

Werk

Titel: 34. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner

Autor: Moldenhauer

Ort: Heidelberg

Jahr: 1897

PURL: https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?558786499_0008 | LOG_0033

Kontakt/Contact

[Digizeitschriften e.V.](#)
SUB Göttingen
Platz der Göttinger Sieben 1
37073 Göttingen

✉ info@digizeitschriften.de

Als ich Curtius zum letzten Mal sah, hatte die schmerzhafteste Krankheit ihr Zerstörungswerk begonnen; aber der Geist war davon nicht berührt. Wie ich Näheres über das Befinden erfragen wollte, begegnete ich der Denkweise, die Herman Grimm mit den Worten bezeichnet hat: „Er sah seine Krankheit als etwas Unwürdiges an, mit dem er keine Gemeinschaft haben wollte; von ihr durfte nicht als von etwas Wirklichem gesprochen werden.“ Und diese Freiheit der Seele blieb ihm bis zum Augenblick des Scheidens. Wie uns von zwei Seiten berichtet wurde, erhob er sich noch wenige Minuten vor seinem Tode ohne Hilfe vom Lager, streckte sich rückwärts und in die Breite und sagte: „Man muß sich etwas reden, weil die Muskeln sonst ganz steif werden.“ Dann ließ er sich entkleiden, legte sich wie zum Schlaf und that die letzten Athemzüge. Seien wir dankerfüllt nicht nur für das wunderbar wirkungsreiche Leben, sondern auch für den schönen Tod, der uns das körperliche wie geistige Bild des Mannes unentstellt bewahrt hat als das eines Siegers.¹⁾

G. Uhlig.

34. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner.

Zum Beginn der von 110 Lehrern der höheren Lehrstellen des Rheinlandes besuchten im Habelenssaale des Gürzenich in Köln tagenden Versammlung, zu der von den Mitgliedern des Provinzial-Schulkollegiums zu Koblenz Geh. Rat Deiters, Schulrat Dr. Buschmann und Schulrat Dr. Henning erschienen waren, hielt der Vorsitzende Dir. Matthias (Düsseldorf) einen **Nachruf auf Geh. Rat Johann Stauder**.

Wenn auch in dieser Zeitschrift schon mehrfach (zuletzt 1897 I) Stauders gedacht worden ist, so glauben wir doch den Wortlaut dieser sehr bemerkenswerten Rede, ihrem Hauptinhalte nach mitteilen zu sollen. Nach Angabe des Lebensganges Stauders ging Redner ein auf das Wirken des Verstorbenen in der Zeit der neuesten preussischen Schulreform. Es werde nicht ganz anerkannt, daß dies eine Zeit gewesen sei, in der jedes ehrliche Wirken und Schaffen eher auf Tadeln und Nörgeln zu rechnen hatte, als auf schlichte und rückhaltlose Anerkennung. Daß Übergangszeiten böse Zeiten sind, hat gerade Stauder an sich erfahren müssen. Stand er doch an verantwortungsvoller Stelle in diesen Zeiten, in denen die Wünsche und Rufe stürmender Reformen immer lauter und dringender ertönten, weitere Kreise für sich gewannen und in höheren Regionen geneigtes Ohr fanden. Die Dezentalkonferenz d. J. 1890 sollte die verschiedenen Richtungen zu ruhigem Meinungsaustrausch führen; und Stauder war es, der dann die vielgestaltigen Wünsche dieser zum Teil nicht gerade kraftvoll geleiteten Versammlung in feste Ordnungen und klare Bestimmungen einfügen mußte mit einer Schnelligkeit und Hast, die sicher nicht den eigenen Wünschen entsprach, sondern unter Hochdruck stand. Und daß das Imprimatur aller dieser einschneidenden Änderungen auf einem Boden erteilt wurde, wo niemand so fest und sicher stehen kann, wie auf dem nicht parkettierten Boden der stillen Schulküche, daß einflussreiche Unberufene, mehr als gut war, hineingeredet haben in die Arbeit berufener Männer, das sollte man doch nicht vergessen, wenn man der Schwierigkeiten gedenkt, die der Verstorbene zu überwinden hatte. Jetzt die Stellung zu seinen Berufsgeossen! Wem hat er

¹⁾ Als ich Obiges geschrieben hatte, gingen mir von Freund Gelzer seine „Wanderungen und Gespräche mit Ernst Curtius“ zu, welche die deutsche Revue bringt. Mächtige Keiner, der den Verstorbenen verehrt, diese Mitteilungen und Briefe ungelesen lassen.

es recht gemacht? Anerkennung und Verständnis aus diesen Kreisen ist ihm nicht viel zu teil geworden, weder von realistischen noch von humanistischer Seite. Und daß er gerade bei seinen humanistischen Berufsgenossen, denen er innerlich sich am nächsten fühlte, so viel abfällige Kritik gefunden, das war, abgesehen von den schweren Schicksalsschlägen in seiner Familie, die größte Enttäuschung und der herbste Schmerz seines Lebens. In einem an den Redner gerichteten Dankbriefe für dessen Worte bei der vorjährigen Versammlung sprach er sich darüber aus, wie es ihn verdrieße, daß Männer, welche gleich ihm in erster Linie das Griechische als obligatorisches Fach der Gymnasien erhalten wissen wollten, jetzt so thäten, als ob er der Barbar sei, der den klassischen Studien den Todesstoß gegeben habe, und daß diese Herren sich einbildeten, es sei für die klassischen Schulstudien unter irgend welchen Bedingungen eine wesentlich stärkere Berücksichtigung zu erreichen gewesen. Verloren hat, fuhr der Redner fort, die alte Schule manches, manches sogar recht wertvolle; aber was von ihr uns erhalten ist, das ist ein schönes Stück von unschätzbarem Werte. Gewonnen hat die neue Schule ebenfalls ein gutes Stück; daß sie aber nicht zu viel auf Kosten des Altbewährten aufgenommen hat, das ist ein unschätzbare Segen für unsere Schule. In beiden Punkten verdient gerade Stauder vielen Dank. — Dann ging Redner ein auf das besondere Verhältnis Stauders zum Rheinlande und führte hier aus: „Der Verewigte fühlte sich allezeit unter den Lehrern im Rheinlande ganz besonders heimisch, nicht nur, weil seine persönlichen Beziehungen hier zahlreicher waren als anderswo, sondern weil sein ganzes Wesen, sobald amtliche Außerselbstlichkeiten beseitigt waren, westliche Ungezwungenheit liebte. Offenes und freimütiges Wort, wo es nicht in verletzende und schroff absprechende Form sich kleidet, war ihm stets lieb und wert; ihm war doch immer wieder nicht daran gelegen, zu reglementieren und zu regieren, sondern zu überzeugen, vor allem da zu überzeugen, wo er offenes Wort und offenes Wesen am klarsten erkannte und am meisten schätzte. Es wissen ja alle, wie er mit Vorliebe an den rheinischen Direktoren-Konferenzen sich beteiligte, wie freudig und frisch er gerade hier in die Verhandlung pädagogischer Fragen eingriff, wie wohl er sich fühlte, wenn er der Berliner Luft entronnen war und Rheinluft und rheinische Gesinnung atmen durfte; seine zweite Heimat Berlin hat er bis zu seinem Ende nie zur ersten Stätte seiner Anhänglichkeit und seines Wesens werden lassen. Das rheinische Land stand bei ihm in Liebe und in Ehren. So gebührt ihm Treue um Treue, Liebe um Liebe, so möge er den rheinischen Lehrern in ehrender Erinnerung bleiben.“ Die Versammlung erhob sich von ihren Sigen zu Ehren des Verstorbenen, und lange noch wirkte die bedeutungsvolle Rede bei derselben nach.

Darauf erhielt Professor Alfred Biese aus Koblenz das Wort zu einem Vortrag über „das Problem des Tragischen und seine Behandlung in der Schule.“ Ausgehend von der Charakteristik der Stellung der Gegenwart zu den beiden Weltanschauungen des Humors und des Tragischen und zu der Aufgabe der Schule, den Schülern Empfindung für das Hohe und Edle in das Herz zu pflanzen, gab Redner zunächst eine ausführliche theoretische Darstellung von dem Wesen des Tragischen. Das Tragische sei der umstrittenste Begriff, aber auch für die Schule der wichtigste; er werde bald optimistisch, bald pessimistisch umgedeutet. Er lasse sich als ein Mischbegriff nicht auf allgemeine Formeln bringen. Die Gegenwart sehe in dem Tragischen den Widerstreit von Vernunft und Unvernunft, den Kontrast zwischen der Größe des Menschen und seinem Geschick. Das Gemüt werde erschüttert durch diesen Kontrast, wenn es sehe, wie der Mensch, je höher er steht, desto tiefer fällt und da erhebe sich die bedeutungsvolle Frage nach dem Warum? warum gerade die edelsten Menschen, warum das Schönste und das Herrlichste auf Erden dem Untergange geweiht seien. Am nächsten sei dem Tragischen das Erhabene verwandt. Dieses erwecke zuerst Unlust, die sich zum Grauen

steigern könne; dann Lust, indem sich das Herz allmählich an das Gewaltige gewöhne. Alles Erhabene werde aber durch den Kontrast, durch den Kampf auch tragisch. Noch näher scheine das Rührende dem Tragischen verwandt. Es sei traurig, wenn der Tod den Menschen in voller Lebensfähigkeit überrasche, aber noch nicht tragisch: das werde solches Schicksal erst durch den Kampf, der das zweite wichtige Moment des Tragischen bilde. Wenn der Mensch im mannhaften Streben ringt und plötzlich dahinsinkt, dann werde so recht das Gefühl des Unmeßbaren und Unbegreifbaren im Leben erweckt. — Redner geht dann genauer auf das Schaffen des Dichters ein, der kein Philosoph, sondern ein Darsteller eines Stückes des Lebens sein solle, das wir miterleben, von dem wir ergriffen und mit fortgerissen werden sollen. Das Verständnis der Tragödie werde aber nicht dadurch erschlossen, daß man immer nach der Schuld spüre. Redner erörtert ferner die Frage, wie das Tragische trotz der Erregung der Angst und des Schmerzes um das Schicksal der Helden, doch noch Lustgefühl und Genuß gewähren könne, und findet den Grund nicht nur in der Bewunderung, dem Mitleide, sondern in der ästhetischen Erscheinung der Einfühlung, der Fähigkeit, unser Wesen mit dem des andern zu vertauschen. Keine Erscheinung, keine Form in der Welt sei so starr, der wir uns nicht anpassen könnten. Es sei ein Genuß, von den Ideen des tragischen Helden emporgehoben zu werden, seinen Geist zu spüren; wir litten freilich auch mit ihm, doch auch dies Mitleiden sei ein Genuß. Hierbei kommt Redner auf die so viel umstrittene Katharsis des Aristoteles zu sprechen und sieht sie in der Erleichterung des Herzens, das in dem tiefsten Leid durch die reinigende Macht des Todes des Helden in der Tragödie, durch die Lösung des Konfliktes und die Erlösung des Helden wieder emporgehoben werde. — Wie könne man nun die Jugend zur Empfänglichkeit für das Tragische erziehen? Man müsse sie heranzubilden zur Gottesfurcht, aber auch zur Sympathie, zur Fähigkeit, andere zu verstehen, mit ihnen zu fühlen und zu leiden. Die Einfühlung sei ein wichtiges pädagogisches Mittel. Der kleine Sextaner müsse schon nachempfinden lernen, was in Märchen und Sage von des Menschen Leid und Freude stehe. Der Boden des Knabenherzens müsse für dieses Mitempfinden empfänglich gemacht werden. Das Leuchten des Knabenauges zeige bei solchen Erzählungen, wie sehr sein Herz mitleide und sich mitfreue. Auch in den Geschichtsstunden werde der Schüler durchschauert von dem tragischen Schicksal einzelner großer Persönlichkeiten wie ganzer Völker. Nicht anders sei es mit der Dichtung, auch mit dem Epos und der Lyrik, wo reichlich tragische Züge zu finden seien, was Redner an zahlreichen Beispielen darlegt. So werde die Behandlung der Dramen in den oberen Klassen vorbereitet. Nachdem Redner auch für die Behandlung des Tragischen in den dramatischen Dichtungen Beispiele gegeben, zeigt er zum Schlusse, wie durch die Erkenntnis, daß Freiheit und Notwendigkeit sich im Menschenleben ineinander verschlingen und daß Ueberhebung in der sittlichen Welt nicht bestehen könne, das jugendliche Herz zwar erschüttert, aber auch gestählt und zu wahrer Freude des Lebens geklärt und vertieft werde. (Lebhafter Beifall.)

Nachdem der Vorsitzende dem Redner den Dank der Versammlung für den wohlbedachten und formvollendeten Vortrag ausgesprochen und ihn zur Erörterung gestellt hatte, nahm zuerst Direktor O. Jäger (Köln) das Wort, um aus seiner Lehrer-erfahrung zu zeigen, wie man in den oberen Klassen keine Schwierigkeit habe, den Schülern das Tragische deutlich zu machen; nur solle man nicht den Begriff hervorheben, sondern sie die richtige Ahnung des Tragischen empfinden lassen. Jäger wies dann ferner darauf hin, wie das Problem des Tragischen ganz besonders im geschichtlichen Unterricht fruchtbar zu machen sei, und erläuterte es an dem Beispiel des Demosthenes und anderer großer geschichtlicher Persönlichkeiten und Ereignisse. — Prof. Wiese erklärte, daß er nicht gemeint habe, der Begriff des

Tragischen solle schon in der Tertia erarbeitet, er solle im Herzen der Schüler vorbereitet werden; erst in der Prima könne man genauer darauf eingehen. — Dir. Goldscheider (Mülheim a. Rhein) sieht die größte Schwierigkeit in der Begründung des Erhebenden, das der Referent ihm etwas zu sehr in den Hintergrund gestellt zu haben scheine. Das Erhebende wirke erst erziehend, nicht das Zermalmende und Vernichtende des Tragischen allein. — Dir. Evers (Barmen) geht auf Schiller's Definition des Tragischen ein und sieht das wichtigste erzieherische Moment, an das die Pädagogik anknüpfen müsse, in der Gegenwehr des Menichen. Er bemerkt ferner, daß der Begriff der Schuld, auf die doch auch die Aufmerksamkeit gelenkt werden müsse, rein ethisch zu fassen sei. — Professor Biese erwiedert, er wolle die Vorstellung von der Schuld des tragischen Helden durchaus nicht beseitigt sehen, wolle aber die Schuld nicht immer so polizeilich hervorgehoben haben. — Schultat Dr. Buschmann meint, es sei gut, daß der Referent auf das richtige Verhältnis von Schuld und Sühne hingewiesen habe. Bei den Schülern herrsche oft die unklare Auffassung, daß der Schuld jedesmal die Sühne entsprechen solle. Es sei ein Verdienst des Unterrichts, wenn die Schüler schon früh darauf hingeführt würden, daß Schuld und Sühne nicht immer im gleichen Verhältnis ständen. Es sei auch in dem Vortrag die Forderung zu loben, daß den Schülern schon früh in den epischen und lyrischen Gedichten eine Ahnung von dem Begriff des Tragischen vermittelt werden solle. — Dir. Matthias wünscht zum Schluß der interessanten Debatte, daß der Referent einen noch kräftigeren Vorstoß gegen die Schuld gemacht hätte.

Nach einer halbstündigen Pause ergriff Prof. B. Meyer (München-Gladbach) das Wort zu einem Vortrage: „Aus dem Gebiete jenseits der Unterrichtsmethodik“. In einer von feinem Humor durchzogenen, die Aufmerksamkeit von Anfang bis zu Ende fesselnden Weise unterzog Redner die fast erdrückend gewordene Macht der heutigen Unterrichtsmethodik, deren Gebiet, so unermesslich es auch scheine, glücklicherweise doch noch begrenzt werden könne, einer scharfen Kritik. Es giebt, so führte er aus, noch Gebiete jenseits der von der Methodik eroberten Grenzen, welche sie zwar annektiert, aber noch nicht civilisirt hat, andere, zu denen sie überhaupt noch nicht vorgebrungen ist, und endlich solche, in die sie nur bis zu einem gewissen Grade hinein vordringen kann. In diesem Gebiete jenseits der Unterrichtsmethodik giebt es nun einen winzigen aber doch wichtigen Punkt, wo die formalistische Behandlung aufhört und man das Eintreten von ungestügten oder unvorbereiteten Vorstellungen ins Bewußtsein der Schüler zulassen muß. Redner bezeichnet mit Recht die erste dieser Formalstufen, die aus den im Kopfe des Schülers vorhandenen Vorstellungen diejenigen hervorrufen will, an welche sich die neu darzubietenden anschließen können, als an sich sehr verständig, aber durchaus als keine neue Erfindung der Herbart'schen oder einer anderen neueren Methode: sie ist so alt, wie es überlegende Lehrer gegeben hat. Es ist allerdings ein Verdienst der Herbartianer, mit Nachdruck eine ausgedehntere Verwendung dieses ihres Kunstgriffes gefordert zu haben. Wenn man aber fragt: „was haben wir vorzubereiten?“ und darauf die Antwort erhält: „alles Neue“, so ist klar, daß damit doch in Wahrheit nicht alles Neue gemeint sein kann, sondern nur das Neue in dem Umfange, in dem es zur Erreichung des jeweiligen unterrichtlichen Zweckes erfaßt sein muß. Indes auch dagegen erheben sich noch Bedenken, da oft gar keine Vorbereitung auf das Neue möglich ist. Es giebt z. B. im flachen Lande viele Schüler, die niemals gebirgiges Land gesehen haben und mit denen man daher unmöglich die Geographie der Alpen so vorbereiten kann. In solchen Fällen hilft keine Formel, da muß man an das Bild herantreten. Wie will man ferner beispielsweise die Vorstellung des Ostrakismos vorbereiten? Man kann nur recht deutlich den Streit zwischen Themistokles und Aristides darlegen und die Erregung in der Stadt

und dann hinzufügen: für solche Fälle hatten die Athener eine Einrichtung u. s. w. In vielen Fällen ist nun eine Vorbereitung wohl möglich, aber ein verständiger Lehrer wird sie nicht anstellen. Wenn z. B. in dem Grimmschen Märchen von den Wichtelmännern erzählt wird, daß ein Schuster, der ohne seine Schuld arm geworden war, durch die Wichtelmänner wieder sein ehrliches Auskommen erhält, was fängt der Lehrer der Sexta mit dem ehrlichen Auskommen an? Soll man bei dem Wort auf eine Analyse des Begriffs „Ehre“ eingehen u. s. w.? Die Schüler würden von alledem nichts begreifen, also auch nichts behalten, weil solche Erwägungen über ihren Gesichtskreis hinausgehen. Wenn man keinen Schritt vorwärts thun könnte, ohne für alle neuen Vorstellungen Apperceptionsstützen zu schaffen, dann müßte der ganze bisherige Lehrstoff völlig umgearbeitet und für jedes Fach müßten neue Lehrbücher verfaßt werden. Ein solches Lehrbuch herzustellen, ist ganz unmöglich. Könnte das aber doch geschehen, dann wäre es sofort zu verbieten. Denn ein an dasselbe angegeschlossenenes Lehrverfahren würde naturwidrig sein, weil die Natur überall Abwechslung verlangt. Es würde ferner in den natürlichen Affociationsprozeß hemmend eingreifen. Endlich verfehlt ein solches Verfahren, das alle Verknüpfung regeln wollte, seinen Zweck, da man alle Verknüpfungen gar nicht regeln kann. Die Person des Lehrers müßte zu diesem Zweck ja mit der des Schülers in Eins verschmolzen sein. Der Lehrer darf nur da in die Vorstellungsbildung der Schüler eingreifen, wo er einigermaßen sicher ist, deren Verlauf nach einer gewissen Seite so weit leiten zu können, daß gewisse nötige Vorstellungen hervorgerufen und in einer für seinen Zweck ausreichenden Weise verknüpft werden. Das ganze Getriebe lenken zu wollen, darf der Lehrer sich nicht vermaßen und eben deshalb alle anderen neben der Lehrarbeit ins Bewußtsein des Kindes eintretenden Vorstellungen nur soweit zurückdrängen, als das Eintreten derselben eine wesentliche Hemmung seiner Thätigkeit verursachen würde. — Der Lehrer wird also gut thun, die Herbart'sche Idee nach einem modernen Destillat in der Praxis zu verwerten, aber sich wohl hüten, alles und jedes, was sich neu zeigt, nach dieser Zauberformel zu behandeln. Denn neben der durch den Lehrer bewußt hervorgerufenen Aneignung läuft eine große, ja viel größere unbewußte Aneignung von Seiten der Zöglinge; und der Lehrer wäre ein Narr, wenn er diese nicht zu seinem Vortheile verwerten wollte. Vielmehr muß man geradezu wünschen, daß dem Knaben auch außerhalb der Vorstellungskreise, die der Lehrer ihm vermitteln kann, noch andere zugeführt werden, damit die Thätigkeit des Lehrers ergänzt werde.

Dieses Ergebnis bringt den Redner auf den Gebrauch der Lehrbücher, mit denen man nicht immer gleich unzufrieden sein sollte, wenn sie auch manches enthielten, was vielleicht nicht streng zur Sache zu gehören scheinete. Die ganze unterrichtliche Thätigkeit müsse überhaupt der natürlichen Apperception größeren Spielraum gewähren, daher taugten die sich heute hervordrängenden sogenannten Selectt-Grammatiken und Leitfäden für die Schüler nichts, da sie die Möglichkeit vielseitiger Verknüpfung derselben Vorstellungen nicht zu bieten vermögen.

Daß nicht nur einzelne Vorstellungen, sondern auch größere Vorstellungsmassen ohne ordnungsmäßige Stützen den Schülern zugeführt werden, gewinnt praktische Bedeutung, wie Redner endlich ausführte, bei der Frage der sogenannten philosophischen oder allgemeinen Aufsätze im deutschen Unterricht in den oberen Klassen. Solche Aufgaben müssen gestellt werden, da bis zur Prima hin allgemeine Begriffe wie Ehre, Ruhm, Pflicht u. s. w. apperzipiert sind, über die der Schüler sich einmal aussprechen soll, natürlich ohne Vorbereitung durch den Lehrer. Mögen da auch recht unreife Urtheile herauskommen, so sind sie jedenfalls selbständig und gewähren einen bessern Einblick in die Veranlagung und geistige Ausbildung eines jungen Menschen, als die nachgebeteten litterargeschichtlichen Arbeiten. Sie erfordern allerdings eine anstrengendere Korrekturarbeit des Lehrers. Solche