

Zeitschrift für den deutschen
Unterricht: 6. Ergänzungsheft

Schriftleiter: Dr. Walther Hofftaetter

Die
wissenschaftliche Vorbildung
für den deutschen Unterricht

Von

E. Elster und R. Lück



Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Zeitschrift für den deutschen Unterricht

Begründet unter Mitwirkung von Rudolf Hildebrand

Herausg.: Prof. Dr. Otto Lyon † · Schriftl.: Dr. Walther Hoffstaetter

Jährlich 12 Monatshefte zu je 4—5 Druckbogen. Der Jahrgang kostet M. 12.—

Auch unter der neuen Leitung ist die Zeitschrift, deren 26. Jahrgang 1912 begonnen hat, bemüht, im Geiste Hildebrands den deutschen Unterricht als die allen Schularten gemeinsame Grundlage für die Bildung des Geistes und Charakters auszubauen, auf eine stärkere sprachliche und logische Durchbildung hinzuwirken, der Forderung nach einem historisch begründeten Verständnis für die Literaturentwicklung, auch für die moderne Dichtung, gerecht zu werden und an der immer schärfer verlangten Reform des Aufsatzunterrichts sorgsam mitzuarbeiten. Dem Überblick über die stets wachsende wissenschaftliche und pädagogische Literatur dienen seit 1911 regelmäßige Literaturberichte durch bewährte Sachmänner. Auch in Zukunft möchte die Zeitschrift die Deutschlehrer aller Schulgattungen im Dienst des Unterrichts und des gesamten Geisteslebens überhaupt zusammenschließen.

Ergänzungshefte

der Zeitschrift für den deutschen Unterricht

Mit den Ergänzungsheften nimmt die Schriftleitung einen alten Brauch wieder auf, um größere Arbeiten, die über den Rahmen der Zeitschrift hinausgehen oder sich an weitere Kreise wenden, zu veröffentlichen. Es wird sich dabei besonders um Arbeiten handeln, die die Erneuerung des gesamten deutschen Unterrichts und die geeignete Vorbildung der Deutschlehrer betreffen. Es erschienen gleichzeitig:

6. Heft: Die wissenschaftliche Vorbildung für den deutschen Unterricht an höh. Schulen.

Vorträge auf der Versammlung deutscher Philologen u. Schulmänner 1909 zu Graz gehalten von

Dr. Ernst Elster
Universitätsprofessor zu Marburg

und

Dr. Robert Lück
Gymnasialdirektor zu Steglitz

Mit einem Anhang: Bericht über die Besprechung der beiden Vorträge.

gr. 8. Geheftet M. —.80. Für Abonnenten M. —.50.

Dem Wunsche und Brauche der letzten Philologenversammlungen gemäß nahmen in Graz ein Universitätslehrer und ein praktischer Schulmann das Wort zur wichtigen Frage der wissenschaftlichen Ausbildung der Lehramtskandidaten für den deutschen Unterricht. Beide Vorträge sind bereits früher getrennt veröffentlicht, aber der Wunsch beider Redner, sie noch einmal gemeinsam herausgegeben zu sehen, erscheint gerechtfertigt durch das neu und stark erwachte Interesse für die Fragen des deutschen Unterrichts.

7. Heft: Verhandlungen bei der Gründung des deutschen Germanisten-Verbandes

in der Akademie zu Frankfurt a. M. am 29. Mai 1912.

Herausgegeben vom geschäftsführenden Ausschuß.

gr. 8. Geheftet M. 1.20. Für Abonnenten M. —.80.

Dies Heft bietet das gesamte Material über die Vorverhandlungen und über die Gründungsversammlung des DGV., einmal um den Teilnehmern an dieser Versammlung nochmals einen Überblick über all das Wertvolle zu geben, das ihnen dort geboten wurde, dann aber, um weitere Kreise auf diese Neugründung aufmerksam zu machen, die für die Weiterentwicklung des deutschen Unterrichts von größter Bedeutung ist.

Den Abonnenten der Zeitschrift werden die Hefte zu einem Vorzugspreis zur Fortsetzung geliefert.

Früher erschienen folgende Ergänzungshefte:

Heft 1: Aufsätze von S. Schulz, C. Franke, H. Steuding u. a.
1889 M. 1.60
Heft 2: Hentrich, Lehrplan f. d. deutschen Unterricht in den
unt. u. mittl. Kläss. eines säch. Realgymn. 1892. M. 1.60

Heft 3: Festschr. z. 70. Geburtstag Hildebrands. 1894. M. 4.—
Heft 4: } Dergrieffen.
Heft 5: }

Zeitschrift für den deutschen Unterricht · 6. Ergänzungsheft
Schriftleiter: Dr. Walther Hoffstaetter

Die wissenschaftliche Vorbildung für den deutschen Unterricht an höheren Schulen

Vorträge

auf der Versammlung Deutscher Philologen und
Schulmänner am 29. September 1909 zu Graz

gehalten von

Dr. Ernst Elster und Dr. Robert Lück
Universitätsprofessor zu Marburg Gymnasialdirektor zu Steglitz

Mit einem Anhang: Bericht über
die Besprechung der beiden Vorträge



Druck und Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin 1912

ZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
Germán Philológiai Intézetének Könyvtára

Lek. napló: Lsz: VI.

ko. csoport: 35. szám.

3 20211



Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Vorbemerkung	4
1. Der Betrieb der deutschen Philologie an unseren Universitäten. Von Prof. Dr. Ernst Elster	5
2. Die wissenschaftliche Vorbildung der Kandidaten des höheren Lehramts für den deutschen Unterricht. Von Direktor Dr. Robert Lück	15
Anhang: Diskussionsbericht	28

Vorbemerkung.

Die nachstehenden Vorträge sind veranlaßt durch den Beschluß der Hamburger Philologenversammlung 1905, die Beziehungen zwischen Universität und Schule durch „Gedankenaustausch über gemeinsame Interessen“ zu pflegen. Die 4 ersten Vorträge in diesem Sinne wurden auf dem Baseler Kongresse 1907 gehalten und betrafen die Gebiete der Mathematik und Naturwissenschaft (F. Klein), Altertumswissenschaft (P. Wendland), Neuere Sprachen (M. Brandl), Geschichte und Religion (W. Harnack) (Als Broschüre bei Teubner 1907 erschienen unter dem gemeinsamen Titel: Universität und Schule.) Die Vortragenden hatten sich dahin geeinigt, bei ihren Ausführungen ausschließlich die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten an der Universität ins Auge zu fassen. Diese Zielsetzung blieb auch für die Grazer Tagung 1909 maßgebend, auf der die Behandlung des Deutschen und der Geographie in Aussicht genommen war. Zugleich trug man dem Wunsche Rechnung, daß bei jedem Fache ein Universitätslehrer und ein praktischer Schulmann nach einander zu Worte kommen sollten.

Der Vortrag von Prof. Dr. Essler wurde in Jberg's „Neuen Jahrbüchern“ 1909, S. 540—548, derjenige von Dir. Dr. Lüd' im „Pädagog. Archiv“ 1909, S. 593—604 veröffentlicht. Beide zusammen noch einmal herauszugeben erscheint gerechtfertigt durch das neu und stark erwachte Interesse für die Fragen des deutschen Unterrichts, wie es sich auch vor kurzem in der Gründung des Deutschen Germanisten-Verbandes kundet hat.

In einem Anhange ist der Bericht über die durch die beiden Vorträge hervorgerufene längere und recht lebhaft ausgeführte Aussprache beigelegt (s. Verhandlungen der Grazer Philologenversammlung S. 60—66), die mancherlei wertvolle Anregungen und Gesichtspunkte zutage förderte.

Über den Betrieb der deutschen Philologie an unseren Universitäten.

Von Prof. Dr. Ernst Elser in Marburg a. L.

Hochansehnliche Versammlung!

Die letzte Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner hat durch ihre Bemühungen, den Universitäts- und Schulbetrieb mehrerer Wissenschaften neu zu umgrenzen und festzulegen, in weiteren Kreisen Aufsehen erregt. Es sind Gedanken entwickelt worden, die anregend und fruchtbringend nachgewirkt haben. Wenn mir die Ehre zuteil wird, heute vor Ihnen über den deutschen Unterricht zu sprechen, so glaube ich mich einem Gegenstande widmen zu sollen, der in der That zu erneuertem Nachdenken dringend einladet. Denn so vieles Gemeinsame auch die verschiedenen philologischen Wissenschaften aufweisen, so können sie sich doch nicht ohne weiteres durchweg derselben Methoden bedienen: je nach dem Gegenstand wandeln sich auch die Gesichtspunkte der Forschung; der deutsche Philologe kann sich nicht einfach dem Betrieb der klassischen Philologie oder dem des Romanisten oder Anglisten anschließen, ja er muß auf seinem eigenen Arbeitsgebiete verschieden verfahren, je nachdem er sich dem Altdeutschen oder Neudeutschen zuwendet. Bei solcher Sachlage ist Einkehr und Umschau von Nutzen, und die Krisen und Wandelungen, die unsere Wissenschaft in den letzten 10—20 Jahren durchgemacht hat, drängen uns zu besonnener Prüfung.

Es ist nicht meine Aufgabe, über den deutschen Unterricht auf den höheren Schulen zu reden; so sehr ich glaube, daß hier noch manches zu bessern ist, und so viel mir auch, abgesehen von anderen Werken, das gehaltreiche Buch von Adolf Matthias über die Geschichte des deutschen Unterrichts zu denken gegeben hat, so bin ich doch der Meinung, daß sich über diese Fragen nur der ein Urteil erlauben darf, der mitten im Schulbetriebe steht und reiche eigene Erfahrungen gesammelt hat. So werden wir denn hierüber später aus berufenem Munde Besseres zu hören bekommen, als ich zu sagen vermöchte. Wir akademischen Lehrer dürfen natürlich nicht aus dem Auge verlieren, daß wir den künftigen Schulmann für seinen Beruf auszubilden haben, und daß wir uns daher in

unseren Vorlesungen nicht in abgelegene Einzelforschungen verlieren dürfen; aber ebenso selbstverständlich erscheint es mir, daß wir auf die praktischen Bedürfnisse der Schule nicht allzu ängstlich Rücksicht nehmen sollten: muß doch der Schulmann, wenn er seine Arbeit mit Erfolg verrichten will, immer sehr viel mehr wissen und können, als er seinen Zöglingen mitteilen und beibringen kann. Ich meine, wenn die akademischen Lehrer nur das Ganze im Auge behalten und die reine Wissenschaft so gut und so vollständig vortragen, wie sie es vermögen, so wird auch der Schule am besten gedient sein. Wir werden uns um so besser in die Hände arbeiten, je mehr wir alle Übergriffe in das Nachbargebiet vermeiden.

Lassen sich hier ziemlich feste Grenzlinien ziehen, so gilt nicht ganz das gleiche von den Fragen: welche neuen Ziele hat sich die germanistische Wissenschaft, und welche der germanistische Lehrbetrieb auf den Universitäten zu setzen? Beides geht vielfach ineinander über, und so sehr ich auch den akademischen Lehrbetrieb als eigentliche Hauptsache der folgenden Darlegungen ansehen werde, so möchte ich doch nicht auf einige weitere Ausblicke verzichten. Die Erörterung der allgemeinen Aufgaben der germanistischen Wissenschaft und die des akademischen Betriebes dieser Wissenschaft lassen sich gar nicht voneinander trennen. Hier hat nun die historische Entwicklung der letzten 30 Jahre ganz bedeutende Änderungen bewirkt, die im wesentlichen darauf zurückgehen, daß die Geschichte der neueren Literatur, die früher mit mancherlei Vorurteilen zu kämpfen hatte, immer mehr ein bevorzugter Lehrgegenstand geworden ist. Das Gebiet der deutschen Philologie ist so groß geworden, daß ein einzelner kaum noch überall heimisch werden kann; und die Arbeit, die in den verschiedenen Bezirken des weiten Reiches zu verrichten ist, ist sehr verschieden. Gleichwohl würde ich es für Lehrer wie Lernende als verhängnisvoll betrachten, wenn die Kenner des einen Gebietes den Überblick über das andere verlieren würden, mit anderen Worten: wenn die Vertreter des Neudeutschen die strenge Zucht der philologischen Arbeit vergäßen, oder wenn die Vertreter des Altdeutschen den Gewinn neuer Methoden und Einsichten, den ihnen ihre jüngeren Brüder zu bieten vermögen, nicht würdigten. Die deutsche Philologie muß ein einheitliches Ganzes bleiben, wenn sie sich ersprießlich betätigen soll.

Auf den beiden Hauptgebieten dieser weitumfassenden einheitlichen Wissenschaft ist mit sehr verschiedenem Erfolge gearbeitet worden: die germanistische Sprachforschung hat Ausgezeichnetes geleistet, die Literaturforschung ist vor Irrtümern nicht bewahrt geblieben. Ich darf daher über die linguistische Seite der deutschen Philologie mit wenigen Worten hin-

weggehen: hier gilt es vor allem einen kostbaren Besitz treulich zu wahren. Es ist das große Verdienst der Germanistik gewesen, daß sie früher als die klassische Philologie die enge Verbindung mit der vergleichenden Sprachwissenschaft als eine unerläßliche Forderung angesehen, und daß sie ihren Erkenntnissen auf diese Weise eine Breite und Tiefe gegeben hat, durch die sie die Leistungen auf den Nachbargebieten überragte. Neben der Grammatik hat die Wortforschung und Etymologie Hervorragendes zutage gefördert, und auch die Dialektforschung ist zu ganz neuen Einsichten gelangt. Nur mit dem, was die Kandidaten im künftigen Berufe am meisten gebrauchen: mit der neuhochdeutschen Grammatik ist es nicht immer gut bestellt gewesen. Die Laut- und Formenlehre kann freilich den Kennern der älteren Sprachperioden keine Schwierigkeiten bereiten, aber mit dem syntaktischen Wissen hapert es oft ganz bedenklich. Den zahllosen Schwankungen des Sprachgebrauchs stehen viele ratlos, viele auch ganz gleichgültig gegenüber, und in den Prüfungen erleben wir, wenn wir auf diese Fragen zu sprechen kommen, oft recht merkwürdige Dinge. Leider sind manche der Bücher, die hier Abhilfe zu schaffen versuchen, nur halbwissenschaftlichen Charakters. Hier sollte, meine ich, der akademische Unterricht etwas entschiedener einsetzen; die aufzuwendende Mühe wäre nicht bedeutend und der Gewinn für die Schule gewiß nicht gering anzuschlagen.

Ungleich wichtigere und schwierigere Aufgaben haben die Vertreter der Literaturwissenschaft zu lösen. Für sie handelt es sich nicht darum, zu erwägen, ob dieser oder jener Teil ihres Arbeitsfeldes noch etwas fleißiger beachtet werden sollte als bisher (ob also z. B. die Literatur des 19. Jahrhunderts in ihrem ganzen Umfange mit berücksichtigt werden solle — was ich entschieden bejahe), nein, für sie handelt es sich noch immer um einen Kampf um die beste Methode. Seien wir ehrlich: wir haben uns berechtigtem Spotte ausgesetzt, als wir die Methoden der klassischen oder der altdeutschen Philologie mit Haut und Haaren auf die neuere Literaturgeschichte zu übertragen unternahmen! Wer Goethe oder Grillparzer und Kleist nach demselben Schema interpretiert wie Otfried oder den 'Heliand', der beweist, daß ihm alles richtige Augenmaß fehlt, und er versündigt sich nicht nur an Goethe, Grillparzer und Kleist, sondern noch mehr an seinen Zuhörern. Und dennoch war uns jener Versuch in mancher Hinsicht auch heilsam: er befreite die neuere Literaturgeschichte aus den Banden des Dilettantismus; er erhob sie zu einer unbestrittenen Wissenschaft. Dessen wollen wir dankbar eingedenk bleiben! Und wenn wir vorwärts schreitend Neues und Besseres zu finden hoffen, so wollen wir nicht vergessen, daß eine tief und sicher begründete Methode das

A und D nicht nur der Forschung, sondern auch des akademischen Unterrichtes ist. In besonders hohem Grade ist es Aufgabe der deutschen Literaturwissenschaft, nicht nur ein Wissen, sondern auch ein Können zu übermitteln. Der Dozent, der die neuesten Ergebnisse der Wissenschaft zusammenträgt und sie durch sein eigenes Urteil belebt und erweitert, leistet viel und Wünschenswertes; aber er darf seine Arbeit hiermit nimmermehr für erledigt erachten: er soll vielmehr seinen Hörern die Kraft zu selbständiger Beobachtung und zu selbständigem Urteil wecken; er soll ihnen zeigen, wie man, wenn auch natürlich nicht in alle, so doch in manche der tieferen Geheimnisse poetischer Erzeugnisse eindringen und wie man auf Grund einer vielseitigen Analyse zu einer gewinnbringenden Synthese, zur vergleichenden Betrachtung und zur historischen Erkenntnis vordringen kann. Mit anderen Worten: er soll ihnen nicht nur selber Probleme lösen, sondern er soll ihnen eine Anweisung geben, wie sie, vor neue Probleme gestellt, sich ohne fremde Unterstützung müssen zu helfen wissen. Aber über dem Wissen, das er verbreiten, und über dem Können, zu dem er anleiten soll, erblickt der Vertreter des Deutschen noch eine letzte und höchste Aufgabe: nirgends so deutlich wie in unserem Schrifttum sind die Kulturwerte und Ideale unserer Nation, ist das Fühlen und Denken, das Hoffen und Sehnen des deutschen Menschen ausgeprägt worden; erachten wir es als Pflicht und Stolz, durch unsere deutsche Kunst uns unserer deutschen Art recht klar und freudig bewußt zu werden, so muß unsere Arbeit auf das ganze Leben zurückwirken und schließlich auf die Pflege jener "Imponderabilien" Einfluß gewinnen, von denen in entscheidender Stunde die wichtigsten Wendungen in den Geschehnissen des einzelnen wie der Gesamtheit abhängen.

Doch versuchen wir es, einige Hauptstationen unseres Weges zu kennzeichnen! Wie für alle verwandten Lehrzweige, so ist auch für die deutsche Literaturwissenschaft die sorgfältige und gewissenhafte philologische Interpretation der einzelnen Denkmäler die Grundlage aller echten Forschung. Aber wie so oft auf der Schule, so wird wohl nicht ganz selten auch in den Seminaren der Universitäten in dieser Hinsicht des Guten zuviel getan: man hüte sich, bei dem Selbstverständlichen zu verweilen und die Texte unserer Geisteshelden zu sprachwissenschaftlichen Übungen zu mißbrauchen! Dagegen nutze man einen Vorteil aus, durch den sich die neuere Literaturgeschichte so bedeutsam von der älteren unterscheidet: man entnehme mit sorgfamer Hand aus den reichlich vorhandenen Briefen und sonstigen Bekenntnissen der Dichter und ihrer Zeitgenossen jene wertvollen Hinweise auf die innere Entstehungsgeschichte der Werke, um die uns andere, denen die Gegenstände ihrer Forschung

weniger günstige Bedingungen darbieten, beneiden! Und in der That: nach dieser Richtung ist man tapfer und erfolgreich vorgegangen; die neuere deutsche Literaturgeschichte hat über Quellen und Vorbilder, über Beziehungen und Abhängigkeiten der Dichter eine ganze Anzahl vortrefflicher Leistungen zu verzeichnen.

Aber wenn wir nun fragen, ob die Sichtung, Ausdeutung und Ergänzung des uns so reichlich zufließenden Materials, ob eine wirklich tiefgreifende und weitschauende Interpretation des Gegebenen allgemein geübt werde, so kann die Antwort nicht so günstig ausfallen. Seit vielen Jahren habe ich die Forderung verfochten, daß wir uns, um nach dieser Richtung besser vorwärts zu kommen, die zahlreichen brauchbaren und wertvollen Ergebnisse der neueren wissenschaftlichen Psychologie zunutze machen sollten. Sie weist uns auf Gesichtspunkte hin, von denen aus wir ganz neue Tatsachen zu sehen lernen. So ist es z. B. schon sehr bemerkenswert, wie verschieden die Sinnesempfindungen bei den einzelnen Dichtern entwickelt sind: bei den einen ist besonders der Gesichtssinn, bei den anderen der Gehörsinn, und wiederum bei anderen (ich denke namentlich an die nervös verfeinerten Großstadtdichter der neuesten Zeit) der Geruchs- und auch wohl der Geschmackssinn besonders lebendig entwickelt. Hat man einmal seine Aufmerksamkeit auf diese Dinge eingestellt, so schreien einem die Tatsachen überall entgegen. Aber bei solchen verhältnismäßig groben Beobachtungen darf man durchaus nicht stehen bleiben. So gibt es innerhalb der Gesichtsempfindungen wieder sehr verschiedene Betätigungsformen: der eine ist etwa für die feinsten Unterschiede der Farbenempfindungen empfänglich, dem anderen fehlt diese Gabe so gut wie ganz, und nur die Abstufungen der Helligkeit gewinnen für sein Bewußtsein Bedeutung; der eine hat für die Konturen einen scharfen Blick, dem anderen zerfließt leicht alles in unbestimmten Linien. Bei den Dichtern mit stark entwickelten Gehörsensempfindungen hebt der eine mit Vorliebe die Geräusche, der andere die harmonischen Klänge hervor. Und so ließe sich eine große Fülle von Gesichtspunkten nennen, die geschickt angewendet und klug miteinander verbunden, sehr Wesentliches zur Charakteristik eines Dichters darbieten können. Freilich wäre es verkehrt, überall solche Maßstäbe verwerten zu wollen; es gibt Dichter, deren Sinnesempfindungen immer blaß und schattenhaft bleiben. Aber bei ihnen sind dann wohl andere psychische Betätigungsweisen besonders bemerkenswert: etwa die kühnen Übergänge und Sprünge der kombinatorischen Phantasie, die Verbindung des scheinbar Entlegenen; oder die glücklichen Einfälle, die Erfindungen unerwarteter Motive und Wendungen; oder die zielweisenden, das Leben befruchtenden Ideen usw. Kurz,

es gibt wohl wenig, was die neue Psychologie über die verschiedenen Formen des Phantasie- und Verstandeslebens ermittelt hat, was, mit Takt und Umsicht verwertet, nicht im Dienste der Literaturwissenschaft fruchtbar gemacht werden könnte. Doch damit wäre immer nur auf eine Seite psychischer Tatsachen hingewiesen: auf die charakteristischen Betätigungen des Vorstellungslebens. Noch weit wichtigere Beobachtungen gewinnen wir durch eine scharfe Analyse der Gefühle und Willenserregungen, die wir in poetischen Erzeugnissen niedergelegt finden. Das Selbstgefühl, die Sympathie- und Antipathiegefühle, die Geschlechtsliebe, das soziale und das Nationalgefühl, das Naturgefühl, das religiöse Gefühl — sie alle weisen so unendlich verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten, so unendlich viele Mischungen und Übergänge und Abstufungen auf, daß das ungeübte Auge unfähig sein würde, alles, was zu einer wahrhaft lebendigen Charakteristik dient, herauszugreifen; das Auge muß geschult werden, es muß sehen lernen, so wie der Maler — sei sein Talent noch so groß — oft erst nach langen Krisen sich sagen darf: jetzt kann ich sehen! — Solche gute Dienste erwarte ich mit Zuversicht von beherzter Berücksichtigung der modernen Psychologie, und der Historiker der einheimischen Literatur muß hier um so eher zugreifen, als er von manchen Arbeiten entlastet ist, die den Vertreter der antiken und den der neueren ausländischen Literatur lange in Anspruch nehmen.

Weniger umstritten ist die Forderung, daß Poetik, Stilistik und Metrik als Hilfsdisziplinen der Literaturwissenschaft anzusehen sind, ja, es wird selbst in unseren Prüfungsordnungen verlangt, daß die Kandidaten sich mit ihnen hinreichend vertraut gemacht haben sollen. Indessen es besteht kein Zweifel darüber, daß auf diesen Gebieten noch sehr viel geleistet werden muß, und daß namentlich die Poetik und Stilistik viel veralteten und unbrauchbaren Kram mit sich führen. Auch hier kann nur die psychologische Methode den sicheren Grund der Forschung bilden. — Die Poetik ist als Hilfsdisziplin der Literaturgeschichte eine angewandte Wissenschaft, und sie sollte in kluger Beschränkung nie der Dienste vergessen, die sie zu verrichten hat. Gleichwohl wird die Poetik nicht darauf verzichten dürfen, die letzten Wurzeln sowohl der Tatsachen, die sie feststellt, als der Forderungen, die sie geltend macht, selbst aufzudecken. Und diese letzten Wurzeln sind selbstverständlich nur in psychischen Erscheinungen zu erkennen. Hier erhebt sich nun eine Frage, von deren Beantwortung alles weitere, von deren Beantwortung der ganze Grundriß dieser Wissenschaft abhängt: gibt es einen psychischen Faktor, der als der entscheidende im ästhetischen Akte, d. h. sowohl beim ästhetischen Schaffen wie beim ästhetischen Genießen angesehen werden muß? Ich sage: als der entscheidende! Denn

tatsächlich sind in den ungeheuer verwickelten Gebilden eines ästhetischen Eindrucks immer alle Faktoren unseres Seelenlebens, das Vorstellen, das Wollen und das Fühlen vereint anzutreffen. Ich frage also nur: ob wir das Schwergewicht auf eine dieser drei Seiten psychischer Phänomene legen, wenn wir uns ästhetisch verhalten? Und diese Frage erheischt ein unbedingtes Ja! Seit Kant gehört es zu den Grundlagen ästhetischer Erkenntnis, daß in dem Begehren und Wollen kein ästhetisches Verhalten zu erblicken ist. Aber wie steht es mit der Vorstellungsseite unseres Seelenlebens? Viele behaupten, daß in der Anschaulichkeit künstlerischer Gebilde, also in einer bestimmten Eigenschaft der Vorstellungen, das wesentliche Merkmal des Ästhetischen und Poetischen zu erblicken sei. Dem steht jedoch die Tatsache gegenüber, daß es wertvolle ästhetische Gebilde gibt, denen das Merkmal der Anschaulichkeit nur in geringem Maße eigen ist. Nein, auch nicht die Vorstellungen, sondern die Gefühle, die sich mit ihrem Ablauf verbinden und mannigfaltig in sie eingreifen, bilden die eigentliche Grundlage des ästhetischen Aktes, und auf dieser Grundlage (die genauer zu beschreiben mir hier unmöglich ist) müssen die Lehren der Poetik aufgebaut werden. Nun leuchtet es aber ohne weiteres ein, daß man eine Wissenschaft unmöglich von den jeweiligen Gefühlszuständen des einzelnen abhängig machen, ferner: daß keineswegs allen Gefühlen ästhetischer Charakter beigemessen werden kann. Daher ist es notwendig, das Schifflein mit sicherer Hand an der Klippe subjektiver Willkür vorbeizusteuern; es ist mit anderen Worten notwendig, die objektiven Bedingungen festzustellen, unter denen die subjektiven Gefühlswirkungen in zulänglicher Weise und allgemeingiltig in die Erscheinung treten. Und das ist keine allzu schwer zu lösende Aufgabe. Die Bedeutsamkeit, die Neuheit, die Abwechslung und Kontraststeigerung, die Harmonie der Teile, die Abtönung, die konkrete Lebensfülle, die Lebenswahrheit, der national, zeitgemäß und volkstümlich aufgefaßte Gehalt, die Einheitlichkeit und die ethisch gerichtete Weltanschauung lassen sich als solche objektive Bedingungen der subjektiven ästhetischen Wirkungen leicht im einzelnen begründen. Und wenn man genauer zusieht, so werden damit Forderungen aufgestellt, die aller genialen Kritik jederzeit zur Richtschnur gedient haben, wenn auch die Kritiker sie sich nicht in einer abstrakten Formel zum Bewußtsein gebracht haben. Von dieser Grundlage aus lassen sich dann auch unschwer die richtigen Gesichtspunkte erkennen, um den tieferen Inhalt der bekannten ästhetischen Hauptbegriffe des Schönen und Häßlichen, des Erhabenen und Niedrigen, des Tragischen und Komischen, und weiter den des Pathetischen, Satirischen, Elegischen usw. zu erfassen und zu erschließen. Und nach diesen Erwägungen, die der Erforschung der allgemeinen Be-

dingungen poetischen Lebens dienen, würde eine neue Grundlegung der Lehre von den Gattungen der Poesie dann meines Erachtens Erfolg versprechen, wenn sie nicht von den höchst verwickelten Erscheinungen vollendeter Kunstwerke ausginge, sondern zuerst die Faktoren und Elemente, die in allen Gattungen in sehr verschiedenen Mischungen auftreten können, analysierte und beschrieb. Diese Elemente sind das erzählende, beschreibende, dramatische, reflektierende und das lyrische Element; und selten wird in den einzelnen Gattungen der Dichtung eines von ihnen ausschließlich hervortreten. — Ich habe es als Aufgabe des literarhistorischen Unterrichtes hingestellt, daß wir unseren Hörern nicht nur ein Wissen übermitteln dürfen, sondern daß wir sie zu einem Können anleiten und erziehen müßten: an diese Aufgabe muß ich in diesem Zusammenhange noch einmal mit allem Nachdruck erinnern. Alle die Eigenschaften, die wir auf Grund der eben angedeuteten Anweisungen poetischen Werken ablauschen können, treten tatsächlich in den verschiedensten Mischungen, Stufen und Graden hervor, und eine mechanische Anwendung des theoretisch Erlernten ist ganz unmöglich. Nur die Übung kann dem mit lebendigem Sinn für literarische Fragen Ausgestatteten zeigen, in welcher Weise er durch die Anwendung bald dieses, bald jenes Maßstabes zu wahrhaft gewinnbringenden Ergebnissen gelangen kann.

¹⁾ Als unmittelbare Fortsetzung und Ergänzung der Poetik fasse ich die Stilistik auf; denn ich erblicke ihre Aufgabe nicht etwa, wie das in früheren Jahren geschah, darin, uns zu einem guten Stil anzuleiten, sondern sie soll uns vielmehr die Gesichtspunkte feststellen und begründen, von denen aus die charakteristischen Eigenschaften des Stils gegebener literarischer Erzeugnisse scharf erkannt und sicher beurteilt werden können. Es ist meine Überzeugung, daß unter allen Arbeiten, die wir zu verrichten haben, keine so schwierig, keine aber auch so lohnend ist wie diese. Eine gelungene Stilanalyse erschließt uns die innerste Seele eines Kunstwerkes. Aber die Möglichkeiten der Betrachtung sind hier so zahlreich, und es ist so schwierig, die Richtlinien einzuhalten, daß wir bisher noch kein System der Stilistik gewonnen haben, dem allgemeine Anerkennung zuteil geworden wäre. Mir scheint, daß nur eine dreifache Scheidung logische Ordnung in die verworrene Masse zu bringen verspricht. Man erwäge zuerst, in welcher Weise der betreffende Schriftsteller, dessen Stil untersucht werden soll, in der Wahl der sprachlichen Ausdrucksmittel charakteristische

1) Ich lasse die folgende Darstellung unverändert stehen, obwohl ich die Aufgaben der Stiluntersuchung inzwischen im 2. Bande meiner „Prinzipien der Literaturwissenschaft“ („Stilistik“, Halle 1911) sehr ausführlich und im wesentlichen so, wie oben angedeutet, zu erörtern versucht habe.

Eigenart betätige. Nicht nur auf die, zum Teil durch räumliche und zeitliche Bedingungen begründeten, unendlich zahlreichen Schwankungen und Wandelungen des Sprachgebrauchs und auf die individuellen Neuerungen wäre hier aufmerksam zu machen, sondern vor allem auch auf die Tatsache, daß ein und derselbe Gedanke durch die verschiedensten Ausdrucksmittel wiedergegeben werden kann, etwa durch ein einziges zusammengesetztes Wort, oder durch ein Hauptwort und Beiwort, oder durch einen Nebensatz, oder durch einen ganzen Satz, und daß diesen Parallelformen ein ganz verschiedener stilistischer Wert zukommt. Man suche, zweitens, durch psychologische Interpretation des Stils die vorausgehende allgemeine psychologische Interpretation des betreffenden Kunstwerkes zu ergänzen und zu bestätigen. Denn auch in zahlreichen stilistischen Einzelheiten verraten sich die psychischen Dispositionen des Schreibenden in sehr bemerkenswerter Art. Und drittens sind seine ästhetischen Absichten und Anlagen von ausschlaggebender Bedeutung. Er kann den Stoff des Lebens, über den er sich in Worten äußern will, in mannigfaltigster Weise durch den Hinblick auf das ästhetische Ideal abtönen und umbilden, und er kann bei solchem Verfahren eine außerordentlich reiche Skala von Möglichkeiten durchschreiten. Man pflegt einige der wichtigsten Abschnitte dieser Skala wohl durch die Ausdrücke Naturalismus, Realismus, Idealismus zu bezeichnen; aber man möge sich klar darüber sein, daß diese roh verallgemeinernden Wörter selten der verwickelten Mannigfaltigkeit des konkreten Tatbestandes vollkommen gerecht werden.

In diesem Zusammenhange ist weiterhin die Lehre von den sogenannten ästhetischen Apperzeptionsformen abzuhandeln, d. h. die Lehre von jenen eigenartigen Bereicherungen des Ausdrucks, die dadurch zustande kommen, daß der Redende oder Schreibende zu dem, was er eigentlich auszusagen hat, weitere Vorstellungen oder Vorstellungsreihen hinzudenkt, die seinen Worten phantasiemäßigen Schmuck verleihen. Hierhin gehören die Beseelung des Unbeseelten, die Metapher und das Gleichnis, die Antithese, das Symbol und dergleichen, kurz alles das, was in älteren Darstellungen sehr verworren, unsystematisch und vermengt mit vielen fremdartigen Bestandteilen unter dem Namen Tropen und Figuren verstanden wurde.

Sind mit diesen Andeutungen die Aufgaben der Stilistik noch keineswegs erschöpft, sondern nur in Hauptpunkten bezeichnet, so darf ich über die Lehre vom Versbau noch kürzer hinweggehen. Denn hier können wir wieder auf sicherem Boden Platz greifen. Die metrischen Forschungen der letzten Jahrzehnte sind ebenso bedeutend wie anregend gewesen. Wir haben die schematische Betrachtung früherer Zeiten längst überwunden,

wir haben gelernt, die Schallmassen der gebundenen Rede höchst mannigfaltig nach der Abfolge ihrer mehrfach abgestuften Stärkegrade und ihrer Tonintervalle eingehend zu beschreiben. Es gehört zur weitverbreiteten Einsicht und Übung, monopodischen, dipodischen und tripodischen Bau von Vers zu Vers zu unterscheiden, und die unendlich schwierige Lehre von der Melodie der gesprochenen Sprache hat neben sehr fragwürdigen doch auch eine Reihe gesicherter Ergebnisse gezeitigt. Allein auch hier läßt die psychologische Ausdeutung der Tatsachen oft noch viel zu wünschen übrig.

Auf all ihren Gebieten — handle es sich um psychologische, ästhetische, stilistische oder metrische Fragen usw. — kann die Literaturwissenschaft aber nur dann erfolgreich ihres Amtes walten, wenn sie sich auf Grund der vergleichenden Methode ununterbrochen der historischen Betrachtung befleißigt. Hier möchte ich, mehr in Parenthese, noch einen oft anzutreffenden Irrtum berühren: man bezeichnet als vergleichende Literaturgeschichte mit Vorliebe diejenige, die sich nicht an die Grenzen der Nationalliteratur bindet, sondern vielmehr mehrere Gebiete vereint und die Beziehungen, die von dem einen zu dem andern hinüberführen, genauer aufzudecken sucht. Der Ausdruck 'vergleichende Literaturgeschichte' erweckt dann oft den Eindruck, als ob hier eine ganz neue Methode angewendet werde, von der die Geschichte der einzelnen Nationalliteraturen noch nichts wisse. Das wäre aber ein großer Irrtum. Wenn wir überhaupt wissenschaftlich arbeiten, so bedienen wir uns der vergleichenden Methode auf Schritt und Tritt, auch dann, wenn wir die Grenzen unseres nationalen Schrifttums nicht überschreiten. Alles hängt mit allem zusammen; nichts sollte vereinzelt untersucht und aus seinen vielseitigen Beziehungen herausgelöst werden. Aber wir können und dürfen auch keineswegs der Ausblicke auf die Geschichte der fremden Literaturen entraten. Der Historiker der deutschen Literatur des Mittelalters kann ohne Kenntnis der französischen und provenzalischen Literatur nicht erspriesslich wirken; der Historiker der neueren deutschen Literatur muß sich auf dem Gebiete der italienischen, französischen, englischen, ganz insbesondere aber auch auf dem der lateinischen und griechischen Literatur einigermaßen zurechtzufinden wissen, denn unsere deutschen Dichter haben manche köstliche Blume aus fremdem Garten in den ihrigen verpflanzt. So haben also die Historiker der Nationalliteratur die stets zu übende vergleichende Tätigkeit keineswegs auf das deutsche Schrifttum beschränkt; aber dieses deutsche Schrifttum wurde doch immer als ihr eigentliches Arbeitsgebiet betrachtet, zu dem sie von kurzen Ausflügen in die Fremde immer wieder zurückkehrten, während die sogenannte vergleichende Literaturgeschichte

wie der ewige Jude unſtet von Land zu Land eilt und in Wahrheit nicht als vergleichende, ſondern als internationale Literaturgeſchichte zu bezeichnen wäre.

Die hiſtorische Betrachtung iſt unſerer Wiſſenſchaft ſchon durch ihren Namen vorgeschrieben. Gewiß ſpielt dieſe Betrachtungsweiſe eine andere Rolle, wenn es ſich um die Interpretation eines einzelnen Werkes, als wenn es ſich um die Biographie eines Dichters oder gar um die Darſtellung großer literariſcher Epochen handelt — Aufgaben, deren jede ihre beſondere methodiſche Erörterung erheiſchte. Sicher aber iſt es, daß ſich unſere Wiſſenſchaft unter allen Umſtänden um ſo höher erhebt, je beſſer ſie hiſtoriſch begründet iſt und je mannigfaltiger ſie auch die tieferen Beziehungen zur Kulturgeſchichte und anderen benachbarten hiſtoriſchen Diſziplinen erkennen läßt.

Wenn wir derart unſere Bemühungen um die Erkenntnis des deutſchen Schrifttums nach allen Richtungen lebendig zu erhöhen verſuchen, ſo werden wir nicht nur unſer Wiſſen mehren und unſer Können ſchulen und ausbilden, ſondern wir werden auch eine tiefe Wirkung auf die Entwicklung unſeres innerſten perſönlichen Lebens erfahren. Wir werden in allem geſchichtlichen Wandel die hohen und lebentweckenden Ideale des deutſchen Gemütes herausfinden und begreifen, und wir werden einem Geſchlechte, das in Gefahr iſt, ſich durch Charakterloſes undeutſches Aſthetentum verwirren zu laſſen, dieſe Ideale immer wieder als treue Mahner ans Herz legen, wohl wiſſend, daß wir keine höhere Forderung kennen, als die ausgeſprochen iſt in dem Worte des Großen Kurfürſten: Gedenke, daß du ein Deutſcher biſt!

Die wiſſenſchaftliche Vorbildung der Kandidaten des höheren Lehramts für den deutſchen Unterricht.

Von Dr. Robert Lück in Steglitz.

Hochanſehnliche Verſammlung!

Wenn ich Sie bitte, von den olympiſchen Höhen der Wiſſenſchaft, auf die uns der Herr Vorredner geführt hat, mir in die Niederungen der Schulſtufe zu folgen, dann empfinde ich ſtark, welch bedenkliches Wagnis ich unternehme. Mich tröſtet nur der Gedanke, daß ich damit auf dem Boden der Hamburger und Baſeler Beſchlüſſe ſtehe.

Meine Abſicht kann nicht ſein, über die Vorbildung der Kandidaten für den deutſchen Unterricht im ganzen Umfange dieſer Frage zu ſprechen,

wie man nach dem gedruckten Programm vermuten könnte. Als Korreferent aus dem Kreise der Schulmänner habe ich mir eine weit bescheidenere Aufgabe gestellt.

Adolf Harnack¹⁾ schloß seinen Baseler Vortrag mit der Bitte an die Lehrer, „sie möchten laut und kräftig aussprechen, was die Schule von der Universität in bezug auf Vorlesungen und Übungen erwarte“. Diese Aufforderung soll das ausschließliche Leitmotiv für meine Ausführungen sein. Ich möchte den Universitäten hiermit den Wunschzettel überreichen, den ich mir während einer mehr als dreißigjährigen Wirksamkeit im praktischen Schuldienst als Lehrer des Deutschen, als Direktor eines Gymnasiums, als Leiter eines pädagogischen Seminars angelegt habe.

Die höheren Schulen sind heute das beliebteste Angriffsobjekt. Besonders viel Arges wird dem deutschen Unterricht nachgesagt. Nicht nur reformwütige Teutonisten und geistreichelnde Literaten, sondern auch Männer der Universität, der Schule und Schulverwaltung erheben laute und bittere Klage über seine Mißerfolge. Die Schule, sagt man, verdirbt der Jugend die reine Freude an deutscher Sprache, deutschem Volkstum und deutscher Literatur. „Die öde, graue Schulqual grinst“ aus jedem Gedicht, das die Schule erklärt.²⁾ An den edelsten Erzeugnissen unserer Dichter, z. B. den Schillerschen Balladen, treibt sie „geistigen Raubbau“³⁾, unsere Meisterdramen werden den Schülern durch die unter den Lehrern weit verbreitete Klasse der „Aufbau-Architekten“, „Schuld-Schnüffler“ und „Text-Gründlinge“ auf immer verleidet.⁴⁾

Ich kann in diese Klagen nicht einstimmen. Sie stehen für mich auf demselben Blatte wie das neuerdings entdeckte „Schulelend“, eine Entdeckung, die Hermann Diels nach Gebühr gewürdigt hat.⁵⁾ Meine Beobachtung und Erfahrung hat mich viele Lehrer kennen gelehrt, die die Aufgabe des deutschen Unterrichts in hohem Sinne faßten und lösten, viele Schüler, die den deutschen Stunden reiche Anregung und Frucht verdankten. Jedenfalls kann meines Erachtens von einer allgemeinen Notlage des deutschen Lehrfaches auf höheren Schulen gar keine Rede sein.

1) Universität und Schule, S. 43.

2) Arthur Bonus, Vom Kulturwert der deutschen Schule, S. 18.

3) Professor Berthold Litzmann im Marbacher Schillerbuch 1905, S. 188.

4) Verhandlungen des zweiten Kunsterziehungstages zu Weimar, S. 31 (Geheimrat Waackholdt).

5) In dem Aufsätze „Wilhelm Ostwald, Wider das Schulelend“. Deutsche Literaturzeitung 1909, Nr. 33. Diels nennt die Ostwaldsche Schrift ein Pamphlet, das nichts mit Wissenschaft und wissenschaftlichem Publikum zu tun habe.

Damit will ich nicht behaupten, es sei alles vortrefflich bestellt. Auch nach meiner Meinung bleibt noch viel zu wünschen übrig. Das läßt sich in erster Linie auf die ungemeine Schwierigkeit der Sache zurückführen. Von anderem nicht zu reden, auf welchem Unterrichtsgebiete werden gleich große Ansprüche an die Persönlichkeit des Lehrers, an seine allgemeine Bildung, seine wissenschaftliche Ausrüstung, seine Arbeitskraft und sein didaktisches Können gestellt? Gewiß haben die preußischen Lehrpläne recht, wenn sie sagen, die Aufgabe des deutschen Unterrichts könne voll nur von solchen Lehrern gelöst werden, „die, gestützt auf tieferes Verständnis unserer Sprache und ihrer Geschichte, getragen von Begeisterung für die Schätze unserer Literatur und von vaterländischem Sinne, die Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen verstanden!“ Aber wie selten finden sich diese Eigenschaften in einer Person vereinigt! Man kann doch nicht hindern, daß sich auch kühle, nüchterne Verstandesmenschen die deutsche Fakultät erwerben und im Unterricht verwendet werden müssen! Auch diese können, wenn nicht das Höchste und Beste, doch immerhin recht Nützliches und Achtungswertes leisten. Wie viele notwendige Kleinarbeit ist im deutschen Unterricht zu tun, zu der seitens des Lehrers nichts als redlicher Wille, treuer Fleiß und gediegene Kenntnisse gehören! Auf allen Gebieten, die hohe Kulturleistungen verlangen, findet man sich mit der Tatsache ab, daß es unter vielen Thyrjusträgern nur wenige Bacchen gibt. Will man den höheren Lehrerstand allein nach anderem Maßstab messen?

Ein weiteres Hemmnis für das Gedeihen des deutschen Unterrichtes liegt in der Art der jetzigen Schülerschaft. Ich gehöre nicht zu den laudatores temporis acti, ich habe die heutige Jugend von Herzen lieb und erkenne ihr viele Vorzüge zu. Aber das macht mich nicht blind dagegen, daß ihr in mancher Beziehung schwerer beizukommen ist als früher. Auch unsere klassischen Dichter sprechen ihr nicht mehr so unmittelbar zum Herzen wie einstmals. Die Schüler stehen ihnen oft nicht mit unbefangener Empfänglichkeit und Ehrfurcht gegenüber. Sie sind nicht unberührt von dem modernen Geiste, der das Große und Hohe nur widerwillig anerkennt und lieber spottet und tadelt als lobt und erhebt. Oft haben sie sich auch an schaler oder scharf gewürzter, wenn nicht gar giftiger Kost den Geschmack verdorben. Und Jünglinge dieses Schlages klagen dann hinterher mit Vorliebe die Schule an, sie habe ihnen die deutschen Dichtungen verleidet, während sie doch selbst sich ihrem Verständnis und ihrer Wirkung verschlossen haben.

Mag man nun mehr optimistisch oder pessimistisch über den Zustand des deutschen Unterrichts denken, jedenfalls ist es eine wichtige Aufgabe,

ja eine dringende nationale Pflicht, der höheren Schule möglichst tüchtige Lehrer des Deutschen zu schaffen. Und daran muß in erster Linie die Universität grundlegend mitarbeiten.

Welche wissenschaftlichen Ansprüche an den Lehrer des Deutschen zu stellen sind, ergibt sich aus den Lehrzielen und Lehraufgaben der Schulen und aus den darauf sich aufbauenden staatlichen Prüfungsbestimmungen für die Kandidaten des höheren Lehramtes. Die Vielheit und Verschiedenheit der Lehrpläne und Prüfungsordnungen in den einzelnen Staaten brauchen uns hier nicht zu beschäftigen, auch nicht die Reformwünsche, die man daran knüpft. Das Universitätsstudium kann seine Richtlinien nur empfangen von dem, was allen jenen Bestimmungen und Anschauungen gemeinsam und wesentlich ist. Die Fragen, welche Stellung und Wertung man dem Deutschen im Gesamtplane des höheren Unterrichts einräumt, nach welchen Gesichtspunkten man den Lehrstoff auswählt und behandelt, bleiben dafür außer Betracht.

Es handelt sich im deutschen wie in jedem sprachlichen Unterricht doch um zweierlei: um den Betrieb der Sprache selbst und um die Einführung in die Literatur. Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache auf Grund der Kenntnis ihrer Gesetze und ihrer Geschichte — Lektüre der klassischen Werke und damit verbunden ein Überblick über den Hauptentwicklungsgang unserer Literatur —, das ist das Doppelziel, das alle höheren Schulen im Deutschen zu erreichen streben.

Schafft die Universität für diese beiden Aufgaben die erforderlichen wissenschaftlichen Vorbedingungen? Gibt sie dem künftigen Lehrer des Deutschen, indem sie ihm vornehmlich nur germanistische und literaturgeschichtliche Vorlesungen und Übungen bietet, eine passende und genügende Vorbildung? Es sind sehr viele, die diese Frage entschieden verneinen. Auch ich muß sagen: Die Universität leistet uns zwar — das sei dankbar anerkannt — für unser Fach sehr große und wertvolle Dienste, aber sie läßt doch auch wesentliche Bedürfnisse der Schule unberücksichtigt.

Das zeigt sich schon im grammatischen Unterricht der Unter- und Mittelstufe. Es ist ein längst überwundener Standpunkt, daß man die grammatischen Belehrungen in der Muttersprache entbehren könne. Schon um fremde Sprachen zu erlernen, muß der Schüler seine eigene ordentlich können. Viel wichtiger ist, daß er das überlieferte Sprachgut, das er unbewußt aufgenommen hat, sich zu klarem Bewußtsein bringe und dadurch erst zu seinem wahren Eigentum mache. Ich brauche in diesem Kreise nicht zu sagen, wie viel es in unserer Sprache gibt, was gelernt und gewußt werden muß, um es sicher zu üben und in Zweifelsfällen nicht ratlos dazustehn. Das Maß der Forderungen in dieser Hinsicht ist

in den verschiedenen Staaten verschieden und auch wohl der Nachdruck, mit dem sie durchgesetzt werden. Am weitesten geht Oesterreich; es hat nach dieser Richtung hin meines Erachtens einen beneidenswerten Vorsprung. Wenn die Lehrpläne von 1884 bestimmen, daß der Lehrer in der 6. Klasse (etwa der reichsdeutschen VII) in Anlehnung an Pauls Prinzipien der Sprachwissenschaft die Schüler sogar in die „psychologischen Elemente der lebendigen Sprachtätigkeit“ einführt, dann mag das manchem reichlich hoch gegriffen erscheinen; ich zweifle aber nicht daran, daß dieser Unterricht, wenn der rechte Mann ihn gibt, viele fruchtbare Anregungen zurücklassen wird. Mag man anderswo mit bescheideneren Zielen zufriedener sein, auf jeden Fall handelt es sich um ein Lehrgebiet von nicht geringem Umfange und nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Man wird kaum behaupten können, daß die deutsche Sprachlehre und Sprachgeschichte im allgemeinen auf unseren höheren Schulen zu dem Rechte kommt, das ihr gebührt, und das liegt vor allem daran, daß dem Lehrer oft die nötigen wissenschaftlichen Vorkenntnisse fehlen. Der deutsche Unterricht muß in der Regel, schon um die Korrekturlast nicht zu sehr zu häufen, unter viele verteilt werden. Da fallen denn die unteren und mittleren Klassen nicht selten Lehrern zu, die für Deutsch keine volle Fakultät, mitunter gar keine haben. In manche Aufgaben dieses Unterrichts kann ein solcher sich bald einarbeiten, aber sobald es auf gründliche Erklärung von Spracheigentümlichkeiten ankommt, hat er oft das Gefühl des Nichtgenügens.

In den letzten Jahren, das will ich zugeben, ist manches besser geworden, namentlich seitdem man sich in den bekannten Büchern von Behaghel, Kluge, Sütterlin u. a. Rat holen kann. Aber es ist doch immer noch keine Seltenheit, daß Schüler der Oberstufe von den elementarsten Besonderheiten der deutschen Sprache keine Ahnung haben, daß ihnen z. B. starke und schwache Flexion, Umlaut, Ablaut, Brechung, Lautverschiebung u. dgl. unbekannte Begriffe sind. Man muß es um so bedauerlicher finden, wenn hier der Schulunterricht versagt hat, da die Schüler in unseren Tagen gesteigerten Nationalitätsgefühls Aufklärungen über die Eigenart ihrer Muttersprache erfahrungsgemäß ein besonders starkes Interesse entgegenbringen.

Diesem offensibaren Mißstande abzuhelpen, ist die Universität berufen und verpflichtet. Ich halte es für dringend notwendig, daß überall eine regelmäßige Vorlesung über die neuhochdeutsche Schriftsprache und ihre Geschichte eingerichtet wird, wie dies schon jetzt hier und da, dann und wann geschieht. Diese müßte u. a. auch die Wortkunde (Etymologie, Synonymik, Bedeutungslehre usw.) in

ihr en Bereich ziehen, sie müßte das Wesen, den Bestand und die Entwicklung unserer Sprache in breiten Strichen und großen Zügen ohne Überladung mit allzu viel Einzelheiten zeichnen. Es müßte eine Vorlesung sein, die, ohne die wissenschaftliche Haltung abzustreifen, doch alle die vielen anziehen geeignet wäre, die für die Sprache unserer Nation ein Herz haben. Zu einer Art Pflichtkolleg geradezu müßte es für die Kandidaten des höheren Lehramtes werden, und zwar sollten die Prüfungsordnungen von allen ohne Ausnahme verlangen, daß sie derartige Kenntnisse als Bestandteil ihrer allgemeinen Bildung nachweisen.

Auf diesem Wege ließe sich am einfachsten und besten R. Hildebrands Forderung (Vom deutschen Sprachunterricht 4. Aufl. S. 66) erfüllen, daß niemand „mit deutschem Unterricht betraut werde, der nicht das Neuhochdeutsch mit geschichtlichem Blicke ansehen kann“. Ich habe vorhin angedeutet, wie leicht ein Lehrer in die Lage kommt, einmal deutschen Unterricht zu erteilen. Zudem wird bei uns in Preußen verlangt, daß die Lehrer aller Fächer deutsche Ausarbeitungen schreiben lassen, die sie doch auch nach der sprachlichen Seite hin zu beurteilen befähigt sein müssen. Und überhaupt, ist nicht jede Unterrichtsstunde im gewissen Sinne eine deutsche? Wird nicht überall vom Lehrer vorausgesetzt, daß er seine Muttersprache korrekt handhabt und die Schüler dazu anhält?

Es liegt auf der Hand, daß eine Vorlesung, wie ich sie eben vorgeschlagen habe, das Interesse für deutsche Sprachstudien im höheren Lehrerstande ungemein beleben und der Schule auf allen Gebieten in reichem Maße zugute kommen würde. Auch der Germanist sollte ihren Besuch nicht unterlassen; denn wie die Erfahrung zeigt, reicht die Kenntnis des Altdeutschen allein nicht hin, um alle Erscheinungen des heutigen Sprachlebens erklären zu können.

Manche Prüfungsordnungen schreiben im Hinblick auf die Aufsatz- und Vortragsübungen den Nachweis stilistisch-rhetorischer Kenntnisse vor. Wenn ich auch glaube, daß man die Technik des Aufsatzes zu erlernen am besten der pädagogischen Ausbildung und der Praxis überläßt, so halte ich doch Vorlesungen über deutsche Stilistik, sowohl die historische wie die normative, für außerordentlich nützlich, und ich wünschte ihnen eine weitere Verbreitung, als sie gegenwärtig zu haben scheinen. Gewiß, auf diesem Wege allein wird man noch kein guter Stilist und auch nicht befähigt, gute Stilisten zu bilden. Aber der Blick für die richtige und zweckmäßige Verwendung der Sprachmittel wird dadurch zweifellos geschärft. Das scheint nicht ganz unnötig zu sein, nach den Klagen über grobe Sprach- und Stilfehler zu urteilen, die in wissenschaftlichen Prüfungs-

arbeiten, ja auch in den pädagogischen Arbeiten der Seminar-kandidaten (selbst solcher mit deutscher Fakultät!) keine Seltenheit sind. Wie wichtig ist es ferner in unserer zersahrenen Zeit für den Lehrer des Deutschen, daß er einen festen Maßstab für die Beurteilung sprachlicher Darstellung — eigener wie fremder — gewinnt! Ist er nicht in erster Linie berufen, der Tagesmode, wenn sie sich aufs Sprachliche wirft, mit ruhiger Sicherheit gegenüberzutreten? Er wird dann nicht jedes neu geschmiedete Wort als eine Sprachbereicherung ansehen, aber auch nicht gleich alles als „Sprachdummheit“ verfolgen, was dafür ausgegeben wird.

Wir kommen zu der Lektüre, die, zumal auf der Oberstufe, den beherrschenden Mittelpunkt des deutschen Unterrichts bildet.

Die Behandlung der mittelhochdeutschen Zeit ist für den Lehrer des Deutschen eine äußerst erfreuliche und lohnende Aufgabe, weil er auf der vortrefflichen Grundlage fußen kann, die ihm die Universität gegeben hat. Ich möchte es bei dieser Gelegenheit einmal aussprechen, wie hoch wir den Wert der Ausbildung in der germanistischen Wissenschaft anschlagen, wie dankbar wir der Männer gedenken, die uns in ihren weiten und großartigen Bau eingeführt haben. Unsere Lehrer des Deutschen können die Erziehung durch die strenge und gründliche Methode, die der germanischen Philologie von vornherein eigen gewesen ist, gar nicht entbehren, am wenigsten vielleicht diejenigen, die nicht mit den alten Sprachen und der klassischen Philologie in engere Berührung gekommen sind. Darum wünschen wir aufs lebhafteste, daß die germanistische Bildung immer ein wesentliches Stück der deutschen Fakultät aller Stufen sei und bleibe. Wer die Nibelungen, Walter, Wolfram zu erklären hat — sei es bedauerlicherweise auch nur in der Übersetzung —, der muß aus dem Vollen schöpfen können.

Während uns auf diesem Teile unseres Lehrgebietes die Hilfe der Universität reichlich spendet wird, vermiffen wir sie schmerzlich, wenn wir die Klassiker der Neuzeit mit unseren Schülern auf der Oberstufe lesen sollen. Der Lehrer, der zum ersten Male vor diese Aufgabe gestellt wird, hat das Gefühl, als müßte er alles erst selbst sich aneignen und herbeischaffen, was er im Unterricht bieten soll. Die Vorbereitung auf jede einzelne Stunde nimmt seine Zeit und Kraft dermaßen in Anspruch, daß er dies seinen sonstigen Pflichten gegenüber kaum verantworten kann. Er ist zu seinem Leidwesen oft genug gezwungen, nur halbe Arbeit zu tun, und sich damit zu trösten, später das jetzt Versäumte nachzuholen, was eben auch oft eine trügerische Hoffnung bleibt.

Es liegt mir durchaus fern, Vorwürfe gegen den Universitätsbetrieb zu erheben. Ich weiß wohl, daß die Germanisten vollauf mit ihrem

eigentlichen Forschungsgebiet zu tun haben, und daß die neudeutsche Philologie erst zu kurze Zeit eine selbständige Stellung an der Universität hat, als daß sie allen einschlägigen Aufgaben schon hätte gerecht werden können. So hat sie sich denn vorzugsweise auf die Geschichte der Literatur beschränkt und diese Wissenschaft allerdings auf eine bewunderungswürdige Höhe gebracht. Aber die Literaturgeschichte muß auf der Schule gegenüber der Lektüre sehr in den Hintergrund treten. Die Schüler sollen vor allem die Meisterwerke selbst kennen lernen und den Geist ihrer Schöpfer unmittelbar auf sich wirken lassen! Diesem Umstände trägt die Universität, ich wiederhole es, gegenwärtig zu wenig Rechnung. Nach dieser Richtung gehen daher unsere Hauptwünsche.

Die künftigen Lehrer des Deutschen müßten auf der Hochschule mehr zu ausgiebiger und systematischer deutscher Lektüre veranlaßt und angeleitet werden, sie müßten vor allem mehr Gelegenheit bekommen, an Vorlesungen und Übungen teilzunehmen, die sich mit der Erklärung der Klassiker befassen! Wir haben gestern aus berufenem Munde¹⁾ gehört, in der klassischen Philologie sei die Exegese die Hauptsache. Denselben Grundsatz haben von jeher die Germanisten befolgt. Sollte die Schriftsteller-Interpretation in der neudeutschen Philologie einen geringeren Wert und eine zweifelhaftere Berechtigung haben? Liegt in unsern Klassikern alles so einfach, daß es sich dem Verständnis von selbst erschließt? Sind alle Schwierigkeiten beseitigt, alle Probleme bereits gelöst, bleibt der wissenschaftlichen Tätigkeit und der ästhetischen Betrachtung nichts mehr zu tun übrig? Ich glaube kaum. Goethes Wort, das Kunstwerk sei unendlich, findet doch, wenn irgendwo, Anwendung auf die höchsten Erzeugnisse unserer großen deutschen Dichter und Denker: jede Zeit hat sie sich geistig neu zu erwerben, um sie wirklich zu besitzen und zu behalten. Auch die Universitäten, die ja doch sonst allen edlen Kulturgütern eine hervorragende Pflege angedeihen lassen, dürfen sich der Pflicht nicht entziehen, in größerem Umfange und mit stärkerem Nachdruck in den Geist der klassischen Literaturwerke einzuführen, auf denen das Beste beruht, was wir in der Gegenwart haben. Sie würden damit dem nationalen Geistesleben einen großen Dienst erweisen und dem Interesse weitester Kreise der studierenden Jugend entgegenkommen! Insbesondere aber würden sie, worauf es uns hier ankommt, die Zwecke des deutschen Unterrichts außerordentlich fördern.

Nehmen wir z. B. Klopstock! Die Schule kann und will an dem großen Erneuerer der deutschen Dichtung nicht vorübergehen! Wie dank-

1) Dies in seinem Vortrage über: Die Anfänge der Philologie bei den Griechen.

bar würden wir Lehrer es empfinden, wenn uns auf der Universität eine Erklärung etwa seiner besten Oden und eine Auswahl aus dem „Messias“ und im Anschluß daran eine Würdigung seiner Bedeutung als Lyriker und als sprachschöpferischer Genius geboten worden wäre! — Von Lessings Werken hörten wir gern in einem Semester etwa die Hamburger Dramaturgie und in Verbindung damit seine Meisterdramen behandeln; in einem anderen Semester könnten der Laokoon und verwandte Abhandlungen, die ihn uns als Ästhetiker und Kritiker zeigten, in den Mittelpunkt gestellt werden.

Von den beiden „Weimarer Dioskuren“ erfreut sich ja Goethe seitens der gelehrten Kreise der allergrößten Beachtung. In den letzten Jahrzehnten hat die Goetheforschung eine Ausdehnung angenommen, die nachgerade in Mikrologie auszuarten droht, hat sich ein Goethekult entwickelt, der fast zum Götzendienste geworden ist. So hoch ich Goethe verehere, ich vernahre mich dagegen, daß wir ihn der Jugend in jeder Beziehung als das Ideal der Ideale hinstellen. Ich stimme Rudolf Lehmann¹⁾ vollkommen zu, daß Goethes Wirkung auf die Jugend weniger von seiner Persönlichkeit als von seinen Dichtungen ausgeht. Aber diese seine einzelnen großen Werke möchten wir gern recht viel auf der Universität erfahren. Wir sehen nicht ein, weshalb immer nur über den „Faust“ gelesen werden muß. Verlohnte es sich nicht auch, etwa Iphigenie zusammen mit Tasso, Götz in Verbindung mit dem Egmont, die Iyrischen oder epischen Gedichte, die Romane im Zusammenhang und andere Gruppen zum Gegenstande einer Erklärung zu machen?

Einen auffällig geringen Platz an der Sonne der Universitätsgunst scheint Schiller einzunehmen, soweit sich dies aus dem Verzeichnis der Vorlesungen und Übungen folgern läßt. Die Gründe dafür zu erörtern ist hier nicht am Platze. Aber im Interesse der Schule muß es sehr bedauert werden. Denn Schiller ist bei weitem der wichtigste Schulautor und wird es hoffentlich immer bleiben.²⁾ Wie würde es also unsere Arbeit fördern und befruchten, wenn wir darin mehr von der Universität unterstützt werden könnten! Schillers Dramen scheinen, um nur dies eine zu sagen, mir doch ein Gegenstand zu sein, der der Erläuterung vom akademischen Katheder aus nicht unwürdig und derselben auch bedürftig wäre. Das beweist u. a. Ludwig Bellermanns schönes Buch über Schillers Dramen, das seinerzeit von den Lehrern des Deutschen geradezu als eine „rettende Tat“ begrüßt worden ist.

1) Deutscher Unterricht, 3. Auflage 1909, S. 303.

2) Siehe darüber die vortrefflichen Ausführungen von R. Lehmann a. a. O. S. 326 ff.

Für unsere Zwecke genügte es, wenn man sich mit der Interpretation auf die Werke der klassischen Periode beschränkte. Denn die werden doch immer Kern und Stern unserer Arbeit in der Schule bleiben müssen. Die nachgoethesche Zeit und gar die neueste Dichtung können für den Klassenunterricht schon aus Zeitmangel, aber auch aus anderen, hier nicht näher zu erörternden Gründen, erst in zweiter Linie in Betracht kommen.

Was die Art der Erklärung betrifft, so wünsche ich keineswegs etwa Musterlektionen für den Schulunterricht. Sie soll durchaus den streng wissenschaftlichen Charakter wahren, aber dabei die Bedürfnisse der Schule nicht unbeachtet lassen. Sie wird darum den Alexandrinismus — mit Laas zu reden — namentlich in der Darstellung der Entstehungsgeschichte und der sonstigen historischen Umstände zu meiden und einen stärkeren Ton darauf zu legen haben, das Kunstwerk selbst nach der formellen wie inhaltlichen Seite zum Verständnis zu bringen und es in seiner Ganzheit als lebensvollen Organismus anschaulich zu machen.

Die Literaturgeschichte in der tiefgründigen und vielumspannenden Auffassung ihrer Aufgabe, die sie seit W. Scherer gewonnen hat, soll auch weiter in der Ausbildung unserer Kandidaten ihr volles Recht behalten und ihren Geist durch die Fülle fruchtbarer und fesselnder Gesichtspunkte bereichern. Vom Standpunkte der späteren Praxis aus erscheint es uns allerdings zweifelhaft, ob es gerade nötig ist, die künftigen Lehrer des Deutschen bei den Staatsprüfungen mit allzu viel von dem zu behelligen, was auf dem Friedhofe der Vergangenheit für immer begraben liegt und in der Gegenwart gar keinen Einfluß mehr ausübt.

Dagegen sähen wir einen besonderen Vorteil darin, wenn aus dem großen Gesamtbilde der kulturellen und literarischen Entwicklung einzelne für die Klassikererklärung wichtige Züge herausgenommen und durch eingehende wissenschaftliche Erforschung in ein helleres Licht gerückt würden. So verdiente vor allem die Einwirkung der Antike auf die deutsche Literatur eine gründliche Untersuchung und zusammenfassende Darstellung, die dann wohl den Gegenstand einer großen und gewiß vielbesuchten Vorlesung abgeben könnte. Bisher liegen in dieser Hinsicht nur Einzelforschungen, wie die ausgezeichnete von Zielinski über Cicero, vor. Die altklassische und deutsche Philologie müßten sich die Hand reichen, um unwiderleglich darzutun, wie tief der „antike Einschlag“ in unsere Kultur verwebt ist. Diese Erkenntnis würde auch — nebenbei gesagt — in dem Streite um das humanistische Gymnasium eine bedeutsame Rolle spielen. — Auch der Einfluß der Engländer, besonders Shakespeares und Miltons, auf unsere Klassiker

wäre ein reizvolles Thema, dessen Behandlung den künftigen Schulmännern (auch den anglistisch gebildeten) viel geben könnte.

So ließen sich noch manche Aufgaben für akademische Vorlesungen und Übungen anführen, die, aus dem Bedürfnisse der Schriftstellererklärung erwachsen, dieser auch wieder zugute kommen würden.

Für die Schullektüre sind Poetik und Metrik Hilfswissenschaften. Wie ich sehe, wird über diese Disziplinen an vielen Universtitäten gelesen. Wir halten eine solche Einführung für wünschenswert, obschon vom Standpunkte der Praxis aus für nicht gerade notwendig. Man kann diesen Erörterungen im Unterricht nicht allzu viel Zeit widmen, und die erforderlichen Kenntnisse vermag der Lehrer jetzt leicht aus den vortrefflichen Werken zu schöpfen, die in den letzten Jahren als Teile des groß angelegten Matthiasschen Handbuchs des deutschen Unterrichts erschienen sind; es ist hocherfreulich, daß unter den Mitarbeitern sich neben hervorragenden Schulmännern nicht wenige namhafte Universtitätsprofessoren befinden.

Ein größeres Gewicht lege ich darauf, daß die dereinstigen Lehrer des Deutschen auf der Universtität es sich recht angelegen sein lassen, auf Grund phonetischer Studien eine mustergültige Aussprache¹⁾ zu erwerben. Man erwartet später von ihnen, daß sie darin ihren Schülern ein gutes Beispiel geben, ja die preußischen Lehrpläne sprechen das geradezu als Forderung aus. Mit vollem Rechte. Wir Deutschen behandeln unsere Sprache beim Sprechen nicht mit der Achtung und Sorgfalt, wie das andere Kulturnationen mit der ihren tun. Deshalb ist es um so wichtiger, der Jugend eine reine und edle Aussprache beizubringen und gegen die Unarten und Nachlässigkeiten anzukämpfen, die sie aus ihrer Familie oder ihrem Umgangskreise mitbringen oder sonstwie sich angewöhnt haben. Besonders hoch werte ich aber die Heranbildung der Fähigkeit, gut vorzulesen und vorzutragen. Das ist auch ein Stück „Kunsterziehung“ und kein unwichtiges. Darum muß der Lehrer danach streben, daß er seinen Schülern darin ein Vorbild werde. Ist doch gutes Vorlesen oft die beste, mitunter die einzig nötige Erklärung. Das gehört ja nun einigermaßen in das Gebiet der Kunst, wo die Begabung eine Rolle spielt. Aber recht viel ist doch erlernbar. Es ist meine feste Überzeugung, daß jeder Lehrer es dazu bringen kann, erträglich vorzulesen. Ohne theoretische Unterweisungen und praktische Übungen wird es freilich in den meisten Fällen nicht gehen. Ich begrüße es mit Freude, daß man an

1) Vgl. die Aufsätze von Münch in „Unterrichtsziele und Unterrichtskunst“ über „Die Pflege der deutschen Aussprache als Pflicht der Schule“, S. 78 ff., und „Zur Würdigung der Deklamation“, S. 97 ff.

einigen Universitäten, z. B. in Berlin, Bonn, Leipzig, Lektorate für Lehrer der Technik des Sprechens und der Vortragskunst geschaffen hat. Es wäre sehr gut, wenn diese Einrichtung sich ausbreitete und von den Studierenden eifrig benutzt würde. Ich fände es auch gar nicht unerhört, wenn man beim Staatsexamen eine kleine Lese- oder Vortragsprobe verlangte.

Endlich bin ich der Ansicht, daß für den künftigen Deutschlehrer eine allgemeine philosophische Vorbildung ganz unerläßlich ist. Ich scheidet hier die Frage des besonderen philosophischen Fachstudiums aus, will auch nicht auf die philosophische Propädeutik als Unterrichtsgegenstand der Schule eingehen — vielleicht ergänzt meine Ausführungen in dieser Beziehung die spätere Diskussion, die ich mir hier, auf österreichischem Boden, wo eine so reiche Erfahrung vorliegt, besonders fruchtbringend denken könnte.¹⁾ Ich bin vielmehr der Ansicht, kein Lehrer kann auf der Oberstufe den Anforderungen des deutschen Unterrichts voll genügen, wenn er sich nicht mit den Grundfragen des philosophischen Denkens, mit den Disziplinen der Psychologie und Logik, der Ästhetik und Ethik, mit den Anschauungen der großen Philosophen vertraut gemacht hat, die auf unser deutsches Geistesleben und insbesondere auf unsere klassischen Dichter so bestimmend eingewirkt haben. Auch nach dieser Richtung hin könnten die Prüfungsansprüche eine Erhöhung vertragen.

Ich erwarte nicht, daß diese und ähnliche Wünsche nun sofort in Erfüllung gehen; ich bin zufrieden, wenn sie als berechtigt anerkannt werden und sich allmählich durchsetzen. Auch halte ich mich nicht für befugt, organisatorische Vorschläge zu machen über die Art und Weise, wie die Universität diese Wünsche befriedigen könnte, ob durch öffentliche und private Vorlesungen, Seminariübungen oder neu zu treffende Veranstaltungen. Nur das eine möchte ich sagen: ich will nicht dem Vertreter der deutschen Philologie ausschließlich diese neuen Pflichten aufbürden. Im Gegenteil, ich hielt es für besonders schön, wenn ihm der klassische Philologe, der Philosoph, der Historiker, auf manchen Gebieten auch der Theologe, hilfreiche Handreichung leisteten. Dadurch bekäme das Deutsche auch im Universitätsbetrieb eine Art Mittelpunktstellung.

Um die Kluft zwischen Universität und höherem Lehramt besser zu überbrücken, sind u. a. besondere Vorlesungen, ja sogar Lehrstühle für

1) Die philosophische Propädeutik soll auf der Philologen-Versammlung in Posen 1911 Gegenstand von Parallelvorträgen werden.

„Schulwissenschaften“ vorgeschlagen worden. Wendland hat in Basel¹⁾ sich schon gegen diesen Vorschlag gewandt. Was er damals mit Beziehung auf die klassische Philologie sagte, trifft auch für das Studium des Deutschen vollkommen zu. Die tüchtige philologische Ausbildung des Lehrers, die ihn wissenschaftlich denken und wissenschaftlich arbeiten lehrt, sehen wir vom Standpunkte der Schule — das möchte ich noch einmal aufs stärkste betonen — als die Hauptsache an. Wir haben oft genug erfahren, wie die so gewonnene Kraft und Selbständigkeit sich auf die Aufgaben des Unterrichts überträgt. Wir möchten auf der Universität keine Abrihtung — sozusagen — für die spätere Schultätigkeit haben. Die Früchte der Hochschularbeit für die Zwecke des Unterrichts nutzbar zu machen, ist ja die Sache der praktischen pädagogischen Ausbildung, wie sie in Preußen und anderen Staaten vor allem das Seminarjahr leistet, eine Einrichtung, die ich nach fast zehnjähriger Erfahrung aufs wärmste empfehlen kann.

Indem wir Schulmänner dies Vertrauensvotum den Universitätslehrern erteilen, möchten wir sie doch zugleich bitten, der doppelten Mahnung Paulsens eingedenk zu bleiben, die er in seinem Buche über die Universitäten (S. 544) ausgesprochen hat: daß sie die Bedürfnisse des Schulunterrichts nicht außer acht lassen oder gar sie als minderwertig betrachten und daß sie den Ansprüchen eines allgemein-wissenschaftlichen Unterrichts in weiterem Maße entgegenkommen, als wie sie es jetzt vielfach tun. Von solchem Entgegenkommen haben wir Schulmänner in den letzten Jahrzehnten namentlich auch auf den Philologenversammlungen die erfreulichsten Beweise gehabt; die Veranstaltung dieser Vorträge zeugt gleichfalls dafür. Das erweckt die Hoffnung, daß in den Universitätskreisen immer mehr die Überzeugung durchdringen wird, die Harnack in das Wort gefaßt hat: „Die Wissenschaft gewinnt, was die Schule gewinnt.“ In unserem Falle könnte man hinzufügen: „Die deutsche Nation gewinnt, was die Schule gewinnt.“

1) S. Universität und Schule, S. 12/13.

Anhang.

Bericht über die Besprechung der Vorträge auf der Grazer Philologenversammlung am 30. September 1909.

Der Vorsitzende Geheimrat Uhlig-Heidelberg faßte zunächst dasjenige zusammen, was als Wunsch in den Vorträgen ausgesprochen worden war:

1. Von beiden Referenten ist gewünscht worden, daß an den deutschen Universitäten regelmäßig ein Kolleg über die neuhochdeutsche Schriftsprache, insbesondere über ihre Entstehung und ihren gegenwärtigen Stand, gelesen werde.

2. Es wird von Prof. Elster ein Kolleg über deutsche Stilistik gewünscht.

3. Prof. Elster wünscht regelmäßig wiederkehrende Vorlesungen, in denen die Werke unserer großen Klassiker interpretiert werden sollen;

4. ist darauf hingewiesen worden, es sei wünschenswert, daß die Lehramtskandidaten für den Deutschunterricht an Übungen in Orthoepie teilnehmen und sich im Vortrage üben; ebenso

5. auf den Wert philosophischer Vorbildung;

6. eignet sich nach Meinung des Redners für die Debatte das, was Prof. Elster über die psychologische Interpretation der deutschen Klassiker bemerkt hat.

Herr Prof. Castle (Wien) wünschte die Aufnahme eines 7. Punktes, nämlich, daß (was für die österreichischen Verhältnisse von Bedeutung sei) auch ein Kolleg über die deutsche Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts gelesen werden solle, sofern ein solches noch nicht besteshe; die Lehrer hätten jetzt die deutsche Literaturgeschichte bis nahe an die Gegenwart zu führen und es sei eine billige Forderung, daß die Kandidaten an der Universität eine entsprechende Belehrung fänden; die in den Punkten 3 und 6 erwähnten Interpretationsübungen sollten sich auch auf Werke des 19. Jahrhunderts erstrecken. Auch das sei (als ein 8. Punkt) zu erörtern, ob es nicht erwünscht sei, daß die Lehramtskandidaten für Deutsch eine Übersicht über die Geschichte des Deutschunterrichtes erhalten, sowie über die Richtungen, die sich auf diesem Gebiete im Laufe des 19. Jahrhunderts geltend gemacht haben. Freilich würden die Herren aus dem Reiche sagen, das gehöre in das Seminarjahr; Redner wisse nicht, ob dort dieser Stoff durchgenommen werde; die Probekandidaten in Oesterreich hätten im Laufe des Probejahres diese Gelegenheit nicht.

Prof. Elster: „Der Lehrer muß viel mehr wissen und können, als er seine Schüler lehren darf. Für mich ist der akademische Unterricht die Hauptsache und nicht die Verwendung des Gelernten in der Schule. Die prinzipielle Frage, wie weit der akademische Unterricht vertieft werden soll, sollten wir zuerst ins Auge fassen und dann auf jene Punkte, die gegen Ende genannt wurden, eingehen.“

Direktor Rück legte dar, warum keine Thesen aufgestellt wurden, sondern nur eine Art Disposition. Der Wunsch der Lehrer gehe aber dahin, die Resultate der Vorträge und der Diskussion in eine Anzahl von Sätzen zusammenzufassen.

Der Vorsitzende bat die Herren Elster und Lück, nach der Debatte die Thesen zu formulieren; Prof. Casle beantragte, daß zu den einzelnen Punkten Resolutionen gefaßt werden. Der Vorsitzende wünschte außerdem eine Aussprache über einen 9. Punkt, in dem die Notwendigkeit einer vollen humanistischen Vorbildung für die Kandidaten des Deutschunterrichtes, mindestens für die an Gymnasien zum Wirken bestimmten Kandidaten ausgesprochen werden solle. Prof. Elster verlas folgende These: Der akademische Unterricht in der deutschen Literaturwissenschaft soll sich auf die psychologisch begründeten Hilfsdisziplinen der Poetik, Stilistik und Metrik aufbauen.

Auf den Einwurf eines Herrn in der Versammlung, wo man die Anleitung zur Verfassung von Aufsätzen erhalte, erwiderte Uf.-Prof. Lehmann (Posen): „In der Tat verlangen wir vom akademischen Unterricht nicht eine spezielle Anleitung für den Deutschunterricht an Gymnasien; wir wollen keinen Auftrag für den akademischen Lehrer, eine Anleitung für den Deutschunterricht zu bieten.“ Es sehe aus, als ob Prof. Elster den Standpunkt einnehme, daß die Wissenschaft gar nicht zu fragen hätte, was das Gymnasium brauche. Wenn Elster auf die Vertiefung der Literaturgeschichte nach der Philosophie hin Gewicht lege, so sei das eine sehr wertvolle Seite der akademischen Lehrtätigkeit, aber das andere dürfe nicht zurücktreten; es handle sich darum, den akademischen Unterricht so zu gestalten, daß den wissenschaftlichen Ansprüchen genügt werde, daß er aber auch eine pädagogische Vorbereitung gebe. Herr Prof. Elster betonte, daß für ihn dieser Gegensatz nicht bestehe; „der akademische Unterricht dient auch der Schule, wenn er richtig gehandhabt wird. Wir sind verpflichtet, unser akademisches Lehramt für unsere Kandidaten auszuüben und nicht für unseren augenblicklichen speziellen wissenschaftlichen Interessentkreis“.

Landeschulinspektor Scheindler (Wien) wünschte, daß kurz erklärt werde: Wir sind mit den Ausführungen des Herrn Referenten und Herrn Korreferenten im ganzen und großen einverstanden; besondere Vorschriften können wir der Univerſität nicht geben. Dagegen wendete Landeschulinspektor Tumlirz (Graz) ein, daß mit einer solchen Erklärung den Referenten nicht gedient sei. Univ.-Prof. Elster dankte Herrn Landeschulinspektor Scheindler wegen des in dem Antrage hervortretenden Vertrauens; sein Vortrag und der Lücks werden gedruckt werden; aber Redner möchte Stellung nehmen zu den Ausführungen Lücks. Auch Dir. Lück erklärte, Herrn Landeschulinspektor Scheindler für das bewiesene Vertrauen dankbar zu sein, wünschte aber auch eine Diskussion; hierauf zog Landeschulinspektor Scheindler seinen Antrag zurück.

Die Wechsellrede wendete sich der These zu. Univ.-Prof. Martinak (Graz) sprach gegen die Koordination der genannten Disziplinen. Prof. Elster legte Gewicht auf den Ausdruck „psychologisch begründete Hilfsdisziplinen“. Nach weiterer kurzer Debatte wurde die erste These mit Majorität angenommen.

Der Vorsitzende fragte, ob eine Resolution des Inhaltes gewünscht werde, daß der akademische Germanist auf die Vorbereitung der Hörer für das Lehramt Rücksicht nehme. Nach einer Darlegung Dir. Lücks wurde dieser Punkt jetzt nicht erörtert und der Vorsitzende verlas die zweite These „a) An allen Univerſitäten sollen regelmäßig Vorlesungen über die neuhochdeutsche Schriftsprache abgehalten werden, die auch die Wortkunde mit zu umfassen haben; b) im allgemeinen soll allen Kandidaten der Nach-

weis der Kenntnis vom Wesen und von der Geschichte der neuhochdeutschen Sprache zur Pflicht gemacht werden.“

Direktor Aly (Marburg i. H.) fragte Prof. Eßter, ob es sich nicht empfehle, jedes Jahr ein etwa einstündiges Kolleg über die Prinzipien der deutschen Sprachgeschichte zu lesen. Prof. Eßter: „Ich möchte wegen der großen Schwierigkeiten im Augenblicke nicht zusagen.“ Hierauf wurde der erste Teil der zweiten These (a) angenommen, dagegen sprach sich Prof. Martinak für die Streichung des zweiten Teiles der These aus; ebenso Direktor Schwarz (Bochum). In der darauf folgenden Wechselrede, in der mehrere Teilnehmer zu meist ganz kurzen Bemerkungen das Wort ergriffen, wurde der zweite Teil der These in folgender Fassung angenommen: „In der allgemeinen Prüfung soll allen Kandidaten der Nachweis der Kenntnis der Hauptpunkte der deutschen Grammatik und Wortkunde zur Pflicht gemacht werden.“

Hierauf wurde die Forderung nach Interpretationsübungen besprochen, die sich auf Werke der großen neudeutschen Klassiker beziehen.

Rektor Rausch (Halle) trat für die Abhaltung solcher Interpretationsübungen ein. Oberlehrer Lohre (Pantow-Berlin) wünschte den akademischen Lehrern keinen Zwang aufzuerlegen, sondern schlug die Fassung vor: „Die exegetische Behandlung der Literaturwerke soll an den Universitäten mehr geübt werden“.

Univ.-Prof. Eßter klärte über die Vorlesungen an der Universität auf; in den Forderungen der Schulmänner liege ein neuer Ansporn, vieles sei schon geschehen. Prof. Castle empfahl die Abhaltung von Interpretationskollegien und Interpretationsübungen über die Werke der großen deutschen Klassiker. Darauf wurde die vierte These in folgender Fassung angenommen: „Es ist wünschenswert, daß Interpretationskollegien und Interpretationsübungen über Werke unserer großen neudeutschen Klassiker regelmäßig stattfinden“.

Die Debatte beschäftigte sich nun mit der Forderung, die Studierenden in der Vortragskunst auszubilden. Prof. Castle und Prof. Eßter traten für die Bestellung von Vortragsmeistern ein, welche bei den Studierenden die Vortragskunst — Orthoepie und Rezitation prosaischer und poetischer Werke — ausbilden sollen. Die Versammlung stimmte zu, sie erhob folgende fünfte These zum Beschlusse:

„Es ist zu verlangen, daß an allen Universitäten Vortragsmeister bestellt werden, welche die Vortragskunst — Orthoepie und Rezitation prosaischer und poetischer Werke — bei den Studierenden ausbilden“.

Der Vorsitzende stellte zur Debatte den Antrag, die Versammlung möge beschließen, daß die Lehrer des Deutschen an Gymnasien volle humanistische Vorbildung besitzen müssen. Mehrere Redner wiesen auf die Schwierigkeiten hin, die sich der Erfüllung dieser Forderung in den Weg stellen; man wisse nicht, an welcher Anstalt man einmal wirken werde; sodann seien in Preußen alle drei Schulgattungen gleichgestellt, und jeder könne in Prima den Deutschunterricht erteilen, der die facultas erworben habe; ferner spiele der Lehrermangel eine Rolle; tiefgehendes Interesse, besondere Befähigung kämen auch in Betracht. Der Vorsitzende zog hierauf seinen Antrag zurück und warf die Frage auf, was die Anwesenden über den Wert einer allgemeinen philosophischen Vorbildung meinen; er denke an die allgemeine Kenntnis philosophi-

scher Fragen, an die Bekanntschaft mit Spinoza, Kant; mit den großen Systemen des Altertums, mit den Disziplinen der Ethik, Logik, Psychologie.

Prof. Anthes (Darmstadt) meinte, daß es zuviel sei, eine Prüfung aus Philosophie zu verlangen und fragt, ob man sich nicht mit dem begnügen könne, was in den österreichischen Klassen VII und VIII gelehrt werde.

Hjz.-Direktor Bamberger (Graz) verwies auf den in der germanistischen Sektion gehaltenen Vortrag des Prof. D. Walzel; jeder, der diesem Vortrage gefolgt sei, müsse die Notwendigkeit einer philosophischen Vorbildung erkennen.

Oberlehrer Matt (Berlin) erklärte, er wisse nicht, was in dem Unterrichte aus philosophischer Propädeutik geleistet werde; aber auch bei guten Leistungen dürfte das hier erlangte Wissen für den Lehrer des Deutschen nicht ausreichen; dieser sollte eine umfassende Kenntniss der Philosophie besitzen.

Prof. Martinaf (Graz) legte dar, daß nach der österreichischen Prüfungsvorschrift alle Kandidaten Kolloquienzeugnisse über ein mindestens dreistündiges philosophisches und pädagogisches Kolleg oder Zeugnisse darüber vorlegen müssen, daß sie sich an einem philosophischen oder pädagogischen Seminare tätig beteiligt haben; zur Erlangung des philosophischen Doktorgrades müsse jeder Kandidat eine einstündige Prüfung aus Philosophie ablegen.

Univ.-Prof. Elster bezeichnete sich als einen Freund philosophischer Studien; er sprach über die in dieser Beziehung in Deutschland bestehenden Einrichtungen und vertrat die Ansicht, daß die akademischen Lehrer der Literaturgeschichte in ihren Vorlesungen die Philosophie in ausreichender Weise heranzuziehen pflegen.

Direktor Aly trat ebenfalls für eine gründliche philosophische Vorbildung ein, da doch auch die klassischen Philologen ihrer bei Behandlung von Schriftstellern wie Cicero und Platon bedürfen. Der Vorsitzende brachte in Erinnerung, daß viel von den Vertretern der Philosophie an den Universitäten abhängt.

Die Versammlung sprach sich (sechste These) für die Pflege philosophischer Studien durch die Lehramtskandidaten aus.

Der Vorsitzende verlas die übrigen Forderungen, worauf Landes Schulinspektor Tumlirz die en bloc-Annahme beantragte. Univ.-Prof. Elster wünschte die Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts betont zu sehen.

Prof. Castle wünschte, daß die österreichische Regierung überall dort, wo Vorlesungen über die Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts nicht gehalten werden, einen Vertreter der Literaturgeschichte an der Universität mit der Abhaltung solcher Vorlesungen beauftrage. Auf die Frage eines Teilnehmers, worin die Schwierigkeit der regelmäßigen Abhaltung solcher Vorlesungen bestehe, erwiderte Prof. Elster: Die Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts müsse in Einzelvorlesungen zerlegt werden; wenn man auf die Schule Rücksicht nehme, dann müßten eben über bestimmte Dichter besondere Vorlesungen gehalten werden. Vorlesungen über die Romantiker und das junge Deutschland, über das Drama im 19. Jahrhundert, über das Drama der Gegenwart, über die Lyrik der Gegenwart ließen sich halten, aber bei der Fülle des Stoffes sei es ungemein schwer, alles in einem Kollegium zusammenzufassen.

Direktor Aly befürwortete Vorlesungen über einzelne Ausschnitte aus der Literatur des 19. Jahrhunderts.

Gymn.-Prof. Fleijchmann (Tetschen) wies auf das Lesebuch von Bauer, Selinek, Pollak und Streinß hin, in dem die Literatur des 19. Jahrhunderts stark vertreten sei.

Landeschulinspektor Lumlitz und Prof. Casile befürworteten die Aufnahme der Forderung in die These, daß Kollegien über die Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts gelesen werden.

Die (siebente) These „Es ist wünschenswert, daß an allen Universitäten über Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts — womöglich eine Übersicht — gelesen werde“, wurde einstimmig angenommen.

In bezug auf die Forderung „Kenntnis der Geschichte des Deutschunterrichtes“ verwies Direktor Lück darauf, daß sie im Seminarjahre behandelt werde im Anschluß an die Behandlung des Unterrichtsfaches selbst.

Hierauf wurde folgende These angenommen: „Die Kenntnis der Geschichte des Deutschunterrichtes ist entweder an der Universität oder während des Seminarjahres zu erwerben“.

Das Ergebnis der Beratung kam demnach in den folgenden acht Thesen zum Ausdruck:

1. Der akademische Unterricht in der deutschen Literaturwissenschaft soll sich auf den psychologisch begründeten Hilfsdisziplinen der Poetik, Stilistik und Metrik aufbauen.
2. An allen Universitäten sollen regelmäßig Vorlesungen über die neuhochdeutsche Schriftsprache abgehalten werden, die auch die Wortkunde mitumfassen.
3. In der allgemeinen Prüfung soll allen Kandidaten der Nachweis genügender Kenntnis der Hauptpunkte der deutschen Grammatik und Wortkunde zur Pflicht gemacht werden.
4. Es ist wünschenswert, daß Interpretationskollegien und Interpretationsübungen über Werke unserer großen neudeutschen Klassiker regelmäßig stattfinden.
5. Es ist zu verlangen, daß an allen Universitäten Vortragsmeister bestellt werden, welche die Vortragskunst — Orthoepie und Rezitation prosaischer und poetischer Werke — bei den Studierenden ausbilden.
6. Den Kandidaten ist eindringende Pflege philosophischer Studien sehr zu empfehlen.
7. Es ist wünschenswert, daß an allen Universitäten über Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts — womöglich eine Übersicht — gelesen werde.
8. Die Kenntnis der Geschichte des Deutsch-Unterrichtes ist entweder an der Universität oder während des Seminarjahres zu erwerben.

Nach fast vierstündiger Dauer der Sitzung schloß der Vorsitzende die Beratung.

