

Werk

Titel: Zum deutschen Unterricht

Autor: Schröder , O.

Ort: Heidelberg

Jahr: 1897

PURL: https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?558786499_0008 | LOG_0054

Kontakt/Contact

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

✉ info@digizeitschriften.de

teil. Die Hebung des Gymnasiums, die Abwehr unberechtigter Angriffe von rechts und links, der innere Ausbau, die Besserung und Vertiefung der humanistischen Jugendbildung war ja das Bestreben seines Lebens: das Hereindrängen des Realismus, auch in dem durch den Gymnasiallehrplan vom 16. Februar 1891 in Württemberg festgestellten Maß, war ihm immer bedenklich gewesen, und nie hörte er auf, seine Stimme in diesem Sinn zu erheben. Und er war dazu berechtigt: ihm war der Humanismus und die humanistische Bildung Kraft und Leben. Wie er von diesem Leben zu zeugen vermochte, das hat er als Meister des Worts auch in reicher litterarischer Thätigkeit bekundet; und wie ihn selbst diese Kraft, dieses Leben innerlich erfüllte und erfrischte, empfand jeder, der ihm nahe stand und die heitere Freiheit, das sittliche Ebenmaß seiner Persönlichkeit kannte. Und diese edle Humanität, die ihn jedem, der sie zu würdigen verstand, unvergeßlich teuer gemacht hat, ruhte auf lauterem, sittlichem Grunde. Er war kein Freund von moralisierenden Ergüssen und Bekenntnissen; aber um so bezeichnender war es, als er bei der ersten Begrüßung von Lehrern und Schülern am Gymnasium in Ulm sich zu dem Grundsatz der Liberalität in der Führung seines Amtes als Rektor bekannte, und als er, diese Liberalität in ihrer sittlichen Tiefe und zugleich ihrer religiösen Wurzel fassend, die pädagogische Grundforderung, die er allen stellte, in die Worte des Apostels Paulus 1. Kor. 4, 2 kleidete: „an den Haushaltern suchet man nicht mehr, denn daß sie treu erfunden werden.“ Unwandelbar treu hat er seine ganze reiche Kraft, sein ganzes Streben und Leben in den hohen Dienst der humanistischen Jugendbildung gestellt; darum soll ihm das wohlverdorbene Ehrenrecht nicht geschmälert werden, mit Dank und Liebe unter den Kämpfern und Zeugen für diese Bildung genannt zu werden, denen er allezeit ein treuer Genosse war.

Stuttgart.

Oberstudienrat Dr. Ableiter.

Zum deutschen Unterricht.

Wie wehren wir uns gegen das Berlinertum im deutschen Unterricht? so klang es gleichzeitig aus den Zuschriften zweier mir persönlich, wenn auch nicht litterarisch unbekanntem Germanisten heraus, als ein willkommenes Echo meiner Anzeige von Rud. Lehmanns *Deutschem Unterricht* (S. G. III 43), der einzigen nicht „wohlwollenden“ (Vorw. ² XI), die das vielgelobte Buch erfahren hat.

Nun liegt das Buch in zweiter (durchgesehener und erweiterter) Auflage vor; es hat also sein Publikum gefunden.

Was Lehmann, gleich der Durchschnittspraxis unserer Gymnasien, von Hiecke und Laas unterscheidet, ist die Vermeidung gewisser Einseitigkeiten, die mit der Stärke jener beiden zusammenhängen. Wie weit steht jedoch seine Methodik, zwar nicht in den Ansprüchen, wohl aber an Solidität hinter Gustav Wendts *Didaktik* und Methodik (in Baumeisters Handbuch) zurück! Lehmann vermißt darin eine „ausgesprochene Eigenart“. Man lache nicht! Als sein Eigentum gilt, in seinen und seiner Lobredner Augen, die Sonderung der Methoden, kurz ausgedrückt: der

„anschaulichen“ für das Untergymnasium, der „historischen“ für das Obergymnasium, denen gegenüber er dann die „kritische“, die „auf der Kenntnis der philosophisch festgestellten Kunstgesetze“ beruhe, für die Universität anspricht. Ist es möglich, die schwierige Frage nach der Abgrenzung von Gymnasialunterricht und Wissenschaft verfehrter zu beantworten? Kann man überhaupt von einem „historischen Verständnis“ der deutschen Litteratur auf dem Gymnasium ohne Spott reden? Ist es auch dem Verfasser nur Ernst mit dieser Forderung? Ist es nicht eitel Liebäugelei mit den höchsten Aufgaben litterarhistorischer Forschung? Wie viel Charaktervoller umgrenzt doch Ludw. Bellermann seine Aufgabe in dem gedankenfrohen Buch über Schillers Dramen!

Natürlich verlangt und verträgt der Primaner auch im Deutschen etwas anderes als der Tertianer, der werdende Mann etwas anderes als der Knabe. Der erste und wichtigste Unterschied liegt aber in den Gegenständen des Interesses. Niemand denkt daran, dem Kinde zuzumuten, wonach den eben zur Pubertät gelangten dürft: Einblick in das innere Getriebe menschlicher Leidenschaften, Erhebung und Erschütterung der Seele. Nicht die Einsicht in die Relativität der geschichtlichen Wirklichkeit, sondern der Glaube an das Unbedingte einer idealen Welt ist es, was den wohlgeschaffnen Primaner innerlich beglückt und nährt. Dem gilt es, gerade im deutschen Unterricht, zugleich zu willfahren und zu steuern; es gilt, die Siedehitze bloßen Stoffhungers und die Unthätigkeit kalter Bewunderung, die Selbstberauschung der Phantasie und das unmännliche Herumnaschen an allem Großen zu verwandeln in die Wärme innigster Vertrautheit zunächst mit dem bloß Thatsächlichen an großen Kunstwerken, wie dem Wallenstein, oder großen Charakteren, wie Lessing. Die Heraushebung der wesentlichen Züge, die Feststellung der wichtigsten Zusammenhänge, zunächst innerhalb des einzelnen Kunstwerks oder einer großen Dichterpersönlichkeit bedeuten für den Schüler bereits eine unverächtliche Arbeitsleistung. Dazu bedarf es freilich eines redlichen, mit der Jugend und mit den Dingen einigermaßen vertrauten Lehrers, der sich und den Schülern alles historische, ästhetische, philosophische Klugreden verbietet. Es bedarf eines Philologen, der weiß, was es mit historischem Verständnis auf sich hat; dann wird ihm im Laufe der Ereignisse soviel an historischem Denken aus den Fingern sprühen, als den Schülern zum Aufdämmern einer Ahnung größerer litterarhistorischer Zusammenhänge und zur Milderung der Temperatur in dem persönlichen Verhalten zu den Großen der Vorzeit dienlich ist. Die Litteraturgeschichte auf dem Gymnasium sind wir glücklich los, ein historisches Verständnis der klassischen Dichtungen, das den Namen auch nur von ferne verdiente, ist schon deshalb eine bloße Theaterwand, weil die historische Forschung selber vielfach noch lange nicht soweit ist. Eine Methodik also, die vorgiebt, sich auf solchen Grundsätzen aufzubauen, richtet sich selber, wie schon die zahlreichen nachträglichen Einschränkungen verraten. Bald soll sich die historische Auffassung als Krone der gesamten Lektüre „zu voller Klarheit“ erheben; dann wieder muß sie, bei den eigenen Ausarbeitungen der Schüler fast ganz zurücktreten. Es ist eben dem Verfasser nicht gelungen, für jede Stufe das Ziel zu bezeichnen, das „die Methode bestimmt und dem sich alle übrigen Gesichtspunkte unter-