



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Vom deutschen Unterrichte und von deutscher Bildung.

urn:nbn:de:gbv:46:1-908

fährdete. Von der kaum angebahnten Reform im öffentlichen Aemterwesen würde keine Rede mehr sein, der heutelustige Süden würde sich mit Heißhunger an die Staatskrippe drängen, der Papiergeldschwindel würde von neuem beginnen, kurz, eine verderbenschwangere Reactionsperiode würde ihren Anfang nehmen.

Die Frage, welche von den beiden sich einander bekämpfenden Parteien im gegenwärtigen Wahlkampfe die meisten Aussichten auf Sieg hat, ist schwer in zufriedenstellender Weise zu beantworten. Die Südstaaten stimmen sicher in geschlossener Phalanx für Hancock und die Demokratie, die große Mehrzahl der Nordstaaten dagegen ist zu Gunsten der republikanischen Partei und Garfields. Der Schwerpunkt liegt wahrscheinlich in den drei Staaten New-York, Indiana und Illinois; stimmen diese drei Staaten für Hancock, so siegen die Demokraten, stimmen aber New-York und Indiana, oder New-York und Illinois für Garfield, so siegen die Republikaner. Um Indiana zu gewinnen, nominirten die Demokraten William H. English, dessen politische Vergangenheit an die traurigsten Zeiten der Slavereikämpfe erinnert, zum Vice-Präsidenten; um die Elektoralstimmen New-Yorks zu erhalten, ernannten die Republikaner den Grantmann Chester A. Arthur für das Vice-Präsidentenamt. Die beiden Hauptandidaten, Garfield und Hancock, halten sich nahezu die Wage; aber wie sehr sich auch die demokratische Partei bemüht, Mängel und Flecken an Garfields Vorleben und Charakter zu entdecken und nachzuweisen, so bleiben die Popularität und die allgemeine Achtung, welche der Norden ihm entgegenbringt, doch unerschüttert, und er dürfte unter dem moralischen Beistande der Hayes-Administration und wegen seiner unleugbaren staatsmännischen Fähigkeiten, durch die er Hancock überragt, schließlich doch nach hartem Kampfe als Sieger aus der Wahlurne hervorgehen.

R. D.

Vom deutschen Unterrichte und von deutscher Bildung.

Der Deutsche, der seit lange gewohnt ist, nur das zu schätzen, was recht „weit her“ ist, wird auch im Bildungsleben noch geraume Zeit nöthig haben, bis er sich von den falsch verstandenen und falschen Bildungsidealen früherer Jahrhunderte befreit haben wird, die zu Zeiten wie ein drückender Alp auf mancher redlich suchenden Seele gelastet und die freie Entwicklung unserer volksthümlichen Eigenart gestört und gehemmt haben. Noch arbeiten Viele, denen

die Erziehung eines wichtigen Theiles unseres Volkes anvertraut ist, wenn auch unbewußt, darauf hin, uns zu Römern und Griechen — in ihrem Sinne! — umzuschaffen, dieselben, die es als die heiligste Pflicht betrachten sollten, die endlich in ihre Rechte wieder eingesezte deutsche Art, die doch so sehr noch der Kräftigung von innen heraus bedarf, zu stärken und echtes Deutschthum in rechter Weise zu fördern. Denn wahrlich schlecht ist unserer Zukunft mit der Pflege jenes unwahren Deutschthums gebient, mit dem der patriotische Heißsporn jüngster Tage so ungeberdig prahlen durfte. Wie früher die blinde Vorliebe für alle fremdländische Bildung, mochte sie klassisch-antik heißen oder im verführerischen Gewande modernen Franzosenthums an uns herantreten, naturgemäß zur Selbsterniedrigung führen mußte, so könnte der Taumel selbstberäuchernder Ueberhebung uns in eine Ueberschätzung des Nationalen stürzen, die nicht minder unheilvoll werden könnte als jener ausländische Götzendienst, der wenigstens zum Theil überwunden ist.

Aus politischer Erniedrigung haben wir uns aufgerafft, aber unsere Bildung trägt noch die schmachvollen Zeichen langer geistiger Knechtschaft an sich. Was uns zur geistigen Freiheit verhelfen kann, was unsere Würde als Nation, unsere Ehre gebieterisch fordert, das ist eine Reinigung unseres Bildungslebens in Empfinden und Denken von den nachtheiligen fremden Bestandtheilen, die unserem Volke noch den Stempel der Unmündigkeit aufdrücken. Es ist das einfache Gebot der Selbstachtung, ja der Selbsterhaltung, daß wir endlich Ernst machen und die nicht bloß verunstaltende, sondern auch gesundheitszerstörende Bettlertracht, mit der wir uns seit Jahrhunderten zum Spott für unsere Nachbarn aufpuzen, von uns werfen. Im Bereiche der Wissenschaft ist gewonnen, was Männer wie Jacob Grimm in heißer Liebe zum Vaterlande ersehnten und hofften, daß dereinst neben den viel verehrten Sprachen der Griechen und Römer die Muttersprache und mit ihr deutsche Art gleich geachtet dastehe. Das Franzosenthum, das unser deutsches Wesen lange genug vergiftet hatte, war in der Theorie seit dem nationalen Aufschwunge von 1870 aus dem deutschen Lande verjagt, bis es plötzlich wieder in der ekelhaften Form des „Bolsaismus“ über die Grenzen geschmuggelt wird, um Tausenden das entehrende Joch geistigen und sittlichen Sclaventhums aufzubürden.

Während sich im äußeren, im politischen Leben eine Art Neugeburt des Deutschthums, wenn auch zaghaft genug, zu vollziehen begonnen hat, tritt dieselbe im Wichtigsten, im Gemüths- und Bildungsleben, nur verschämt auf. Und doch ist gerade hier, wenn irgendwo, eine Wiedereinsetzung des Deutschthums dringend von Nöthen. Wie das geschehen kann, auf diese Frage hat die Geschichte unserer Vergangenheit die richtige Antwort längst gegeben. Das äußerlich „neugeborene Deutschland muß innerlich sich selbst wiederfinden durch er-

kennendes und liebevolles Betrachten seiner Vorzeit". Mithzuhelfen, eine deutsche Zukunft zu schaffen, das war und ist noch die höhere Aufgabe derjenigen Wissenschaft, welche sich das Studium unserer Volksgeschichte, „wie sie in Literatur und Sprache sich am klarsten spiegelt“, zum Ziele gesetzt hat. Und so darf man von dieser Wissenschaft — der deutschen Philologie im engeren Sinne — mit Recht sagen, „daß sie nicht bloß eine Wissenschaft, sondern zugleich eine Arbeiterin für das Heil der Nation sei, wie freilich jede Wissenschaft im höheren Sinne; aber die deutsche Philologie ist dies näher und unmittelbarer als jede andere.“

Mit den vorstehenden Bemerkungen ist zugleich ausgesprochen, daß die wissenschaftliche Behandlung der deutschen Sprache und eine erweiterte und vertiefte Kenntniß unserer Geistesgeschichte überhaupt wie der gesammten Bildung, so auch der höheren Jugenderziehung zu Gute kommen muß, soll sich diese nicht, wie in der Vergangenheit so oft, auch in Zukunft von ihrem natürlichen Boden entfernen und die heranwachsenden Geschlechter in Entfremdung oder Geringschätzung deutscher Bildungstoffe heranziehen.

Auch die glänzende Schöpfung des Humanismus, das Gymnasium, wird dann erst seine höhere Aufgabe in der veränderten Gegenwart erfüllen, wenn in den bestimmenden Kreisen eine Ueberzeugung tieferen Eingang gefunden haben wird, die schon 1814 im Kopfe und Herzen eines Königsberger Gymnasiallehrers, Karl Besselbt, fest und klar stand: daß alle Völker, alte und neue, zu unserer Bildung beitragen sollen, wir alles aber mit deutschem Geiste wiedererzeugen und umgestalten müssen. Der Glaube freilich an den Werth der sogenannten klassischen Studien, als des alleinseligmachenden Weges zu echter Menschenbildung, scheint selbst in denjenigen Kreisen bereits bedenklich zu wanken, die einer grammatischen Dressur des Knabengeistes mittelst des Lateins mit Eifer das Wort reden. Spricht doch die Aeußerung eines Gelehrten: die so gewonnene formale Zucht des jugendlichen Geistes sei für die Gegenwart mehr werth als alle Schätze der griechischen Literatur, mit wahrhaft erschreckender Offenheit aus, wie in einseitigen Verstandesmenschen der Begriff jener Bildung, die danach einzig durch den verstandes- und gedächtnißmäßigen Betrieb lateinischer Grammatik erzielt werden soll, bereits zusammengeschrumpft ist. Ohne Zweifel ist eine solche Art formaler Bildung doch nur ein Stück derjenigen formalen Bildung, wie sie ursprünglich von den geistvollen Aposteln der humanistischen Studien und ihren idealeren Vertretern auch heute noch gemeint ist. Kein Wunder, wenn sich, zumal bei dem Vorherrschenden der einseitig grammatischen Richtung in unsere Gymnasien, die Meinung bildet, als sei wirklich mit der erfolgreichen Erlernung lateinischer und griechischer Grammatik die Aufgabe der gewiß nothwendigen formalen Bildung erfüllt. Und doch enthält dies moderne

Schlag- und Kampfwort — auch im engeren Sinne gefaßt — richtig verstanden, viel Wahres. Nur das Verfahren derjenigen, „welche die alten tief ausgefahrenen Geleise für die einzig möglichen Wege halten“, ist ein verfehltes und beruht wohl zum großen Theil auf dem Irrthum, als sei jeder Stoff gleich gut oder schlecht, um diese formale Bildung an ihm zu erzielen. Nachdem Jacob Grimm und seine Jünger das Leben der Muttersprache als ein so reiches erwiesen und uns in einer Weise erschlossen haben, wie das Leben einer fremden Sprache uns gar nicht erschlossen werden kann, ist es hohe Zeit geworden, die patriotische Mahnung des alten Stielers (in seinem „Deutschen Sprachschätze“, 1691), zu befolgen, „daß man erst den teutschen Busch wol ausklopfe und die Brunnquellen prüfe, ehe man ditsfalls verspielet gebe und vor fremden Thüren Brot suchen gehe“.

Wissenschaftlich hat die vergleichende Sprachforschung das Monopol des Lateins gebrochen; auch nach der praktisch-pädagogischen Seite hin wird es geschehen, sobald der einfachen Wahrheit der Zugang geöffnet sein wird, daß diejenige formale Bildung die höhere und werthvollere sei, die an einem lebendigeren, gehaltvolleren Stoffe gewonnen wird. Es begreift sich leicht, wie zu einer Zeit, da man in der Schule „fürs Lernen das Hauptgewicht legte auf Klarheit im Verstehen, auf klaren Verstand, für sittliche Dinge auf das Pflichtgefühl, besser auf den Pflichtbegriff“, wie damals das Latein, welches zudem das geschichtliche Recht für sich hatte, als die Idealsprache angesehen wurde, mit deren Hilfe allein eines der wichtigsten Bildungsziele, logische Schulung des jugendlichen Geistes, erreicht werden könnte. Seitdem man aber erkannt, wenn gleich in der Schule wie anderwärts noch lange nicht allgemein anerkannt hat, daß „Gefühl und Phantasie unentbehrliche Helfer des Verstandes sind und der Bildung, Ausbildung eben so sehr bedürfen, wie der Verstand, und gerade in der Schule“, da ist es schwer eine vernünftige Erklärung dafür zu finden, daß man sich — in der Volksschule aus begreiflichen Gründen nicht — so hartnäckig gegen die Anerkennung des Sages sträubt, daß kein anderer Lehrstoff so wie der deutsche sich zu echter Bildung eigne, „wenigstens nicht in der Mannigfaltigkeit und — so nahe rührend an das allgemein Menschliche“.

Daß „der deutsche Unterricht der wichtigste ist, da diese Wichtigkeit, so groß oder klein sie auch einer ansehen mag, mit der höchsten Aufgabe der deutschen Schule als deutscher zusammenhängt“, das ist in seiner Bedeutung für die heiligsten Interessen der Nation kürzlich in einer schönen Schrift Rudolf Hildebrands*) erörtert worden, desselben Ge-

*) Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Mit einem Anhang über die Fremdwörter und ihre Behandlung in der Schule. Leipzig, Klinckschardt, 1879.

lehren, der durch eine fast 25 jährige Arbeit an dem Nationalwerke des Grimmschen Wörterbuchs den Lesern dieser Blätter längst bekannt ist. Es wird in dieser Schrift eine Angelegenheit von so allgemeinem, weil nationalem Interesse behandelt, daß wir die Verpflichtung zu einem ausführlicheren Berichte über dieselbe nicht abweisen können. Ihre meisterhafte, vom frischesten Leben befeelte Darstellung beweist, daß es dem Ernste und der Würde des Gegenstandes nicht schadet, wenn dergleichen Dinge einmal nicht in dem trockenen Tone akademischer Schulsprache behandelt werden. Gerade in der herzlichen Innigkeit, in der schlichten, schönen Einfalt der Sprache liegt zum Theil das Geheimniß der Wirkung, die diese Schrift auf jeden ausüben muß, dem die Sprache der Wahrheit und Natur verständlich ist. Man mag wollen oder nicht, man muß den Mann lieb gewinnen, dessen Worte solchen Seelenadel und solche Gemüthstiefe bekunden. Und wie der sittliche Ernst und die Hoheit der Gesinnung uns mit Verehrung für den Menschen erfüllen, so wohlthwendig wirkt der feine, treffende und dabei gutmüthige Humor, mit dem der Verfasser in seine ernsten Betrachtungen anmüthigste Abwechslung zu bringen weiß.

Die Grundgedanken, an die Hildebrand seine prüfenden Bemerkungen und Erläuterungen anknüpft, sind so einfach und selbstverständlich, in der Theorie eigentlich auch schon so anerkannt, daß man sich nur wundern kann, wie es so schwer ist, in der Praxis sie durchzukämpfen. Wie natürlich klingt doch die Forderung: „Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache voll und frisch und warm erfassen!“ Es ist nichts Kleines, was mit der Erfüllung dieser Forderung erreicht wäre. Statt bloßer leerer Worte die lebendige, mit Inhalt erfüllte Sache! Damit würde schon in der Schule der hohlen, klingenden Phrase, die sich im Leben oft so unheilvoll breit macht, die Wurzel abgeschnitten und nicht minder der frühzeitigen, ungesunden Abstraction, die das frische Leben tödtet; fort wäre der kalte, leere Formalismus, der die Dinge bloß verstandesmäßig aufnimmt, statt sie mit dem innersten Interesse des ganzen Menschen zu ergreifen, sich lebendig zu eigen zu machen. Und was wäre erst gewonnen, wenn „der Lehrer nichts mehr lehrt, was die Schüler selbst aus sich finden können, wenn er sie alles das unter seiner Leitung finden ließe!“ Dann wäre es aus mit der knechtenden Herrschaft des Gedächtnisses, das „sich nur erdrückend, überschüttend, Bewegung hemmend über den Geist lagert“. Was Hildebrand zur Begründung der angeführten Sätze und über ihre Bedeutung für die ganze Gemüths- und Charakterbildung einer nach solchen Grundsätzen unterrichteten und erzogenen Jugend sagt, sind goldene Worte. Was manchem wohl oft wie viel zu hoch gegriffen oder wie traumhaft unmöglich oder gar wie revolutionär aussieht, das gelingt ihm „aus Theorie und Erfahrung als das Einfachste, Nächste, Sicherste zu erweisen“.

Wohl Jeder kennt aus seiner Schulzeit das Gefühl plagender Geistesübde, das manchen Erwachsenen vielleicht als unerquicklichste Erinnerung an die „deutschen Stunden“ ins Leben begleitet, ein Gefühl, das andere Unterrichtsgegenstände schon deshalb im Schüler nicht so aufkommen lassen, weil er „da etwas Neues lernt, weil dem Umkreis, den er im Geiste überschauen und beherrschen lernt, ein neues Feld hinzugefügt wird“. Für dieses Hauptleiden des deutschen Unterrichts, dieses „Gefühl innerer Leere, das aus Einseitigkeit der bloß formellen Verstandesthätigkeit fließt“, die früher auf jenen Unterricht fast durchgehends verwendet wurde, würde die Durchführung des ersten Hauptsatzes vom Inhalte der Sprache die gründlichste Abhilfe gewähren. „Den Stoff, um den es sich beim deutschen Sprachunterricht handelt, bringt ja Jeder nach seinem Gefühle bereits voll und fertig mit, es ist sogar der eigenste Besitz eines Jeden, ein Besitz, der wie ein Gefäß ist mit dem Wichtigsten und Eigensten als Inhalt, das der Einzelne bis zu dem Tage sich erworben hat, seine Lebens- oder Weltanschauung — und wohlverstanden, auch der Schüler, selbst der kleinste, bringt schon eine kleine Weltanschauung mit in die Schule, wenn darin auch von Principien und Organismus noch nicht die Rede ist, wie bei den Großen; und doch, sittliche und praktische Grundgedanken sind auch in der kleinen Weltanschauung schon vorhanden, in Form von Ahnungen, die aus eigenen kleinen Erfahrungen in ihn kamen, oder als Sprüchwörter, die er zu Hause oder unter seinen Spielgenossen gehört und ahnend ihren Kern erfaßt hat. Und wie liegt das den Kindern bereit zur Hand, nach Inhalt und Form! Wie lebhaft reden sie in der Zwischenstunde oder auf dem Spielplatze von einem bestimmten Vorfall unter ihnen, wie streiten sie da, wer recht oder unrecht hat, mit beredten Worten, wie fließt da die deutsche Rede, und die in der Stunde die stummsten, sind da gern die beredtesten, und es fehlt ihnen kein Wort und keine Wendung, und auch Syntax und Satzbau sind schon da, etwas aber und etwas recht Wichtiges in einer Vollendung, die in den Stunden kaum die Begabtesten in der höchsten Klasse so zu Tage bringen — die rechte Betonung in der unfaßbarsten Mannigfaltigkeit und Wirksamkeit u. s. w.“ Kann es einen reicheren, lebendigeren, bequemeren Unterrichtsstoff geben für den Lehrer? Die Jungen selber lehren's einen ja, das gute alte *pocetus est quod facit disertum* d. h. das Herz, das lebendige, innerlichste Interesse ist es, was beredt macht. Da gilt es nur — freilich eine nicht ganz leichte Kunst — an den vorgefundenen Stoff und die gegebene Form anzuknüpfen, berichtigend und bessernd, jenen läuternd, diese bildend. Das Verfahren, das die Natur selber uns an die Hand giebt anstatt „verknöchertem Ueberlieferung“, sollte man frisch und keck in die Schule einführen. Wie wird die Muttersprache naturgemäß gelernt von dem Kinde, das die Schule noch nicht kennt? „Ein neuer Gegenstand wird einem

sinnlich oder innerlich, bekannt, und in demselben Augenblicke, wo dieser im Interesse des kleinen oder des großen Menschen Fuß faßt, haftet auch das gehörte Wort dafür im Ohre und im Gedächtniß, während es vorher vielleicht schon oft an uns ungefaßt vorüber gegangen ist; man glaubte wohl oft das Wort schon ganz gut zu kennen, aber es war vor dem Augenblicke eine leere, farblose Hülle, ein Nichts, während es uns nun Gesicht und Farbe gewonnen hat, der Träger eines kleinen Besitzes von einem gewissen Werthe, woran auch bloß beiläufig zu denken uns wohlthwendig ist . . . Das Wort Weihestunde wird mancher wohl zuerst in der Schule gehört haben, etwa in einer Religionsstunde, in einer Schulrede; verstanden hat er's sicher nur dann gleich beim ersten Male, wenn zugleich wirklich aus dem Gefühl des Lehrers herüber das Gefühl einer Weihestunde auch durch seine Seele zog. Wer aber nur das Wort lernt ohne seinen Inhalt, der spottet später darüber oder rümpft dabei die Nase, er versteht es eben nicht. — Die meisten Großstädter haben wohl das Wort Karst zuerst in der Schule gehört, in Bürgers Gedichte:

Mit Hacke, Karst und Spaten ward
Der Weinberg um und um gescharrt;

es bleibt dem Knaben eine leere Marke ohne Prägung im Kopfe, der ungefähre „Begriff“ eines Grabwerkzeuges, d. h. ein schattenhaftes Ding (wie sie in blafirten und abstract erzogenen Köpfen so zahlreich sind, auch von wichtigern Dingen), wenn ihn nicht dabei der Lehrer an die zweizinkige Hacke erinnert, die er als Kartoffelhacke wohl einmal bei einem Spaziergange gesehen hat. Hat er sie aber gesehen, oder schildert sie der Lehrer anschaulich genug, so gewinnt ihm das Wort wie die Sache eins am andern einen gewissen Werth, der Augenblick wo Wort und Sache sich in seinem Kopfe vermählen, ist ein eigenthümlich wohlthwendiger, in dem er selbst etwas von der Frische schöpferischen Denkens schmeckt (ach ja! ruft er im Stillen, oder besser halb laut, den Kopf munter hebend), und so unbedeutend die Sache ist, er erinnert sich des Augenblicks leicht nach langen Jahren noch mit einem Nachklange jener Frische. Jeder wird sich ähnlicher Augenblicke aus seiner Schulzeit her zu erinnern haben, oft als Lichtblicke in einer sonst wüsten Erinnerungsmasse. Und nur zehn solcher Augenblicke in einer Stunde, wo bleiben da Leere und Langeweile! Und — kein Lehrer — in keinem Fache — hat solche Augenblicke so wohlfeil, und zwar in größter Mannigfaltigkeit, an kleinen und großen Dingen, als der Lehrer des Deutschen.“ Dies Verfahren, das man in der Volksschule ja schon längst angewandt hat, gälte es „auf den höheren Stufen fortzuführen, nur mit der Wendung, Ausweitung, Erhöhung, Vertiefung, Verinnerlichung, die dort die andersartigen höheren Lehrstoffe verlangen. So steht in dem Falle von Karst vor-

hin an Stelle der äußeren Anschauung eine innere Anschauung, wie sie die Seele sich aus eigenen Mitteln schafft, in dem Beispiele mit der Weibestunde aber steht genau an der Stelle der Anschauung eine Empfindung, denn diese ist es, die hier die Sache erfährt, wie dort das Auge, ich möchte fast sagen eine Anschauung des Gemüths.“

Wer glaubt nicht in diesen feinsinnigen Bemerkungen den Verfasser unserer Schrift lebhaftig vor sich stehen zu sehen? Welch ein reiches inneres Leben, welche Kenntniß des menschlichen Herzens, welche scharfe Beobachtung bekundet sich hier so gut, wie überall wo er spricht! Man glaubt ihm ohne weiteres, daß „dieser Grundsatz vom Inhalt der Sprache beim Unterrichte ganz und unzerrissen herauskommen“ könne, auch wo es sich handelt um ein Hindurcharbeiten durch das dornige Gebiet der Orthographie, der Interpunktion, der Grammatik, Syntax und „wie diese gelehrten Mächte alle heißen, die recht eigentlich die Herrinnen der Schule sind“ und sich da so wichtig gebärden.

Eine verhängnißvolle Anwendung übrigens hat dieser an sich heilbringende Grundsatz durch den pedantischen Uebereifer gewisser Pädagogen erfahren. Indem diese nämlich das, wenn mit Maß und Geschmac betrieben, vernünftige Verfahren, die nöthigen grammatischen Lehren an die Lesestücke anzuschließen, noch weiter ausgedehnt haben, sind sie darauf verfallen, zwar nicht die schönsten Gedichte zu zerpfücken und zu verwässern, wie es anderwärts vielfach geschieht, wohl aber — Gott sei's geklagt! — an die Lectüre der Märchen u. dgl. nach dem mißbrauchten Recept von der concentrischen Unterrichtsmethode alles Wissenswerthe und Wissensnöthige aus anderen Gebieten, Heimats- und Naturkunde, wohl gar Geometrie u. s. w. ballastähnlich anzuhängeln. Solch armselige Ausgebirten einer distelnden pädagogischen Verdrehtheit werden hoffentlich dem Publikum den wahren Gewinn nicht zu verdächtigen im Stande sein, der aus dem Verlassen der systematischen Grammatik der Schule erwachsen ist. Dies Verlassen des alten Weges war „der Ausfluß eines berechtigten und richtigen Gefühls, wesentlich wohl jenes Gefühls der Leere, und wo die neue Art fehlschlägt, da kann nur das die Schuld tragen, daß der Lehrer bei so einem Lesestücke nicht thut, was als das Erste nöthig scheint, daß er den ganzen lebendigen Inhalt des Stückes aus seiner Seele in die Seele des Kindes hineinarbeite — aber arbeiten ist gar nicht der rechte Ausdruck, weit eher spielen (in dem Sinne wie es Schiller ästhetisch brauchte), denn die jungen Seelen sind, sobald sie erst auf den Bänken wartend dasthen, innigst bereit, den Inhalt auf einen bloßen frischen Wink in sich aufleben zu lassen und dem Lehrer halben Wegs entgegenzukommen; sie sind jeden Augenblick, selbst nach einer sehr lebhaften Zwischenstunde, bereit, über dem Inhalt einer Fabel oder Erzählung ihre Schulbänke zu vergessen und im Geiste in den Wald zu gehen oder vollends in einen

Weinberg, am liebsten z. B. auf ein Schlachtfeld, oder auch nur in die Werkstätte eines Schusters zu treten oder sonst wohin, weil es nothwendig ihnen überall viel besser gefällt als zwischen den kahlen Schulwänden — sobald der Lehrer selbst im Geiste dort ist, und dem muß es doch dort auch besser gefallen als im dumpfen Schulzimmer, das er alle Tage nur zu lange sehen muß!“ Dergleichen, sollte man meinen, müßte alle Langweile verschrecken, die so oft lebentödtend die jugendlichen Geister leider gerade aus diesen Unterrichtsstunden anhaucht! Der Vorwurf trifft hart, ist aber berechtigt, daß es „bei manchen Lehrern wirklich ist, als ließen sie den lebendigen inneren Menschen, der die wahre Lebensquelle für die Klasse ist, nicht das Buch, einfach zu Hause oder auf dem Corridor oder im Sprechzimmer bei den Collegen und brächten in die Klasse nur ein Stückchen davon mit, den trocknen Verstand, mit dem Gedächtniß, seinem gleich trocknen Diener.“ Welches Leben dagegen, das reichste und reinste, quillt trotz der dumpfen Schulzimmer in die jungen Seelen, sie selber mit hellem, farbigem Lichte anfüllend, in Hilbrands Weise:

„Da kommt z. B. in der Stunde ein Berg vor. Was ist einem Schüler ein Berg! Dem im Flachlande reine Romantik, ein Stück der ersehnten Zauberwelt, wofür die Seele Flügel hat, ihr über alle Hindernisse hinweg zuzufiegen; aber auch dem im Berglande ist er ein Stück Romantik, den er denkt dabei an einen bestimmten Berg, der ihn unter allen ihm bekannten der bedeutendste geworden ist als der Schauplatz der Knabenspiele und kleiner oder vielmehr großer Abenteuer. Solche Gedanken sind ja aber Contrebande in der Schule! d. h. so lange der Lehrer sie nicht gleichsam in die Hand nimmt, als Lehrstoff, sie gleichsam amtlich macht und adelt, daß nun daran das Lernen beginnt, Lernen und Leben in eins übergehen. Spricht nun freilich der Lehrer von dem Berge in demselben Tone wie von einem Lineal, einer Stahlfeder, so zieht sich die kleine Seele, die schon anschwellen wollte, wieder zusammen, und wenn sie es nicht vorzieht ihrem wirklichen Berge nachzufliegen, also dem Schulfenster zu entrinnen, sich zu zerstreuen, sondern getreulich mit ihren Gedanken beim Lehrer anshart, so bleibt ihr jener Berg weit weit draußen stehen außer dem Schulgesichtskreise, etwa in Form eines Maulwurfshügels, größer nicht, und farb- und leblos, während er dem Lehrer wohl nicht einmal so, nur in Form eines sogenannten Begriffs erscheint im Begriff- und Wortgedächtnisse, dieser Vorrathskammer des bloßen Verstandes. Ja aber so ein „Begriff“ füllt die kleine Seele, wenn sie einigermaßen selbständig und lebhaft ist, nicht genug aus, ein Drittel oder zwei Drittel von ihr brauchen weitere Beschäftigung, und finden sie auch leicht, aus einem Zwist in der Zwischenstunde her, oder gar aus einem ganz andern Gebiete, das in der Zwischenstunde so gern von Aelteren oder Schlimmeren in Witworten und Neckereien gegen Keinere gepflegt wird. Die

leidige Zerstretheit! die doch den Schülern selbst mehr zur Plage gereicht, weil nur ganz wenige nicht neben den verbotenen Gedanken sich doch noch bemühen dem Lehrer zu folgen, also eine doppelte Gedankenreihe neben einander haben, diese Dual der Seele. Sobald aber der Lehrer mehr als den Begriff, auch das Bild eines Berges in sich selber auftauchen läßt, und deutet das nur an durch den Stimnton (der mit den kleinsten Mitteln wunderbar malerisch und nachempfindend zu wirken vermag), durch eine leichte Handbewegung nach oben, auch durch ein Heben des Auges etwa (nur nicht theatralisch!), so wirkt das in alle Schüler, die ihn ansehen, genau wie ein elektrischer Telegraph, selbst der Zerstreute wacht unfehlbar auf, in allen Seelen entsteht sofort ausfüllend ihr eignes Erfahrungsbild eines Berges — und die auf einen Punkt gerichtete gesammelte Seele, die in Folge dieser Sammlung nun sofort thätig zu sein begehrt, fragt: Was nun weiter? Sie sind sämtlich wieder auf der glücklichen Stufe des Elementarschülers und sind wohlbemerkt jetzt sogleich in der rechten Verfassung, um auch an dem Berge, an ihrem Berge allerlei zu verstehen und zu lernen, auch Aeußerliches und Formelles, das ihnen nun nicht mehr haltlos in der Luft schwebt, wie wenn es für sich, außer seinem wirklichen Zusammenhange vorgebracht wird. Dies alte begriffliche Verfahren machte es freilich grade umgekehrt, das Löste die einzelnen Theile und Anhängsel von der Sache selbst, um sie an sich betrachten zu lehren und den Geist an das Abstrahiren zu gewöhnen, in dem man das Geheimniß des höheren Denkens fand — das Verkehrteste, was es geben kann, ein Weg, von dem nun auch die wissenschaftliche Forschung zurückzukehren beginnt.“

„Oder, um das Mittel an etwas Höherem zu erproben, es kommt etwa in einem Lesestücke das Wort mild vor, der Lehrer findet, daß es noch nicht Alle kennen. Es war eine Zeit, da setzte es dann zur Ausfüllung der Lücke eine wohlgesetzte begriffliche Erklärung, eine sogenannte Definition, womöglich alles in ein Ganzes gezwängt, daß vorn ein Artikel steht und zehn, zwölf Worte weiter erst das dazu gehörige Substantiv, was die Klarheit ganz besonders fördert und nebenbei schönen Stil; und das mußte auch wohl so auswendig gelernt werden und eintönig hergesagt — ja das war ja ein sichtbarer Fortschritt des kindlichen Verstandes in die höhere Geisteswelt hinauf! eine handgreifliche Bereicherung mit dem Inhalt der höheren Bildung! denn der wohlgeformte „Begriff“ war ja nun im Gedächtnisse niedergelegt, so sicher und sichtbar wie ein neuer Stein in einer Mineraliensammlung. Dies Verfahren ist wohl längst abgethan — aber ob ganz? ich fürchte, es spukt noch nach; denn noch ziemlich allgemein ist die Meinung, die die Hauptquelle jenes Verfahrens war, daß die Bildung eigentlich etwas dem Leben Entgegengesetztes sei, ein von der Wirklichkeit ganz abgetrenntes Gebiet, das so zu sagen in der Luft schwebt und

aus dem Leben sich in der Weise bereichert, daß man von den Dingen dort den Begriff abzieht und sie in dieser vom rohen Stoffe gereinigten Form im Kopfe niederlegt, schön in Fächer geordnet — daher auch die Erscheinung, daß die Schüler, die am meisten im alten Sinne gute Schüler heißen, gewöhnlich zugleich altkluge Jungen sind, ohne Jugendfrische, später eine leichte Beute verkehrter Theorien, die ja im Grunde immer eine falsche Abstraction sind, eine Leugnung gesunden Empfindens, und von denen in unserer Zeit die Luft wimmelt wie im Sommer von Mücken. Nein, nur aus des Schülers Erfahrung heraus wird ihm klar, was mild ist, wie alles andere, was wirklich sein inneres Eigenthum werden soll. Der Lehrer erinnere z. B. an eine Nacht, wo einer böß an Zahnschmerzen litt, und die Mutter ihn endlich auf den Schooß nahm und ihn schaukelnd und streichelnd begütigte: „Na, laß gut sein sein! morgen früh is alles vorbei!“ oder wie die Mundart eben lautet, denn in der Mundart oder doch mit hinreichendem Anklang daran muß das der Lehrer sagen, auch mitten im Unterrichte (die Schüler werden nicht lachen), und er braucht es gar nicht dramatisch zu sagen (um Himmels willen nicht theatralisch!), nur andeutend, im Gesprächstone, wie er's zu Hause selbst macht, doch mit dem Klange wohlwollend umfassender Liebe darin, den er ja im Hause auch sicher zur Verfügung hat — das ist so ein Augenblick, wo der Schüler die Schule vergißt und den er nie wieder vergißt. Und da quillt auch die rechte Bildung, die nach oben führt, ohne die Wurzel abzuschneiden, durch die der Saft nachquillt, da tritt ihm seine Wirklichkeit, die einzige Nahrungsquelle des wirklichen Seelenlebens, in ein höheres Licht, daß er froher und zuversichtlicher aus der Schule in sie zurückkehrt, ganz wie einst als Elementarschüler. Denn sicher, wenn er nach dieser Stunde heimkommt, da wird er nicht nur für den Tag seltener unartig sein gegen seine Mutter, als er ohne das gewesen sein würde, er sieht sie auch innerlich mit anderen Augen an: trotz des gar nicht festlichen Kleides, das sie etwa Sonnabends an hat, erscheint sie ihm wie mit einem Lichte um sich herum, hat sie doch wie sie da ist, in der Schule, das heißt auf der Höhe seines geistigen Daseins als Beispiel für etwas so Schönes dienen können und als Mittelpunkt einer innern Erfahrung, in der er einmal sein Alltagsleben plötzlich in die höhere Welt übergehen fühlte, als gehörte es doch eigentlich mit zu dieser, wäre nur der Anfang dazu — und das ist es ja auch wirklich, soll es sein und kann es sein jeden Augenblick. Und aus jeder Stunde könnte der Schüler, auch das Dorfkind, eine solche innere Erfahrung mit sich nach Hause nehmen — man denke sich das ein Jahr lang fortgesetzt, wie würde es dann wohl in den Kinderseelen aussehen? Man denke sich Vater und Mutter schon so in der Schule herangezogen, wie würde es dann im Hause aussehen? Der Riß, der zwischen der höheren Welt und dem Alltagsleben jetzt noch klapft, ist der Hauptgrenzboten III. 1880.

schade des Ganzen und des Einzelnen, aber gerade die Schule kann ihn am sichersten ausfüllen, und für alles eigentlich Menschliche, das ja eben mit dem Alltäglichen eins ist, am leichtesten im deutschen Unterricht.“

Solcher Fälle ließen sich hunderte ausmalen, die auch dem Ungläubigsten die Ueberzeugung schaffen müssen, daß, wo der Unterricht so betrieben wird, „auch in der Schule das Leben allenthalben aus dem Boden quellen kann eben an der Hand des deutschen Unterrichts und die dumpfe Klasse mit frischer Luft und Lust erfüllen.“ Wie ganz anders wird der Schüler — nur der ganz stumpfe nicht — auch im Leben das Wort, das wie jenes mild in der ganzen Lebensfülle seiner Innerlichkeit in der Schule in ihm eingezogen ist, ja eben nicht das Wort, die Sache angucken bei jedem neuen Begegnen, wie ein leibhaftiges freundliches Menschenbild, vertraulich wie einen alten guten Freund begrüßen, bei dessen Wiedersehen es einem wohl und weit wird um's Herz. Die Stunden wären gewiß nicht vergessen, nicht verloren; und der Lehrer? Hochbedeutsam könnte mancher solcher Augenblicke im Leben des Einzelnen gar noch werden, in denen es dem Lehrer glückte, aus dem tiefsten, reinsten Innern des Kleinen den Begriff, aber den wirklichen lebendigen Begriff herauszuheben, ihn auszufüllen mit frischem Leben von sich und so wieder als volleren, reicheren, noch innerlicheren Besitz in die junge Seele zurückzustellen, um von hier aus als echter Lebenssaft gleichsam weiter zu wachsen. Das wäre eine Mitgift für's Leben, und die bloße Erinnerung an solch eine Weihestunde, in der ihm ein wichtiges Wort erst Leben gewann, könnte wohl gar im irrehenden Leben plötzlich als helfender, rettender Engel neben ihn hintreten. Ein Unterricht, der den Samen zu solchen Früchten austreut, dürfte wohl Manchem schätzbare erscheinen, als ein anderer, der dieselbe Wirkung erzielen sollte und nur selten wirklich erzielt. Das ganze Gemüthsleben mit seinem mannigfaltigen Inhalt würde so das Arbeitsfeld des Deutschlehrers. Leicht ist das freilich nicht, wenigstens nicht zu allen Stunden; es erfordert vom Lehrer nicht nur reine Begeisterung, sondern auch volle Frische des Geistes, der Rede und des Körpers, will er seine Aufgabe sicher erfassen. Eine solche Behandlung vollends, wie wir sie Hildebrand bei dem Worte „mild“ anwenden sehen, läßt sich ohne eine Art Weihestimmung im Lehrer nicht denken. Und doch auch wieder, woher kann der Lehrer wohl leichter und sicherer Erfrischung, Erquickung, Neubelebung der durch trockeneren Unterrichtsstoff ermüdeten Kräfte schöpfen als aus so einem vollen Ausathmen des ganzen Menschen, wie nur dieser Unterricht — so gehandhabt — es ihm gestattet.

Auch im grammatischen Unterricht „muß der alte hohle Formalismus, dies Kind des abstrakten Verstandes durch ein lebensvolles Verfahren zu ersetzen sein, daß nicht Leere und Langeweile, sondern Theilnahme und Neugier und

hohe Freude den Unterricht begleiten.“ Wenn freilich, wie heute wirklich hier und da noch geschehen soll, der arme Quartaner mit systematischer deutscher Grammatik mißhandelt wird, ihm gar an den allertrivialsten, inhaltslosesten Beispielen möglichst ledern und trocken — interessirt es ja doch den Lehrer selber nicht — vordocirt wird, was er längst weiß und nur nicht in so langweilige Regeln zu kleiden versteht, wie der pflichteifrige Lehrer, wenn das alles obendrein wohl gar noch in die Feder dictirt wird, damit er's schwarz auf weiß getrost nach Hause trage — denn im Kopfe läßt sich das nicht einmal forttragen —, da ist's natürlich, daß das frische Knabengemüth, das für wirklich Lebendiges immer dankbar ist, stumpf und mürrisch wird, und daß bei fortgesetztem Verfahren aller gesunde Saft echter Lernlust nachgerade in ihm vertrocknet. Welch ein Gedanke auch, „das Gerüste der Sprache in seinem ganzen Zusammenhange den Knaben vorlegen zu wollen; vermag doch selbst der größte Philolog nicht, das ganze Gebäude einer Sprache mit einem Blicke vor sich zu sehen; deutlich und im Einzelnen sieht er immer nur eine Partie davon, an der er gerade arbeitet, ähnlich wie der Schieferdecker an einem Thurme, und das kann im Kleinen auch der Schüler schon.“ Nein, „die einzelnen Spracherscheinungen müssen sich nach und nach, wie das beim allerersten Lernen der Sprache in der Kinderstube ja auch geschieht, Eingang verschaffen in die junge Seele, je nachdem sie dort eine vorbereitete Stelle finden, die gleichsam auf sie wartet. Das Aehnliche setzt sich an das Aehnliche an, die Gegenätze setzen sich gegenüber u. s. w. und bald ist darin Zusammenhang.“ Und gerade wie dem Philologen von Fach „eine grammatische Einzelheit anziehend wird, wenn sie in einen Zusammenhang einschlägt, den er schon mit eignen Gedanken durchgearbeitet und sich so und so zurechtgelegt oder aufgebaut hat“, grade so kann an der rechten Stelle, im entsprechenden Zusammenhang auch dem Knaben die kleinste grammatische Kleinigkeit interessant werden. Es ist für eine jugendliche — natürlich frische, gesunde — Seele „im Grunde alles interessant — innerhalb seines Zusammenhanges.“

(Schluß folgt.)

Lebende Bilder.

Eine ästhetische Studie.

Von Veit Valentin.

Eine der beliebtesten Schaustellungen, die namentlich in Privatgesellschaften gern veranstaltet wird und dort Ersatz für theatrale Aufführungen bieten muß,