt entgegentritt, muss es möglich sein, über die Starrheit der gegebenen Form zur Aufdeckung ihres Werdens fortzu-

schreiten. Das künstlerische Bild des Lebens entspricht dem jeweiligen Zustande der lebendigen Gesellschaft. Wer deshalb in dem sogenannten klassischen Muster nur ein nachahmenswertes Beispiel erblickt, zu welchem man sich etwa verhält wie der Lateinschreibende zur Phrase Ciceros: der steht kaum am Anfange litterarischer Erkenntnis.

Die Erfassung des Wirklichkeitsgehaltes stellt die Kunstform des Dramas nicht als überlieferte Formel der Gelehrsamkeit, sondern als stets veränderliche Aufgabe des Zeitalters hin. Ebenso entspricht es der Wahrheit des Wirklichen, die Grundbegriffe der Handlung und des Tragischen nicht durch blasse Erklärungen erschöpfen zu wollen. Vielmehr muss man im Zusammenhange mit jedem einzelnen Drama immer aufs neue in die Bedeutung dieser Worte eindringen. Man wird finden, dass sich dieselbe sehr mannigfaltig gestaltet; dass aber kein einziges Beispiel die ganze Fülle der Begriffe darstellt. Obgleich dieselben, wie die geschichtliche Entwickelung bezeugt, erst durch die Poesie in das Leben gedrungen sind, haben sie in unserer Vorstellung einen Umfang gewonnen, an den noch keine Kunst hat heranreichen können. Das Drama ist infolge der beengenden Kunstform unvermögend, der Handlung des Lebens gerecht zu werden; und die Tragödie vermag nur einen Bruchteil dessen, was wirklich in der Welt tragisch ist, zum Ausdruck zu bringen. Ich meine selbstverständlich nicht, dass man mit diesen und ähnlichen Gedanken den Primaner überschütten soll; ich will nur sagen, dass man auch auf unserem Gebiete nicht in einem blossen Wiederkäuen der Vergangenheit seine Befriedigung finden darf; dass Gegenwart und Möglichkeit weiterer Entwickelung zu jedem Stücke Vergangenheit ihre Ergänzung liefern müssen.

Lessings »Verborgene Organisation des Kunstwerks« kann beim Drama nur in den wesentlichen Zügen der Handlung gefunden werden. Will man also, meinem Vorschlage gemäss, die Entfaltung des Dramas von dem Standpunkte seines Schöpfers aus vornehmen; will man zuerst den lebendigen Mittelpunkt erfassen, der alles andere keimartig aus sich erzeugt hat: So muss man die Haupthandlung herausschälen und festhalten. Die Schulbehandlung liebt es, die Charaktere in den Vordergrund zu stellen, den dramatischen Aufbau zu vernachlässigen. Insofern hierbei pädagogisch-didaktische Gründe mitwirken, lässt sich mit ihnen rechten; jedenfalls steht fest, dass dem Dichter die Handlung Hauptsache, Ausgangspunkt seiner Thätigkeit und Hauptaugenmerk derselben ist. Auch Lessing bezeugt die Wichtigkeit der Fabel deutlich genug; alles andere mag auch Kleineren gelingen; in der Gestaltung der Handlung zeige sich das Genie. Aus ihren Voraussetzungen erst wächst alles hervor, auch die Charakteristik. Für den Zuschauer, den Leser gestalten ja freilich die Charaktere die Handlung; aber wir dringen eben tiefer ein als Zuschauer und Leser und wir können dies, weil wir von der Kenntnis des Ganzen ausgehen, und weil unser Ziel ist, uns dem Verständnis möglichst anzunähern, welches der Künstler selbst besessen hat. Die Geschichte des Werdens, welche das Werk selbst erzählt, von demselben abzulesen: Dies halte ich für das fruchtbarste Ausbildungsmittel des organisch-stilistischen Sinnes.

Nun glaubt man aber vielfach, die Einsicht in den Bau, die Beschäftigung mit dem Technischen erzeuge eine Art von Altklugheit; die grossen Charaktere allein seien es, an denen sich das Gemüt des Schülers bilden müsse. Damit empfiehlt man, aus erziehlichen Gründen den Schwerpunkt des Wesentlichen zu verschieben; auch hier an die Stelle des Wirklichen ein Scheinbild zu setzen, wie es alle Schule auch sonst liebt. Es wäre aber sehr die Frage, ob die rücksichtslose Festhaltung des Thatsächlichen hier wie in vielen Fällen nicht zweckdienlicher ist. Wenn dem Künstler selbst, wenn dem Erklärer über der Einsicht in das Technische die Begeisterung nicht verloren geht: Muss sie der Schüler verlieren? Jene Begeisterung, welche von dem Mangel an Einsicht in die Zusammenhänge lebt und verweht, wenn sie prüfen soll, ist eine kindische Begeisterung. Warum wollen wir nicht lieber zu männlicher Begeisterung erziehen?

Die Herausschälung der Haupthandlung, der wesentlichen Züge gelingt nur, wenn man in ihr einen Punkt als Mitte und Angel festhält, um welche sich nun nachweisbar das Ganze wie um eine Achse bewegen muss. Die Triebkraft dieses lebendigen Punktes äussert sich nach der Richtung des Anfanges hin in Erzeugung wahrscheinlicher Voraussetzungen; nach der Richtung des Endes in dem Aufbau notwendiger Folgen. Den Ausgang nimmt die Phantasie des Dichters zuweilen von dem Besitze des mittleren und des Endpunktes, meist von dem Endpunkte allein. Aber der

mittlere ist für die Bearbeitung der Handlung der wichtigste; und von seiner Klarlegung hängt es ab, ob eine willkürliche Begebenheit zu einer dramatischen Handlung gestaltet werden kann. Indem ich die Einheit der Haupthandlung feststelle, bin ich zugleich genötigt, so viel von Charakteren und Gedankengehalt, von geschichtlichen und sonstigen Zuständen zu beachten, dass kein Teil und keine Beziehung unberücksichtigt bleibt.

Aber aller Mannigfaltigkeit und Vielheit bringt erst die strenge Einheit der Handlung Grund und Erklärung des Daseins; nähme man jene Einheit heraus, so bliebe ein wertloses Chaos zurück. Das Gesetz der Einheit führt zum Gesetze der Stetigkeit, welches sich darin äussert, dass jeder Teil dem Mittelpunkte zustrebt, welcher für alle gleich verbindlich ist. Die Stetigkeit der Handlung entfaltet sich als folgerichtiges, natürliches Wachstum derselben. Durch unausgesetzte Betrachtung dieser Verhältnisse muss das Auge für die Grundlage des guten Stils, Einheit und Stetigkeit der Darstellung, geschärft und an die Beobachtung dieser notwendigen Gesetze alles Schaffens gewöhnt werden. Sie, nicht irgend ein willkürlich ersonnenes System, sind die wahrhaft massgebenden Gewalten.

Wo innerhalb der wohlbegründeten Stufenfolge ein Sprung oder eine Lücke sichtbar ist, muss sich die Willkür aus der Natur des Stoffes oder aus der Eigenart der Aufgabe erklären lassen. Zwischen dem Aufbau der wahrscheinlichen Voraussetzungen des Anfangs und dem befruchtenden Keimpunkte der Mitte liegen die Widerstände, welche der Handelnde zu überwinden hat. Sie sind doppelter Natur; denn so manche Äusserung seines eignen Charakters ist ihm ebenso hinderlich wie die absichtliche Gegenwirkung der anderen. Aber mitten in diesen Streit der Kraft mit der Kraft, des Betruges mit dem Betruge schleudert oft das Schicksal ein unerwartetes Ereignis, welches der Kraft das Selbstbewusstsein und dem Betruge den Schein der Wahrheit raubt. Diese Wendung liebt Schiller, dem die blosse Charaktertragödie nie genüge that und der immer einen starken Zusatz der unsinnigen Macht des blinden Ungefährs, der blossen Naturkraft forderte.

Die Beobachtung des Kampfes der Freiheit mit der Notwendigkeit und die eigentümliche Gestaltung desselben je nach der Auffassung des Dichters sind die begleitenden Gesichtspunkte bei Feststellung der Stetigkeit des Vorganges. Hierbei kann also nie ausser Acht gelassen werden, dass wir nicht ein wertloses Spiel der Phantasie, sondern ein Bild des Lebens vor uns haben; denn die Beziehungen zu diesem stets rege zu halten, gehört zu den besonderen Merkmalen grade unseres Faches.

Neben den wesentlichen und entscheidenden Zügen der Handlung, die ich als Haupthandlung bezeichne, finden sich nun noch manche andere, die in loserer Verbindung stehen und nicht als unmittelbar und streng notwendig erscheinen können. Ob solche Nebenhandlungen in Fülle vorhanden sind oder nicht, hängt von der Eigenart des Kunstwerkes ab, und grade in diesem Umstande zeigt sich der Unterschied der einzelnen Geschmacksrichtungen. Bei dieser Gelegenheit ergiebt sich die Einsicht in die Besonderheit des tragischen Stils der Griechen. In ihm schreitet die Haupthandlung ihren grossen, folgerichtigen Gang ohne Aufenthalt. Das Schöne gelangt durch die einfachsten Mittel und durch die Beschränkung auf das Notwendigste zum Ausdruck; jedoch schützt die begleitende Lyrik und Gnomik vor den rohen Ausschreitungen des blossen Geschehens. Die Vielheit und Fülle entspricht dem breiten Gewühle des neueren Lebens, ihre bunte Mannigfaltigkeit reizt die Sinne; die Einfachheit befriedigt den Verstand und bewahrt vor kunstwidriger Zerstreuung und Zersplitterung. Aber sie unterliegt der Gefahr eintönig und schal zu werden.

Die Haupthandlung mag man mit einer guten gradlinigen Landstrasse vergleichen, die schnell und unmittelbar zum Ziele führt; die Nebenhandlungen mit anmutigen, abwechslungsreichen Seitenwegen durch Wald und Feld. Aber wenn es Umwege sind, so dürfen sie doch niemals Abwege werden; sie müssen immer in der Richtung des Zieles liegen; man wählt jeden einzelnen aus einem besonderen Grunde. Reizvolle Mannigfaltigkeit und strenge Beziehung zur Haupthandlung sind also die Eigentümlichkeiten guter Nebenhandlungen. In der Betrachtung und Sonderung derselben werden dem prüfenden und sichtenden Verstande viele und nicht immer leichte Aufgaben gestellt. Eine blosse Episode, welche in keinem nachweisbaren Zusammenhange mit der Haupthandlung steht, ist schlechthin zu verwerfen und wäre sie in sonst grossartigen Werken. Jedoch ist bei Ausscheidung eines dem Anschein nach unorganischen Teiles immerhin grosse Vorsicht geboten; denn wenn auch ein äusserer Beitrag zum Fortschritte der Gedanken nicht ersichtlich ist, so kann doch ein feiner innerer Zusammen-

hang da sein; die Episode kann auf die richtige Erfassung des Wesenhaften ein klares Licht werfen. Die Beziehung auch dieses stilistischen Gesetzes auf die eignen schriftlichen Arbeiten des Schülers ist augenfällig: Jedes willkürliche Einschiebsel ist unstatthaft, und kein berühmtes Muster kann derartige Nachlässigkeiten entschuldigen.

Auf der Herausarbeitung und Erfassung dieser Handlungen, Haupt- wie Nebenhandlungen, liegt im Drama aller Nachdruck; denn die Handlung ist nun einmal Träger und Grund seines Daseins; danach heisst es. Bei jedem anderen Werke tritt natürlich eine entsprechende Kraft in den Vordergrund der Betrachtung. Bei einem epischen Kunstwerke ist es die in sich geschlossene einheitliche Erzählung eines bestimmten Ereignisses; bei einem lyrischen die psychologisch geordnete Verknüpfung einer bestimmten Reihe von Empfindungen; bei einem philosophischen die logisch begründete Entwickelung eines bestimmten philosophischen Gedankens; und überhaupt bei jeder wissenschaftlichen Abhandlung die zielbewusste, lückenlos und entschieden vorausschreitende Darstellung einer bestimmten Wahrheit.

Was von Einheit und Stetigkeit der dramatischen Handlung gesagt wurde, gilt — mit leicht ersichtlicher Veränderung nach der Natur des Stoffes — für jedes andere stilistische Werk. Das Drama kann aber als Leitfaden, Muster und Kanon des Stiles gelten, weil in keiner anderen Schöpfung die Bedingtheit der Gliederung eine so wesentliche ist, weil in keiner anderen das rechte Verhältnis der Teile so in die Augen springt; weil man hier am klarsten erkennt, wie jegliches an seiner Stelle stehen muss und die Verrückung des einen die Umgestaltung des Ganzen zur Folge haben würde. Muss man daher das Drama als besten Lehrmeister des Stils hochhalten, so ist damit der Wert dieser Behandlung desselben auch in den Augen derjenigen gerettet, welche ästhetischen Bestrebungen abhold sind. Gewöhnung an Einheit und Stetigkeit der Gedankenentwickelung wird jeder für ein hohes Ziel halten, mag ihm die Tragödie auch sonst weiter nichts sein als eine Unterhaltung für müssige Leute.

Für den praktischen Dramaturgen kommt nun aber als massgebender Gesichtspunkt noch die Darstellungsfähigkeit, die Bühnenwirkung hinzu. Diese tritt bei uns naturgemäss zurück, aber sie verschwindet keineswegs gänzlich und zwar um so weniger, als sie nicht ein Hemmnis jener oben bezeichneten logischen Forderungen ist, sondern grade die treibende Kraft derselben. Grade um der Darstellungsfähigkeit willen kann das Drama Klarheit und Folgerichtigkeit der Entwickelung gar nicht entbehren, während sich so viele Schriftwerke anderer Art ohne sie behelfen. Ich habe mit Betonung der Einheit und Stetigkeit die Technik des Dramas auf ihre einfachste und ursprünglichste Form zurückzuführen versucht, um darauf aufmerksam zu machen, wie deutliche Fäden sie mit der Technik des Stils jeder anderen Gattung verbinden. Ganz für sich hat das Drama nur die Forderung lebendiger Gegenwart; und wenn man der Kunstform gerecht werden will, so darf man auch diese Eigentümlichkeit derselben nicht ausser Acht lassen. Eine Erklärung des Dramas, welche der Bretter vergisst, ist wie jene Behandlung der Sprache, die nur das geschriebene Wort kannte. Wenn bei aller Auffassung sinnlicher Gegenstände die wissenschaftliche Betrachtung in der Trennung der einzelnen Glieder wurzelt, so hat die künstlerische Betrachtung das Gefühl harmonischen Zusammenklingens zur Voraussetzung. Die Handlung darf nicht nur — nach philologischer Art — eine gedachte bleiben; sie muss — dem ästhetischen Massstabe zufolge — eine angeschaute werden.

Die angeschaute Handlung wird zugleich mit dem wirkungsvollen Hintergrunde entgegengenommen, von dem sie sich abhebt; die denkende Betrachtung trennt diesen Hintergrund von der Handlung und findet in ihm den Stoff, in welchem die psychologische Entwickelung des Vorganges zur Ausprägung gelangt. Wir müssen genau prüfen, feststellen und aussprechen, was wir denn eigentlich im Hintergrunde wahrnehmen. Die Örtlichkeit, die geographischen Verhältnisse, innerhalb deren sich die Handelnden bewegen; die Zeit, in der sie wirken; die gesamte Kultur und die Besonderheit des Standes, der Lebensstellung, welche die Erscheinungsform der Charaktere bedingt; insbesondere die Anschauungen über Gott und Welt, die leitenden Grundsätze des Denkens und Handelns, ihre religiösen Stimmungen und Richtungen: Dies alles ist Gegenstand des gedachten Hintergrundes; auf diesem Gebiete finden wir die Aufgaben, die uns in unserer Schulbehandlung am meisten anziehen. Schwerlich möchte man etwas finden, was der Erweiterung des Gesichtskreises bei strenger Festhaltung des bestimmten Gegenstandes besser dient.

Die Lebens- und Weltverhältnisse werden vor den Augen dss Schülers entfaltet. Der Mensch erscheint bald nur in dem engen Kreise seines Haus- und Familienwesens, bald in dem weiteren von Stadt, Staat und Vaterland. Man bemerkt, wie in einer Anzahl von Dramen der Gesichtskreis auf das Nächste beschränkt ist; wie in anderen ein weiter Ausblick auf die grossen Verhältnisse des Staates gewährt wird! Hierzu kommt aber noch der dritte Kreis, der weiteste: Der Handelnde fühlt sich im Zusammenhange mit dem Weltganzen und stellt sich mit seiner Thätigkeit in den Dienst sittlicher und religiöser Grundsätze. Nur das Drama, welches sich so weit vertieft, welches eine eigentümliche Welt- und Lebensanschauung in ihrer Wirkung auf die Handlungsweise der Menschen aufzeigt, vermag die Seele ganz zu ergreifen und den Geist über das Gewöhnliche zu erheben. Die grossartigsten Schöpfungen bleiben diejenigen, welche in der sittlich-religiösen Sphäre wurzeln; freilich nur wenn es ihnen eben gelungen ist, ein vollkommen sinnliches Symbol der Idee zu werden.

Wenn man Hintergrund und Handlung gesondert betrachtet hat, so muss man nun wieder von den umgebenden Verhältnissen zu den Beweggründen der That zurückkehren und beobachten, wie sehr der Handelnde ein Geschöpf seiner Zeit und Weltverhältnisse ist. Die Anzahl der leitenden Antriebe zum Handeln ist eine beschränkte; zu unendlicher Mannigfaltigkeit gelangt sie erst durch die Verschiedenartigkeit ihrer Ausprägung je nach Zeit und Verhältnissen. So erscheinen diese in ihrer zwingenden Macht und unheimlichen Allgewalt. Sie sind das Schicksal des Menschen: die Fülle derjenigen Umstände, in welche er hineingeboren wird, mit denen er verwächst, gegen welche er kämpft und an denen er zu grunde geht. Dieser Hintergrund des Gemäldes ist also keineswegs bloss eine anmutige Ergänzung, eine Verschönerung des Bildes, ein Reiz für das Auge: Er tritt aus seiner leblosen Ruhe heraus und wird für den aufmerksamen Beobachter der gewaltigste und im Grunde unbezwingliche Gegenspieler.

Aber diese gesamte, höchst mannigfaltige Umgebung kann im Drama doch lediglich durch Handlung zum Ausdruck gelangen. Die Umwandlung des Stoffes in Handlung gehört zu den grössten stilistischen Feinheiten des Dramas, deren Aufspürung für die eigne Darstellung bildend ist. Sie zeigt, wie der gute Stil alle Voraussetzungen seinem jedesmaligen Zwecke und dem eigentlichen Begriffe seiner Schöpfung dienstbar macht; und wie im Drama alles Handlung ist und nichts Fremdes sich einschleichen darf, so bei jeder anderen Gattung der Darstellung.

Was für den Hintergrund oder Stoff gilt, findet zugleich auf jeden der noch übrigen Gesichtspunkte unserer Behandlung seine Anwendung. Charakteristik, Gliederung, Sprache und Vers erwachsen erst aus den Voraussetzungen der Handlung und können deshalb erst nach dieser und durch sie zu verständnisvoller Erörterung gelangen. Aber zugleich kommen die Charaktere und alles übrige, was sich im Drama findet, nur in Form von Handlung zur Anschauung. Die Handlung setzt sich fortwährend in Charakteristik um, und die Charaktere äussern sich nur durch Handlung. Ihren Hauptzügen und Wendungen entsprechen die wesentlichen Eigentümlichkeiten der Person; mit den Nebenhandlungen decken sich gewisse untergeordnete Eigenschaften, und die Fülle der kulturgeschichtlichen begleitenden Umstände gewährt die Ausmalung des Charakterbildes im einzelnen. Offenbar ist diese Wechselwirkung von Handlung und Charakter, diese ständige Umsetzung des einen in das andere wieder für jede andere Art schriftlicher Darstellung lehrreich; in ähnlicher Weise muss überall der Grundbegriff, der Grundgedanke alle Einzelheiten durchdringen. Etwas scheinbar ganz Neues wächst aus dem Grundbegriff hervor — wie die Charaktere aus der Handlung — aber die Untersuchung ergiebt sogleich, dass dieses Neue dem Grundbegriffe verwandt und wesensgleich ist.

Ursprung und Gruppierung der einzelnen Charaktere ergeben sich nun aus folgender Betrachtung: Aus den Bedingungen der Handlung erwächst die Anlage der handelnden Personen; die Natur derselben äussert sich durch Handlung und zwar so, dass immer ein Charakter auf den anderen wirkt; die psychologisch wohlbegründete Folge solcher Wirkungen führt zu einem bestimmten Ergebnis; dieses Ergebnis ist entscheidend für die wichtigste Figur des Dramas, welche den Mittelpunkt aller übrigen bildet und zu der jeder einzelne seine Stellung nimmt. In der einfachsten Form stellt sich dieses Verhältnis dar als Streit des Helden mit dem Gegenspieler unter Mitwirkung gewisser wohlwollender oder böswilliger Personen, die als Vermittler auftreten und den Gegensatz teils schwächen, teils bis zum Vernichtungskampfe anfachen. Während die Charakteranlage des Helden ganz von der

Natur seines Lebenswerkes abhängt, lässt sich über die Gegenspieler so viel sagen, dass sie hart und unbeugsam sein müssen; und über die Vermittler, dass man sie nicht anders als glatt und gefügig denken kann.

Dem Mittelpunkte der Handlung und dem Mittelpunkte der Personen entspricht räumlich der Mittelpunkt innerhalb der Gliederung des Dramas. Nach scharfer und genauer Fassung fällt er mit den beiden anderen zusammen. Die entscheidende Wendung tritt als wichtigste Scene in die Mitte aller Scenen; um sie bewegt sich die ganze Mannigfaltigkeit des Wollens und Strebens; und in ihr offenbart sich die wichtigste Person in ihrem wichtigsten Charakterzuge. Alle sonstigen Bedingungen einer guten dramatischen Gliederung ergeben sich auf grund der früheren Voraussetzungen von selbst; Einheit, Stetigkeit und lebendige Gegenwart vollenden ihren Bau. Das regelmässige Anschwellen bis zu dem Höhepunkte ahmt das natürliche Wachstum, das Heranreifen des lebendigen Organismus nach; das regelmässige Sinken vollzieht sich in der Weise des Sinkens der natürlichen Kräfte.

Weil das Drama angeschaute Gegenwart werden will, so ist seine Gliederung straffer und kunstvoller als die jedes anderen Schriftwerkes; sie kann sich um so viel weniger der Nachlässigkeit und Bequemlichkeit überlassen. Denn alle Gegenwart erfordert vor allem Gegenwart des Geistes, gespannte Aufmerksamkeit. Es ist daher nicht zufällig, dass ausser der dramatischen nur noch die rhetorische Gliederung zu kunstgemässer Ausbildung gelangte; denn auch die Rede war und ist ja dazu bestimmt, als lebendige Gegenwart zu wirken; auch in ihr war es ja von entscheidender Bedeutung, die Stellung des Teiles zum Ganzen und den Einfluss des Ganzen auf jeden Teil unmittelbar empfinden und erkennen zu lassen. Daran schloss sich nun der merkwürdige Irrtum, dass man auch in Auseinandersetzungen, die mit der Rede nichts gemeinsam hatten, die rhetorische Gliederung einführte, als wäre es nicht möglich, der natürlichen Gliederung jedes Gegenstandes gerecht zu werden.

Die Disposition einer Abhandlung beruht genau so wie die Gliederung des Dramas auf den Gesetzen der Einheit, Stetigkeit und natürlichen Eigentümlichkeit des jeweiligen Stoffes; ein allgemeines Schema giebt es weder für die eine noch für die andere; man lernt aus Beobachtung der einen die notwendigen Forderungen der anderen und sieht ihren Unterschied nur darin, dass die dramatische Gliederung eine gegenwärtige Handlung und der Aufsatz einen wissenschaftlichen Satz entfalten will. Jeder Teil tritt in das Verhältnis der Abhängigkeit vom Mittelpunkte; die Teile zeigen unter einander das Verhältnis des Fortschritts; und in jedem prägt sich zugleich das Wesen des Ganzen aus. Jeder Teil für sich ist wiederum selbst ein Ganzes, hat selbst wieder einen Mittelpunkt und zeigt alle Eigentümlichkeiten eines und zwar seines Ganzen. Der Akt, die Scene ist ein kleineres und kleinstes Drama für sich und bringt dessen Forderungen: Einheit, Stetigkeit und lebendige Gegenwart, zu entsprechendem Ausdruck.

Am deutlichsten zeigt sich der Gegensatz philologischer und ästhetischer Behandlung darin, dass wir erst jetzt zur Betrachtung der Sprache und der Lautform gelangen, welche für die philologische Untersuchung den notwendigen Ausgangspunkt bildet. Die ästhetischen Eigenschaften der Sprache können erst auf der Grundlage aller vorhergehenden Beobachtungen gewürdigt werden, und wie der Dichter im Bewusstsein der Gesammtanlage den einzelnen Ausdruck wählt, so muss der Erklärer durch die Sprachform die ganze Eigenart des Werkes durchfühlen und durchschimmern lassen. Während bei der philologischen Behandlung die klaren und deutlichen, also auch aussprechbaren Eigentümlichkeiten d. h. ihre grammatischen Bezüge aufgesucht werden, will der Ästhetiker von dem verborgenen und unaussprechlichen Geheimnis aller Sprachbildung eine Vorstellung verschaffen. An die Stelle der mannigfaltigen grammatischen Regeln tritt für ihn das eine Gesetz von der wunderbaren Übereinstimmung des Geistes und der Sprache. Da in ihrer sinnlich-geistigen Natur sich der Weltdualismus in einzigartiger und unvergleichlicher Einheit ausprägt: So müssen wir fortwährend von der sinnlichen Seite auf das Geistige und von dem Geistigen auf das Sinnliche verweisen. In die sinnliche Klangform sucht man sogleich andeutungsweise alles hineinzulegen, was die geistige Natur zur Darstellung bringt; und bei aller geistigen Entwickelung versäumt man nie, das sinnliche Sprachbild gegenwärtig zu halten.

So beschäftigt man sich praktisch mit der ästhetischen Ausbildung des Sprachsinnes. Ob man theoretisch dazu fortschreitet, das darin sich offenbarende Geheimnis der Sprachbildung selbst zu berühren, hängt von der Reife der Schüler ab. Jedenfalls ist es wünschenswert, dass man sich der Sprache

auch einmal anders nähert als in den logischen Beziehungen der Schulgrammatik, durch welche ihr Wesen doch recht wenig erschöpft wird. Die Unklarheit in der Auffassung der Sprache liegt grade darin, dass man eine Klarheit von ihr fordert, eine Regelmässigkeit und Bestimmtheit, die ihrem Wesen widerspricht. Der innere Rhythmus alles sprachlichen Ausdrucks — von welchem der Vers nur einen Teil darstellt — wird in weitesten Kreisen übersehen, z. B. von denjenigen, welche glauben, dass man mit der Vermeidung von Fremdwörtern allen ästhetischen Forderungen des Stiles genüge. Grade im Drama kann man nun wieder den Pulsschlag der lebendigen Sprachschöpfung am deutlichsten und mannigfaltigsten empfinden. Denn die Sprache desselben soll nicht nur der dramatischen Gegenwart überhaupt gerecht werden, sondern sie spiegelt mehr oder minder die gesamten Kulturverhältnisse, die Charakteristik und überhaupt alle Bezüge des Dramas wieder. Die Beobachtung, in welchem Grade dies geschieht oder nicht geschieht, ist für die Bestimmung der Eigenart des betreffenden Werkes von Gewicht. Was für die Behandlung der Sprache überhaupt gilt, findet auch seine Anwendung auf das Metrische. Das blosse Schema ist ziemlich wertlos; der Nachdruck liegt auf der Ausbildung des Ohres.

Erst auf grund aller dieser Erwägungen kann man sich nun auch zu litterarischer Würdigung des Werkes erheben. Denn diese beruht ja auf allen früheren Untersuchungen; und die Erklärung, welche mit ihr beginnt, ist — didaktisch genommen — Unnatur. In der Schöpfung, welche wir kennen gelernt haben, prägt sich die Eigenart des Künstlers aus, und wir suchen deshalb von dem Drama aus und durch das Drama die Persönlichkeit desselben zu erfassen. Indem wir unser Werk weiterhin anderen — uns schon bekannten — annähern und gegenüberstellen, gewinnen wir den Ausblick auf eine Litteraturgeschichte. Und da wir uns nur mit Schöpfungen ersten Ranges bebeschäftigen, welche Marksteine in der Entwickelung der Menschheit bilden, so dürfen wir unter Umständen bis zu der kulturgeschichtlichen Bedeutung unseres Dramas fortschreiten.

So weist uns die litterarische Würdigung des Werkes aus dem engen Gebiete in ein weiteres und in das weiteste hinüber. Aber auch diese Erweiterung soll nicht als Abschweifung gelten, sondern der Erklärung des Einzelnen selbst zu gute kommen. Je mehr man in die Tiefe desselben dringt, um so grösser werden zugleich die Verhältnisse, welche man überschauen lernt. Am fruchtbarsten lässt sich dies gestalten, wenn man mehrere Werke neben einander behandelt und den Gedankengehalt derselben in ein gemeinsames Bette zu leiten sucht. Die Zusammenhänge und Berührungspunkte ergeben sich überall von selbst.

In der Fortsetzung dieses Strebens nach Zusammenfassung des scheinbar Auseinanderliegenden, in Andeutung und Aufsuchung von Berührungspunkten erheben wir uns schliesslich zu einem Ausblicke auf die gesamten Schulwissenschaften und auf dasjenige, was die Einzelheiten im Betriebe unserer höheren Schulen zusammenhalten soll: Die sittliche Erziehung. So verfehlt es ehemals war, im Betriebe des Unterrichts von encyklopädischer Vielheit auszugehen, so unzweifelhaft muss der Blick auf das Ganze unser Ziel werden. Diesen Dienst vermag der höheren Schule kein anderer Unterrichtszweig zu leisten; denn bei jedem anderen liegt in der Erweiterung des Blickes die Gefahr vor, die nächste Aufgabe, die Einprägung eines bestimmten Stoffes, zu versäumen. Aber innerhalb unsrer Behandlung eines wertvollen Schriftwerkes kommen wir offenbar der Erfassung desselben immer näher, je mehr wir darauf hinarbeiten, dass ein einzelnes im grossen Zusammenhange des Ganzen erkannt und gewürdigt wird. Unsre Erklärung bleibt also darin ihrem vom Anfange an bezeichneten Grundbegriffe treu.

Thesen.

1. Die philologische Interpretation muss von dem Einzelnen, Äusseren und Unwesentlichen ausgehen; die Erklärung deutscher Schriftwerke beginnt mit dem Ganzen, Innerlichsten, Wesentlichen.
2. Die philologische Interpretation verschafft nach und nach Kenntnis der Schrift; die Erklärung deutscher Werke setzt von Anfang an Kenntnis voraus und tritt sogleich in umfassende Verarbeitung ein.
3. Die philologische Interpretation muss dem räumlichen Verlaufe der Schrift folgen, deren Ende sie oft nicht einmal zu erreichen vermag; die Erklärung deutscher Schriften ist vom räumlichen Verlaufe unabhängig.
4. Die philologische Interpretation stellt sich auf den Standpunkt des Lesers oder Hörers; die Erklärung deutscher Schriftwerke sucht sich demjenigen des schaffenden Künstlers oder Schriftstellers zu nähern.
5. Der wichtigste Gesichtspunkt für die Erklärung deutscher Schriften ist der ästhetische; sie berücksichtigt keineswegs bloss den Inhalt, sondern sie will einen Organismus entfalten, dem Gedankengehalt und Form gleich wesentlich sind und in dem beide einander vollkommen entsprechen.
6. Wie die philologische Interpretation in beständiger Berührung und fruchtbarem Zusammenhange mit der philologischen Wissenschaft des Zeitalters zu stehen hat, so muss die Erklärung deutscher Schriften zu der zeitgenössischen Dichtkunst und zur Bühne der Gegenwart Stellung nehmen.
7. Die Entfaltung des Dramas verläuft nach folgenden Gesichtspunkten:
   - I. Handlung — Lebendige Gegenwart.
     - A. Haupthandlung — Einheit, Stetigkeit.
     - B. Nebenhandlung — Mannigfaltigkeit, Beziehung zur Haupthandlung.
   - II. Hintergrund oder Stoff — Geschichtlich, geographisch, kulturhistorisch, religiös philosophisch.
   - III. Charakter — Ursprung, Gruppierung: Spieler, Gegenspieler, Vermittler.
   - IV. Gliederung — 3 Punkte, 2 Teile; Verhältnis der Teile, Selbständigkeit der Teile.
   - V. Sprache und Vers — des Dichters, des Dramas, der einzelnen Charaktere.
   - VI. Litterarische Würdigung — Persönlichkeit, Litteraturgeschichte, Kulturgeschichte.
8. Die Beschäftigung mit vorzüglichen Schriftwerken ist der Ausgangspunkt, dialektische Erörterung derselben Mittel und der Aufsatz Ziel des Unterrichts.
9. Zwischen dem Schriftwerke und dem Aufsatze besteht jederzeit der genaueste Zusammenhang, nicht nur hinsichtlich des Inhalts, sondern auch in der Formgebung.

1. Die philologische Interpre sseren und Unwesentlichen ausgehen; die Erklärung de em Ganzen, Innerlichsten, Wesentlichen.
2. Die philologische Interpret nis der Schrift; die Erklärung deutscher Werke setzt von sogleich in umfassende Verarbeitung ein.
3. Die philologische Interpre der Schrift folgen, deren Ende sie oft nicht einmal zu erreic r Schriften ist vom räumlichen Verlaufe unabhängig.
4. Die philologische Interpre des Lesers oder Hörers; die Erklärung deutscher Schrift fenden Künstlers oder Schriftstellers zu nähern.
5. Der wichtigste Gesichtspunkt ten ist der ästhetische; sie berücksichtigt keineswegs bl n Organismus entfalten, dem Gedankengehalt und Form gl inander vollkommen entsprechen.
6. Wie die philologische Int nd fruchtbarem Zusammenhange mit der philologischen Wisse muss die Erklärung deutscher Schriften zu der zeitgenössis Gegenwart Stellung nehmen.
7. Die Entfaltung des Dram kten:
   - I. Handlung — Leb
     - A. Haupthandlun
     - B. Nebenhandlun zur Haupthandlung.
   - II. Hintergrund oder S rhistorisch, religiös philosophisch.
   - III. Charakter — Urs pieler, Vermittler.
   - IV. Gliederung — 3 elbständigkeit der Teile.
   - V. Sprache und Vers elnen Charaktere.
   - VI. Litterarische Wü schichte, Kulturgeschichte.
8. Die Beschäftigung mit vorzü spunkt, dialektische Erörterung derselben Mittel und der A
9. Zwischen dem Schriftwerk der genaueste Zusammenhang, nicht nur hinsichtlich des I ung.

TIFFEN Gray Scale
© The Tiffen Company, 2007