



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 : (Schluß.)

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

wenn sie uns aus der Erscheinungswelt in die Welt der schaffenden Kräfte selbst einführt. Wir meinen: in letzterem Falle. Doch wird die Frage wohl ewig die beiden einander widersprechenden Antworten finden.

Bromberg.

H. Riemann.

## Vom deutschen Unterrichte und von deutscher Bildung.

(Schluß.)

Mancherlei Uebelstände, über die wir uns hier nicht verbreiten können, unter anderen die Zeitrichtung mit ihrem Cultus des bloßen Wissens und der damit wohl in Zusammenhang stehenden Schuldressur mögen es verschuldet haben, daß im allgemeinen in der Methode des alt- und fremdsprachlichen grammatischen Unterrichts — wo überhaupt von einer solchen die Rede sein kann — noch so wenig ein Grundsatz zur Anerkennung hat gelangen können, durch den der vielfach erstarrte Betrieb wenigstens der alten (in dem Falle wirklich „todten“) Sprachen neues Leben gewinnen könnte, der Satz nämlich, daß den Schülern nichts gelehrt werde, was sie aus sich selber finden können. Daß mancher junge, noch unerfahrene Lehrer, dem man auf dem Gymnasium ja meist diese harte Nuß des Elementarunterrichts zu knacken giebt, in einer freieren Bewegung und einem pädagogisch vernünftigeren Verfahren durch die Macht der Tradition und mancherlei äußere Rücksichten gehemmt ist und gradezu dahin gedrängt wird, durch Drillen und Einpauken sich seinen Ruf als tüchtiger Pädagog zu erringen, ist eine männiglich bekannte, deshalb aber nicht minder traurige Thatsache. Es soll nicht bezweifelt werden, daß durch eine gewisse didaktische Routine gar viele Lehrer es heutzutage zu Erfolgen bringen, die sie in den Augen „strammer“ Directoren als künftige Meister von der Schule erscheinen lassen, solcher Directoren, die auf einen soliden Fonds an positiven Kenntnissen etwas halten, der zumeist darin besteht, daß alles wie am Schnürchen gewußt wird, oder, um mit Hildebrand zu reden, daß „das Gewußte aus dem Vorrathe wie blindlings herausgeholt wird oder gleichsam von selber an einander hängend herausfällt.“ Es mag auch zugegeben werden, daß ein kleiner Sextaner und Quintaner — höher hinauf zu greifen hüten wir uns — mit Lust und Freude seine lateinischen Vokabeln u. s. w. lernt, ohne sich weiter viel dabei zu denken — was reizt nicht die Lernlust, die Eroberungslust solch wissensstolzer Bürschchen! Wieviel aber damit an wirklicher Bildung gewonnen wird, die nicht bloß dem Gedächtniß und dem allerdürftesten Verstandesleben zu Gute kommt, wieweit bei diesem ewigen Memoriren und den einseitigen Verstandesexercitien von einer allseitigen Förderung des inneren Lebens die Rede sein kann, auf diese Frage möchte die ehrliche Antwort wohl in einer Weise ausfallen, die den Aufwand an Zeit und Kräften auf beiden Seiten, bei Lehrer und Schüler, schwerlich gelohnt erscheinen ließe. Verdienst solcher Lehrmethode ist es gewiß nicht, wenn der jugendliche Geist noch so frisch und empfänglich für die Zukunft bleibt, wie er es Gott sei Dank im Ganzen immer noch ist; es geht eben nichts über die Unverwüstlichkeit jugendlicher Frische. Daß der simpelste Satz, um mit einem concreten Beispiele aufzuwarten, ein ganz elementares mensa est rotunda, sich als vortrefflicher, formal bildender Stoff eigne, wenn die Sache richtig und lebendig angefaßt und von einem weiten

Gesichtspunkte aus betrachtet wird, das heißt vom Lehrer so gerückt wird, daß der Schüler die wesentlichen Unterschiede der beiden Sprachformen, der lateinischen und deutschen, selber gewahrt, selber auffindet, ist wohl nichts allzu Neues. Solch eine selbstgemachte Entdeckung wirkt ganz anders, als was der Knabe verstanden- und gedächtnismäßig bloß so lernt; dies läßt ihn innerlich kalt und theilnahmlos, weil es ihm von außen bloß gegeben wird, darum ihm innerlich fremd bleibt, nicht im wahren Sinne sein Eigenthum wird, weil er sich nicht selber zu eigen gemacht hat. Sehr begreiflich das! Denn „daß er geistig zugreifen lerne, dazu ist der werdende Mensch in der Schule, nicht dazu, daß man ihm den Geist voll stecke ohne sein eignes Zugreifen“. Und wenn wir nun auch feierlich auf den Wunsch verzichten, das hier nur angedeutete Verfahren — obwohl das natürlichste — systematisch, durch Regulative gar unterstützt, in die Schule eingeführt zu sehen — dazu bedarf es anderer Vorbildung der Lehrer, vor allem durch Vermittelung einer besseren Kenntniß der Muttersprache —, so ließe sich doch auch im Lateinunterrichte schon beiläufig vielfach heilsame und erfreuende Anwendung von den Grundsätze machen, den Hildebrand (im zweiten Capitel seiner Schrift) für den Deutschunterricht als einzig berechtigt erwiesen hat: „der Lehrer sollte nichts Lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können.“ Erst dieses Suchen und Selberfinden macht dem Schüler den Aufenthalt in der Schule zur Lust, erst dann wirds ihm da wohl und frei und frisch, nur solch ein freies Mitbewegen, Mitsuchen, das rechte Mitdenken, vermag jene Starrheit des Wissensstoffes sozusagen in Fluß umzusetzen.“ Es ist kein Zweifel, daß „nichts das rechte Lernen und die Lust zum Lernen (und beim Lehrer die Lust zum Lehren) mehr befördert, als dieses Selbstfindenlassen der Schüler — und in keinem Lehrfache ist das leichter zu haben als im deutschen Unterrichte.“ Ein Beispiel, an dem dies von Hildebrand deutlich gemacht wird — ein Muster geistvoller Methodik —, darf hoffen, wohl das Interesse des Lesers zu fesseln.

„Es kommt etwa beim Declamiren ein auffallendes Neutrum vor, wie bei Gellert:

Der Küster und des Küsters Knabe,  
Keins wollte mehr zum Morgenlauten gehn.

Man fragt nach dem Neutrum: der Küster ist doch kein Kind, und Knabe ist doch ein Masculinum, was soll denn da das Neutrum? . . . Herr Gellert konnte doch auch noch nicht ganz gut deutsch . . . ja damals waren die Schulen noch nicht so gut . . . wenn er heute wieder käme, am besten gleich zu uns, . . . (denke Niemand, daß dem Schüler der Scherz fade erscheine, wie etwa dem freundlichen Leser, er befreit seine inneren Gedanken, die angestrengt sich nach der Lösung des Räthfels umsehen, befreit sie unter Lächeln, indem er sie aus der Schulklemme hinausführt zu freier Bewegung im arbeitenden Suchen.)“

„Sind nun freilich die Schüler noch kalt, ich meine, haben sie die Geschichte noch nicht frisch in sich aufgenommen und bis zu dem fraglichen Punkte mit innerlich durchgelebt, so kommen wohl auch bei Klugen recht wunderliche Dinge zu Tage, höchstens bringt etwa ein Begabter heraus, keiner hätte nicht in den Vers“ gepaßt. Sagt nun dann der Lehrer die Regel von diesem Neutrum in Form eines grammatischen Paragraphen und redet etwa noch etwas erläuternd darum herum, so wird das wohl logisch verstanden von der Mehrzahl, aber es bleibt ihnen fremd, kalt, gelehrt, nur Gedächtnisfache, und wenn es etwa den anderen Tag nur vom Gedächtnisse wieder verlangt wird, so sucht der Durchschnittschüler, unter dem beklemmenden Bestreben so rasch als möglich

zu antworten (denn das wird ja gelobt) die Worte zusammen, und wenn er eins nicht oder nicht gleich findet oder verwechselt, so erschrickt er und sagt nun etwas viel Dümmeres als er gleich nach dem Niedersetzen denkt; und hat er auch alles richtig herausgebracht, glaubt man, daß ers darum weiß? und wirklich brauchen kann? entseßliches Lehren das, wo es noch besteht! — Sind aber die Schüler schon warm gemacht, so fällt sicher aus dem Vorrathe seiner Erfahrungen, der in ihm auftaucht, einem Aufgeweckten ein, daß er schon Aehnliches gehört oder gesagt hat. Hilft der Lehrer ein wenig nach, so bringt er wohl heraus z. B.: Mein Bruder und meine Schwester vertragen sich nicht, weil keins nachgeben will, wie die Mutter immer sagt. Läßt man nun probiren, ob sich denn anders und nicht grammatisch richtiger sagen lasse, oder sagt es selbst mit keiner, dann mit keine, und fragt, ob das gehe? dann ist das grammatische Interesse da, d. h. die Frage, das Problem taucht ihnen aus dem eigenen Denken und Empfinden selber empor wie eben zuerst darin entstanden, auch Faule werden nun aufmerksam, eine gewisse Neugier stellt sich ein, was denn da herauskommen werde, ganz wie bei einer häuslichen Frage, die den Familientisch beschäftigt — und was herauskommt, dringt sicher in den kleinen Geistern vor bis an die Stelle, wo es hingehört, die sozusagen schon darauf bereitet war, und haftet da für immer. Ist man so weit, dann ist's Zeit, sogar nach dem Grunde der seltsamen Erscheinung zu fragen, und der Lehrer bringt sicher aus ihnen heraus: es muß so sein, sozusagen aus Noth, aus Verlegenheit, es geht einmal nicht anders, weil ja keiner nicht für die Schwester paßt, keine aber für den Bruder nicht. Aber nun noch nicht ruhen, denn die Geister sind im besten Flusse des Selbstarbeitens, und sie fühlen plötzlich mit Behagen den Stoff, der sie sonst quält, unter sich statt über sich, fühlen ihn unter ihren Händen, sich selbst als Herrn darüber. Jene Noth ist zuerst vollends klarzustellen, und einer, vielleicht gerade ein munterer Bursche, der sonst mehr Mütterwitz als Vernunft zeigt, mehr Freude am Spielplatz als an den Schulbänken, bringt heraus: keiner und keine kann man doch nicht auf einmal sagen! Auch Späße, die sich darbieten, sollte man dabei nicht zurückweisen, denn in dieser Verfassung der gespannten Seele nützen sie statt zu schaden; hier z. B. würde die letzte Klarheit gerade dadurch kommen, daß man wirklich keiner und keine zugleich zu sprechen versuchte, so rasch sich das auch als lächerliche Unmöglichkeit herausstellen würde; eben das Lachen aber würde in der Seele sozusagen den letzten abschließenden Beweis vollziehen. Nun fühlen die Schüler auf einmal volles, reiches Leben hinter den sonst langweiligen, kleinlichen sprachlichen Dingen, ja gleichsam persönliches Leben, der Sprachgeist tritt unter sie, mit eben solchen Gedanken wie sie selbst haben, wie einer von ihnen, nur unsichtbar und riesengroß, oder sie sehen jene geheimnißvolle Hand, die einst die Sprache gleichsam geordnet und gebildet hat. Endlich ist es Zeit, an dem Falle das Wesen des Neutrums klar zu machen, das ja nicht etwa ein drittes Geschlecht darstellt neben dem männlichen und weiblichen (genus neutrum d. h.: keins von beiden), sondern eben gar kein Geschlecht bezeichnet, d. h. das Geschlecht unbezeichnet läßt, das also an sich doch auch eintreten kann, wo eins ist, wenn es nur eben nicht bezeichnet werden soll oder kann. Freilich fällt damit ein übles Licht auf den gewöhnlichen deutschen Schulnamen sächliches Geschlecht, der recht unpassend ist; aber auch das schadet nicht, ja es nützt, wäre es auch nur, daß die Knaben auch auf solche Dinge das prüfende Auge selber richten lernen, oder daß sie fühlen lernen, wie man im Namen nicht die ganze Sache suchen muß, und das ist ein gewaltiger

Gewinn. Ist auch über alle dem viel mehr als eine Viertelstunde vergangen, das Gelernte ist hundert Mal mehr werth als die bloß dem Gedächtniß überlieferte kalte Regel, sie können auch außer der Schule brauchen nach mehr als einer Seite, denn sie haben einmal das Selbstgefühl gewonnen, wie der Geist über schwierige und widerstrebende Dinge, wenn er sie ruhig am rechten Ende anfaßt, Herr sein kann, statt sich von ihnen verwirren zu lassen. Kommt aber wieder einmal etwas Aehnliches vor, so geht es damit um so rascher und trotz der Raschheit gründlicher, so daß auch der anscheinende Zeitverlust dem drängenden sogenannten Klassenziel gegenüber reichlich eingebracht wird."

Ein solches Lernen wäre in der That ein Lernen non scholae, sed vitae. Die thörichten Fragen banausischer Utilitarier, was sprachliche Studien der Art nützen, sie würden verstummen. Denn die Früchte würden es bald bezeugen, daß „in keinem Punkte, wie in diesem Selbstfinden, die Schule so dem Leben vorarbeitet, und zwar recht eigentlich dem modernen Leben in seinem wichtigsten Fortschritt gegen früher. In der früheren Zeit empfahl die Richtung, die da den Fortschritt darstellte, das Selbstdenken eifrig, das war das Selbstvertrauen, das sich von jeder Autorität losriß, das die von irgend einer Macht unserem geistigen Auge aufgesetzte Brille weglegte, um die Dinge mit eigenen Augen zu sehen. Dieses Selbstfinden ist auch noch ein solches Selbstdenken, Selbstsehen, geht aber weiter, denn es verseht sich aus sich heraus in die Lage Anderer, um von da aus die Dinge zu sehen. Der Unterschied ist in seinen Folgen sehr weitgreifend. Jenes Selbstdenken hatte in seiner schärfsten Ausprägung nur einen Standpunkt . . . . Dieses Selbstfinden aber in seiner höchsten Ausbildung würde die Fähigkeit gewähren, alles Lebendige von seinem Standpunkte aus zu erfassen, von dem aus es allein in seiner Wesenheit zu erfassen ist . . . . Das Selbstdenken konnte, sich allein überlassen, Egoisten und eitle Menschen erzeugen, dieses Verfahren aber hebt den Egoismus auf, es geht darauf aus, uns jeden anderen Standpunkt in Raum und Zeit zugänglich zu machen, und kann so Menschen bilden, fähig das Höchste zu leisten, das unser Zeitalter sich zu denken im Stande ist." Dergleichen Betrachtungen lassen einem das hohe Ziel der Erziehung, dem Hildebrand zustrebt, in die Aussicht treten; sie bekunden eine Höhe und Weite der Auffassung, die von pedantischem Schulmeisterthum und engherziger Deutschthümelei gewiß himmelweit entfernt ist.

Im Folgenden wird noch der sittliche Werth dieses Selbstfindens weiter entwickelt in höchst anziehender, überzeugender Weise, niemals lehrhaft ermüdend oder gar schulmeisterlich aufdringlich; hiervon zeigt das ganze Buch überhaupt keine Spur, man müßte denn die Wärme und Frische des Gefühls, die Reinheit und Tiefe des Empfindens, die Beredsamkeit der Ueberzeugung so nennen. Mit innerlich lachender Freude liest man — eine Herzenserquickung gegenüber den pedantischen Auslassungen der Alltagspädagogik! — die haarscharfen und dabei doch so warmherzigen — Beweisführungen; ja das Wort will nicht recht passen, denn in der Form des Buches ist so gar nichts von dem Tone gestrenger, so leicht ins trockene Dociren verfallender Argumentirung; alles spielt sich aus des Verfassers überquellender Seele gleichsam in die des empfänglichen Lesers hinein, wie es nur der lebendigen Wahrheit gelingt, die im Empfänger das sichere Gefühl ernstest Ueberzeugtheits schafft.

Aber eine Kunst, die noch wichtiger ist als das gewiß nicht zu unterschätzende freudige Selbst- und Kraftgefühl, das durch jenes Selbstfinden im Schüler genährt wird, „eine Kunst, die unmittelbar den höchsten Zwecken aller Erziehung dient, erwächst daraus dem Schüler, die Kunst des Selbstbeobachtens.

... Damit ist aber ein wichtiger Fußsteig betreten, der zur Lösung einer der höchsten Aufgaben führt, die uns das Leben stellt: Erwerbung von Welt- und Menschenkenntniß. Diese schwerste Kunst von allen, und im Leben für den Schüler wahrlich die nöthigste — was thut die Schule dafür? Man hört dort mehr, wie Welt und Menschen sein sollten, als wie sie wirklich sind, ähnlich wie in der Muttersprache dort nur davon die Rede ist, wie sie sein sollte, nicht wie sie wirklich ist. Und was damit zusammenhängt, die schwerste und verhängnißvollste Arbeit, die in den Jünglingsjahren fast jedem bevorsteht, und dem Besten am schwersten, sozusagen die Hauptarbeit seines innersten Lebens, deren Ausfall über seine sittliche Lebensrichtung, seinen Werth im Ernste der Welt und sein Glück entscheidet: die Enttäuschung der Ideale, die dem Knaben eingepflanzt und gewachsen sind (genauer: ihre Versöhnung oder Verständigung mit den Bedingungen der harten spröden Wirklichkeit) — was thut die Schule dafür? So viel ich weiß, von Amtswegen Nichts.“

„Es giebt aber eigentlich auch nur eine Waffe, die die Schule dem Jüngling für diesen Kampf ins Leben mitgeben kann: die Kunst des eigenen, liebevollen Beobachtens der Wirklichkeit, wie sie für uns zunächst aus lauter Einzelheiten besteht, und in Einzelheiten nach und nach an uns kommt, wie aber kein Einzelnes doch als solches Werth hat, sondern nur in dem Zusammenhange, dem es angehört, und wie in diesem Zusammenhange, je höher man ihn fassen lernt, alle Mißklänge in den Einzelheiten sich auflösen, und wie man nur aus diesem Zusammenhange heraus die Mißklänge, die uns selbst entgegenreten, mit eigener Kraft eingreifend überwinden und corrigiren kann. Wer wirklich zum Beobachter angelehrt worden ist, d. h. zugleich auch die Kreise seines Ueberblicks immer weiter ziehen gelernt hat zum Erfassen des höheren, des höchsten Zusammenhanges, der wird nie den Begriff von Welt- und Menschenkenntniß fassen oder doch lange festhalten können, dem man unter den Leuten leider so oft begegnet (auch abgesehen von Schopenhäuern oder Hartmännern): die Kenntniß davon, wie schlecht die Welt und die Menschen seien. An Nichts aber läßt sich die Kunst des Beobachtens der lebendigen Welt so bequem und von Allen lernen, als an der Muttersprache.“

Im dritten Capitel erhält mancher tief eingewurzelte Aberglaube unserer „feinen“ Bildung seine rechte Beleuchtung, die freilich nicht allen Augen wohlthun wird. Ueber das Verhältniß zwischen Schriftsprache und Hausdeutsch, Hochdeutsch und Mundarten kann sich mancher hier Aufklärung und Belehrung holen, der gewohnt ist, die Sprache des „gemeinen“ Mannes von seiner Bildungshöhe herab wirklich als die gemeine, d. h. die rohe, zu betrachten. Die unzähligen Bedantereien, mit denen uns übereifrige Correctoren und gewissenhafte Seher quälen, alle die wunderlichen Schrullen und willkürlichen Festsetzungen, mit denen zopfige Sprachgelehrte uns heimsuchen, die Satzungenhülle und Wörtermißgestalten, mit denen geschmacklose Stilisten die liebe Muttersprache verunstalten und verwüsten, werden einer unachtsamen, wo's Noth thut, schneidig scharfen Kritik unterworfen. Viele werden da zu ihrer Ueberraschung — vielleicht auch ein bißchen Verdruß und Schrecken? — erfahren, daß nicht wenige Sprach-Formen und Wendungen, die sie bisher, als der Sprache des Volkes angehörig, ängstlich gemieden haben, selbst von den größten Schriftstellern unserer großen Literaturzeit nicht zurückgewiesen wurden, daß ein Goethe z. B. sogar in seinem Tasso, „der doch sicher auf dem Höhepunkt des edeln Stiles steht,“ sich nicht gescheut hat, ganz so „plebej“ wie der Bauer vom Lande einen sagen zu lassen, „daß er klüger ist als wie man denkt.“ Der gestrenge Bildungswächter aber wird

erschrecken über den Reher und Revolutionär, der die Reckheit besitzt, als schlimme Bedanterei zu geißeln, worin sich ihm „die Schulbildung in feinsten Blüthe“ offenbart! Ob man Wolf oder Wolff, Winkelmann oder Winkelmann, Leibniz oder Leibnitz zu schreiben habe — denn sprechen wird schwerlich jemand dies anders als jenes —, das sind freilich Bildungsfragen von größter Wichtigkeit! Nein, nicht das ist Barbarei, wenn man im vorigen Jahrhundert arglos hinschrieb: die Goethischen Schriften, der Schillerische Idealismus, sondern wenn man heute „mit amtlicher Gewissenhaftigkeit, als ob sich um ein Testament handelte“, sein Goethe'sch, Schiller'sche (weil die Männer doch nicht Goethi und Schilleri hießen!) mit fast fanatischer Zähigkeit festhält — zu Nutz und Frommen beschränkter Gemüther! Auch der sinnlose und sprachverwüstende Unfug, der mit sogenannten Gänsefüßchen und Apostrophen heutzutage getrieben wird, scheint, nächst der deutschen Bedanterei wirklich ganz wesentlich dem Geschäftsgrundsatz seine Förderung zu danken zu haben, der in dem Ausspruche eines Zeitungsredacteurs seinen schärfsten Ausdruck gefunden hat: „Wir müssen auf ein denkfaules Publikum rechnen!“ Kann man sich eine empörendere Verhöhnung der Muttersprache erdenken, als wenn in Buchhändleranzeigen zu lesen steht: „Ueber die Quellen . . . vergleiche man Liebrechts Aufsatz im Neuen Jahrbuch u. s. w.“ „Da sieht man förmlich die lebendige Sprache zu Grunde gehen, muthwillig verwüsten.“ Und obenan stehen hierin die, welche Hüter der Sprache sein sollten, die Herren der Presse! Mag man die angeführten Beispiele Kleinigkeiten heißen, jedenfalls „offenbaren sie eine große Krankheit am Leibe unserer Sprache und nicht der Sprache nur.“ Man ist wirklich im 19. Jahrhundert auf dem besten Wege, das Hochdeutsch zu einer bloßen Schriftsprache zu machen, zu einem wahren „Dintendeutsch“, ja mehr, „zu einer todten Sprache in ganz anderem Sinne noch als ausgestorbene Sprachen todt heißen: sie soll bei lebendigem Leibe todt gemacht werden . . . Die schwarzen Striche auf dem Papier sind unserer Zeit das Wesentliche des Wortes, das Zeichen ist uns zur Sache selbst geworden, die Schale gilt als der Kern. Im Auge lebt uns das Wort, nicht im Ohre.“ Nur so erklärt es sich, daß man an Wortungeheuern wie Kleinkinderbewahranstalt keinen Anstoß nimmt, die ein Spatzvogel erfunden haben könnte, um Kinder damit zu belustigen wie mit der zungenbrecherischen „Konstantinopolitanischen Dudelsackpfeifergesellenherberge“. Ein Unwort, wie Jetztzeit zu schaffen (man zerlege nur die Laute, die sich da vermählt haben: jet-s-t-t-seit!), ist „nur einer eigentlich ohrlosen Zeit möglich“. Es zeugt vom greulichsten Ungeschmack, statt des einfachen, schönen Wortes Gegenwart solch ein Muster von Mißklang zu dulden. Aber das ist noch nicht das Schlimmste. Auch „ins Wesen der Sprache, mitten in den Kern“ dringt der Schaden solch trauriger Erscheinungen unseres Sprachlebens, „auf welche das stumme, todt Augenlesen so nachtheilig wirkt“. In höchst lehrreicher Weise weist Hildebrand dies im Einzelnen an der Entwicklung und Verbildung unseres Stiles nach, wie dieser besonders im Schulkatein sein Vorbild hatte, an den unbarmherzigen Verwüstungen, die das Uebersetzerdeutsch unter der Muttersprache in politischen und anderen Zeitungen anrichtet, welche die Verderbniß in immer weitere Kreise tragen. Satzungeheuer — Perioden nennt sie klüglicherweise, wer sich ihrer bedient — von der Länge bis zu 17 Zeilen sind nichts Seltenes heute. Kürzlich prangten derartige Wunderpyramiden in der „Augsburger Zeitung“ drei auf einer Seite! Da verirrt sich selbst das Auge, denn für das Ohr sind diese von vornherein ja nicht mehr berechnet. Angesichts solch heillosen Verwilderung unseres Sprachsinnes wird Niemand,

dem die Bildung des Geschmacks noch am Herzen liegt, die Berechtigung und die Bedeutung des Sazes verkennen, „daß aller Hauptwerth in der Schule auf die gesprochene Sprache gelegt werden müsse.“ Vielleicht, daß von da aus eine Besserung in dieser Richtung auch im Leben Platz greifen kann. „Ohr und Mund sind in allem deutschen Unterrichts als Hauptträger der Muttersprache zu behandeln ... Das Wort auf dem Papier darf dem Schüler nur das Kleid sein ... aber der Körper des Wortes muß ihm der Klang sein, wie er aus dem Munde in Ohr und Gemüth geht, um diesem seine Seele, den lebendigen Inhalt mitzutheilen.“

Es ist unmöglich, in einigen verdünnten Sätzchen dem Leser eine Ahnung zu geben von dem wunderbaren Reichthum tiefsinniger Betrachtungen und zwar Betrachtungen von der größten praktischen Wichtigkeit, die Hildebrand so natürlich und überzeugend an die einfachsten Thatsachen anzuknüpfen weiß, welche ihm wie von selbst aus dem alltäglichen, jedem Bauer geläufigen Sprachstoffe zufließen. Das vierte Capitel, das die schlichte Ueberschrift führt, „Das Hochdeutsch sollte im Anschluß an die Volkssprache gelehrt werden“, enthält eine solche Fülle feinsinniger, ja zum Theil großartiger pädagogischer Gedanken, so warnherzige patriotische Mahnungen und so anregende culturphilosophische Bemerkungen, es bekundet eine so scharfe Beobachtungsgabe, so viel poetischen Sinn, daß man der Versuchung nur schwer widersteht, einige Ausschnitte aus dieser schwungvollen Abhandlung mitzutheilen, deren allzu bescheidener Titel einen in Hinblick auf den bedeutenden Inhalt fast verdrießen könnte. Diese zwanzig Seiten bergen Gedanken, auch sprachwissenschaftlicher Art, von einer Tragweite, die an Werth manche lange Abhandlung aufwiegen. Und dabei hat man immer noch das Gefühl, als halte der Verfasser gewaltsam zurück — so drängt sich's ihm aus der Seele.

Wie ohne alle Gelehrsamkeit eben die Muttersprache und in dieser Mannigfaltigkeit nur sie den wichtigsten Stoff zur Bildung des Geistes in unerschöpflicher Fülle bietet, ersieht man aus dem Abschnitte, der der Betrachtung der sogenannten Redensarten gewidmet ist. Dieser Vorrath überlieferter Redensarten — man denke an Wendungen wie: ein Herz und eine Seele sein, Alle unter einen Hut bringen, oder noch einfachere: die Arbeit geht langsam vor sich, die Mutter ist die Güte selber u. s. w. — dieser Schatz herkömmlicher Wortverbindungen, „der den eigentlichen Geist, Gehalt und Reichthum, das eigentliche innerste Leben der Sprache bildet, schüttet reiche Schätze zu allseitigster Geistesbildung in Fülle aus ... Von der Klarheit, mit der Einer diese (von Andern, den Schöpfern dieser Redensarten) vorgedachten Gedanken und vorgeschauten Bilder handhabt, hängt die Klarheit seines eignen Denkens ab, nicht bloß von der Schärfe, mit der Einer die formale Logik handhabt, wie man früher meinte ... An ihnen lernen Schüler klar denken und geistig anschauen zugleich.“ Und wie wichtig ist es doch im Leben, „Redensarten als solche zu durchschauen, hohle oder halb hohle Redensarten, die von der Schuld an dem Unheil der Welt einen so großen Theil auf sich haben, meist aber doch von Haus aus gute, ja bedeutende Aussprüche oder Worte, die nur ihren wahren Inhalt, ihr ursprüngliches Gepräge eingebüßt haben“. In der Kunst, wie Hildebrand diese Redensarten in dem vollen frischen Leben, das ursprünglich hinter ihnen stand, dem Leser zur Anschauung bringt, bethätigt sich ein geradezu schöpferischer Dichtersinn: es sind wirklich lebende Bilder, die er hinzaubert und deren „sinnvollen Kern eben in und mit der Anschauung zu erfassen auch des erwachsenen Lesers Seele und Geist zugleich erquickten und

befruchten“ wird. Mit köstlichem Humor würzt er die Besprechung derjenigen Bilder die aus dem Gebiete des Scherzes entnommen sind, „den gleichfalls die Sprache in einer Fülle von Bildern, oft in tief sinnig genialer Weise niedergelegt hat.“

Der Anhang endlich über die Fremdwörter — nicht übel nennt sie der Holländer *bastardwoorden!* — bietet neben einer Menge beherzigenswerther patriotischer Betrachtungen im großen Stile, die hier so recht an ihrem Platze stehen und gewiß eines tiefen Eindruckes nicht verfehlen werden, lauter kleine Kulturbilder, deren Betrachtung nicht bloß lehrreich und schön wird dadurch, daß Hildebrand uns gleichsam die ganze Lebensgeschichte dieser Wildlinge mit all ihren Leiden enthüllt, sondern auch von allgemeinsten Wichtigkeit sind, weil Jeder die Spuren dieser Nationalkrankheit, so gefährlich für unser Denken, an sich trägt. Der Kampf gegen die Fremdwörterei, über deren verhängnißvollen Einfluß auf das ganze Geistesleben schon Leibnitz vortreffliche Worte gesagt hat, ist ja in den letzten Jahren wieder auf die Tagesordnung gesetzt. Aber was man bei den meisten, die sich dieser nationalen Angelegenheit annahmen, vermisse, war die Tiefe und Weite der Auffassung: man betrachtete die Dinge viel zu äußerlich, statt in den innersten Kern der Sache zu dringen, gewissermaßen die letzten Triebkräfte zu erklären, die das Fortwuchern dieser Schmaroherpflanzen am Baume unserer Sprache und somit auch am Leibe unseres Begriffs- und Geisteslebens begünstigen. Hildebrand, der „auf die Fremdlinge nicht etwa eine Hejagd unternimmt, sondern sie nur anders und besser als bisher heranziehen will in unseren Dienst, daß sie zu unserer Bildung ihre Beisteuer zahlen, statt ihr zu schaden“, bekämpft sie mit den Waffen des guten Geschmacks und der gefundenen Logik, im Interesse der nationalen Ehre, als weitsehender Kulturhistoriker und Philosoph. An dem Elend der Fremdwörterei, „die uns Deutsche geradezu beherrscht, zeigen sich die Citerbeulen geistiger Verfehlung bereits in erschreckender Fäulniß.“ Wer bloßes Deutsch spricht und schreibt, der ist eben auch bloß ein Deutscher (wie die Ungebildeten, die Bauern, der Pöbel): dieser Gedanke liegt oder schwimmt aus alter Zeit her noch immer in der Luft und wirkt in vielen Köpfen und Geistern, auch ohne daß sie es wissen und wollen.“ Wie die Bildung in Barbarei schlimmster Art umschlägt, und wie nöthig die Umkehr von dem Irrwege auf den wahren echten Weg ist, diese Einsicht muß Jedem bis zur Ueberzeugung der einleitende Abschnitt schaffen, der die Ueberschrift trägt: „Die Fremdwörter und die Bildung.“ „Durch mahnendes Hinweisen auf das höhere und höchste Ziel“ sucht Hildebrand den möglichen Stachelstich aus dem Wespenneste, in das er dabei stechen mußte, zu begegnen. Und wohl von Keinem noch ist dem Uebel mit solcher Schärfe des Beweises zu Leibe gegangen worden, wie es im zweiten Abschnitt geschieht, worin die Fremdwörter hinsichtlich „der Hauptleistungen, die man mit Recht von der Sprache fordert, hinsichtlich ihrer Klarheit, Schönheit und Deutlichkeit“ geprüft werden. Alles wird an einer Fülle treffender Beispiele, nach denen man ja heute leider nicht lange zu suchen braucht, erwiesen, und gelehrte und ungelehrte Zeitschriften wie wissenschaftliche Werke von hervorragenden Verfassern müssen ihre Beisteuer liefern zu dem Bilde deutscher — Narrheit. Es ist ein inhaltsreiches und — vergißt man einmal den schweren Ernst, der einen daraus andlickt — höchst ergötzliches Sündenregister, das vor dem deutschen Michel da ausgebreitet wird. Die gravirenden Momente und die ephemere Production (lateinisch und griechisch neben einander und deutsche Zipsel hinten dran!) müssen sich einer strengen Musterung unterwerfen. Die *Guerilla* =

Kriege und die Attentatsversuche gedankenloser Zeitungsschreiber und das treibende Ulgens des wissenschaftlichen Kritikers prangen auf demselben Gestell wie die reitende Cavallerie des gemeinen Mannes. Ohne Umstände wird den fremden Wildlingen ihr Paß abverlangt, und die possierlichen, in seiner Gesellschaft so gern gesehenen Brüderpaare, die sich so verwünscht ähnlich sehen und eben darum auch so leicht verwechselt werden, der Pendant und der Penchant, das drastisch und das plastisch, die gar nicht zweideutigen Pärchen der größern Majorität, der defensiven Vertheidigung, der numerischen Anzahl und wie sie alle heißen, das ganze Corps der Capacitäten, Specialitäten und Individualitäten, die vornehmen Phasen und Stadien, das discreditiren neben dem Mißcredit, die musikalisch eigentlich unmöglichen Incompatibilitäten (d. h. in schlechtem, aber wohlklingendem Deutsch Unerträglichkeiten) und endlich das zahllose Heer derer auf = iven, wie legitimiren, rehabilitiren, identificiren, präcisiren, specificiren mit der widerlich weichlichen Häufung des i — sie alle müssen aufmarschiren zu Ruhm und Ehre deutschen Selbstgefühls! Man vergleiche nur — für ein gesundes Gefühl wird dadurch das Uebel recht greifbar! — eine noble Passion mit einer edlen Leidenschaft: der Seele nach ist das deutsche Wort das vornehmere, d. h. von natürlicher, wahrer Vornehmheit, die Vornehmheit des Fremdwortes steckt nur im Kleide. So empfindet auch Jeder den Unterschied zwischen dem heimischen und dem entsprechenden vornehmen Fremdworte, den Schiller tief und fein verwendet, wenn er sagt: „Den kindlichen Charakter, den das Genie in seinen Werken abbriickt, zeigt es auch in seinem Privatleben und in seinen Sitten. Es ist schamhaft, weil die Natur dieses immer ist, aber es ist nicht decent, weil nur die Verderbniß decent ist.“

Was nun thun? — Auf diese Frage giebt Hildebrand die rechte Antwort, zugleich die wohlthuende Versöhnung zu dem schmerzlichen Bilde, das eine eingehendere Betrachtung unsrer Fremdwörterei in jedem zurücklassen muß. „Zur Wiedergenesung (von dem Siechthum als Nation, von dem Siechthum im Denken und Empfinden zumal) hat vor allem die Schule mitzuwirken. Man spricht jetzt mehr als je von einer nationalen Erziehung, dazu gehört aber die Behandlung der Fremdwörter recht wesentlich. Ihnen gegenüber und mittelst ihrer ist mit leichter Mühe der deutsche Sinn zu pflanzen und zu pflegen . . . mittelst ihrer aber auch der europäische als Weltinn . . . Festes und freudiges Stehen in der Heimat mit ihrem neuen Gedeihen, und freies und lerndurftiges Blicken in die bunte Weite hinaus, das ist das Ziel, das sich da aufrichtet, das beste Schulziel . . . zugleich die beste Vorschule für das Leben mit seinen Thatzielen. So kann sich der Wust, der sich bei uns aufgehäuft hat, in eine fröhliche Ernte verwandeln, daß wir den Kern daraus gewinnen, aber auch die Spelzen wegwerfen lernen.“

Suchen wir nochmals mit einem kurzen Blick den Eindruck zusammenzufassen, den Hildebrands prächtige Schrift in uns zurückgelassen hat. Das Buch ist mit dem Herzblute eines Mannes geschrieben, den nicht nur besondere wissenschaftliche Begabung und Neigung seinem Lebensberufe zugeführt haben, sondern vor allem innige Liebe zum Vaterlande; so lautet sein eigenes schönes Bekenntniß.\* Die leidenschaftlich patriotischen Worte, mit denen er die ernststen Schäden und Gebrechen unserer Bildung und Erziehung, unseren Mangel an

\*) Ueber Grimms Wörterbuch in seiner wissenschaftlichen und nationalen Bedeutung. Von Dr. Rudolf Hildebrand. Leipzig, 1869.

deutschem Selbstgefühl rügt, gemahnen mitunter an die mannhaften Zornesworte, mit denen Fichte die deutsche Nation zur Zeit tiefer Schmach und Selbstvergeffenheit zur Besinnung auf ihr besseres Ich zurückrief. Aber gleich diesem gewaltigen Patrioten ist er weit davon entfernt, über die Verirrungen und Verkehrtheiten in unserem Bildungsleben bloß zu schelten, zu eifern; im muthigen Glauben an die Möglichkeit einer Heilung des schwer geschädigten deutschen Wesens weist er auf die unverstiegbaren Quellen der Verjüngung und Neugeburt hin, die in allernächster Nähe und doch den Meisten ungeahnt fließen. Hildebrands Schrift bedünkt uns wie der Warnruf des getreuen Eckart der Sage, an die Besten des Volkes gerichtet, welche die Pflege echten Deutschthums und die Kräftigung deutschen Gemüthslebens als Bedürfniß und Pflicht, ja als nothwendige Grundlage für unsere nationale Zukunft zu erkennen vermögen. Der Schule aber wird hier von höherer Warte aus der Weg gezeigt, den sie betreten muß, wenn sie ihre Aufgabe an dem großen nationalen Bildungs- und Erziehungswerke innerhalb ihrer Grenzen lösen will. Ohne eine pedantische Unterweisung bis ins Einzelne geben zu wollen, zeigt Hildebrand, wie der Lehrer seine Aufgabe anzugreifen hat. In frischer Sprache und lebensvollen Zügen entwirft er ein Bild der deutschen Schule der Zukunft, wie es vor seinem Geiste steht. Die Ausführung durfte er denen überlassen, die Beruf und Befähigung in sich fühlen, seine Gedanken lebengestaltend zu verwirklichen und weiter zu entwickeln. Man lese nur recht andächtig, was für eine Fülle pädagogischer Winke er austreut: jedes Wort ein Samenkorn, das tausendfältige Frucht tragen muß, wenn es auf gesunden Boden fällt. Die Arbeit, die auf literarisch-ästhetischem Gebiete im vorigen Jahrhundert gethan worden ist, hat Hildebrands Schrift für einen wichtigen Theil des pädagogischen und didaktischen Gebietes vollzogen; auch hier heißt sie kurz gesagt: Rückkehr zur Natur, Befreiung vom Zwange eines überlieferten toden Formalismus. Die Erziehung hat alles möglichst aus dem Innern des ganzen, frischen, lebendigen Menschen herauszuarbeiten, nicht gedächtnißmäßig in ihn hineinzustopfen: Darin ist das Heil wahrer Bildung zu suchen. Wer die wichtige Kunst lernen will, das Kleine in seinem wahren Werthe, nicht zu klein, aber auch nicht größer und bedeutender als es ist, in seinem lebendigen Zusammenhange mit dem großen Ganzen, und so einzig richtig, zu erkennen — und wer bedürfte dieser Kunst dringlicher als Lehrer und Erzieher! — Hildebrands Schrift kann ihn lehren, was durch eine liebende und verständnißvolle Hingabe auch an die kleinsten, scheinbar unbedeutendsten Erscheinungen des Sprach- und Bildungslebens zu erzielen ist; man ahnt es, wenn man sieht, wie ein dürres Reis Leben gewinnt in der zauberkräftigen Hand dessen, der in sich volles, frisches, ganzes Leben besitzt. Von dem Baume aber der Wissenschaft, den Jacob Grimm gepflanzt hat, ist Rudolf Hildebrands „Deutscher Sprachunterricht“ eine der edelsten und gesundesten Früchte, die der Schule unmittelbar zu Gute kommen kann und durch sie auch dem eigentlichen Leben.

So möge denn Allen, der Familie, den Erziehern und Bildnern unseres Volkes voran, das treffliche Werk empfohlen sein, das im ernsten und eindringlichen Tone wahrhaft patriotischer und edel menschlicher Gesinnung lehrt, wie und in welchem Sinne deutsche Art zu schirmen und zu pflegen sei.