



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Schroeder, Otto: Der deutsche Unterricht auf dem Gymnasium und die
neuen preußischen Lehrpläne

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



Der deutsche Unterricht auf dem Gymnasium und die neuen preussischen Lehrpläne



er Lieblingsgegenstand aller Schulneuerer und, außer Zeichnen und Turnen, das einzige Unterrichtsfach, das in den neuen preussischen Lehrplänen eine erhöhte Stundenzahl aufzuweisen hat, ist das Deutsche. Nach der Denkschrift, mit der die Regierung die neuen Lehrpläne dem Landtag empfohlen hat (Berlin, W. Herz 1892), galt es bei „Bemessung des Lehrziels, der Lehraufgaben, der methodischen Bemerkungen und Erläuterungen auch den intensiven Betrieb des deutschen Unterrichts in jeder Weise zu fördern.“

Die Stundenzahlen für das Deutsche lauten jetzt in den neun Gymnasialklassen 3. 2. 3 (statt 2). 2. 2. 3 (2). 3 (2). 3. 3. Die Erhöhung in den beiden Sekunden rechtfertigt sich von selbst, für Quarta mag der Eintritt häuslicher Aufsätze (Nacherzählungen) entscheidend gewesen sein. Die Tertien müssen sich wieder mit der alten Stundenzahl (2) behelfen, vermutlich weil die drei dem Lateinischen und Griechischen abgesparten Stunden mit dem neu hinzugekommenen Zeichnen und der — nach Wegfall der vier Stunden in Quinta — nötig gewordenen Verstärkung des Französischen aufgehen. Das mag sich bei den Schülern ausgleichen, die das Gymnasium durchmachen; der in Sekunda abgehende, auf den die Lehrpläne sonst, in der Geschichte und in der Mathematik, eine weitgreifende Rücksicht nehmen, kommt dabei offenbar zu kurz, namentlich gegen die Bürgererschüler, die ja am Ende ihrer sechsjährigen Laufbahn beinahe doppelt soviel deutsche Stunden genossen haben, als er: 5. 4. 5. 5. 4. 3.

Wichtiger ist die Frage: Was thun die neuen Lehrpläne zur innern Kräftigung des deutschen Unterrichts?

Grenzboten II 1892

Da ist nun zunächst anzuerkennen, daß der oft ausgesprochne Gedanke: Jeder deutsche Gymnasiallehrer ein Deutschlehrer! eine stärkere Ausprägung erfahren hat, als je zuvor. Ich denke dabei nicht an die allgemeine Aufforderung, den mündlichen Ausdruck zu pflegen und auch in der eignen Sprache den Schülern mit gutem Beispiel voranzugehen. Auch verspreche ich mir nicht allzuviel von dem besondern Aufruf zur Übung des mündlichen freien Vortrags in den Geschichtsstunden, zumal bei der angeordneten Verkürzung des Oberkurses in der Geschichte um ein volles Jahr. Doch zwei andre Neuerungen könnten dem deutschen Unterricht wohl zu gute kommen: die Einführung regelmäßiger deutscher Klassenarbeiten im Sprachunterricht, in der Geschichte, der Geographie und den Naturwissenschaften, und die Umgestaltung des Sprachunterrichts überhaupt. Sene Fachaufsätze wird man sich am besten so vorstellen, wie sie Uhlig in der Dekemberkonferenz beschreibt: Reproduktionen irgend einer Mitteilung, die der Lehrer kurz vorher gemacht hat, einfache Zusammenfassungen einer vorangegangnen Besprechung, kurze Beschreibungen eines den Augen der Schüler dargebotnen und besprochenen Gegenstandes oder Vorganges aus der Natur, auch eines Kunstwerkes. Daß solche Übungen viel dazu beitragen können, die Ausdrucksfähigkeit des Schülers zu erhöhen, leuchtet sofort ein; doch wird der Erfolg von der Handhabung abhängen. Die feinere Ausbildung des Stils ist von solchen Stegreifübungen nicht zu erwarten, ist überhaupt nur im eigentlichen Sprachunterricht möglich.

In den alten Sprachen hat der Lehrplan eine wesentliche Änderung erfahren durch Abschaffung des lateinischen Aufsatzes. Es ist wohl die wichtigste Neuerung in der ganzen Gymnasialreform, meines Erachtens auch die segensreichste. Nicht daß die Schüler unter diesen Übungen besonders gelitten hätten, wenigstens nicht bei der bis 1882 dem Lateinischen gegönnten Stundenzahl; dazu war es zu leicht, in den ausgefahrenen Geleisen einer überlieferten Phrasologie, einer keck erborgten Rhetorik selbst die schwierigsten Aufgaben zu lösen, mit Auszeichnung zu lösen, darunter Aufgaben, vor denen oft genug ein deutscher Schriftsteller hätte erröten müssen. Aber auch nach der im Jahr 1882 eingetretnen Verkürzung der Stundenzahl und bei einem strengern Verfahren galten die freiern lateinischen Kompositionen wohl allgemein für leichter, als die Übersetzungen aus dem Deutschen in die fremde Sprache. Als daher im vorigen Jahre die preußische Unterrichtsverwaltung den Beschluß der Dekemberkonferenz sofort in die That umsetzte, da herrschte in den beteiligten Kreisen, selbst wo man sich auf diese Stilübungen nichts einbildete, durchaus nicht eitel Freude, zumal die Zeit für das lateinische Abiturientenskriptum trotz des Wegfalls des fünfstündigen Aufsatzes nicht über das knappe Maß von zwei Stunden erhöht wurde. Aber die Schüler, die häufig durch einen bessern Aufsatz ein weniger gutes Skriptum wett machen konnten, haben unter dem lateinischen Aufsatz nicht gelitten, wenigstens der Durchschnitt nicht; ge-

litten aber hat die deutsche Sprache. Ich weiß, daß es urteilsfähige Männer giebt, die anders denken, die auch heute noch unsrer grobkörnigen deutschen Sprache gern mit etwas romanischem Schliff aufhelfen und darum die deutsche Jugend gewaltsam aus ihrem kaum erwachten Sprachgefühl herauszerren möchten, damit sie erst einmal lerne in fremder Zunge Reden drehkeln. Den sprachveredelnden Umgang des erwachsenen Deutschen mit romanischer Grazie zugegeben, beim lateinischen Aufsatz lernte die deutsche Jugend alles mögliche, nur nicht ein herzhaftes Deutsch. Hierüber zu streiten lohnt jetzt nicht mehr; der lateinische Aufsatz gehört der Vergangenheit an, und wer nach hundert Jahren eine Geschichte der deutschen Prosa schreibt, wird diese Fragen in Ruhe schlichten. Nur auf ein lehrreiches Beispiel möchte ich hinweisen: im vorigen Jahr ist eine Biographie Ciceros erschienen, deren Urteils- und Schreibweise, deren ganzer Stil nur zu verstehen ist, wenn man sich ihn unmittelbar aus lateinischen Primaneraufsätzen hervorgegangen denkt. Das Buch hat viel Beachtung, ja meines Wissens nur Anerkennung gefunden; und darum ist das Beispiel lehrreich. Denn nun sieht man wohl, daß es noch nicht erlaubt ist zu sagen: die Lateinlehrer an unsern Gymnasien sind auch Deutschlehrer.

Aber wird es denn je dahin kommen? wird nicht jede schulmäßige Beschäftigung mit lateinischer Grammatik, lateinischem Stil, nun gar die Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische — wird nicht das alles eher vom Deutschen weg- als zum Deutschen hinführen? Es ist hier nicht der Ort diese Fragen dem, der sie noch aufwirft, völlig einleuchtend zu beantworten. Ich habe nur zu berichten: welche Rücksicht nehmen die neuen Lehrpläne bei den fremden Sprachen auf Schonung und Ausbildung des deutschen Stils?

Die Lehrpläne dringen bei der Lektüre überall auf eine gut deutsche Übersetzung, sie fordern regelmäßige schriftliche Übersetzungen aus den fremden Sprachen (im Lateinischen von Untertertia an, im Griechischen und Französischen von Obersekunda an); eine schriftliche Übersetzung aus dem Griechischen (wie bisher) und aus dem Französischen (statt des französischen Skriptums vorm Eintritt in Prima) gehört zu den Forderungen der Schlussprüfung.

Es wird allgemein überrascht haben, die schriftliche Übersetzung aus dem Französischen im Abiturientenexamen zu finden. Wie schwierig eine gute Übersetzung aus dem Französischen ist, hat Münch in einem trefflichen Aufsatz dargehan. Ob sich unter dem Eindruck dieser Darlegungen die Regierung hat verleiten lassen, eine schriftliche Übersetzung aus dem Französischen zum einzigen Prüfstein im Schlussexamen zu machen, während doch das allgemeine Lehrziel im Französischen einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch vielmehr der fremden Sprache fordert, das mögen die Lehrer des Französischen ausmachen; die Deutschlehrer könnten sich nur freuen, wenn ihnen so auch vom Französischen her Hilfe würde. Denkbare wäre freilich, daß bei jener plötzlichen

Verschiebung des Lehrziels und unter dem Einfluß der weitem Änderungen in diesem Fache die Sicherheit im Verständnis des Französischen selber abnahme; dann würde auch für das Deutsche bei den Übersetzungen aus dem Französischen kein allzugroßer Gewinn mehr abfallen. Bedenklicher noch steht es mit dem Lateinischen, das abermals eine starke Verkürzung der Stundenzahl erfahren hat. Im Jahre 1882 verlor es neun Stunden; doch blieb der lateinische Aufsatz. Jetzt hat die Regierung das Ziel sehr viel niedriger gesteckt, auf stilistische Fertigkeit, schlechtweg (so die Denkschrift S. 9) oder in dem bisherigen Umfange (so die Lehrpläne S. 72), verzichtet, in den obern Klassen fast „nur die Festhaltung erlangter Übung“ gestattet, aber dafür auch mit einem Ruck weitere fünfzehn Stunden von dem Normallehrplan abgesetzt. Bei aller „Beschränkung auf das Notwendigste und Feststehende“ bedeutet dies einen tiefen Schnitt in das Fleisch des lateinischen Unterrichts; ob er daran verbluten oder nun erst recht gedeihen und auch für das Deutsche noch etwas abwerfen werde, wer will es sagen?

Die Regierung hat sich nicht entschließen mögen, den Gymnasien die Freiheit in Gestaltung ihrer Lehrpläne zu gönnen, die nach meiner Überzeugung*) einzig und allein zu einer Fortentwicklung unsers höhern Schulwesens, zu einem dauernden Schulfrieden hätten führen können. Die freieren Gymnasien wären in der Lage gewesen, wenigstens in einem Gegenstande gutes zu leisten; und bei jedem wirklich guten Unterricht gewinnt immer zugleich auch das Deutsche. Durchweg mittelmäßige Leistungen lassen nirgends Freude aufkommen, und ohne Freude —

Doch nehmen wir einmal an, „die Befürchtung, daß durch die Verminderung der Lehrstunden im Lateinischen die sprachlich-logische Schulung der Jugend und das Verständnis der Schriftsteller einen Abbruch erleide,“ habe nichts auf sich, so kann der Nachdruck, der nunmehr auf die Lektüre und auf gut deutsche Übersetzung gelegt wird, allen Freunden einer deutschen Bildung nur willkommen sein. Es giebt zwar auch hier Ungläubige, die den Gewinn aus dem Deutsch der Schulübersetzungen nur gering anschlagen. Gut übersetzen, sagen sie, ist eine Kunst, und auch der besten Übersetzung, wenn sie nicht geradezu Umdichtung ist, haftet etwas von ihrem fremden Ursprung an. Dem ist zu entgegnen, daß es hier weniger auf das Ergebnis, weniger auf die Erreichung einer auch das feinste Gefühl befriedigenden Übersetzung ankommt, als auf das Hinarbeiten nach diesem Ziele. Auch Erörterungen, deren Ergebnis die Unübersetzbarkeit eines fremden Ausdrucks ist, können unendlich fruchtbar sein für die Ausbildung des deutschen Sprachgefühls. Und was beim Massenunterricht die Hauptsache ist — auch die Lehrpläne weisen darauf hin —, diese Erörterungen stellen „eine gemeinsame Arbeit“ der ganzen Klasse dar. Das ist ein Vorzug, dem

*) Grenzboten 1891 Nr. 16 = Schulfriede (Berlin, Walthers) S. 12—21.

sogar die deutschen Stunden nichts an die Seite zu setzen haben. Die Stilfehler, die der einzelne Schüler in seinem Aufsatz macht, lassen sich nur zum kleinen Teile mit Nutzen für alle in der Klasse besprechen. Die stilistischen Eigenheiten eines in der Klasse gelesenen deutschen Schriftstellers wird man charakterisiren, aber nur selten, mit Herrn Daniel Sanders, in das uns geläufigere Deutsch umsetzen wollen. Bei der Übersetzung dagegen eines fremden Klassikers richtet sich fortwährend an alle Schüler gleichmäßig die Aufforderung, nun in dem eignen Vorrat nach dem treffenden deutschen Ausdruck zu suchen. Alle beteiligen sich, der eine mehr an den Vorschlägen, der andre mehr an der Kritik des vorgeschlagenen Ausdrucks. Jede Feinheit des Tons kann dabei dem Schüler bewußt werden, auch da wo das schließlich festgehaltne nicht durchaus befriedigt, und da vielleicht am meisten.

Aber freilich, ohne deutsche Lektüre und ohne besondern Unterricht in deutscher Grammatik und Stilistik würde der Vorrat, aus dem der Schüler schöpfen kann, nur klein und das Gefühl für das, was wirklich deutsch ist, unentwickelt bleiben. Und somit kämen wir denn zum eigentlichen deutschen Unterricht.

„Das Deutsche ist noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gerückt, und die Leistungen darin von entscheidender Bedeutung bei der Reifeprüfung, so zwar, daß ein Schüler, der in den Gesamtleistungen im Deutschen nicht genügt, fernerhin in den Prüfungen für nicht bestanden erklärt wird“ (Lehrpl. S. 71). Ob dies festere Anziehen der Examenschrauben gerade dazu beitragen wird, die Lust und die Leistungsfähigkeit der Schüler im Deutschen zu erhöhen? Ob die Deutschlehrer sehr beglückt sein werden, daß ihnen hier ein unerhörtes Einspruchsrecht eingeräumt wird? Freilich heißt es: „wer in den Gesamtleistungen im Deutschen nicht genügt“, und zu den Gesamtleistungen gehören auch die mündlichen Klassenleistungen; oft wird sich da ein Ausweg finden lassen. Aber es könnte sich auch ereignen, daß ein eigentümlich begabter Schüler im deutschen Aufsatz und im freien Vortrage nicht völlig genügt und doch — bei demselben Lehrer vielleicht — in den fremden Sprachen, insonderheit bei den Übersetzungen aus dem Griechischen und dem Französischen auch im Examen gutes leistete. Das ist keine ausgeflügelte Kasuistik. Die „Fähigkeit, ein (vermeintlich) in dem Gedankenkreise der Schüler liegendes Thema richtig aufzufassen und mit eignem Urtheil (!) zu bearbeiten“ entwickelt sich nicht bei allen gleich früh. „Beim mündlichen Gebrauch der Muttersprache Fertigkeit (1882: Geübtheit) in richtiger, klarer und zusammenhängender Darstellung zu beweisen“ ist auch nicht jedem gleich schnell erreichbar, während beim Übersetzen, also da wo ein Zusammenhang gegeben ist und es nur ihn wiederzuerkennen gilt, auch dem noch unfertigen Stilisten manches recht wohl gelingt. Genug, solche Fälle kommen vor und schaffen dann bei den neuen Bestimmungen dem Lehrer des Deutschen eine arge Gewissenspein. Doch nun endlich zur Sache!

In der Formulierung des allgemeinen Lehrziels für den deutschen Unterricht ist neu „die Belebung des vaterländischen Sinnes, insbesondere durch Einführung in die germanische Sagenwelt.“ Das klingt großartiger, als es gemeint sein mag. Nach den Speziallehrplänen sollen in Sexta und in Tertia die Lesestücke unter vielem andern auch vaterländische, nordische, germanische Sagen enthalten, und in Obersekunda nebenbei auch Ausblicke auf nordische Sagen und die großen germanischen Sagenkreise gethan werden; beides ungefähr dem bisherigen Brauch entsprechend. Wichtiger erscheint das wiederzugelassene Mittelhochdeutsche. Es troumde Kriemhilde darf jetzt in Obersekunda der Lehrer wenigstens vorlesen und erklären; daß der Schüler es vor Augen habe oder gar in den Mund nehme, scheint nicht gewünscht zu werden. Das bloße Vorlesen empfahl sich, so lange es galt, das strikte Verbot mittelhochdeutscher Lektüre zu umgehen; als gesetzliche Vorschrift ist es eine ärgerliche Halbheit. Wenn ich noch hinzufüge, daß der Lehrplan in Tertia einen „zusammenfassenden Überblick“ vorschreibt „über die wichtigsten der deutschen Sprache eigentümlichen grammatischen Gesetze“ — dies ist das grammatische Pensum für Unter- und Obertertia, klingt aber wie die Ankündigung eines Kollegs für Philologen in höhern Semestern — und daß in Obersekunda „einzelne sprachgeschichtliche Belehrungen“ folgen „durch typische Beispiele,“ daß endlich bei den Aufträgen empfohlen wird, „auf Einfachheit der Darstellung, insbesondere des Satzbaus zu halten und dem Eindringen fremdartiger Periodenbildung in die deutsche Darstellung entschieden zu wehren, Fremdwörter, für die gute deutsche Ausdrücke vorhanden sind, . . . auszumerzen“ (Lehrpl. 17), so habe ich alles genannt, was auf eine unmittelbare Pflege des deutschen Ausdrucks hinzielt. Ob das viel dazu beitragen wird, die stilistische Ausbildung der Gymnasiasten zu fördern? Ich zweifle. Dafür läßt sich vielleicht folgendes versuchen: bis in Untersekunda grammatische und stilistische Unterweisungen und Übungen, zwar niemals lang andauernd, doch unablässig wiederholt, an der Hand etwa der Willmanns'schen Grammatik (die aber nicht in den Händen der Schüler zu sein braucht), in Obersekunda als Hauptpensum mittelhochdeutsche Lektüre mit reichlichen sprachgeschichtlichen Exkursen (die Kosten bestreitet vorwiegend der Lehrer), in Unterprima an die Lektüre Luthers (fehlt im Lehrplan) und Lessings angeschlossen eingehende Stilanalysen (es beteiligen sich mit ihren lateinischen und französischen Sprachkenntnissen mehr und mehr auch die Schüler).

Über die Verteilung der Lektüre auf die einzelnen Klassen darf ich schnell hinweggehn, weil die Schulkollegien solchen Gymnasien, die hier eine Abweichung vorschlagen und begründen, wohl volle Freiheit lassen werden (in Berlin bei zwei Gymnasien ohne weiteres geschehn). An einem Punkte möchte ich die Lehrpläne gegen Angriffe in Schutz nehmen. Wenn in Obersekunda neben den Nibelungen auch Wallenstein, Egmont, Götz auf dem Lehrplan stehn, so fragt

man wohl spöttisch, was denn zwischen diesen beiden Gebieten für ein Zusammenhang sei. Ich meine so: in Untersekunda beginnt der nähere Verkehr der Schüler mit Schiller und Goethe und darf nun nie mehr ganz aufhören. Und wie in Untersekunda Tell, so bildet in Oberprima am besten wohl Sphingenie den Kern der regelmäßigen Klassenlektüre, Szene für Szene, Wort für Wort. Daneben aber und dazwischen liegen raschere Besprechungen andrer Dichtungen, oft nur zur Anregung, Vorbereitung oder Kontrolle der häuslichen Lektüre. So darf man wohl in Obersekunda den kleinern Teil des Schuljahrs zur Weiterführung der Schiller- und Goethelektüre benutzen, um den größern dann den mittelhochdeutschen Studien zu widmen, die eine passende Unterlage bilden für die stilgeschichtlichen Erörterungen in Unterprima.

Der Lehrplan für den deutschen Unterricht schließt mit einer feierlichen Ansprache: „Die dem Unterricht im Deutschen gestellte Aufgabe, heißt es da, ist eine außerordentlich schwierige und kann nur von demjenigen Lehrer voll (so!) gelöst werden, welcher — oder, um in der Sprache fortzufahren, in der es gedacht ist — *qui linguae nostrae eiusque immutationum reconditiore quadam scientia ornatus, litterarum nostrarum admiratione incensus, patriae amore inflammatus molles adulescentium animos germanicae linguae studio, germanicae gentis amore, germanicorum ingeniorum admiratione imbuere sciet.*“ Es gilt die Jugend für deutsches Wesen zu erwärmen. Dazu gehören drei Voraussetzungen. Erstens: der Lehrer muß die deutsche Sprache und ihre Geschichte kennen, muß germanistisch durchgebildet sein. Es ist wichtig und erfreulich, daß dies auch amtlich wieder und wieder betont wird. Daß es gerade in zweifelhaftem Deutsch geschehen mußte: „gestützt auf tieferes Verständnis unsrer Sprache und deren Geschichte,“ ist weniger erfreulich. Mit den beiden übrigen Forderungen: „Begeisterung für die Schätze unsrer Litteratur“ und „patriotischer Sinn“ ist nicht viel anzufangen. Man kann sich unter beidem auch recht widerwärtiges vorstellen: litterarisches Geschwätz, ästhetisches Geschwöge, und nun gar — die plumpe patriotische Phrase. Aber was kann gemeint sein? was muß man außer der Vertrautheit mit der Sprache und ihrer Geschichte vom Lehrer des Deutschen verlangen? Zunächst doch wiederum Kenntnisse, also vor allem Kenntnis der deutschen Litteratur und ihrer Geschichte, Bekanntschaft mit den Formen alter und neuer Kunst, dann eine reiche innere Erfahrung und ein unverdorrttes Gemüt, Freude am Volksmäßigen und Ehrfurcht vor deutscher Art und Kunst, schließlich so etwas wie ein persönliches Verhältnis zu den großen Schriftstellern der deutschen Vergangenheit, zu Walther und zu Luther, zu Lessing, zu Schiller und zu Goethe. Von Litteraturgeschichte, von einem bei den Schülern zu erzielenden historischen Verständnis der großen Litteraturwerke schweigt der Lehrplan, mit gutem Grunde. Nicht kühle objektive Wertung ist ja das Ziel, sondern warme Fühlung von Mensch zu Mensch, oder wie sich, zurückhaltender, der Plan von 1882 aus-

drückt, dankbare Hochachtung für die Helden unsrer Literatur. Nicht um mitreden zu können, sollen die Schüler unsre Dichter kennen lernen, freilich auch wiederum nicht um lediglich zu genießen, sondern um an jenen Großen emporzuwachsen, unter ihrer Führung hineinzuwachsen in die unendliche Welt gesteigerten geistigen Lebens. Doch „Begeisterung für die Schätze —“ klingt nach dem Literaturpaffen und „patriotischer Sinn“ nach Monsieur Chauvin, erhitzend oder erkältend, aber nicht erwärmend.

Muß ich den Eindruck zusammenfassen, den vom Deutschen aus gesehen die Schulreform von 1892 macht?

Der deutsche Unterricht hat eine geringe, aber dankenswerte Vermehrung der Stundenzahl erfahren. Er ist dann in fast beschämender, jedenfalls nicht ganz unbedenklicher Weise ausschlaggebend bei der Schlußprüfung geworden. Die Änderungen im Lehrplan der fremden Sprachen haben jedenfalls das Gute, mit dem lateinischen Aufsatz einen argen Schädling deutscher Denk- und Schreibart vom deutschen Boden vertilgt zu haben. Daneben aber lassen die mannichfachen Erschütterungen und Einschränkungen dieses Unterrichtsgebietes noch kein Urteil zu, ob sie schließlich für die Gesamtbildung der deutschen Jugend, insbesondre für ihre Ausbildung in der Muttersprache einen Gewinn oder einen Verlust bedeuten.

Die Reform des deutschen Unterrichts selber kommt, soviel an den amtlichen Lehrplänen liegt, über Halbheiten nicht hinaus. Was in Zukunft für gründlichere Erlernung und erfreulichere Handhabung der Muttersprache zu geschehen habe, wie man das aufkeimende Sprachgefühl vor Verwilderung und vor Verholzung wirksamer schützen könne, unter welchen Gesichtspunkten die deutsche Literatur auf dem Gymnasium zu betrachten sei, in all diesen wichtigen Fragen wird das beste nach wie vor der Deutschlehrer selbst finden müssen. Man sage nicht: die Schule kann doch die Sprache nicht reformiren sollen! Sie kann an ihrem bescheidenen Teile dabei mithelfen, und sie soll es: *ὁ πρῶτος καὶ ἰσχυρὸς*.

Zum deutschen Aufsatz vernehmen wir (16. 17) sehr gesunde Bemerkungen, die geeignet sind, der Überspannung der Anforderungen und der Versuchung zur bloßen Phrase vorzubeugen. Dagegen bietet der Lehrplan des deutschen, des gesamten Unterrichts keine genügende Gewähr dafür, daß nicht durch übermäßige Schonung der jugendlichen Spannkraft das geistige Niveau unsrer Jugendbildung sinke.

Berlin

Otto Schroeder

